Cuerpos, subjetividades y gobierno

Patricia Brogna
Zardel Jacobo
Rodolfo Cruz Vadillo
COORDINADORES

VOCES
DE LA
ALTERIDAD

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

FESI

VOCES

DE LA

ALTERIDAD

VOCES
DE LA
ALTERIDAD

Cuerpos, subjetividades y gobierno

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

FESI

Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga
Directora

Dr. Ignacio Peñalosa Castro
Secretario General Académico

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

Dra. C. Tzasna Hernández Delgado
Secretaria de Planeación y Cuerpos Colegiados

CP Reina Isabel Ferrer Trujillo
Secretaria Administrativa

MC José Jaime Ávila Valdivieso
Coordinador Editorial

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

VOCES
DE LA
ALTERIDAD

Cuerpos, subjetividades y gobierno

Patricia Brogna
Zardel Jacobo
Rodolfo Cruz Vadillo
COORDINADORES

Red Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Investigación Educativa

FES IZTACALA
UNAM, 2023

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información
Nombres: Brogna, Patricia Claudia, editor. | Jacobo, Zardel, editor. | Cruz Vadillo, Rodolfo, editor.
Título: Cuerpos, subjetividades y gobierno / Patricia Brogna, Zardel Jacobo, Rodolfo Cruz Vadillo, coordinadores.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2023. | Serie: Voces de la alteridad. | "Red Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Investigación Educativa".
Identificadores: LIBRUNAM 2199870 (impreso) | LIBRUNAM 2199927 (libro electrónico) | ISBN 9786073074469 (impreso) | ISBN 9786073074476 (libro electrónico).
Temas: Educación inclusiva -- México. | Educación especial -- México. | Integración en la educación -- México. | Personas con discapacidad -- Educación. | Subjetividad.

Clasificación: LCC LC1203.M6.C84 2023 (impreso) | LCC LC1203.M6 (libro electrónico) | DDC 371.90460972—dc23

Cuerpos, subjetividades
y gobierno

Primera edición: enero de 2023

D.R. 2023 © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Alcaldía de Coyoacán, CP 04510,
Ciudad de México, México.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Av. de los Barrios n.o 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz,
CP 54090, Estado de México, México.
www.iztacala.unam.mx

ISBN: 978-607-30-7447-6

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

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

APOYO TÉCNICO

MC José Jaime Ávila Valdivieso
Corrección de estilo y cuidado de la edición

LH Jorge ARTURO ÁVILA GÓMORA
Cotejo y adecuación de aparato crítico y revisión de pruebas finas

LDG Jacqueline Verónica Sánchez Ruiz
Diagramación, diseño de página, formación editorial
y retoque digital de imágenes

DG Héctor Antonio Caldera Roldán
Diseño de portada

Esta obra fue dictaminada por pares académicos nacionales
e internacionales expertos en el tema en una doble dictaminación por
la coordinación de Voces y el Comité Editorial de la FES Iztacala.

Impreso y hecho en México

Índice

1. Prefacio I
Patricia Brogna, Rodolfo Cruz Vadillo y Zardel Jacobo Cupich

1. Dispositivo de la Discapacidad Intelectual y Producción de Subjetividades: consideraciones desde la Psicología Social Crítica 1
Marcela Duarte-Herrera y Nelson Molina Valencia

2. Normocentrismo cromático. Experiencias de un diseñador gráfico daltónico 19
Octavio Garay Angulo

3. Payalchi': oralidad y corporalidad en el Sistema Ritual Maya Contemporáneo 39
Rosely Pat Medina

4. La educación inclusiva como una nueva gubernamentalidad escolar 59
Rodolfo Cruz Vadillo

5. De la obesidad a la *cuerpa gorda:* estudios y aproximaciones teóricas de las corporalidades gordas **79**
María de Jesús López Alcaide

6. Revisitar la historia de los procesos de la inclusión, analizando el devenir de los planes de estudio en Educación Especial: entrevista a Mariela Rodríguez Arango **105**
Lelia Schewe

Prefacio

Patricia BROGNA
Rodolfo CRUZ VADILLO
Zardel JACOBO CUPICH

Esta obra que presentamos, articula alrededor de los ejes de cuerpos, subjetividades y gobierno las coordenadas fractales que abonan a identificar los procesos de identidad, reconocimiento, opresión, sumisión, resistencia en cuanto a su devenir histórico y a su legitimación cultural y política. Desde los aspectos macrosociales como aquellas que convocan a las cosmovisiones, hasta las que en sus dimensiones microsociales parecen centrarse en el espacio de aula, o la carnalidad individual y personal que podría entenderse en cuestiones como el peso corporal o la percepción de los dolores, los textos en su conjunto abonan a fisurar el dique de la normalidad, a poner frente a las miradas hegemónicas de lo humano el reflejo de su innegable heterogeneidad irreductible a "lo mismo".

En este sentido, los textos invitan no solo a cuestionar el estado actual que guardan las prácticas, discursos y relaciones que asumen una visión hegemónica que niega y soslaya otras formas de existencia, desde otro marco, permiten pensar otros momentos, tiempos, espacios desde los cuales sea posible imaginar otros mundos. Lugares heterotópicos que están siendo, que aparecen en el momento que se nombran como posibles, desapareciendo en la medida que la fuerza de una realidad impregna de limitaciones, exclusiones y discriminaciones legitimadas.

Esta obra tiene como eje articulador esos no lugares que ocupan cuerpos e identidades que históricamente se han puesto en duda, siendo producidos por una serie de prácticas discursivas que los han colocado como lo otro no deseable, incorrecto y anormal. Los capítulos de este libro intentan aproximarse, desde una perspectiva crítica, a las problemáticas actuales que la alteridad y otredad muestran al no poseer un espacio y tiempo preciso que sea considerado adecuado para ser habitado en el mundo y sus vicisitudes.

El cuerpo, desde los diversos autores que componen esta obra, representa un espacio de inscripción desde el cual es posible hablar de discapacidad, de obesidad, de indígena y todas aquellas identidades cuya muestra de existencia pasa por lo visible de su aspecto. En esta línea también se retoman los discursos que hacen visible esos cuerpos, pero que al colocarlos en determinada matriz epistemológica, permiten constituirlos como esos otros, muchas veces escasamente deseados, problemáticos y en constante mejoramiento debido a su condición deficitaria.

Así, el discurso de la educación inclusiva y la educación especial entran a examen a partir de una serie de reflexiones que posibilitan pensar no solo desde un plano disciplinar, sino también político las formas, prácticas y relaciones que vehiculan y permiten la coexistencia de una serie de dispositivos que al mismo tiempo que despliegan saberes y conocimientos sobre esos cuerpos, producen subjetividades legítimas y válidas para una estructura social que las valora y desea.

En su trabajo sobre "Dispositivo de la Discapacidad Intelectual y Producción de Subjetividades: Consideraciones desde la Psicología Social Crítica" Marcela Duarte-Herrera y Nelson Molina Valencia buscan los aportes que han permitido definir el concepto de "dispositivo", explorando, a través una revisión bibliográfica, el modo en que este concepto es utilizado en las producciones sobre discapacidad tanto teórica como metodológicamente. En su desarrollo, el texto nos introduce en las aristas de y los pliegues de las interrelaciones sociopolíticas puestas en juego en los procesos de subjetivación. El dispositivo de discapacidad intelectual, según los autores, anuda

como elemento de análisis e investigación para explorar y entender esos procesos en términos de identidades, reconocimiento, poder, dominación, pujas y resistencias.

El trabajo de Octavio Angulo "Normocentrismo cromático. Experiencias de un diseñador gráfico daltónico" muestra las vicisitudes que los posicionamientos hegemónicos normalizantes plantean a la diferencia, sobre todo cuando se intersectan con ciertos discursos que permiten producir lo correcto de lo incorrecto, lo adecuado de lo inadecuado. En primera persona, Angulo señala la potencia capacitista que existe en los espacios educativos formales, donde lo igual y lo normal sobredeterminan los gustos y deseos, al grado de subjetivar y objetivar a las mismas personas que, consideradas en situación de discapacidad y falta, construyen discursos sobre el deber ser basados en la negación ontológica de lo que en realidad, por sus cualidades personales, ellos son. En este texto se presenta no solo la narración del cambio y ruptura epistemológica que el acceso a discusiones y espacios educativos críticos puede propiciar, también se presenta una propuesta para deconstruir las prácticas capacitistas que hacen pasar las exclusiones como legítimas y justas, esto en el terreno del diseño gráfico, cuestionando la hegemonía del color por sobre cualquier otra forma en que es posible producir, visualmente, algo que pueda ser considerado adecuado en este campo disciplinar. Para este autor, la práctica educativa realizada por los docentes es un dispositivo vital para poder cambiar esta perspectiva normocéntrica e imaginar otras formas posibles de existencia.

El capítulo "Oralidad y corporalidad en el sistema ritual maya contemporáneo" de Rosely Pat Medina, muestra esos otros discursos que, soterrados y colocados desde la sin razón y la no verdad, han coexistido a lo largo de los años, no sin haber sufrido una serie de interpretaciones y modificaciones, producto de su articulación con otras prácticas discursivas. El *payalchi'* es un ritual, ejemplo de lo anterior, pues a partir de ciertos horizontes de enunciación, se ha entendido de diversas formas, algunas reduccionistas y otras más apegadas a una idea más amplia que lo coloca como una práctica cuyo significado condensa la vinculación de elementos de la

comunicación verbal, técnicas corporales y elementos materiales, lo cual implica una forma singular de relación que es capaz de expresar una visión que, en palabras de la autora, es necesario visibilizar, significar, esclarecer y recuperar.

El texto titulado "Revisitar la historia de los procesos de la inclusión, analizando el devenir de los planes de estudio en Educación Especial. Entrevista a Mariela Rodríguez Arango" de Lelia Schwe, presenta un interesante análisis sobre el estado actual que guarda la Educación Especial en Colombia, señalando las relaciones de fuerza y de poder que la atraviesan y las posibles propuestas para avanzar en el conocimiento que produce. La entrevistada, de la mano de Schwe, coloca la discusión desde un plano epistemológico y político, identificando, por un lado, la ausencia de un posicionamiento desde la educación especial frente a discusiones ontopolíticas que permitan discutir el estatus de los sujetos que son atendidos por educadores que han decidido estudiar la disciplina. En este marco, apunta el imperativo de cambio en donde sean rescatadas, más que las cuestiones biomédicas que señalan cuerpos a reparar, los elementos de orden pedagógico que permitan enfocarse en las prácticas que hagan posible los propios procesos de inclusión que, hoy por hoy, se muestran como un imperativo político, pero escasamente discutidos desde una perspectiva epistemológica. La autora pugna por la resistencia y el cambio de la propia educación especial, como un imperativo que es posible a partir de un ejercicio de crítica y reflexión constante desde dentro, es decir, desde los propios educadores especiales.

En el capítulo titulado "La educación inclusiva como una nueva gubernamentalidad escolar", el lector tiene en sus manos un aporte desde la postura de Foucault en sus últimos tramos de vida que trató la gubernamentalidad del Estado dejando atrás las prácticas disciplinarias de sus primeras aproximaciones en la modernidad y un acercamiento más desarrollado sobre los complejos procesos de subjetivación. Rodolfo Cruz Vadillo retoma esta postura para analizar la educación inclusiva como las prácticas de gubernamentalidad que requieren de otra racionalidad lógica que comprende

"transformaciones en los dispositivos y tecnologías que den lugar a la libertad del sujeto y cambio contextual para el ejercicio de subjetivación a través de la eliminación de las barreras para el aprendizaje y diseño universal". Esta propuesta de la Educación Inclusiva enfatiza el abandono de la propuesta de educación especial, referida por el autor como centrada en la intervención de los cuerpos de los sujetos denominados con discapacidad y considerada como tradicional y segregacionista.

Un área de investigación y estudio innovador desde las Cs. Sociales en América Latina lo constituyen los *fat studies,* los estudios sobre "la gordedad". En un trabajo pionero, María de Jesús López Alcaide nos acerca los posicionamientos y debates sobre el tema a partir de su capítulo "De la obesidad a la cuerpa gorda: estudios y aproximaciones teóricas de las corporalidades gordas". En él da cuenta de la construcción histórico-política de la patologización, discriminación y estigma que se articularon alrededor del cuerpo gordo en el entendido de que el peso es una variable incuestionable para determinar la salud-enfermedad. Nos transporta a un campo social complejo en el que identifica a la industria médico-farmacéutica, los activismos gordos, las diferentes instancias institucionales de control y regulación social, así como las "biopedagógicas" que promueven el autocontrol y la autodisciplina como algunas de las posiciones desde donde se intenta –por un lado– mantener o modificar las representaciones sobre los cuerpos gordos y –por otro– redefinir el campo develando las dinámicas de opresión que las posiciones hegemónicas mantienen con base en prácticas y discursos arbitrarios, así como las resistencias emergentes.

En síntesis, se enhebran en *Cuerpos, subjetividades y gobierno* dimensiones y dinámicas sociales, horizontes de significación y repertorios de acción sobre cada uno de los temas que se proponen; los textos encuentran sus bordes comunes, sus hibridaciones y los particulares modos en que la corporalidad, los procesos de subjetivación y las formas de gobierno, dominación o resistencia se presentan en la geometría fractal del todo y las partes autorreplicadas al infinito

que mencionábamos al inicio: experiencias encarnadas, espacio simbólico, pujas de poder plegadas y desplegadas desde las valiosas reflexiones con las que, generosamente, cada autor y autora nos invita.

1

Dispositivo de la Discapacidad Intelectual y Producción de Subjetividades: consideraciones desde la Psicología Social Crítica[1]

Marcela DUARTE-HERRERA[2]
Nelson MOLINA VALENCIA[3]

Resumen

El presente capítulo busca dar cuenta del ejercicio de revisión teórica y de investigaciones relacionadas con la idea del dispositivo de la discapacidad intelectual como productor de subjetividades en el ámbito social. A partir de la siguiente pregunta de investigación asociada al proyecto de tesis doctoral, se plantean las líneas de análisis de este ejercicio*: ¿Cómo se configura el dispositivo de la discapacidad intelectual en la producción de subjetividades (im)posibles?* Para ello, se revisaron teorías que comprenden la discapacidad intelectual desde el ámbito de lo social, así como investigaciones donde se asocia el dispositivo de poder social y la discapacidad, para encontrar las implicaciones de estas lecturas desde la Psicología Social Crítica.

[1] Derivado de proyecto de investigación doctoral.

[2] Psicóloga y especialista en Familia por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali; magíster en Educación por el Instituto de Estudios Superiores y Tecnológicos de Monterrey y Corporación Universitaria Minuto de Dios. Nacionalidades Colombiana y Chilena. Candidata a doctora en Psicología y docente por la Universidad del Valle, Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia. Correo electrónico: marcela.duarte@correounivalle.edu.co

[3] Psicólogo por la Universidad de los Andes; máster y doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Nacionalidad Colombiana. Decano y docente de la Facultad de Psicología, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia. correo electrónico: nelson.molina@correounivalle.edu.co

Como resultado de este ejercicio de construcción del estado del arte, se evidencian distintos elementos teóricos y empíricos que sustentan el uso de la noción de dispositivo como medio explicativo de la discapacidad intelectual y los elementos claves para comprender las subjetividades emergentes. A partir de este proceso, se propone reconfigurar los abordajes de la categoría de Discapacidad Intelectual como una cuestión individual/esencial, y reconocerla como un dispositivo que tiene efectos materiales en la producción de subjetividades (im)posibles.

Palabras clave: discapacidad intelectual, dispositivo, subjetividad, psicología social crítica.

Intellectual Disability Dispositive and Production of Subjectivities: considerations from Critical Social Psychology

Abstract

This article seeks to account for the exercise of theoretical review and research related to the idea of the device of intellectual disability as a producer of subjectivities in the social sphere. Based on the following research question associated with the doctoral thesis project, the lines of analysis for this exercise are proposed: How is the device of intellectual disability configured in the production of (im)possible subjectivities? For this, theories that include intellectual disability from the social sphere were reviewed, as well as investigations where the device of social power and disability are associated, to find the implications of these readings from Critical Social Psychology. As a result of this exercise of construction of the State of the Art of the question, different theoretical and empirical elements are evidenced that support the use of the notion of device as an explanatory means of Intellectual Disability and the key elements to understand emerging subjectivities. As a result of this process, it is proposed to reconfigure the approaches of the Intellectual Disability category as an individual / essential issue, and to recognize it as a device that has material effects on the production of (im)possible subjectivities.

Keywords: Intellectual disability, dispositive, subjectivity, critical social psychology.

INTRODUCCIÓN

Generar nuevas comprensiones a viejos problemas resulta una tarea ardua que invita al investigador(a) a vivir en incomodidad e incertidumbre. Desde estos lugares, es posible concebir nuevas ideas. El presente capítulo busca dar cuenta de parte del proceso de (re)aprendizaje y elaboración de una tesis teórica sobre la discapacidad intelectual como un fenómeno social, quitando el carácter esencial e individual que a ella se asocia en el proceso de subjetivación. A partir de la pregunta de investigación *¿Cómo se configura el dispositivo de la discapacidad intelectual en la producción de subjetividades (im)posibles?*, y bajo el campo de lectura de la Psicología Social Crítica, se reconoce el carácter cambiante de estos fenómenos y sus efectos a los sujetos que son signados con discapacidad y con cualquier otro compromiso intelectual (Ibañez, 2001/2005; Íñiguez, 2005; Ibañez e Íñiguez, 1997).

Para ello, se presentan las consideraciones de revisión teórica, así como algunos elementos de la exploración para reconocer los entramados de saber-poder que se tejen frente a esta discapacidad en artículos publicados en bases de datos académicas de alta visibilidad. Esto nos permite afirmar que la discapacidad intelectual opera como dispositivo, y permite la emergencia de subjetividades que pueden transitar entre los límites de la posibilidad/imposibilidad, en tanto designación y negación de daño en la sociedad.

La discapacidad intelectual, como entidad anudada al individuo, es una denominación que marca características del ser y relacionarse con el otro, bajo una consideración de "capacidad reducida" para resolver problemas, participar y adaptarse al medio (OMS, 2001). Se trata de una cuestión mediada por condiciones biológicas de base o por bajos desempeños en pruebas de medición del cociente del "intelecto", que delimita relaciones particulares, por la norma

social definidas como "diferentes", sin que lo sean en sí mismas. Los abordajes de la psicología frente a la discapacidad intelectual se han configurado tradicionalmente en relación con discursos acerca del retraso mental (Bray *et al.,* 2017; Matson y Sevin, 1994), el bajo desempeño intelectual (Cicirelli, 1978; Croizet y Claire, 1998), condiciones como el Síndrome de Down (Gibson, 1978) o la "idiotez" (Johnson, 1985; McDonagh *et al.,* 2018), así como el uso de pruebas estandarizadas para considerar la aptitud "psicológica" y el acceso, por ejemplo, a procesos migratorios (Binet, 1915; Allen, 2003). Los efectos de tal construcción han generado explicaciones, condiciones de medición, expertos, usuarios, intervenciones, legislaciones y artefactos que, en su conjunto, son prácticas que reifican la discapacidad como entidad independiente de las acciones sociales.

Desde este abordaje, la discapacidad intelectual se describe condiciones que cualitativamente son diferenciales a aquellas más frecuentes o que operan bajo la "normalidad" estadística. La consecuencia de esta situación es la institución y uso de un discurso hegemónico soportado por prácticas, actores y saberes que marcan lo diferente. Los escenarios relacionales se configuran desde el texto dominante excluyendo lo menos frecuente, hacen necesario el discurso de la inclusión, diversidad y/o equidad para reparar los efectos de las prácticas discriminatorias (Howarth, 1990; Sacks, 2003, 2009; Wiltshire, 1991).

En esta variación y necesidad de establecer la condición de ciudadanía, ejercer derechos y deberes con efectos de verdad y visibilidad (Deleuze, 1989), se movilizó el desarrollo de la perspectiva social de la discapacidad (Palacios, 2008). Desde el interaccionismo simbólico la teoría de Goffman (2001) sobre la estigmatización, resulta un primer elemento potente de discusión sobre las condiciones relacionales entre las personas objeto de estigmatización y aquellos cobijados por la sombrilla de la normalidad. Ferrante (2020) destaca autores como Hunt (1966), Oliver (1983), Barnes (1998) y Morris (1991), entre otros, que discuten la pertinencia de esta comprensión simbólica (micro) de la relación "ellos-los otros" en la discapacidad, llegando incluso a considerar que, en el análisis casuístico, se encuentren

algunos elementos de deshumanización en el sujeto portador de esta marca o condición.

Gracias a estas discusiones se empiezan a generar agrupaciones, como el Movimiento de Vida Independiente Norteamericano (Ferrante, 2020); políticas de reconocimiento de derechos como la Declaración de Derechos de los Impedidos (1975) (Brogna, 2009), hasta la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006); así como un cambio del foco de interés: es la sociedad quien construye la discapacidad, no es una cuestión "natural".

Autores como Contino (2013) tienen lecturas que se asemejan a la tesis planteada para la revisión teórica del tema, donde discapacidad intelectual y dispositivo operan en el mismo nivel, pero bajo modelos epistemológicos o relacionales diferentes, donde se hace énfasis en las instituciones de salud para la definición de subjetividades en la discapacidad intelectual. Dentro de las comprensiones más recientes que retoman la perspectiva social, se encuentran acercamientos feministas (Braidotti, 2015), lecturas de los procesos de institucionalización en la emergencia de "convertirse en persona" (Nunkoosing y Haydon-Laurelut, 2012), propuestas de lecturas de la discapacidad desde los estudios decoloniales (Danel, 2019), Estudios Críticos de la Discapacidad en Europa y Latinoamérica (Goodley *et al.*, 2019; Yarza *et al.,* 2019; Goodley *et al.,* 2020), Estudios Creep o Contra-capacitistas (Bustos, 2020; Ferrante, 2020; Toboso, 2017), así como el Modelo de Encrucijada de Brogna (2009). En este, se considera a la discapacidad como un fenómeno interdefinible que se encuentra en los espacios de intersección y confluencia de las particularidades biológico-conductuales, cultura-normatividad, así como la organización económica y política en un momento y lugar de la historia determinados, donde las lecturas sociales de la discapacidad continúan transitando en los discursos, desde la postura del exterminio-aniquilamiento hasta el cuestionamiento mismo de la normalidad.

INVESTIGACIONES SOBRE DISPOSITIVOS DE PODER Y DISCAPACIDAD

Los antecedentes teóricos revisados de la discapacidad intelectual desde el campo social, llevan a considerar la importancia de retomar la noción de dispositivo, en tanto sus efectos de saber, poder y subjetividad, entendida como una posibilidad a lo múltiple, con distintos niveles de verdad y una gama extensa de aquello que se construye como subjetivo (Foucault, 1991; Agamben, 2015; Deleuze, 1989). Desde este lugar de análisis, se buscaron propuestas de investigación afines y recientes a la comprensión desde o del dispositivo de la discapacidad intelectual.

Para ello, se realizó una revisión sistemática teniendo en cuenta los elementos centrales de la Declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010), bajo la pregunta sobre el uso de la noción de dispositivo para la explicar o investigar la discapacidad. En la fase inicial de dicho ejercicio se consultaron 66 artículos en las bases de datos Scopus (Elsevier), Jstor (Ithaka) y Diversity Studies (Gale), con los criterios de búsqueda, inclusión/exclusión de la información: 1) Fecha de publicación de los artículos en las bases de datos: 1984-2020. 2) Artículos en inglés y español. 3) Términos de búsqueda: "Cognitive Disability" OR "Intellectual Disability" OR "Cognitive Impairment" OR "Intellectual impairment" AND "dispositive", en cualquier lugar/campo del artículo. 4) Tipologías de publicaciones: "artículos de investigación" y "revisiones sistemáticas".

Dadas los usos diversos de la noción de dispositivo encontradas en esta búsqueda inicial, se hace necesario establecer los principales autores que aportan a dicha comprensión de dispositivo de poder social, por lo cual se realiza un segundo filtro teniendo en cuenta los resultados de la fase anterior, donde se busca la referencia directa o indirecta en cualquier apartado del artículo, a Foucault (1991), Agamben (2015) o Deleuze (1989). Desde esta perspectiva crítica de los fenómenos en distintos campos del saber, es posible encontrar puntos comunes con la propuesta de investigación y la tesis planteada inicialmente por los autores.

RESULTADOS

Derivado del proceso de revisión sistemática, se encuentra que solo 14 investigaciones retoman la noción de dispositivo desde la perspectiva de Foucault (1991) o Deleuze (1989), y ninguna de ellas tiene en cuenta las consideraciones de Agamben (2015). En dos artículos, los investigadores se refieren al dispositivo de la discapacidad, y en doce de ellas, se retoman a nivel teórico o metodológico, la noción de dispositivo de poder social. Pese a ser pocas las investigaciones encontradas que se adhieran a esta mirada de la discapacidad intelectual, existen algunos elementos de interés para comprender este campo de investigación, que como se observó en la revisión de antecedentes teóricos del campo social, permite una comprensión e intervención diferentes frente al fenómeno, al desnaturalizar la discapacidad intelectual.

1. Las investigaciones reportadas o publicadas en estas bases de datos, se encuentran en un marco temporal pequeño, desde el año 2012 al 2019, siendo este último el de más alta publicación (cinco artículos).

2. En cuanto a los contextos de problematización de la relación dispositivo-discapacidad intelectual, se encuentran en orden de prevalencia: 1) Salud o problemáticas asociadas a la salud y cuidado de la población objetivo (Nunkoosing y Haydon-Laurelut, 2011; Lamers y Williams, 2016; Pariseau-Legault y Holmes, 2017; Pariseau-Legault *et al.,* 2019; Feely, 2019; Gappmayer, 2019); 2) Problemas de investigación que indagan sobre aspectos sociales o comunitarios (Roy, 2011; Evans *et al.,* 2016; Spiel *et al.,* 2019; Cayuela y Martínez-Pérez, 2018; Spiel *et al.,* 2017); y 3) contextos educativos formales o como medio de apoyo para el acceso a la educación formal (Cuevas, 2013; Hamre *et al.,* 2017; Martínez-Pérez y Del Cura, 2019). Cabe destacar que, en el contexto de salud, tres de las seis investigaciones se asocian a temas de sexualidad (Feely, 2019; Pariseau-Legault *et al.,* 2019; Pariseau-Legault y Holmes, 2017), y en el contexto social/comunitario, dos artículos refieren a los agenciamientos autismo-tecnología en niños(as), una revisión sistemática (Spiel *et al.,* 2019) y un artículo de investigación (Spiel *et al.,* 2017).

3. En estos artículos se encuentra el uso de la noción en dos sentidos: como acercamiento metodológico, o como referente conceptual y metodológico al mismo tiempo. En esta primera vía, encontramos el uso del término solo como elemento asociado al método (once de los casos), donde los autores se adhieren a la definición de dispositivo discursivo (Roy, 2011; Evans *et al.,* 2016; Spiel *et al.,* 2017; Spiel *et al.,* 2019; Hamre *et al.,* 2017; Nunkoosing y Haydon-Laurelut, 2011; Lamers y Williams, 2016; Pariseau-Legault y Holmes, 2017; Pariseau-Legault *et al.,* 2019; Feely, 2019; Gappmayer, 2019), encontrando como referente común el texto de Jager (2009), donde se brinda valor metodológico a la noción, como un tema a rastrear a través del discurso, los elementos que generan tensión dentro de la problemática de estudio (análisis del discurso). En tres de estos documentos se retoma la noción de dispositivo tanto como referente teórico para la comprensión del problema de investigación como en la metodología para el abordaje del mismo; cabe destacar que en dos artículos se enuncia el "dispositivo de la discapacidad" (Cayuela y Martínez-Pérez, 2018; Martínez-Pérez y Del Cura, 2019), y en el caso restante, se plantea el "dispositivo educativo" para la población sorda (Cuevas, 2013).

4. Once de las investigaciones consultadas se refieren a poblaciones específicas en las que se identifica alguna condición definida o asociada a la discapacidad intelectual, distribuidas de esta forma: Discapacidad motora (Roy, 2011); Autismo (Spiel *et al.,* 2019; Spiel *et al.,* 2017); Población sorda (Cuevas, 2013); Profesionales o personal al cuidado de personas con compromiso intelectual (Hamre *et al.,* 2017; Nunkoosing y Haydon-Laurelut, 2011; Pariseau-Legault *et al.,* 2019; Gappmayer, 2019); Adulto mayor (Lamers, y Williams, 2016); Dispositivo de la discapacidad en la sociedad posguerra (Cayuela y Martínez-Pérez, 2018; Martínez-Pérez y Del Cura, 2019); y la discapacidad intelectual como entidad clínica propiamente dicha, se describe como criterio poblacional en tres investigaciones (Evans *et al.,* 2016; Pariseau-Legault y Holmes, 2017; Feely, 2019).

En la tabla 1.1 se resumen estos elementos de discusión a considerar en la relación Dispositivo-Discapacidad Intelectual:

Tabla 1.1. Artículos que relacionan Discapacidad Intelectual y Dispositivo de poder social

Nombre del artículo	Año	Contexto	Uso noción Dispositivo	Población	Autores Referencia
Sociocultural power dynamics and coping functions: A narrative case report of a female Paralympian	2012	Social Comunitario	Metodología	Discapacidad Motora	Foucault
A critical discourse analysis of the voices of people with intellectual and developmental disabilities within Australian community access service policies and practice: my voice, my policy	2016	Social Comunitario	Metodología	Discapacidad Intelectual	Foucault
Experiences of autistic children with technologies	2017	Social Comunitario	Metodología	Autismo	Foucault
El dispositivo de la discapacidad en la España del tardofranquismo (1959-1975): una propuesta de análisis	2018	Social Comunitario	Teoría-Metodología	Discapacidad	Foucault
Agency of autistic children in technology research - A critical literature review	2019	Social Comunitario	Metodología	Autismo	Foucault-Deleuze
El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional	2013	Educativo	Teoría-Metodología	Población Sorda	Foucault-Deleuze
Between psychopathology and inclusion: the challenging collaboration between educational psychologists and child psychiatrists	2017	Educativo	Metodología	Profesionales de la salud mental	Foucault
Divulgando nuevas ideas sobre la diversidad humana: la dimensión educativa del discurso sobre la discapacidad en la España franquista	2019	Educativo	Teoría-Metodología	Discapacidad	Foucault
Intellectual disabilities, challenging behaviour and referral texts: A critical discourse analysis	2014	Salud	Metodología	Personal de Apoyo para personas en situación de discapacidad	Foucault

Nombre del artículo	Año	Contexto	Uso noción Dispositivo	Población	Autores Referencia
Older people's discourses about euthanasia and assisted suicide: A Foucauldian exploration	2016	Salud	Metodología	Tercera Edad	Foucault
Mediated pathways, negotiated identities: a critical phenomenological analysis of the experience of sexuality in the context of intellectual disability	2017	Salud	Metodología	Discapacidad Intelectual	Foucault-Deleuze
An ethical inquiry of support workers' experiences related to sexuality in the context of intellectual disabilities in Quebec, Canada	2019	Salud	Metodología	Personal de Apoyo para personas en situación de discapacidad intelectual	Foucault
Assemblage analysis: an experimental new-materialist method for analysing narrative data	2019	Salud	Metodología	Discapacidad intelectual	Foucault-Deleuze
Exploring neoliberalism in care for people with intellectual disabilities: A practice theory approach	2019	Salud	Metodología	Personal de Apoyo para personas en situación de discapacidad intelectual	Foucault

Fuente: elaboración propia.

Derivado de este ejercicio de análisis de las investigaciones que consideran la relación del dispositivo de poder social y discapacidad, se logra precisar que el uso de esta noción si bien no es exclusivo de esta propuesta conceptual, si es limitado, y se orienta a otros aspectos de los contextos institucionales o las problemáticas abordadas. Ello contrasta con los antecedentes teóricos revisados, con lo cual es posible concebir que la discapacidad intelectual opera como un dispositivo productor de subjetividades, que se establece en lo social bajo una condiciones, corporalidades y temporalidades particulares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Frente a las propuestas críticas de dispositivo (Agamben, 2015; Deleuze, 1989; Foucault, 1988/1991), se encuentra que el uso de la

noción en las fuentes consultadas en los reportes de investigación se limita a las propuestas y modelos foucaultianas y deleuzianas. Los aportes se centran en la comprensión teórica y metodológica tanto de artículos como de teorías de base a la propuesta de mirada crítica-social de la discapacidad, dan cuenta del énfasis puesto en el tema discursivo para reconocer los aspectos relacionales, siendo temas de menor interés los aspectos prácticos o materiales, como las disposiciones arquitectónicas, las prácticas, los elementos de apoyo terapéutico o pedagógico, entre otros, y cómo estos cumplen una función de poder y subjetivación. Solo en el caso de Contino (2013), existen elementos comunes en el uso de la noción de dispositivo, pero el desarrollo de este autor se centra en los discursos médico-biológicos que derivan de las instituciones de internación en salud, por lo cual aún existiría en esta propuesta una relación estrecha con los elementos diagnósticos naturalizados.

Es posible que las comprensiones teóricas e investigaciones rastreadas para la elaboración de la tesis que reconoce el Dispositivo de la Discapacidad Intelectual como productor de subjetividades, esté orientado a la producción de conocimiento que señale las condiciones emergentes de la categoría alejándola de esfuerzos de concepción esencialista, y se centren en explicaciones relacionales a partir de un amplio conjunto de elementos que la configuran. Es decir, alejar la discapacidad intelectual del ámbito patológico, biológico, funcional e instrumental de lo individual, para referirla desde condiciones relacionales, políticas, emergentes y situadas, bajo una comprensión de condiciones de posibilidad emergentes, situadas en un contexto sociohistórico (Deacon, 2013; Íñiguez, 2005; Ibañez, 2005).

Reconocer el entramado de elementos discursivos y no discursivos en la discapacidad intelectual resulta un elemento novedoso y de utilidad para observar los efectos en la sociedad de esta distinción poblacional, en contraste con las búsquedas activas de políticas, prácticas y culturas de inclusión, que solo se muestran los "efectos positivos" de los cambios que impulsa. Es necesario transformar la comprensión del tema con estudios que hagan uso de categorías críticas y alternativas como dispositivo, por ejemplo, dada la poca evidencia

encontrada en trabajos de investigación que den cuenta de estos asuntos. Se trata de propuestas investigativas y conceptuales capaces de cuestionar la naturaleza de la discapacidad o cualquier otra categoría funcional (Ibañez, 2001/2005).

El uso del artificio del dispositivo de la discapacidad intelectual, ayuda como elemento de análisis e investigación del fenómeno, permitiendo rastrear los efectos materiales y simbólicos del uso de esta categoría para referirse a un sujeto o grupo poblacional específico. Este dispositivo emerge, surge y transforma realidades, sin que tenga una existencia material *per se*. Señala la diferencia, y crea una brecha entre la demanda social y las subjetividades de los sujetos signados de esta manera. En la relación instituciones-sujetos, aparece la imposibilidad.

Comprender estos movimientos permitiría proponer otras reconfiguraciones de las discursos, políticas y prácticas que lleven a relaciones menos segregacionistas. Por tanto, es posible que no estemos hablando de una subjetividad humana signada por significantes naturales de falta o déficit, sino de *otra "cosa" ¿de qué o quién?* Bajo esta propuesta, la discapacidad es un asunto de lo social, donde se señalan elementos que involucran a toda la población y que dan cuenta de un mandato de éxito vía el intelecto como objeto de intercambio social (Goodley *et al.,* 2019; Stiker, 2002; Galton, 2000; McDonagh *et al.,* 2018; Martínez, 2014).

Teniendo en cuenta dichos elementos de (des)encuentro en las propuestas teóricas sociales sobre discapacidad, así como lo avances evidenciados en el campo de la investigación, se reconocen otros elementos teóricos que dan sentido a la subjetividad (im)posible, producto del dispositivo de la discapacidad intelectual. A partir de esta idea central, es posible comprender desde una postura crítica, las relaciones que se tejen en la población en tanto constitución de sujetos, cuando se pone en juego dicho dispositivo.

La noción de Dispositivo se reconoce protagonista de esta discusión, como poder que circula y atraviesa los sujetos y las poblaciones. Martínez (2014) destaca que "los dispositivos inscriben en los cuerpos un conjunto de praxis, saberes e instituciones cuyo principal objetivo

es gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos" (p. 22). Desde los planteamientos de Foucault (1991), Agamben (2015) y Deleuze (1989), recoge distintos elementos lingüísticos y no lingüísticos con una función estratégica dominante, productora de verdad y procesos de subjetivación. Estas líneas de definición, se considera que la Discapacidad Intelectual opera como dispositivo y, por tanto, comprende el entramado de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, leyes, enunciados científicos, que operan como máquinas de subjetivación, gobierno y resistencia, cohabitando visiones de inclusión, exclusión y los puntos de fuga posibles (Martínez, 2014; Cadahia, 2017).

Este dispositivo tiene injerencia y efecto de material, es un fenómeno entencional, que se visibiliza en el flujo de cuerpo, saber y poder, en el recibir y devolver del sujeto y la sociedad, en aquello que no termina de ser simétrico, que pervive en el desajuste. Y si soy en lo que falla *¿quién soy yo? Soy en la relación de un sí con Otro, de un somos y no lo somos* (Deacon, 2013; Serres, 2011; Rancière, 2006; Latour, 2001/2008). La subjetividad es una categoría que describe la singularidad humana, los elementos simbólicos, materiales y de acción que conectan al sujeto con una sociedad y tiempo determinados. Por ello, tiene una aprehensión difusa, un carácter virtual y emergente, que hace que los vectores de significación se entremezclen y reconfiguren constantemente, en acción y representación (Molina, 2006; Martínez, 2014). Braidotti (2006) le asigna un complemento de enunciación que resume las distintas posiciones frente al proceso de construcción de identidad: es nómada.

Rancière (2006) moviliza la categoría al campo de lo social y lo político, donde los procesos de subjetivación desde la política, surgen en la lógica del Otro (heterología) según tres elementos de determinación de la alteridad. En primera instancia, el uso de una categoría con efectos de ser y poder en el sujeto, en nuestro caso, Discapacidad Intelectual. Esta implica una identidad impuesta de "afuera" por otro que se enuncia/marca diferente. En segundo lugar, aparece lo político como lugar de demostración, donde el único universal posible es la

igualdad, pero que, en su misma diferenciación, niega su existencia. Por tanto, la práctica reconocimiento/identificación se encuentra en contradicción, se convierte en una subjetividad imposible, construida desde lo ausente, incapaz de reconocerse a sí misma como formación desde la descalificación/desidentificación, un "tratamiento de daño" (p. 18). Me reconozco desde el lugar de la rebeldía, grita en sus efectos el dispositivo de la discapacidad intelectual, como máquina de guerra, lugar contracultura (Deleuze y Guattari, 1973). Reconocer las condiciones de una subjetividad (im)posible es una acción de resistencia a partir de la cual es viable desplazar las fuerzas de diferenciación y desigualdad naturalizada (Molina, 2006).

En esa tensión política, el vínculo social es efímero en el tiempo en función de los cambios políticos del dispositivo. Debe reconfigurarse que todo dispositivo cambia y permanece, pero en el caso de la *Discapacidad Intelectual* es más voluble dada su necesidad estratégica y funcional para la discriminación y como agente de reconocimiento desde la diferencia, en la "... dificultad de conservar asimetrías, establecer relaciones de poder duradero, imponer desigualdades" (Latour, 2008, p. 100). Pero ante el desbalance del ideal social y su efecto normalizador del Estado (Foucault, 1988), continúan manifestándose los efectos en las subjetividades anudadas o emancipadas, en la potencia del cuerpo como vivo poder, inmanente, singular y encarnado, como límite y medida de lo relacional, como "lugar vacante y provocante" (Serres, 2011, p. 15). Los discursos de inclusión solo validan esa subjetividad desde un lugar de la imposibilidad, en tanto su existencia ya es en sí misma una carta de presentación desde la exclusión y la estigmatización (Goffman, 2001).

La emergencia de cualquier subjetividad (im)posible, de acuerdo con la lectura foucoltiana, radica en que no hay dominación completa y cada relación supone un ejercicio de poder. Tal ejercicio de poder se enmarca en dominaciones y resistencias, motivo por el cual las subjetividades atrapadas en un dispositivo que las limita y las pretende imposibles, tienen opciones de configurase de otro modo. La subjetividad es siempre posible en contenido y forma particular anudando las condiciones biopsicosociales del cuerpo, sin presumir

en ello un juicio ético, con las relaciones semiótico-materiales de los dispositivos y agentes con los que se relaciona. En tanto que los dispositivos y la subjetividad son procesos y productos históricos es posible negar cualquier argumento que fije un cuerpo en la imposibilidad; por el contrario, lo recupera para la pluralidad en negación de una naturaleza mal presumida y concebida. Así, quizá podamos concluir que la mayor discapacidad intelectual se desplaza a quien sostenga el vínculo de dominación en un dispositivo que reifica una subjetividad (im)posible, cuando por definición, no lo es.

La psicología social crítica y, en general, las ciencias que se ocupen de la lectura e intervención en el ámbito social, han de poner en juego estas ideas, que se espera, pueda consolidarse a través de más investigación y cuestionamiento sobre el cambio de perspectiva propuesto.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?. Seguido de El amigo, La Iglesia y el Reino*. Anagrama.

Allen, G. E. (2003). "Intelligence Test and Immigration the United States, 1900-1940". In D. N. Cooper, *Nature Encyclopedia of the Human Genome* (pp. 1-5). Macmillan Publishers Ltd, Nature Publishing Group.

Binet, A. (1915). New Methods for the Diangnosis of the Intellectual Level of Subnormals. *L'Année Psychologique*, (12), 191-244.

Braidotti, R. (2006). *Transposiciones. Sobre la ética nómada.* Gedisa.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano.* Gedisa.

Bray, N. W., Reilly, K. D., Huffman, L. F., Grupe, L. A., Villa, M. F., Fletcher, K. L., & Anumolu, V. (2017). "Mental retardation". In: W. Bechtel & G. Graham (Eds.), *A Companion to Cognitive Science* (pp. 734-743). Blackwell Publishing.

Brogna, P. (2009). "Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes". En: *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). Fondo de Cultura Económica.

Bustos, B. A. (2020). Capacitismo y neorepresión: tabuización del tacto y agresión sobre las sensibilidades. *Revista Nómadas,* (52), 29-43. https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a2

Cadahia, L. (2017). *Mediaciones de lo sensible. Hacia una nueva economía crítica de los dispositivos*. Fondo de Cultura Económica.

Cayuela, S. y Martínez-Pérez, J. (2018) El dispositivo de la discapacidad en la España del tardofranquismo (1959-1975): una propuesta de análisis. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, *70*(2), 232-243. https://doi.org/10.3989/asclepio.2018.16

Cicirelli, V. G. (1978). The relationship of sibling structure to intellectual abilities and achievement. *Review of Educational Research*, *48*(3), 365-379.
Contino, A. M. (2013). The disability device. *Tesis Psicológica, 8*(1), 174-183. https://www.redalyc.org/pdf/1390/139029198013.pdf
Croizet, J. C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*(6), 588-594.
Cuevas, H. (2013). Governing the deaf: The educational apparatus. [El gobierno de los sordos: El dispositivo educacional]. *Revista de Ciencia Política*, *33*(3), 2013, 693-713.
Danel, P. M. (2019). "Discapacidad y matriz colonial: el caso de las políticas de discapacidad en Argentina". En: A. Yarza, L. M. Sosa y B. Pérez (Coords.), *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina.* CLACSO.
Deacon, T. W. (2013). *Naturaleza Incompleta. Cómo la mente emergió de la materia.* Matemas.
Deleuze, G. (1989). "¿Qué es un dispositivo?". En: E. Balbier, G. Deleuze, H. Dreyfus, M. Frank, A. Glucksmann y G. Lebrun (Eds.), *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155–163). Gedisa.
Deleuze, G. y Guattari, F. (1973). *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
Evans, T., Bellon, M., & Matthews, B. (2016). A critical discourse analysis of the voices of people with intellectual and developmental disabilities within Australian community access service policies and practice: my voice, my policy. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities, 4*(2), 181-192. https://doi.org/10.1080/23297018.2016.1169214
Feely, M. (2019). Assemblage analysis: an experimental new-materialist method for analysing narrative data. *Qualitative Research, 20*(2), 1-20. https://doi.org/10.1177/1468794119830641
Ferrante, C. (2020). La "discapacidad" como estigma: una mirada social deshumanizante. Una mirada de su incorporación temprana en los Disability Studies y su vigencia actual para América Latina. *Revista Pasajes*, *10*(1), 1-26.
Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, *50*(3), 3-20.
Foucault, M. (1991). *Saber y verdad.* La Piqueta.
Galton, F. (2000). *Hereditary Genius*. McMillan.
Gappmayer, G. (2019). Exploring neoliberalism in care for people with intellectual disabilities: A practice theory approach. *Journal of Occupational Science*, *26*(2), 258-274. https://doi.org/10.1080/14427591.2019.1596830
Gibson, D. (1978). *Down's Syndrome: The Pshychology of Mongolism*. CUP Archive.
Goodley, D., Lawthom, R., Liddiard, K., & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for Critical Disability Studies. *Disability and Society*, *34*(6), 972-997.
Goodley, D., Szarota, M., & Wołowicz, A. (2020). "Possible and Disability". In: V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible* (pp. 1-9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_64-1
Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada.* Amorrortu.
Hamre, B., Hedegaard-Sørensen, L., & Langager, S. (2017). Between psychopathology and inclusion: The challenging collaboration between educational psychologists and child psychiatrists. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(6), 655-670. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1395088
Howarth, W. (1990). Oliver Sacks: The ecology of writing science. *Modern Language Studies*, *20*(4), 103-120. https://doi.org/10.2307/3195064

Ibañez, T. (2001). *Municiones para disidentes.* Gedisa.
Ibañez, T. (2005). *Contra la dominación. Variaciones sobre la salvaje exigencia de libertad que brota del relativismo y de las consonancias entre Castoriadis, Foucault, Rorty y Serres.* Gedisa.
Ibañez, T., & Íñiguez, L. (1997). *Critical Social Psychology*. SAGE.
Íñiguez, L. (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post-construccionista'. *Revista Athenea Digital*, (8), 1-7. https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n8.235
Jager, S. (2009). "Discourse and Knowledge: Theoretical and Methodological Aspects of a Critical Discourse and Dispositive Analysis". In: R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 34-61). SAGE.
Johnson, G. E. (1895). Contribution to the Psychology and Pedagogy of Feeble-Minded Children. *The Pedagogical Seminary*, *3*(2), 246-290, https://doi.org/10.1080/08919402.1895.10532945
Lamers, C. P., & Williams, R. R. (2016). Older People's Discourses About Euthanasia and Assisted Suicide: A Foucauldian Exploration. *The Gerontologist*, *56*(6), 1072-1081. https://doi.org/10.1093/geront/gnv102
Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia.* Gedisa.
Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo.* Unisalle.
Martínez-Pérez, J. y Del Cura, M. (2019). Divulgando nuevas ideas sobre la diversidad humana: la dimensión educativa del discurso sobre la discapacidad en la España franquista. *Asclepio*, *71*(1), 255-270. https://doi.org/10.3989/asclepio.2019.07
Matson, J. L., & Sevin, J. A. (1994). Theories of dual diagnosis in mental retardation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*(1), 6-16. https://doi.org/10.1037//0022-006x.62.1.6
McDonagh, P., Goodey, C. F., & Stainton, T. (2018). *Intellectual Disability. A conceptual History 1200-1900*. Manchester University Press.
Molina, N. (2006). *Psicología política, resistencia y democracia*. Proa XXI Editores.
Nunkoosing, K., & Haydon-Laurelut, M. (2011). Intellectual disabilities, challenging behaviour and referral texts: a critical discourse analysis. *Disability & Society*, *26*(4), 405-417, https://doi.org/10.1080/09687599.2011.567791
Nunkoosing, K., & Haydon-Laurelut, M. (2012). "Intellectual Disability Trouble: Foucault and Goffman on 'Challenging Behaviour'". In: D. Goodley, B. Hughes, L. Davis (Eds.), *Disability and Social Theory*. Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137023001_12
Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.* OMS, OPS, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* ONU.
Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Ediciones Cinca.
Pariseau-Legault, P., & Holmes, D. (2017). Mediated pathways, negotiated identities: a critical phenomenological analysis of the experience of sexuality in

the context of intellectual disability. *Journal of Research in Nursing*, *22*(8) 599-614 https://doi.org/10.1177/1744987117735363

Pariseau-Legault, P., Holme, D., Ouellet, G., & Vallée-Ouimet, S. (2019). An ethical inquiry of support workers' experiences wrelated to sexuality in the context of intellectual disabilities in Quebec, Canada. *British Journal of Learning Disabilities*, *47*(2), 1-10. https://doi.org/10.1111/bld.12264

Rancière, J. (2006). *Política, policia y democracia*. Lom.

Roy, A. (2011). Socio-cultural power dynamics and coping functions: A narrative case report of a female Paralympian. *Asian Journal of Sports Medicine, 3*(2), 131-138. https://doi.org/10.5812/asjsm.34715

Sacks, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Anagrama.

Sacks, O. (2009). *Despertares*. Anagrama.

Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Fondo de Cultura Económica.

Spiel, K., Christopher Frauenberger, C., & Fitzpatrick, G. (2017). Experiences of autistic children with technologies. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *11*(1), 50-61. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.10.007

Spiel, K., Frauenberger, C., Keyes, O., & Fitzpatrick, G. (2019). Agency of Autistic Children in Technology Research. A Critical Literature Review. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, *26*(6), 1-40. https://doi.org/10.1145/3344919

Stiker, H. J. (2002). *A History of Disability*. University of Michigan Press.

Toboso, M. (2017). "Capacitismo". En: L. Platero, M. Rosón E. y Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Bellaterra.

Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica, 135*(11), 507-511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Wiltshire, J. (1991). Deficits and enhancements: Reflections on the writings of Oliver Sacks. *The Cambridge Quarterly*, *20*(4), 304-321.

Yarza, A., Sosa, L. M. y Pérez, B. (2019). *Estudios críticos de la discapacidad. Una polifonía desde América Latina.* CLACSO

2

Normocentrismo cromático. Experiencias de un diseñador gráfico daltónico

Octavio GARAY ANGULO

Resumen

Este capítulo muestra a través de las experiencias de un diseñador gráfico con daltonismo, terrenos poco explorados en temas sobre discapacidad y capacitismo. Se narra cómo fue para un estudiante daltónico cursar la carrera de Diseño Gráfico, cuáles fueron las creencias con las que tuvo que convivir durante su vida académica y cómo afecto en su actuar profesional. Se explora con profundidad la relación que existe entre el daltonismo y la discapacidad, dando cinco argumentos para decir que el daltonismo es parte del mundo de la discapacidad. Estas páginas incluyen el cuestionamiento a prácticas capacitistas dentro de la disciplina del diseño y muestran de qué manera operan al relacionarse con otras formas de percibir el color. Se analiza de manera crítica el proyecto de investigación que sirvió para dar origen a este capítulo, así como algunas de las estrategias educativas propuestas para propiciar el uso del color inclusivo en diseño. En este capítulo se cuestiona al normocentrismo cromático, es decir, que el mundo se configura principalmente a través del sentido de la vista, pero también con base en la visión cromática y un uso estandarizado del color.

Palabras clave: capacitismo, daltonismo, discapacidad, diseño gráfico, estrategias educativas, experiencia personal, integridad corporal, normalidad.

Chromatic normocentrism. Experiences of a color blind graphic designer

Abstract

This article shows through the experiences of a graphic designer with color blindness, little-explored areas on issues of disability and ableism. It tells how it was for a colorblind student to study Graphic Design, what were the beliefs that he had to live with during his academic life, and how they affected his professional performance. The relationship between color blindness and disability is explored in-depth, giving five arguments to say that color blindness is part of the world of disability. These pages include the questioning of ableist practices within the discipline of Design and show how they operate when it relates to other ways of perceiving color. The research project that gave rise to this article is critically analyzed, as well as some of the educational strategies proposed to promote the use of inclusive color in Design. In this article, chromatic normocentrism is questioned, that is, that the world is configured mainly through the sense of sight, but also based on chromatic vision and standardized use of color.

Keywords: ableism; color blindnesss; disability; graphic design; educational strategies; personal experience; able-bodiedness, normality.

INTRODUCCIÓN

A manera de testimonio comparto en este capítulo mis vivencias tomando como punto de partida el momento en el que me involucré con la discapacidad. Exploro los nodos que conectan mi disciplina, el Diseño Gráfico, el color y el daltonismo con el basto y complejo mundo de la discapacidad. Como dicen en mi pueblo: «el primer

paso es aceptar que se tiene un *problema*». Mi nombre es Octavio Garay, soy daltónico y soy diseñador de la comunicación gráfica. La primera reacción que suele tener la gente cuando percibe el binomio diseño-daltonismo es justo eso, un problema, ¿cuál de los dos problemas me da más lata?, no lo sé. Además, despierta admiración, sorpresa, curiosidad, una que otra risa, y uno que otro ceño fruncido. Las reacciones por supuesto no son fortuitas. No es de extrañar que exista el normocentrismo cromático y prácticas capacitistas en el Diseño (ambas ideas las desarrollo en las páginas siguientes), en un mundo donde es indispensable tener los cinco sentidos completos y sin alteración alguna, conductas que se apeguen a las convenciones sociales, un cuerpo sano y fértil, mente igualmente sana y si no es mucho pedir, ser blanco y heterosexual. La visión del color también es ingrediente imprescindible en la receta de la normalidad.

Antes de continuar hago la siguiente aclaración. El término que utilizo durante el capítulo es *daltonismo*, no *discromatopsia* o *deficiencias o defectos en la visión del color* como se conoce esta condición visual en el mundo médico. Lo anterior, porque la palabra *daltonismo* tiene que ver con un proceso autoetnográfico. Proviene del apellido de John Dalton (1766-1844), químico y biólogo inglés (también conocido por desarrollar una teoría atómica), pionero en escribir sobre la alteración en la visión del color de manera científica, pero haciendo un autoestudio ya que él mismo era daltónico (Hunt *et al.,* 1995; Knight, 2006). Me identifico con Dalton, ya que la investigación que realizo tiene que ver con mi daltonismo, mi profesión y mi actuar. Por lo anterior, escribo este capítulo en primera persona, con mi propia voz.

EL COLOR ME HACE PASAR NOCHES EN BLANCO

El daltonismo es una condición visual que provoca percibir el espectro cromático de forma diferente. Existen varios tipos y grados de daltonismo, por lo que se convierte en una condición compleja y

que, en este mundo de color, quien tiene daltonismo puede estar en situación de riesgo y desventaja en diversos ámbitos.

La experiencia que tuve al ser daltónico y estudiar una carrera que siempre se ilumina con muchos colores, fue tortuosa. Desarrollarme como profesional del diseño me sigue generando mucha incomodidad e inestabilidad.

Decidí ser diseñador desde una edad muy temprana. Recuerdo que cuando era niño, un día mi mamá me explicó el trabajo que desempañan algunas profesiones. Para mí lo más sensato era ser luchador de lucha libre (este pensamiento a pesar del tiempo, no ha cambiado). Ella, a través de un ejemplo cotidiano, me mostró lo que hace un diseñador gráfico: pasó un camión de Bimbo y me dijo: «Ah mira, por ejemplo, al osito Bimbo lo creó un diseñador gráfico». Desde ese momento supe que sería diseñador. Mi Abuelo Octavio me heredó mi vida daltónica, hecho por el que no crecí con represión para comunicar y platicar sobre mi otra forma de percibir el color, ni mucho menos para frenar mi deseo por estudiar Diseño Gráfico.

Recuerdo con mucha claridad el comentario de una profesora de la materia de Diseño que repetidamente solía decir: «Aprendan de su compañero Octavio que a pesar de ser daltónico puede hacer bien sus tareas, aplicar color y se atrevió a estudiar Diseño». Más que sentirme cómodo y confiado por las palabras de mi profesora, las sensaciones fueron contrarias. Antes, este hecho solo lo vinculaba a una práctica no adecuada para fines educativos, pero ahora lo relaciono con el *porno inspiracional*[1] que para el Colectivo la Lata es:

> Práctica social y cultural que pone como ejemplo de vida los casos de algunas personas con discapacidad que encarnan el esfuerzo, la superación y el éxito. Sus historias sirven como modelo de inspiración para que las personas con cuerpos normativos superen las barreras superficiales a las que se enfrentan. (Glosario disca, 2019)

[1] *Inspiration porn*, término acuñado por Stella Young en: "Inspiration porn and the objectification of disability: Stella Young at TEDxSydney 2014" (TEDx Talks, 2014).

La confrontación con los profesores por mi daltonismo se dio cuando recibí comentarios negativos en relación con mi atrevimiento por decidir estudiar Diseño de la Comunicación Gráfica siendo daltónico. Ambas reacciones: la adulación y la discriminación provocaron que guardara mucha distancia con profesores y que no hablara sobre mi daltonismo durante el curso de mi carrera. Me sentí como un extranjero que no habla el idioma cromático y se va a vivir cuatro años a una ciudad multicolor. Tuve que inventar estrategias para resolver con mis propios medios las situaciones diarias que implicaran aplicación de color y que me permitieran ser un agente encubierto para que los profesores no se percataran de mi culpígeno daltonismo.

Logré terminar la carrera aparentemente sin daños mayores, pero en el ámbito profesional se potenció la angustia y un profundo rechazo a diseñar. No hay diseño cromático que no me descoloque. Navegué durante mucho tiempo bajo la bandera del diseñador normal, es decir, ocupar todas las estrategias posibles para incorporar color y que el resultado se apegue siempre a la norma, que nadie se dé cuenta de mi *deficiencia* en la visión del color y que no arruine ningún trabajo colectivo. Pasé mucho tiempo desempeñando algo que me lastimaba hasta que descubrí que mi verdadera vocación es la educación. Ya que no contaba con experiencia dando clases, la suplí formándome como docente, cursando talleres y diplomados hasta que logré entrar a la Maestría en Docencia en Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fue hasta ese momento en el que entendí que debía considerar en mis diseños a los posibles usuarios con daltonismo (irónicamente, no lo hacía a pesar de que vivo la falta de accesibilidad en distintos entornos) y a evidenciar la condición tanto en productos de diseño como en espacios académicos.

¿LA DISCAPACIDAD SE COME FRÍA O CALIENTE?

Esa fue la pregunta que me hice al entrar posgrado en Artes y Diseño (FAD, UNAM) en el verano del 2016. El proyecto con el que fui

aceptado se relaciona con generar estrategias educativas centradas en los estudiantes de Diseño con daltonismo, para solucionar problemáticas cromáticas tanto en la vida académica como profesional. Estaba muy fácil la cosa, me iba a autoestudiar y autoanalizar, e iba a plasmar en un manualito las estrategias que fui aprendiendo sobre la marcha para sobrevivir en la Universidad. El asunto se puso *color de hormiga* cuando un día (una o dos semanas después de iniciar el primer semestre), navegando por Internet vi un cartel sobre una materia (con el formato de seminario) del Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM llamada: Estudio social de la discapacidad: entre la inter y la transdisciplinariedad. Tensiones, pujas y debates. Ese subtítulo fue profético, desde que me involucré en el tema han sido puras pujas, tensiones y debates transformados en batallas campales (ahora sé que la discapacidad es un platillo que se come caliente). Ver aquel cartel me generó justamente mucha tensión, porque fue la primera vez que me pregunté si mi daltonismo me convertía en un discapacitado; *cruz cruz* pensé yo (idea generada por el atributo negativo que yo le daba a la discapacidad). Le mandé un correo a la Dra. Patricia Brogna (responsable del seminario) y a partir de ese momento nada volvió a ser lo mismo, analicé con mucha más profundidad mi proyecto de investigación, conocí a personas maravillosas con las que hasta la fecha tengo contacto y relación de amistad. Con algunos de los compañeros de ese seminario más otros colegas formamos el Colectivo la Lata donde exploramos con perspectivas críticas el mundo de la discapacidad.

¿EL DALTONISMO VIVE EN EL MUNDO DE LA DISCAPACIDAD?

Una pregunta recurrente entre los participantes del seminario antes mencionado fue: ¿Tener daltonismo es tener una discapacidad? En grupo logramos construir tres argumentos para considerar al daltonismo como discapacidad. El primero es que el daltonismo se encuentra catalogado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) que es donde vienen

clasificadas todas las discapacidades consideradas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y se desglosa de la siguiente manera: Funciones sensoriales: vista y funciones relacionadas / Funciones visuales / Calidad de la visión / Visión en color / Funciones visuales relacionadas con la diferenciación y emparejamiento de colores (Organización Mundial de la Salud, 2001). Este argumento es el que tuvo menos peso para nosotros ya que la CIF claramente hace referencia al modelo médico de la discapacidad, que percibe a esta como un problema personal que debe ser rehabilitado, reparado o curado, además de que cataloga a la discapacidad por patologías.

El segundo argumento son las barreras sociales que se viven al tener daltonismo y que pueden poner a la persona en situación de riesgo y desventaja. Un ejemplo claro es el sistema de transporte colectivo en la Ciudad de México donde el color está presente como un auxiliar. El tercer argumento es que la discapacidad es relacional, contextual y situacional (Brogna, 2017). Lo relacional lo ejemplifico de la siguiente manera: imaginemos que nazco en el seno de un hogar donde la diferencia no tiene cabida, mi condición visual hará que viva discriminación y violencia, además de que se limiten mis oportunidades, se alteren los vínculos sociales y me encuentre en clara desventaja con respecto a los demás. Lo contextual sería, por ejemplo, si vivo en una ciudad donde se considera al tema del daltonismo como un aspecto importante y se incluyen políticas públicas en pro de las personas con daltonismo, las barreras se debilitan. Y, finalmente, lo situacional va a depender de las condiciones de vida, por ejemplo, si trabajo en el campo recolectando y seleccionando chiles, mi labor se complicará y estaré en una situación desfavorable, así como si decido ser diseñador gráfico. Esos tres argumentos que trabajamos en conjunto los puse a colación en diferentes mesas de diálogo, en simposios, coloquios, encuentros, etcétera. Dichos argumentos me convencían, pero con más trabajo reflexivo llegué al cuarto y quinto argumento: la integridad corporal obligatoria[2]:

[2] *Compulsory Able-bodiedness,* término acuñado por Robert McRuer en: "Crip theory. Cultural signs of queerness and disability" (McRuer, 2006). Utilizo la traducción realizada por Jhonathan Maldonado Ramírez (Maldonado Ramírez, 2017).

> Concepto que alude a la ficción de un cuerpo normativo (deseable y obligatorio), es decir, completo, sano, con todos sus sentidos, una inteligencia promedio y salud mental óptima. Este ideal corporal se complementa con los estándares estéticos que impone occidente. (Glosario Disca, 2019)

La integridad corporal obligatoria en un mundo oculocentrista exige a las personas tener primero visión y luego visión cromática sin falla ni alteración alguna. Existe una estandarización en el uso del color que muestra un claro desinterés y desconocimiento por otras formas de percibir el color, por ejemplo, en los semáforos. Por normas internacionales y con la premisa de que el color es un estímulo veloz, se da por hecho que el verde, el amarillo y el rojo no se pueden confundir y que siempre se pueden interpretar así: verde para avanzar, amarillo como señal preventiva y rojo para detenerse. Para mí los semáforos son una tortura, hace más de 10 años decidí abandonar por completo la conducción de automóviles. Al respecto, recuerdo mucho a un ex estudiante que en una ocasión me dijo: «Profe ¿le puedo preguntar algo?, ¿tiene algún problema de visión? Es que a veces noto que menciona colores que no son y he visto que tiene problemas al atravesar las calles, no siempre concuerda su actuar con lo que aparece en el semáforo».

El daltonismo toca diversas aristas de la discapacidad al no cumplir con un cuerpo normativo. La discapacidad como categoría política entra en terrenos del capacitismo, que para Wolbring (2008) es un conjunto de creencias, procesos y prácticas que producen, en función de las habilidades que uno exhibe o valora, una comprensión particular de uno mismo, el propio cuerpo y la relación de uno con otros de la humanidad, otras especies y el medio ambiente, e incluye cómo uno es juzgado por otros. El capacitismo opera de forma similar a otros ismos como el racismo, sexismo o especismo, pero es socialmente aceptable, ya que hay preferencia por la productividad y se toma como la principal medida de crecimiento, se valora la habilidad y la competitividad. El capacitismo también genera la aceptación casi indiscutida de las prácticas altruistas, de empatía y compasión (Wolbring,

2008). El capacitismo es el último argumento que doy para decir que el daltonismo navega en los agitados mares de la discapacidad. El comentario que me retumba en la cabeza: «¡Cómo se le ocurre a alguien estudiar Diseño siendo daltónico!», me da la pista. Lo importante en un ejercicio profesional es producir. ¿Sería productivo un diseñador, un impresor, un corrector de color, un fotógrafo, un diseñador editorial, un piloto, policía, militar, químico o patólogo con daltonismo? La capacidad ligada a la producción y a un cuerpo que cumpla con la integridad corporal obligatoria involucra al daltonismo, las personas daltónicas no se escapan de estas categorías regulatorias y de control.

A continuación, comparto dos artículos que me llamaron mucho la atención y sirven como un buen ejemplo de prácticas capacitistas en el lenguaje y espacios de opinión. El primer artículo es sobre racismo: «Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms» (Hachfeld *et al.,* 2015). Mi traducción es la siguiente: ¿Deberían los profesores ser daltónicos? Cómo las creencias multiculturales e igualitarias se relacionan diferencialmente con aspectos de la competencia profesional de los docentes para enseñar en aulas diversas. Es muy interesante cómo se utiliza el concepto *daltonismo* para aludir a la no distinción del color (raza) de las personas. En este caso, se exhorta a los profesores a tener una *condición visual ideológica* que favorezca el respeto de credos, costumbres, ideologías, posturas o aspectos físicos de los estudiantes. En espejo, se encuentra el segundo artículo que versa sobre política: «Informe sobre ciegos: el daltonismo ideológico de académicos de izquierda» (Nahón, 2019). El título muestra la presencia del capacitismo en el uso de términos relacionados con la capacidad de una persona con finalidad negativa. Tanto la ceguera como el daltonismo están siendo usados como adjetivos peyorativos. ¿Qué implica utilizar analogías o metáforas que dotan a la discapacidad de atributos negativos? Las palabras *ciegos* y *daltonismo* se sacan de contexto para ejemplificar imperfección, insuficiencia, deficiencia, miseria, ausencia o falta, debilidad, o error. La práctica capacitista en el lenguaje es común y da a entender que hay otros que son superiores.

CAPACICOLOR

A raíz del trabajo que realizamos como colectivo en La Lata entendí de forma distinta tanto mi disciplina y quehacer profesional como mi proyecto de investigación. En una conferencia refiriéndose al Diseño Luis Antonio Rivera Díaz dijo:

> Fíjense cómo la actividad de ustedes es hija de la Revolución Industrial y, por tanto, del capitalismo. Es decir, si de repente se ponen a hacer muebles, se van a producir, se tienen que vender, comercializar y si no se venden ni comercializan los corren ¿cómo saber estar ahí? (Rivera Díaz, 2012)

No puedo evitar pensar en la relación que existe entre el capacitismo y el Diseño. Una profesión en la que sus diseñadores deben tener una cultura visual rica, habilidades motrices extraordinarias, tener ojos diestros, que viajen por todo el mundo, que vivan netamente ocupados, que dominen cualquier tipo de software de imagen fija, en movimiento y de audio, que tengan la capacidad de prolongar al máximo su estado de vigilia y duerman poco, que respeten siempre fechas de entrega y cambios solicitados, entre un largo etcétera.

En la disciplina del Diseño no se considera la diferencia en sus estudiantes ni profesionales. Dando por entendido que el diseñador tiene sus cinco sentidos intactos, capacidades cognitivas inalteradas e inteligencia emocional para aguantar todo tipo de abuso; pero eso sí, tenemos permiso para ser un poco *locos* para ponernos creativos y originales. El diseñador disléxico que hace diseño editorial, el diseñador ciego que hace diseño háptico, sonoro y de experiencia o el diseñador daltónico que hace correcciones de color, están fuera de los planes y programas en las escuelas de diseño y fuera de foco en los despachos o empresas de diseño. La capacidad vinculada a la producción invade al diseño desde la formación de sus profesionales, hecho por el que me esmeré durante toda la carrera por diseñar como diseñador *normal*, que mis capacidades no fueran un problema y poder entrarle al mundo laboral y productivo sin obstáculos.

En agosto de 2019, en el marco del Segundo Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad, celebrado en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, participé dando el taller: «Capacicolor». Capacitismo y visión del color. Durante la planeación del taller hice el esfuerzo por relacionar mi proyecto de investigación con el capacitismo y me llevé varias sorpresas. Antes de revelar las sorpresas voy a mencionarles las generalidades del proyecto. Consiste en generar estrategias educativas para estudiantes de diseño a nivel superior con daltonismo. Realicé un instrumento cromático que fue parte del trabajo que realicé durante mi estancia de investigación en el Grupo de Visión y Color de la Universidad de Alicante, España, durante el tercer semestre del posgrado. El instrumento consiste en generar tercias de colores confundibles para un observador con deuteranopia (el tipo de daltonismo que tengo y consiste en tener desactivado el sistema de conos que interpreta la longitud de onda media del especto cromático) y tercias de colores claramente diferenciables (notar que son colores diferentes, más no distinguir de qué colores se tratan). Realizamos todos los cálculos con muestras de plastilinas Play-Doh. El instrumento cromático se pretende ampliar en un futuro para que tenga aplicaciones reales en pinturas, plásticos o telas. Este instrumento sirve para entender de mejor forma el daltonismo con base en la ciencia y tecnología del color y lo empleo como recurso en la estrategia principal del proyecto que es el curso-taller «Color inclusivo en Diseño». En el curso-taller comparto estrategias auxiliares para solucionar problemáticas en la aplicación del color en proyectos de diseño para estudiantes o profesionales del diseño con daltonismo. También doy herramientas para hacer diseño inclusivo con foco en el color y, por último, comparto estrategias de enseñanza para profesores de diseño para que puedan orientar y brindar herramientas y técnicas a los estudiantes con daltonismo, ya que esta condición está relegada en la educación en casi cualquier nivel, tengo mucha flexibilidad para adaptarlo a otros entornos que no sean necesariamente sobre artes y diseño.

Ya que di un panorama general del proyecto, retomo mi participación en el taller «Capacicolor» para profundizar en la relación

que existe entre el capacitismo y mi trabajo de investigación. Al planificar el taller y preparar los materiales me di cuenta de algo sorprendente y poco alentador. Mi proyecto de investigación, por el que he trabajado mucho tiempo, en gran medida es capacitista. Busca normalizar (en este caso) a los estudiantes para que entren al mundo laboral como diseñadores *normales*. Algo que yo hice durante mucho tiempo en mi ejercicio profesional. Por un momento pensé que había tomado el camino equivocado y que me había dado cuenta demasiado tarde. No es así, es parte del proceso de deconstrucción del conocimiento en una investigación. Siendo sincero, una de las mayores motivaciones por emprender el proyecto fue la angustia, miedo e incomodidad que experimento al diseñar con color; también al terror que tenía al equivocarme en clase, a ser señalado y al fallar en el ámbito profesional. Pienso que esas sensaciones no gratas se hubieran modificado si yo hubiese permitido que mis compañeros, familiares y profesores me apoyaran. Me habría gustado generar estrategias en conjunto (independientemente de las que inventé solo), además de haber tenido más elementos para poder buscar apoyos tecnológicos.

Al no permitirme lo anterior cuando fui estudiante, mi mayor motivación fue generar eso que me faltó, pero ahora para los estudiantes que decidieran cursar alguna carrera *cromática*. Fue súper interesante recordar que gran parte de las estrategias didácticas para el curso-taller «Color inclusivo en Diseño» las construí de manera colectiva, justo como había deseado cuando era estudiante. Ya sin miedo me acerqué a mis profesores, compañeros y amigos para codiseñar las estrategias. Aprendí también de ellas y las fui incorporando en mis proyectos profesionales de diseño que a su vez, estarán plasmadas en el taller y en la tesis (para su libre consulta). A pesar de que en esencia mi trabajo llega a *normalizar* y *generar resiliencia* (acciones capacitistas), también propongo generar materiales para que la gente conozca más sobre el daltonismo y que esté más presente en el radar. Pongo sobre la mesa técnicas, herramientas y estrategias que pueden ser utilizadas por un amplio grupo de personas que tengan relación con el color. Narro mi experiencia como diseñador daltónico y posiblemente actuará como un acompañante del lector.

A raíz del trabajo con el Colectivo La Lata me di cuenta de un aspecto importante en cuanto a las estrategias que propongo para el taller «Color inclusivo en Diseño», cómo las relaciono con una postura crítica de la accesibilidad cromática. La parte del taller que analizaré es la relacionada al diseño de productos inclusivos con base en el color, estrategias destinadas para que los diseñadores consideren a los usuarios con daltonismo. Propongo en total cuatro estrategias que a su vez las catalogo en dos tipos: las ocultas y las evidentes. La ocultas son estrategias que se hacen al diseñar sin que el usuario final se dé cuenta de que se aplicó una estrategia puntual, pero al final no se le presenta ninguna dificultad para acceder, por ejemplo, para leer bien el menú de un restaurante, ya que ninguno de los elementos se emplasta debido a un uso correcto del color. La primera propuesta oculta que propongo es el contraste, que consiste en alterar los valores como saturación o brillo de ciertos colores aplicados en un diseño, con el fin de crear composiciones legibles. La segunda estrategia oculta que va de la mano con el contraste es la simulación y tiene que ver con probar nuestra propuesta visual con ayuda de aplicaciones, sitios web o programas que simulan los diferentes tipos de daltonismo. Las estrategias evidentes son las que a propósito muestran que se están utilizando para generar accesibilidad a las personas con daltonismo. Estas estrategias son transgresoras. Propongo dos estrategias evidentes. La primera es ocupar códigos alternativos de color. Yo utilizo tres códigos que ya han sido probados y analizados con profundidad por instituciones y empresas a nivel internacional. Los tres códigos son: ColorADD[3], Feelipa Color Code[4] y Sistema Constanz[5]. Estos códigos consisten en asociar una forma diferente a cada uno de los colores primarios (rojo, amarillo y azul) y, posteriormente, sumar formas (colores) para generar el círculo cromático completo. En el ColorADD el amarillo se compone de una línea diagonal ascendente hacia la derecha, el rojo es un triángulo redondeado con dirección ascendente hacia la izquierda, el azul es de igual forma un triángulo con las puntas

[3] Disponible en: https://www.coloradd.net/en/

[4] Disponible en: http://www.feelipa.com/es/

[5] Disponible en: http://www.sistemaconstanz.com/

redondeadas, pero con dirección descendente hacia la derecha. El anaranjado suma la diagonal del amarillo y el triángulo del rojo (las figuras no se juntan, están ligeramente separadas). El verde es la suma de la diagonal del amarillo más el triángulo del azul. El violeta se forma con los triángulos del rojo y del azul enfrentados. El marrón o café es la suma de los tres primarios. El negro es un cuadro relleno y el blanco es el contorno de un cuadro. Para aclarar colores, a las figuras se le añade un cuadro en contorno y para oscurecer se le añade un cuadro relleno (figura 2.1).

Figura 2.1. Esquema con 27 colores según el código ColorADD.net.

En el código alternativo del color llamado Feelipa Color Code el amarillo es un triángulo, el rojo un cuadrado y el azul un círculo. En este código los colores secundarios se crean fundiendo las formas de dos colores primarios creando formas compuestas. El anaranjado se

crea fundiendo el cuadrado con el triángulo, el verde es la unión del círculo con el triángulo, el violeta se hace con el círculo y el cuadrado, el marrón sería la fusión entre el círculo, el cuadrado y el triángulo. El blanco es una línea horizontal, el gris se crea con dos líneas horizontales y el negro con tres líneas horizontales. Para oscurecer los colores se le añaden encima tres líneas a la forma que indique el color y para aclarar se le coloca debajo una línea horizontal (Figura 2.2).

Figura 2.2. Esquema con 24 colores según el código Feelipa.com.

Para el Sistema Contanz el amarillo es una línea horizontal inspirada en los rayos del sol, el rojo es un zig-zag inspirado en el fuego y el azul es una línea ondulada inspirada en las olas del mar. El anaranjado se construye con el zig-zag y la línea horizontal, el verde con la línea horizontal más la línea ondulada. El violeta es la unión entre la línea ondulada y el zig-zag. El marrón une la línea ondulada, la línea horizontal y el zig-zag. El blanco es un aro y el negro es un punto. Si se quiere aclarar u oscurecer un color se añaden hasta cuatro puntos o aros, según sea el caso (Figura 2.3).

Figura 2.3. Esquema con 10 colores según el código ColorADD (basada en Sistemaconstanz.com).

Los tres sistemas se incorporan principalmente en un contexto europeo por lo que en México no son conocidos y no tienen usos prácticos. Estos códigos se pueden incorporar en diseños, pero si se aplican en contextos donde no son conocidos los códigos debemos incluir una suerte de tabla de equivalencias para que quede clara la relación forma-color. La segunda estrategia que propongo es el *hatching* o entramar, que consiste en colocar una textura diferente por cada color. Imaginemos una gráfica que en cada barra tiene un color y adicional al color se le pone una textura de puntos, en otra barra se ponen líneas y en la última cuadrados. Así se podrán diferenciar sin problema cada concepto de la barra y relacionarlo con su significado, siempre y cuando en la leyenda se colocan de igual forma las mismas texturas sobre los colores. Hay programas que lo hacen automáticamente como Visolve[6] como se muestra en la figura 2.4.

[6] Disponible en: https://www.ryobi-sol.co.jp/visolve/en/

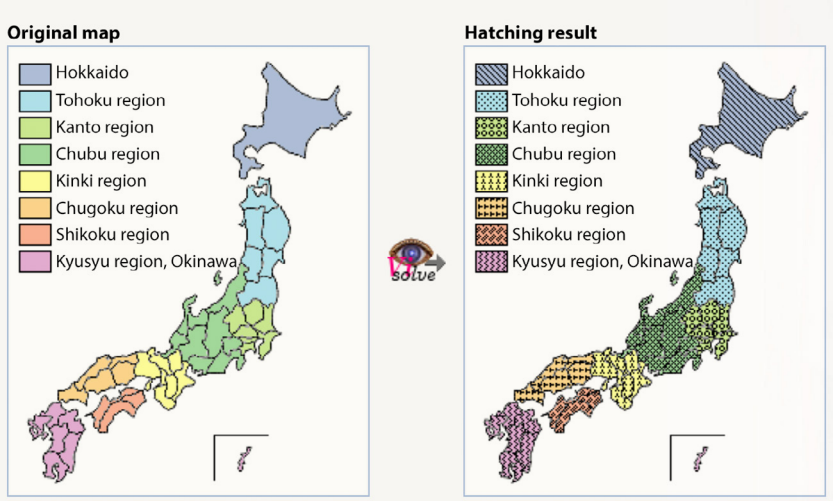

Figura 2.4. En la imagen de la izquierda se muestra un mapa sin aplicar el filtro *hatching*. En la imagen de la derecha el mapa tiene aplicado el filtro *hatching* (tomada de Ryobi-sol.co.jp[7]).

Estas dos estrategias evidencian la condición, señalan a los otros productos con falta de accesibilidad y abren el panorama para que estas prácticas sean recurrentes. Lo anterior me hace recordar la propuesta de diseño que hice para el Colectivo La Lata. Decidimos reestructurar la identidad visual del colectivo y utilizar siempre el blanco y el negro como paleta principal. La discapacidad se suele representar de forma gráfica con mucho color, como si fuera una manera de *colorear* la *desgracia* que implica vivir con discapacidad o también de infantilizar el concepto. Como respuesta a esto y con la intención de evidenciar las dicotomías que están presentes en el mundo de la discapacidad como normal-anormal, sano-enfermo, capaz-incapaz, etcétera; y mi condición visual que no suele ser contemplada; la propuesta visual de nuestros productos visuales es en blanco y negro (Figura 2.5).

[7] Disponible en: https://www.ryobi-sol.co.jp/visolve/en/transform5.html

Figura 2.5. Banner para redes sociales para difusión del Segundo Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad, 2019.

Ahora me cuestiono lo siguiente: ¿no es más contundente si hago constancia de que el daltonismo existe para hacer ruptura con el normocentrismo cromático? Agradezco que sigan surgiendo preguntas sobre mi práctica y mis posicionamientos sobre discapacidad y daltonismo.

NO TODO ES COLOR DE ROSA

Considero que *balconear* al normocentrismo cromático, mostrar otras formas de vivir el color y crear mecanismo de accesibilidad para personas daltónicas dan respuestas prácticas para hacer frente al capacitismo. El cuerpo discapacitado es potente, ya que incomoda, descoloca, da *lata*, deforma y destruye. ¿Mi cuerpo tiene esa potencia? Mi cuerpo masculino, heterosexual, moreno claro, aparentemente sano y cuerdo ¿irrumpe? Mi *incapacidad* para diferenciar ciertos colores que me ponen en riesgo en un entorno urbano y que generan que desempeñe mi labor como diseñador dando un porcentaje elevado de error en la aplicación del color, me da la potencia de incomodar al gremio. Mi proyecto de investigación incomoda a los profesores porque ahora ven la necesidad de incluir a sus estudiantes que viven diferente el color. La institución educativa se incomoda por la crítica que hago al no contar con datos sobre sus estudiantes con daltonismo, ni currículum, planes y programas que trabajen los temas sobre la diferencia.

Incomoda al estudiante, ya que la mayoría de mis profesores del posgrado, por ejemplo, mi tutora, solicita siempre incluir en sus proyectos de diseño el *color inclusivo*, descoloca al profesional del diseño al tener que pensar en un posible usuario con daltonismo.

El daltonismo tiene la potencia para cuestionar los espacios, la educación y las prácticas profesionales. Desde semáforos que hagan frente a las convenciones internacionales. Sistemas *cromáticos-formales*, *cromáticos-sensoriales* que hagan espacios y entornos habitables y seguros, además de servicios accesibles. Educación a cualquier nivel con conciencia en que el color se utiliza como protagonista en materiales didácticos, técnicas y estrategias educativas, y contemplar que no todos los estudiantes perciben el color de la misma manera. Que los distintos gremios profesionales no coloquen barreras a las personas daltónicas que deseen ser parte de ese mundo académico o profesional. Que se estudie al daltonismo no solo desde el aspecto médico u óptico, sino que se abran más posibilidades de investigación.

Encuentro muy reconfortante ahora poder contar mi experiencia, algo que era imposible para mí cuando era estudiante de la carrera de Diseño Gráfico. Es importante que como daltónico comparta mis vivencias en torno a un tema poco considerado en los debates sobre discapacidad, ya que se abre la oportunidad de diálogo e intercambio de ideas. ¿Qué sigue? Pues continuar cuestionando mis prácticas y mi entender sobre estos temas. Es probable que en un futuro llegue a desmentir lo que aparece en este escrito y justo eso es lo que enriquece los estudios sobre discapacidad.

REFERENCIAS

Brogna, P. (2017, 25 al 27 de mayo). *Entre antropología y discapacidad. Voces, diálogos y silencios* [Conferencia magistral]. Primer Coloquio de Antropología y Discapacidad, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.

Colectivo La Lata (2019). *Glosario disca* [Infografia para redes sociales]. https://archive.org/details/glosariodisca1

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially

relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *48*, 44-55. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001

Hunt, D. M., Dulai, K. S., Bowmaker, J. K., & Mollon, J. D. (1995). The Chemistry of John Dalton's Color Blindness. *Science*, *267*(5200), 984-988.

Knight, D. M. (2006). "DALTON, John (1766-1844)". In: *Continuum Encyclopedia of British Philosophy*, (t.2, pp. 779-781). http://dx.doi.org/10.1093/acref/9780199754694.001.0001

Maldonado Ramírez, J. (2017). Repensar la práctica del cuidado en el contexto del síndrome de Down. *Debate Feminista*, *53*, 53-69. https://doi.org/10.1016/j.df.2017.01.002

McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability* (Vol. 9). NYU press.

Nahón, I. (2019, 6 de noviembre). Informe sobre ciegos: el daltonismo ideológico de académicos de izquierda. *Diálogo Político*. https://dialogopolitico.org/debates/informe-sobre-ciegos-el-daltonismo-ideologico-de-academicos-de-izquierda/

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. OMS, OPS, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

La Rupture (2012, 27 de junio). *Luis Antonio Rivera* [Video]. Vimeo. https://vimeo.com/44799465

TEDx Talks (Director). (2014, 13 de mayo). Inspiration porn and the objectification of disability: Stella Young at TEDxSydney 2014 [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SxrS7-I_sMQ

Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development*, *51*, 252-258. https://doi.org/10.1057/dev.2008.17

3

Payalchi': oralidad y corporalidad en el Sistema Ritual Maya Contemporáneo

Rosely PAT MEDINA

Resumen

Hasta el momento las definiciones y explicaciones que se han dado sobre el *payalchi'* giran en torno a las siguientes ideas: la primera la entiende como el acto de rezar o el equivalente de un rezo o plegaria en maya yucateco, y la segunda la define como una serie de rezos traducidos del español al maya yucateco –señala de manera específica un conjunto de seis oraciones católicas traducidas y reinterpretadas–. A pesar de sus diferencias, estas perspectivas del *payalchi'* comparten algo en común: se fundamentan en un proceso de búsqueda equivalente de conceptos lingüísticos en el que se ha tratado de traspasar el significado de un concepto de una cosmovisión a otra. Este trabajo propone que el *payalchi'* comprende un proceso ritual de un alcance más amplio, su significado condensa la vinculación de elementos de la comunicación verbal, técnicas corporales y elementos materiales que en conjunto permiten establecer un canal de comunicación entre humanos y seres sobrenaturales con el fin de llamarlos o invocarlos –también devolverlos–. Con base en ello, se concluye que el *payalchi'* comprende una práctica ritual más compleja de lo que hasta ahora se le ha considerado.

Palabras clave: *Payalchi',* sistema ritual maya, ceremonias y rituales mayas.

Abstract

Current definitions and explanations about *payalchi'* revolve around the following ideas: the first understands it as the act of praying or the equivalent of a prayer in the Yucatec Maya language, and the second defines it as a series of prayers translated from Spanish to Mayan –this perspective identifies a set of six translated and reinterpreted Catholic prayers–. Despite their differences, these perspectives of *payalchi'* share something in common: they result from a process of linguistic equivalency search of concepts attempting to transfer the meaning of a concept from one worldview to another. This work proposes that the *payalchi'* comprises a ritual practice of a broader scope, its meaning condenses the relationships of elements of verbal communication, body techniques and material elements that together allow to establish a communication channel between humans and supernatural beings to call or invoke them –as well as to return them–. Based on this, it is argued that Payalchi' comprises a more complex ritual practice than it has been considered.

Keywords: *Payalchi',* Mayan ritual system, Mayan ceremonies and rituals.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas rituales no se componen de elementos individuales, a menudo la ejecución de una práctica involucra una gran diversidad de elementos: herramientas, movimientos corporales, elementos orales, elementos cosmogónicos, comidas, danzas, mitos y leyendas, entre otros (Lemonnier, 2004 & Bril, 2010). En el contexto de los rituales mayas de la península de Yucatán, el *payalchi'* ha sido estudiado de manera superficial, se lo ha aislado de otros elementos y frecuentemente su función se ha entendido a partir de su traducción al español, considerándolo como una simple serie de plegarias y/o la acción de rezar. Siguiendo los planteamientos de Lemonnier (2004) y Bril (2010) es posible argumentar que las definiciones existentes proporcionan un entendimiento limitado del alcance y significado del *payalchi*. Entre la literatura existente las definiciones establecidas por diccionarios bilingües Maya-Español/Español-Maya y el limitado

abordaje académico sobre el *payalchi'* han conducido a considerar esta práctica como un componente oral independiente (ej., Barrera Vázquez, 1980:2001; Yoshida, 1995; Álvarez, 1997; Montemayor, 1999; Ramos Valencia, 2011; Buenrostro Alba, 2015) que se recita durante una ceremonia maya. Aunque dichos aportes delinean parte del significado del *payalchi',* es indispensable repensar los alcances que tiene.

El sistema binario desde el que se ha estudiado esta práctica ha tratado de establecer una equivalencia entre lo indígena y lo occidental, lo que sesga la apreciación de su alcance y dificulta su entendimiento. En cambio, Lemonnier (2004) considera que, para entender el sentido y significado de una práctica, esta no se puede desasociar de ninguno de sus elementos por pequeño que sea; aislar o individualizar los elementos que intervienen en el desarrollo de una técnica o práctica ritual segmenta su significado. El presente trabajo analiza el *payalchi'* desde una óptica holística que no aísla dicho concepto, y de manera simultánea abre espacio para repensar sus alcances y significado. Explora los vínculos que guarda con otros elementos como parte integral de las ceremonias en las que toma lugar para vislumbrar su función y significado desde una configuración distinta hasta la ahora sustentada.

El estudio se fundamenta en trabajo etnográfico realizado entre 2012 y 2016 en las comunidades de Hobompich, Kampokolché, X-Yatil y X-Pichil, en el municipio de Felipe Carrillo Puerto, en el estado de Quintana Roo, México. El marco metodológico triangula etnografía, etnohistoria y análisis etimológico para analizar la(s) relación(es) del *payalchi'* con otros elementos rituales y culturales contemporáneos y prehispánicos. A partir de ello, y de mi posicionalidad como investigadora maya nativa, se articula una crítica sobre el significado y alcance del *payalchi'*. Primeramente, se analiza la etimología del *payalchi'* y plantea un marco referencial desde el cual se examina dicha práctica como un proceso ritual que se ejecuta con la finalidad de llamar o invocar seres sobrenaturales. Después, se examina la relación del *payalchi'* con los recursos orales, materiales y corporales que se emplean durante los rituales. Posteriormente, se discute la función y vínculo del *payalchi'* como parte de un contexto ritual

más amplio que lo redefine como una práctica que va más allá de ser una serie de plegarias y/o la acción de rezar. Por último, se presentan las reflexiones finales del trabajo.

ETIMOLOGÍA DEL *PAYALCHI'*

En el 2012 mi trabajo como promotora cultural me involucró en un proyecto de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) sobre rezos sacerdotales mayas. Experiencia que me hizo reflexionar sobre el *payalchi'* y en 2014 me motivo a continuar mis estudios de maestría en Antropología Social haciendo del *payalchi'* el foco de mi investigación de grado. Derivado de ambas experiencias sostuve varias interacciones en maya yucateco con beneficiarios del proyecto y participantes de mi investigación de tesis, las cuales me hicieron percatarme de que al hablar de *payalchi'* la gente constantemente usaba los términos rezo/rezar como conceptos intercambiables. Ambos términos se han vuelto sinónimos en español de esta práctica por las definiciones de diccionarios y obras que abordan el tema del *payalchi'* definiéndolo desde un marco de equivalencia lingüística –sin intentar explorar y analizar el *payalchi'* más allá de la equiparación idiomática–.

Como hablante nativa de maya yucateco intento poner atención a la importancia de este aspecto para explorar el concepto de *payalchi'* desde la misma lengua, su articulación y las partículas que integran su estructura, así como los posibles significados que estas le pueden proporcionar. Yoshida (2013) explica que algunos términos del maya yucateco pueden estar conformados, a su vez, por otras o ser una combinación de palabras y partículas que yacen ocultas en ella –como resultado del uso frecuente de contracciones, así como al cambio lingüístico que ha experimentado la lengua maya–. En este sentido, las combinaciones posibles a las cuales podría deber su origen el término *payalchi'* son amplias debido a la naturaleza aglutinante, polisintética y flexible del maya yucateco; cualidades que le permiten reunir pensamientos enteros en una sola palabra (Suárez Molina, 1996, p. 39).

Dentro del amplio campo de usos y definiciones del *payalchi'* se distinguen dos elementos principales: *payal* y *chi'*. Al respecto, se encuentra una diversificación del primer elemento (*payal*) y de un elemento común (*chi'*) al cual se encuentra asociado; en otras palabras, se trata de una actividad o acción [*payal*] asociada con [*chi'*] o la boca. Las ideas ligadas al primer elemento, considerando contracciones de palabras, expone un amplio campo de significado al cual está vinculada la actividad que se hace con la boca. Lo anterior puede observarse en la tabla 3.1 por medio de las posibles combinaciones de la composición etimológica de la palabra *payalchi'*.

Tabla 3.1. Etimología de la palabra payalchi'

Configuración	Partículas gramaticales	Explicación
Pay-a'al-chi'	***Pay***: esquivar Verbo intransitivo ***A'al***: decir, expresar o comunicar. Verbo-Sustantivo ***Chi'***: boca, morder. Verbo-sustantivo	En este sentido, el primer verbo está en su forma activa transitiva, se entiende como esquivar, o comúnmente en maya yucateco es torear. La segunda palabra se refiere a lo expresado. Conjugado con la última palabra podemos entenderlo como "lo expresado que esquiva o desvía cosas".
P'aay-al-chi'	***P'aay***: cortar en piezas pequeñas. Verbo intransitivo ***Al***: marcador imperfectivo. ***Chi'***: boca, morder. Verbo-sustantivo	En esta configuración, el primer verbo es acompañado del marcador imperfectivo, lo cual señala una forma en la que el objeto directo podría estar. En este caso, el objeto directo es la boca y se puede inferir que, 1) la boca está dividida en muchas partes, 2) se habla de muchas partes de voces o sonidos que vienen de la boca o 3) que algo que comúnmente se expresa con la boca está conformada por diferentes partes.
P'a'ay-a'al-chi'	***P'a'ay***: cortado o dividido en piezas pequeñas. Verbo pasivo ***A'al***: decir, comunicar o expresar. Verbo-sustantivo ***Chi'***: boca, morder. Verbo-sustantivo	Es importante decir que los verbos en un modo verbal diferente al infinitivo tienden a modificar el significado de las palabras. Entonces nos indica que algo ha sido hecho pedazos por alguien, ha sido "picado" (como la cebolla en un sentido más común) o dividido en muchos pedazos. La segunda palabra hace juego como el objeto que ha sido alterado en su forma por el verbo. Si se conjugan estas tres palabras tenemos como resultado el que 1) alguien ha dividido en muchas partes lo que se ha dicho; 2) alguien ha dividido en muchas partes lo que se dice con la boca; o 3) alguien ha dividido en diferentes partes lo que comúnmente se dice con la boca.

Configuración	Partículas gramaticales	Explicación
Páay-aal-chi'	***Páay***: pedir, invitar o llamar. Verbo ***Aal***: pesado, fuerte. Adjetivo ***Chi'***: boca, morder. Verbo-sustantivo	El primer verbo es transitivo, marcando el sentido descriptivo del evento que representa la palabra a formarse. El adjetivo da sentido al objeto directo que son subordinados por el verbo. En este sentido, se puede inferir 1) pedir-invocar-llamar con algo pesado que exprese la boca; o 2) que se invoca de manera exhortante a través de la boca.
Páay-a'al-chi'	***Páay***: pedir, invitar o llamar. Verbo ***A'al***: decir, expresar o comunicar. Verbo-Sustantivo ***Chi'***: boca, morder. Verbo-sustantivo.	El primer verbo es transitivo, marcando el sentido descriptivo del evento que representa la palabra a formarse. Pero en este caso, los que son subordinados son un verbo y un sustantivo. El resultado de esto sería 1) invocar algo con lo que dice la boca o 2) invitar o llamar con lo que dice la boca para que algo se presente.

A través de la tabla 3.1 se puede apreciar que el campo de acción de *payal* hace referencia a actividades de llamar, invocar, pedir, persuadir y decir. Por lo que cuando se hace referencia a este elemento, se puede estar aludiendo a todo lo anterior y no únicamente a la recitación de elementos orales. Este señalamiento no dista de lo que la gente en su vida cotidiana relaciona con el *payalchi'*, pues comúnmente se lo asocia con la realización de una petición a Dios, a las deidades de los montes, a los santos, a los espíritus e incluso, a otros seres sobrenaturales. Adicionalmente, se lo vincula con otros aspectos, por ejemplo, la voluntad del que ejecuta el *payalchi',* y el proceso de comunicación que se establece para llamar o invocar deidades a las cuales les desean realizar una petición o a las que les tienen hecho alguna promesa.

Al respecto, es importante señalar que se distinguen distintos grados de responsabilidad en el *payalchi'* dependiendo el ritual del que forme parte o del ser sobrenatural al que se quiere llamar. En algunos casos, se busca la ayuda de un especialista ritual (por ejemplo, un *J-meen*[1] o un sacerdote maya), y en otros, los rituales se llevan a cabo sin su intervención. Aun cuando parte importante del *payalchi'* es realizar una petición ante los seres que se invoca, su realización no

[1] Similar al chamán en otras culturas.

se fundamenta únicamente en ello, también representa un vehículo mediante el cual pedir perdón y protección para evitar ser víctima de un mal mayor; la amenaza de los males y castigos son parte de la vida de la gente. El temor a recibir algún tipo de castigo conduce a la gente a realizar promesas, estas se cumplen a través del *payalchi'* y sus ofrendas. El *payalchi'* sirve de vehículo para realizar una petición, pero también permite homenajear a las deidades específicas que motivan cada ritual para mantener el equilibrio entre los hombres y los distintos seres que habitan los espacios del mundo en que viven.

De mis interacciones con la gente de las distintas comunidades con las que trabajé pude apreciar algo en común: el significado del *payalchi'* es más complejo que una serie de oraciones o la simple acción de rezar. Hablar de *payalchi'* a menudo conllevaba la mención de otros elementos que la gente identificaba como indispensables para poder realizar esta acción: se hablaba de lo que se quería comunicar, la preparación del altar, lo que se ofrendaría, y a quién se le ofrendaría. Elementos que situaban al *payalchi'*como parte de un proceso ritual común en distintas ceremonias para llamar o invocar deidades y entidades sobrenaturales –primordialmente, a través de elementos orales–, comunicarse con ellas, pedirles favores, agradecerles y/o mantener en equilibrio la relación entre estas y los hombres.

No se trata solo de la presencia del *payalchi'* en distintos rituales que se distinguen dentro del sistema ritual maya, sino también de la estrecha relación que guarda con los distintos elementos necesarios para su ejecución, así como la cosmovisión en la que se apoyan. Esto puede apreciarse en la relación dualista del *k'áat* (pedir o solicitar) y el *k'ubik* (entregar u ofrendar), conceptos que van de la mano del *payalchi'* y los cuales pueden conectarse con elementos registrados en narrativas de origen prehispánico como el mito del *Popol-Vuh*. Invocar o llamar a estas entidades involucra la intervención de otros elementos: técnicas corporales, elementos materiales (ofrendas, instrumentos rituales). Las conexiones entre estos elementos se analizan en las siguientes secciones, pero con base en ellas es posible argumentar que el *payalchi'* representa un proceso ritual que forma parte de un orden ritual mayor

cuya finalidad es invocar a las entidades sobrenaturales (*yuumtsilo'ob, aj kanulo'ob* o espíritus guardianes, santos, entre otros) para pedir o agradecer algún favor.

RECURSOS ORALES: MITOS, CANTOS Y ORACIONES

La etimología de la palabra *payalchi'* da indicios de que esta práctica guarda relación con la oralidad; sin embargo, no se trata únicamente de elementos orales que son recitados, sino también de la relación que dichos elementos guardan con aspectos culturales y de la cosmovisión maya. Tradicionalmente, el *payalchi'* ha fungido como un medio de comunicación mediante el cual los especialistas rituales como el *jmeen* o los sacerdotes mayas se encargan de abrir la puerta al mundo sobrenatural de las deidades mayas –prehispánicas y no prehispánicas– para realizar una petición y/o agradecer algo. En este proceso ritual, la parte oral tiene como finalidad comunicar con lo sagrado, representa un medio para la invocación de entidades invisibles proveedoras y protectoras de la vida que habitan al interior de su cosmovisión (Montemayor, 1999), condensan fórmulas de comportamiento y percepción que buscan garantizar un orden frente a un universo amenazante y cambiante (Galindo Cáceres, 2001). En otras palabras, los recursos orales son un reflejo concreto de una mitología arraigada en el pensamiento popular, que constituye un lenguaje que define y delimita el espacio de comunicación entre los hombres y los seres sobrenaturales.

El *payalchi'* se alinea con los señalamientos anteriores. Por ejemplo, durante su ejecución se pueden apreciar aspectos de la cosmovisión maya descritos en mitos como el *Popol Vuh*. Si bien no hay mitos presentes de manera explícita, existen varios aspectos que pueden vincularse con el mito del *Popol-Vuh*. Este relato no solo narra cómo se creó al hombre, el mundo y los animales, también da cuenta de varios aspectos de la cosmovisión maya como el nahualismo[2], el poder

[2] Conjunto de creencias y prácticas que hace referencia a las relaciones existentes entre la naturaleza y la cultura (Erige, 1981).

de la palabra y la relación entre hombres y seres sobrenaturales, los cuales aún pueden percibirse en las creencias y prácticas de la gente. Las características del nahualismo que deja entrever el *Popol-Vuh* están asociadas a las transformaciones en animales como el jaguar, la serpiente y algunas aves como el águila, las cuales otorgan a un nahual la capacidad de ascender al cielo, descender al inframundo y unificar a los hombres con los dioses a través del sacrificio –algunos nahuales incluso podían transformarse en sangre– (De La Garza, 1987). Estas habilidades eran conferidas a algunos hombres, semidioses[3], para servir de vehículo de comunicación entre hombres y dioses. Entre los mayas de Yucatán el nahualismo se ha manifestado en tres tipos de personas: los *Chilam balam* (nahuales de la adivinación), los *Aj-pul-yaj* o *wáayo'ob* (nahuales provocadores de males) y el *Jmeen*[4] (nahual que comunica con los dioses y cura males, tanto naturales como sobrenaturales).

De los *Chilam balam* quedan varios libros de la época colonial en los que se concentran sus predicciones, de los *aj-pul-yaj* aún circulan historias de *wáayo'ob* (especie de brujos que se transforman en animales y se dedican a hacer maldades) fundando sentimientos de inseguridad, desconfianza e incluso, miedo hacia las personas que se sospecha tienen la habilidad para cambiar de forma. En cuanto a los *jmeeno'ob* son los oficiantes contemporáneos encargados de dirigir varios rituales mayas, principalmente agrícolas, atienden muchos de los males –naturales y sobrenaturales– que aquejan a la gente, por ejemplo, una persona que haya cargado un *k'aak'as iik'* o "mal viento".

[3] El *Popol-Vuh* habla de Hunahpú e Ixbalanqué quienes son hijos de un Dios, engendrados en una mujer después de que este escupiera en la mano de ella; estos personajes contaban con habilidades de transformación e incluso podían llegar hasta el inframundo, algo que no cualquier individuo podía lograr.

[4]... la figura del jmeen cuyas características lo asimilarían a la figura de lo que la literatura antropológica ha conceptualizado como chamán. Este es un individuo que desde pequeño puede manifestar señales de su futura condición, pero que debe sufrir un periodo de prueba o rapto por parte de las entidades poderosas, los yunsil'ob, los Dueños, quienes lo llevan a su mundo alterno, cuyas "puertas" están en los lugares menos conocidos del monte, y del cual regresa portador del "don" que definirá su vida desde ese momento en adelante. Sin embargo, ese don debe ser complementado por el aprendizaje, bajo la tutela de un reconocido especialista que puede o no ser un pariente cercano del niño, pero que en todo caso se desempeñará como un maestro en el oficio (Barabas Reina & Bartolomé Bistoletti, 2013, pp. 53-54).

El nahualismo convierte a los poseedores de esta habilidad en intermediarios entre humanos y los seres sobrenaturales, ya sea para predecir el futuro, causar males o curarlos. Esta función se aprecia más en los rituales de corte agrícola en los que se busca comunicar primordialmente con deidades prehispánicas. Estas últimas no pueden ser invocadas por cualquier persona debido a que no solo hay que saber llamarlos, también hay que saber cómo devolverlos. Esta labor también se relaciona a aspectos de feminidad y masculinidad: entre los mayas de la península de Yucatán solo los hombres poseen un cuerpo lo suficientemente resistente para invocar y regresar a las deidades –los oficiantes *jmeeno'ob* son hombres–; se considera que las mujeres son susceptibles a las entidades sagradas y a los "aires" que traen consigo cuando se les invoca durante los rituales.

Llamar a las deidades, hacerlas bajar y devolverlas no es algo que dependa únicamente de las habilidades que poseen los mediadores; el *Popol-Vuh* describe el rol del sacrificio como medio para unificar a humanos y dioses (De La Garza, 1987). La noción del sacrificio para no ser castigado por las deidades[5] sigue presente entre los mayas de la Península de Yucatán. Esto puede apreciarse en los rituales mayas a través del *k'áat* (pedir o solicitar) y del *k'ubik* (entregar u ofrendar), una relación dicotómica que contribuye a mantener en equilibrio la relación existente entre los hombres y las deidades. No hacerlo puede resultar en el avecinamiento de algún mal o poner en peligro su *tamen* o estado de armonía con los dioses (Reed, 2007), tal y como sucedió con lo descrito en el *Popol-Vuh* cuando la sabiduría y todos los conocimientos de los primeros hombres fue destruida. Aunque los progenitores limitaron muchas de las cualidades y conocimientos que les dieron a los primeros hombres, les permitieron conservar el lenguaje a manera de que lo usaran para adorarlos.

Montemayor (2001) considera que los elementos orales contienen una explicación de la vida natural y comunitaria que en última

[5] Las deidades crearon al hombre para que este los venerara, no hacerlo podría conducir a un castigo como en su momento lo hicieran con los animales. Antes de la creación del primer hombre los progenitores crearon la tierra y los animales, pidieron a los animales que los veneraran; sin embargo, los animales no pudieron cumplir dicha petición porque su lenguaje les resultaba ininteligible a los progenitores, así que como castigo los condenaron a comerse unos a otros.

instancia tiene su origen en tiempos prehispánicos, por lo cual se han mantenido íntimamente relacionados con los procesos rituales. En el contexto del sistema ritual maya se distinguen dos tipos principales de rituales, aquellos dirigidos a deidades prehispánicas y aquellos dirigidos a santos católicos[6], en los que el *payalchi'* se desarrolla como una práctica articulatoria de los distintos rituales para invocar a las entidades sobrenaturales respectivas –dioses prehispánicos, guardianes, santos católicos, entre otros–. Los cantos y rezos que se emplean varían según sea la finalidad del ritual que se celebra. En el ámbito religioso, los cantos y rezos empleados provienen en su mayor parte del español y en algunos casos se recitan elementos en latín, tomados de novenarios católicos correspondientes al santo al que se dedique la ceremonia. En el ámbito agrícola se cuenta con cantos y rezos en lengua maya, algunos tienen su origen en el catolicismo y otros pueden remitirse a la época prehispánica.

Algunos rezos son resultado de la traducción de rezos del español a la lengua maya; sin embargo, esto no significa que se trate únicamente de ello. Fagetti (2002) considera que la presencia de elementos de otra religión en un ritual no significa que sea a ellos a los que se les invoca. Si bien ciertos elementos pueden considerarse de origen católico, esto no quiere decir que continúen cumpliendo su misma función, por ejemplo, Montemayor (1999) y Frishchmann (2004) han señalado que en el contexto de los rituales mayas dichos elementos han sido reinterpretados. La limitada literatura que existe sobre el *payalchi'* aborda esta práctica de manera somera definiéndola como un registro de cantos (Yoshida, 1995) y oraciones en lengua maya (Villa Rojas, 1992; Peón Arceo, 2000). Tales señalamientos han servido de apoyo para definir el *payalchi'* como un conjunto de elementos orales usados en los rituales mayas.

No obstante, aun cuando trabajos como los de Villa Rojas (1992) y Peón Arceo (2000) entienden el *payalchi'* como un conjunto determinado de elementos orales usados en los rituales mayas, ambos

[6] Se distinguen los rituales de la iglesia maya oficial y los rituales que se llevan a cabo en los adoratorios familiares, pero todos guardan relación con algún santo católico.

trabajos identifican su conexión con el *k'áat óolal* (acto de petición o agradecimiento) que motiva la ceremonia. A pesar de que no establecen una conexión explícita, sus descripciones rituales dan cuenta del *payalchi'* como parte de un proceso más complejo para invocar a distintas entidades sobrenaturales; no solo señalan que los recursos orales pueden variar de ritual a ritual, también establecen que las estructuras lingüísticas se acompañan de otros recursos para lograr contactar con las deidades, por ejemplo, ofrendas, recursos mímicos y corporales.

RECURSOS MÍMICOS Y CORPORALES

Lograr establecer el vínculo entre el mundo natural y sobrenatural no se consigue únicamente por medio de los elementos orales, es necesario entrelazarlos con recursos corporales y otros elementos materiales. Por sí solos los elementos orales pueden carecer de significado y ser solo palabras como cualquier otra. Sin embargo, los recursos corporales que los acompañan enfatizan las emociones y sentimientos que los distinguen, la entonación y el ritmo, que en conjunto permiten establecer este vínculo entre humanos, deidades y/o santos durante los rituales mayas.

Los recursos corporales constituyen un tipo de expresión y/o comunicación no verbal basada en gesticulaciones y movimientos corporales para la transmisión de ideas, su ejecución permite enfatizar los sentimientos y emociones, es decir, representan un lenguaje por medio del cual el individuo puede manifestarse, además de sentir, percibir y conocer (Ruano Arriaga, 2004). Los recursos corporales comprenden toda la variedad de formas de usar el cuerpo –ejecutar algún movimiento o técnica en específico– con fines rituales o comunes, los cuales se fundamentan en dos sistemas operatorios básicos: las actividades preparatorias –postura que toma el cuerpo–, y los medios de operación y manipulación –actividad producida como resultado de la utilización de algún segmento corporal–.

Los elementos corporales pueden alcanzar una dimensión material cuando son ejecutados mediante la utilización de algún instrumento

o herramienta (Bril, 2010; Lemonnier, 2004; Mauss, 1979). Mauss (1979) considera a estos elementos como técnicas corporales, las cuales son resultado del trinomio "habitus", "exis" y "facultad" (la costumbre, lo adquirido y la memoria); muchas de ellas no pueden ser ejecutadas por cualquier individuo debido a que requieren de una especialización y formación continua, la cual solo ha sido lograda por los especialistas rituales. De manera que los recursos corporales que se observan durante la realización del *payalchi'* comprenden un conjunto de técnicas y movimientos específicos vinculados con los rituales en los que toma lugar esta práctica; se entrelazan con los recursos orales para –de manera conjunta– abrir la puerta al mundo sobrenatural de las deidades mayas –prehispánicas y no prehispánicas– para comunicarse con estas. Es decir, forman parte del lenguaje que establece el espacio de comunicación entre los hombres y los seres sobrenaturales. Por ejemplo, en el contexto de los rituales mayas es necesario saber cómo instalar el altar, colocar las ofrendas, invitar a los dioses, santos o deidades para que vengan a disfrutar lo que se les ofrece y regresarlos a los respectivos lugares que habitan.

En la ejecución de las técnicas corporales de los rituales mayas –principalmente en los del ámbito agrícola– la orientación juega un papel muy importante. Esto se aprecia desde la instalación del altar hasta los movimientos específicos que son ejecutados en direcciones específicas para llamar y/o devolver a las deidades y a los *iik'o'ob* (aires o espíritus guardianes) al lugar que les corresponde. Todo se articula conforme a las cuatro direcciones sagradas en las que se encuentran los cuatro *báalamo'ob* (jaguares) o cuatro *cháako'ob* (deidades de la lluvia) que sostienen el cielo, las cuales corresponden a regiones estelares que han regido la vida de los mayas desde la antigüedad (López-Hirose, 2003). El altar se construye de tal manera que quede orientado hacia el oeste para que los oficiantes y asistentes queden posicionados en dirección al este donde sale el sol; de igual forma, se ejecutan técnicas corporales en dirección a los cuatro *cháako'ob* (pilares, soportes o sostenes) para llamarlos para que acepten lo que se les ofrenda y acudan al llamado que se les hace.

Cada recurso corporal del que se hace uso durante un ritual cumple un papel específico, por lo cual su ejecución debe realizarse en el

momento adecuado. Lemonnier (2004) considera que los elementos rituales están vinculados y que su interacción conjunta es lo que da lugar al ritual en sí mismo: se trata de una ejecución encadenada de recursos o secuencias operatorias que integran en conjunto el contexto de los rituales mayas, los cuales se pueden agrupar conforme a la secuencia o fases de desarrollo de los rituales como la propuesta por Turner (1998). Siguiendo a Turner (1998) y su distinción de la secuencia operatoria, su aplicación en el ámbito de los recursos corporales relacionados al *payalchi'* permite apreciar tres tipos de técnicas corporales[7]: recursos corporales de la fase preliminar o técnicas de preparación; recursos corporales de la fase liminar o técnicas de transición, y recursos corporales de la fase posliminar o técnicas de culminación. De acuerdo con lo anterior, se pueden distinguir los siguientes recursos corporales vinculados al *payalchi'* (Tabla 3.2).

La propuesta de Turner resulta útil para comprender la manera en cómo se desarrollan algunos rituales, cabe recordar que la propuesta de Turner se centra en rituales de paso y aunque el *payalchi'* también forma parte de este tipo de rituales –como los estudiados por Peón Arceo– no se restringe a ellos. Este planteamiento resulta incompleto para entender las relaciones que guardan con otros elementos e incluso con otros rituales, lo cual resulta imprescindible señalar porque la presencia del *payalchi'* en rituales de diferentes ámbitos ilumina parte de las limitantes de las aproximaciones que han descrito el sistema ritual maya como compuesto por contextos rituales independientes. La identificación del *payalchi'* en rituales de diferente índole señala que el sistema ritual maya se trata de uno solo dentro del que se desarrollan diversos subciclos rituales –tal es el caso de los subciclos cívico-religioso y agrícola–, los cuales se encuentran relacionados entre sí. La convergencia de rituales cívico-religiosos y agrícolas ya ha sido documentada en obras como la de Villa Rojas (1992); algo que también tuve la oportunidad de observar durante mi trabajo e investigación.

[7] Me refiero a todos los movimientos empleados durante el ritual para la realización de tareas específicas, no necesariamente a procesos complejos.

Tabla 3.2. Recursos corporales del *payalchi'*, según las fases rituales

Integración de las cadenas operatorias en los rituales mayas	
Fase ritual	**Descripción**
1. Preliminar	Los recursos corporales son empleados principalmente para la preparación del altar, las ofrendas y colocación de estas. Previo al inicio del ritual del *ch'a'a cháak* o rogativas, se puede apreciar que los hombres desde su espacio de trabajo elaboran los panes rituales y las mujeres participan en la preparación de la comida. En ambos espacios de trabajo, –masculino y femenino– se pueden observar a los participantes sentados, agachados, parados e inclusive hincados realizando alguna actividad sin dejar de platicar o hacerse bromas entre ellos como parte de la dinámica. Cuando las ofrendas están listas, el *jmeen* o especialista ritual dirige a la persona que organiza el ritual para preparar el altar y colocar la ofrenda para los *yuumtsilo'ob*; asimismo, cuentan el número de recipientes para la ofrenda y los distribuyen sobre el altar.
2. Liminar	Una vez colocada la ofrenda en el altar, el *jmeen* sahuma ese espacio y después se persigna tres veces seguidas dirigiéndose al frente y a sus costados. Posteriormente, toma unos ramilletes de albahaca y con ello arroja el *báalche'* –bebida ritual hecha a base de corteza del árbol con el mismo nombre– hacia los cuatro puntos cardinales. Después de lo anterior, se hinca y vuelve a persignarse tres veces. En el momento en que la ceremonia está en su clímax, se puede notar el cambio en el rostro del *jmeen*, con la mirada fija y la respiración entrecortada, mientras toma lugar el ritual y canta. Durante la ceremonia se puede observar al especialista ritual tomar distintas posturas: estar de pie, hincado, persignándose, levantando las manos, hacer reverencias hacia los cuatro puntos cardinales comenzando en sentido contrario a las manecillas del reloj y a la mitad del ritual se dirige en dirección a las manecillas del reloj, todo para llamar –y posteriormente devolver– a las entidades invisibles para recibir la comida y bebida ritual.
3. Posliminar	Una vez devueltas las entidades invisibles a sus respectivos lugares, el *jmeen* retira las ofrendas del altar y las comienza a regalar entre los presentes. En este momento las mujeres ya pueden acercarse al altar. En esta etapa de culminación del ritual, los participantes y principalmente los organizadores con el simple hecho de haber prometido y realizado la ofrenda los temores desaparecen, sus ánimos son renovados, puesto que de esa manera mantienen una armonía con las entidades que le proveen y ayudan a obtener sus alimentos de la tierra.

Debido a estas limitaciones de enfoque, considero necesario complementar la propuesta de Turner con las consideraciones de Leach [1989] quien propone que en los rituales no existen los significados aislados, sino que estos son resultado de la relación que guardan entre sí como parte de un contexto más amplio. Similar a Turner, Leach considera la existencia de secuencias de acción, las cuales trata de ubicar dentro de lo que llama el contexto total del rito, pues reconoce las relaciones que guardan las dimensiones visuales, verbales,

espaciales y temporales –por ejemplo, el ruido, el olfato, el gusto, el tacto– como parte integral para la comprensión de los rituales. Todas estas dimensiones se integran en un solo contexto en el que los rituales se desarrollan como un puente o canal de comunicación a través del cual el poder de los dioses pueda estar a disposición de los hombres, pues se trata de un medio de transición entre dos mundos interconectados (Figura 3.1): el primero lo representa "Este mundo", el cual está habitado por hombres mortales, que pasan su vida en el tiempo normal en el que los acontecimientos suceden en forma de secuencias, uno tras otro; y el "Otro mundo", el cual está habitado por dioses inmortales, que existen perpetuamente en un tiempo anormal en el que el pasado, el presente y el futuro coexisten «simultáneamente» (Leach, 1989).

Figura 3.1. Cruce de fronteras y umbrales en los rituales (Leach, 1989, p. 113).

El *payalchi'* no se trata solo de un elemento común en diversos rituales, sino que constituye un proceso que articula el sistema ritual maya como pieza fundamental para posibilitar la comunicación entre lo que Leach llama "este mundo" y el "otro mundo"; es decir, es la llave de un umbral que posibilita la unión entre ambos espacios y

su ejecución responde a fases rituales soportadas por cadenas operatorias que entrelazan distintos elementos rituales.

CONCLUSIÓN

Las definiciones que se manejan hasta el momento sobre el *payalchi'* restringen los alcances que tiene esta práctica, ya que se ha definido su significado por medio de la traducción literal, o búsqueda equivalente, del término del maya al español. Esto ha dado lugar a que el término sea considerado como el homólogo en lengua maya de conceptos del español como rezo, oración, plegaria, rezar; así se le ha considerado como un elemento individual que consiste únicamente en los recursos orales que se emplean durante los rituales. Sin embargo, no se debe individualizar ningún elemento que pertenezca a un orden mayor, de lo contrario se contará con una explicación incompleta del mismo (Lemonnier, 2004).

El tratamiento individual del *payalchi'* ha provisto hasta el momento de una explicación parcial de su significado. Desde el punto de vista de su articulación etimológica y el análisis de los elementos orales dentro del contexto del proceso ritual se puede apreciar que el *payalchi'* no comprende únicamente una serie de elementos orales que son recitados. Este concepto contiene distintas connotaciones que hacen referencia desde algo que comúnmente se expresa con la boca hasta la acción de invocar o llamar a algo o a alguien. Contrastando lo anterior con lo que se aprecia en distintos rituales mayas, se puede decir que el *payalchi'* es un proceso que articula el contexto ritual maya, para poder establecer un canal de comunicación entre humanos y seres sobrenaturales con el fin de llamarlos o invocarlos –también devolverlos–.

Siguiendo las distinciones de Turner y Leach, se puede vincular al *payalchi'* con un proceso ritual más amplio, su significado condensa la vinculación de elementos de la comunicación verbal, técnicas corporales y elementos materiales, los cuales, a pesar de formar parte de rituales de diferente tipo, se encuentran relacionados. Los rituales

que se desarrollan como parte de este sistema posibilitan la unión entre lo que Leach llama "este mundo" y el "otro mundo", su ejecución responde a fases rituales y cadenas operatorias a través de las cuales se invoca o llama a entidades específicas para expresarles gratitud, devoción o pedirles algo. Por ello, todos los elementos con los que se vincula el *payalchi'* son parte integral y significativa de todo su concepto y no se le puede desasociar de ellos. Lo que, siguiendo las descripciones registradas en trabajos como el de Villa Rojas, así como los planteamientos de Leach y Turner, proporcionan una base para reevaluar el significado y alcance del *payalchi'*. No se trata solo de un elemento ritual sino de una práctica ritual indispensable para el establecimiento de umbrales que conecten "este mundo" con el "otro mundo", la cual a su vez resulta de la interacción y sincronía de diversos elementos (ofrenda, recursos orales, y recursos corporales, entre otros).

REFERENCIAS

Álvarez, C. (1997). *Diccionario etnolingüístico del idioma maya yucateco colonial.* Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.

Bartolomé, M. A. y Barabas, A. (Eds.). (2013). *Los sueños y los días: chamanismo y nahualismo en el México actual* (Vol. 5). INAH.

Barrera Vázquez, A. (1980). *Diccionario maya Cordemex*. Cordemex.

Barrera Vázquez, A. (2001). *Diccionario maya.* Porrúa.

Bril, B. (2010). Description du geste technique. Quelles méthodes? *Techniques et Cultures*, *1*(54-55), 245-259. https://doi.org/10.4000/tc.5001

Buenrostro Alba, M. (2015). Religión, fiestas y centros ceremoniales mayas de la Cruz Parlante. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, 13*(2), 110-121. https://www.redalyc.org/pdf/745/74540298009.pdf

De La Garza, M. (1987). Naguales mayas de ayer y hoy. *Revista Española de Antropología Americana*, (17), 89-105. https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA8787110089A

Erige, A. (1981). Reconsideración de las creencias mayas en torno al nahualismo. *Estudios de la Cultura Maya*, *16*, 255-270. https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.1986.16.588

Fagetti, A. (2002). *Tentzonhuehue. El simbolismo del cuerpo y la naturaleza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Plaza y Valdés.

Frischmann, D. (2004). Transformación y trascendencia en el arte ritual y escénico de los mayas peninsulares. *Revista de la Asociación Mexicana de Investigación Teatral*, (5), 9-20.

Galindo Cáceres, J. (2001). Oralidad y cultura. La comunicación y la historia como cosmovisiones y prácticas divergentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, *4*(42). https://www.redalyc.org/pdf/819/81944205.pdf

Leach, E. (1989). *Cultura y comunicación: La lógica de la conexión de los símbolos. Una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social*. Siglo XXI.

Lemonnier, P. (2004). Mythiques chaînes opératoires. *Techniques et Culture*, (43-44). https://doi.org/10.4000/tc.1054

Lopéz Hirose, J. (2003). *La salud de la tierra: El orden natural en el ceremonial y prácticas de sanación de un médico tradicional maya*. [Tesis maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN Unidad Mérida]. https://www.mda.cinvestav.mx/FTP/EcologiaHumana/maestria/tesis/02TesisHiroseJ03_I.pdf

Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología.* Tecnos.

Montemayor, C. (1999). *Arte y composición de los rezos sacerdotales mayas*. Fondo de Cultura Económica.

Montemayor, C. (2001). *Arte y plegaria en las lenguas indígenas de México*. Fondo de Cultura Económica.

Peón Arceo, A. (2000). Rituales del ciclo de vida en Tuzik, Quintana Roo. *Temas Antropológicos: Revista Científica de Investigaciones Regionales, 22*(1), 54-77.

Ramos Valencia, J. E. (2011). *Payalchi´ob: Las oraciones en los ritos de curación en Xocén, Yucatán* [Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán].

Reed, N. (2007). *La guerra de castas de Yucatán*. Era.

Ruano Arriaga, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental.* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM. https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.451

Suárez Molina, V. M. (1996). *El español que se habla en Yucatán: Apuntamientos filológicos.* Universidad Autónoma de Yucatán.

Turner, V. W. (1998). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Taurus.

Villa Rojas, A. (1992). *Los elegidos de Dios. Etnografía de los mayas de Quintana Roo*. Instituto Nacional Indigenista.

Yoshida, S. (1995). *El texto de una oración en ch'a'a cháak por el jmeen Felipe Manrique* [Manuscrito no publicado].

Yoshida, S. (2013). Guía gramatical de la lengua maya yucateca para hispanohablantes. Tohoku University.

VOCES

DE LA

ALTERIDAD

4

La educación inclusiva como una nueva gubernamentalidad escolar

Rodolfo CRUZ VADILLO[1]

Resumen

El presente trabajo es fruto de una investigación que tuvo como propósito analizar los discursos sobre educación especial y educación inclusiva que en su experiencia han construido profesores de educación básica de México. El alcance de este texto es más humilde, su objetivo es reflexionar sobre la repercusión de la educación inclusiva como nueva práctica educativa, acción que no solo implica una diferencia teórica o política con respecto a la educación especial, reconociendo más bien otra racionalidad en su lógica de intervención. La perspectiva analítica está sustentada en los trabajos del último Foucault, en específico, a partir de su concepto "gubernamentalidad", el cual establece una diferenciación en las prácticas de gobierno que van de las sociedades disciplinarias a la gubernamentalización del Estado. Dicho cambio implica una transformación de los dispositivos y tecnologías, en donde se intensifica la presencia de la libertad de los sujetos y se interviene en el contexto para posibilitar un ejercicio de subjetivación. Lo anterior es visible en la propuesta de la educación inclusiva, sobre todo con nociones como las barreras para el aprendizaje y

[1] Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP- Universidad) rodolfo.cruz@upaep.mx

la participación y el diseño universal para el aprendizaje, los cuales intervienen en el espacio que ocupan los sujetos, a diferencia de la educación especial tradicional que se enfocaba en los procesos de normalización sobre los sujetos con discapacidad.

Palabras clave: gubernamentalidad, educación inclusiva, educación especial, escuela.

INTRODUCCIÓN

El discurso de la educación inclusiva se ha colocado con importante centralidad en las agendas nacionales e internacionales de políticas educativas y normativas escolares (Ainscow y Miles, 2008; Giné, 2009). La necesidad de reformas educativas que intentan responder a las demandas sociales y problemáticas estructurales han llevado a repensar los sentidos y propósitos del acto educativo a lo largo y ancho de las latitudes planetarias (Popkewitz, 1994). Sentidos que se han visto constantemente cuestionados por las tensiones en torno a las subjetividades e identidades que lo educativo debe "atender". Lo anterior ha implicado transformaciones que van desde una reformulación de las normativas escolares de inclusión/exclusión de los estudiantes, hasta cambios en la estructura curricular y las formas pedagógicas y didácticas desde las cuales se "debe" emplazar el acto educativo mismo (López- Melero, 2011).

Ejemplo de lo anterior es visible con la llegada del discurso de los derechos humanos y el ejercicio del derecho a la educación. Dicha perspectiva coloca al centro la dignidad de la persona sin importar condición, género, creencias, capacidades, etc., y cuya finalidad es lograr la participación desde una perspectiva de equidad y justicia de todos, poniendo especial acento en los grupos que históricamente han sido excluidos (Quinn y Degener, 2002). En este marco, propuestas como la realización de ajustes razonables y del diseño universal para el aprendizaje, permiten pensar en la transformación del espacio y los contextos, con el objetivo de tornarlos accesibles y por ende, más inclusivos.

Por otra parte, las problemáticas que se han presentado señalan profundas desigualdades sociales que son aún más perceptibles en el ámbito escolar, sobre todo cuando los resultados de aprendizaje no precisan niveles igualitarios de llegada y mucho menos han sido traducidos en formas de participación democráticas y respetuosas de la dignidad humana (Dubet, 2010; Cuenca, 2012). En otras palabras, la mirada está sobre las desigualdades que todavía se hacen presentes en el plano social y en las formas en que la institución educativa debería intervenir para revertir o modificar dicha realidad (Bolivar, 2005).

La educación inclusiva ha servido por décadas como "estandarte" en donde se han condensado elementos de justicia social, educativa y curricular, discusiones en torno a la equidad en educación, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento a la diferencia y diversidad en las aulas (Echeita, 2014, Giné, 2009), intentando distanciarse de la ya tradicional educación especial que había segregado por décadas a estudiantes con discapacidad de las aulas regulares y, con ello, negado la posibilidad de participar y convivir con el resto del alumnado considerado "normal".

No obstante, a pesar de existir una amplia gama de documentos de política, de ordenamientos jurídicos y de programas escolares, la realidad todavía está lejos de "presentarse" justa en lo social, equitativa y democrática (ONU, 2008; UNESCO, 1990). Lo anterior lleva a cuestionarse si ¿es la educación inclusiva una revolución educativa que ha posibilitado la participación e incorporación de la diferencia a partir del cuestionamiento de lo establecido? ¿Es sustantivamente diferente a la educación especial en la medida que no busca la normalización de los sujetos y sí afirmar sus derechos?, o ¿es un cambio en la práctica de gobierno, acción que ya no se coloca sobre el cuerpo de los sujetos, sino que trabaja a nivel molecular, es decir, sobre sus subjetividades y deseos?, práctica que lleva a constituir ciertos horizontes de plenitud, donde la finalidad radica en la conformación de identidades que sean "funcionales" para el sistema.

En este marco, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el alcance de la educación inclusiva como una nueva práctica educativa

que no solo implica una diferencia teórica o de política con respecto a la educación especial, sino que además plantea otra racionalidad en torno a la forma de intervención en la subjetividad de los estudiantes. En otras palabras, este trabajo intenta analizar el estatuto epistemológico de la educación inclusiva como nueva forma de gobierno de lo escolar.

La perspectiva analítica de este texto está sustentada en los trabajos del último Foucault (2006, 2007), en específico a partir de su concepto "gubernamentalidad", el cual establece una diferenciación en las prácticas de gobierno que van de las sociedades disciplinarias a la gubernamentalización del Estado y lo social. Dicho cambio implica una transformación de los dispositivos y tecnologías, en donde se intensifica la presencia de la libertad de los sujetos y se interviene en el contexto para posibilitar un ejercicio de subjetivación. Lo anterior es visible en la propuesta de la educación inclusiva, sobre todo con nociones como las barreras para el aprendizaje y la participación y el diseño universal para el aprendizaje, los cuales intervienen en el espacio que ocupan los sujetos, a diferencia de la educación especial tradicional, la cual se enfocaba en realizar un tipo de ortopedia con fines de normalización (De la Vega, 2010).

En un primer momento, se presenta una reflexión sobre las formas en que la educación inclusiva se ha materializado en las prácticas escolares, señalando más que sus finalidades, algunos efectos. Se parte del supuesto que su implementación no ha estado libre de tensiones, problemáticas que pueden ser visibles en las nociones que circulan en los espacios escolares, sobre todo, las señaladas por diversos agentes educativos. Preocupaciones que interrogan la posibilidad de realizar una inclusión de la diferencia y diversidad (Skliar, 2005) y con ello muestran las huellas de un posicionamiento que no refleja una justicia cognitiva (De Sousa, 2010, 2017), es decir, un reconocimiento de esa diferencia y diversidad, sino nuevas racionalidades cuyo lugar de llegada sigue siendo lo homogéneo y la capacidad para desempeñarse (Toboso, 2017). Luego se realiza una discusión sobre el lugar que ocupan las políticas educativas "inclusivas" en los procesos de subjetivación escolar y social. Posteriormente, se aborda el tema

de la gubernamentalidad, rescatando las racionalidades visibles en la educación especial y la inclusiva, explicando cómo otras lógicas de hacen presentes en los planos pedagógicos, sin representar un cambio significativo en las identidades humanas. Para finalizar, se rescatan algunas reflexiones a modo de conclusión.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TENSIÓN: ALGUNAS INTUICIONES Y SOSPECHAS INICIALES

La educación inclusiva, en su materialización y puesta en práctica, no ha estado libre de algunas problemáticas para su realización concreta en los espacios escolares. Dichas problemáticas han marcado el camino a seguir para determinados cambios en materia de inclusión, sin embargo, también han estado signadas por algunas omisiones, rupturas e invisibilizaciones de lo que "todavía no" se hace presente en el campo educativo.

Tensión entre lo educativo y lo escolar. Cuando se habla de realizar un ejercicio de inclusión de la diferencia y la diversidad ¿cuáles son los obstáculos que se presentan de primera mano? Dichos obstáculos ¿a qué principios responden?, ¿acaso a las formas en que se ha pensado lo escolar con sus lógicas y dispositivos pedagógicos o más bien a la idea que coloca a la educación como un bien simbólico que debe ser constantemente distribuido entre los sujetos? En esta tensión, lo escolar ha representado una territorialización del espacio educativo, es decir, una normativización de las racionalidades que lo han transformado en estructuras cerradas (Skliar, 2005), elementos que solo responden al cambio bajo sus mismos sistemas de razón. Perspectivas que valoran, por encima de cualquier existencia humana, a la capacidad y éxito individual, materializado en la celebración del famoso rendimiento escolar (Toboso, 2017).

Tensión entre los fundamentos de justicia social que sostienen el acto inclusivo. Discusiones que se encuentran en los intersticios del día a día de lo escolar: lo liberal frente a lo democrático (Sánchez y

Ballester, 2013), lo individual frente a lo colectivo; tensiones entre la escuela y la singularidad de los educandos (Skliar, 2005). Prueba de ello son, no tanto las presencias que se han logrado hoy por hoy, sino las ausencias que han sido producidas desde la propia institución escolar. Espacio donde muchas veces solo cabe una única materialidad y existencia la cual debe responder a un ritmo, un tiempo, una intensidad y una potencia, traducida en un mejor y exitoso aprendizaje (escolar), también individual.

Tensión entre lo metodológico y lo epistemológico del acto inclusivo. Esta tensión da cuenta de preocupaciones en torno a los recursos pedagógicos y didácticos que deben estar presentes en el acto, pero también a las necesidades de conocimiento sobre los estudiantes, es decir, el saber que debe ser poseído y desplegado sobre los otros y su alteridad (Skliar, 2005). No cabe duda que la educación inclusiva ha propiciado algunos cambios estructurales en ambos niveles, sin embargo, lo realizado no se ha llevado a cabo sin la presencia de algunas omisiones. Aspectos que no se muestran del lado de la visión metodológica, traducida en estrategias y didácticas específicas, sino en las relaciones epistemológicas que se han quedado solo en el plano escolar y bajo la perspectiva del profesor y el especialista, dejando a un lado la mirada propia de ese sujeto conocido, del estudiante cuya opinión, experiencia y subjetividad también cuentan y son valiosas (Ocampo, 2011).

La reflexión anterior lleva a repensar el estatuto de la propia educación inclusiva, sirviendo de marco analítico-reflexivo en torno a su posicionamiento epistemológico, sus efectos y finalidades, sus traducciones e interpretaciones (Ball, 1993), pero sobre todo a sus auténticas posibilidades de representar una ruptura frente a las prácticas tradicionales que han colocado lo homogéneo, lo normal, lo único, como el lugar de llegada válido, negando otras formas de ser y estar en el mundo. Ruptura que debiera interrogar a esas visiones de normalidad (Skliar, 2005) y no servir nuevamente a formas de subjetivación en donde la finalidad del ser humano radica en su capacidad y funcionalidad.

En este marco, la educación inclusiva ha hecho suyas otras lógicas que intentan descentrar la mirada, dejar de interrogar al sujeto y mostrarse crítica con el contexto. Este es el caso del cambio de la noción de necesidades educativas especiales a la de barreras para el aprendizaje y la participación, donde se deja a un lado la mirada esencialista del déficit contenida en la primera (Vlachou, 2007) para dar paso a la intervención en lo exterior, es decir, en aquellos elementos que funcionan como obstáculos para los estudiantes y su aprendizaje. En la misma sintonía se presentan los ajustes razonables y el diseño universal para el aprendizaje, donde la acción o práctica del docente ya no está en el trabajo directo con los estudiantes, sino en la maleabilidad del ambiente y entorno, en la disposición de las cosas (Pastor, 2016) y, sobre todo, en la constitución de un escenario que potencia el uso de la libertad de los estudiantes, produciendo con ello un trabajo de subjetivación del sí mismo y la aspiración para llegar a ser un individuo capaz de resolver problemáticas y desempeñarse en lo social. Pero, ¿no es acaso esta noción de sujeto capaz otra forma de negación de la diferencia y por ende una forma de exclusión?

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSIÓN: ENTRE LA ORDENACIÓN Y LA SUBJETIVACIÓN

Un elemento central de la problemática evidentemente tiene relación con las políticas educativas[2], sobre todo con aquellas que hacen referencia a la necesidad de construir una escuela inclusiva donde "nadie se queda ni afuera, ni atrás". En este marco, como ya se había mencionado, la presencia de las políticas educativas en torno al tema de la inclusión ha sido una constante en los trabajos y los principios que han apoyado que el tema se haya podido colocar de forma nodal

[2] En este trabajo, las políticas educativas se entienden no como una cuestión de leyes y normas sociales, sino como productoras de subjetividades e identidades. Sin embargo, se reconoce que su parte formal, es decir, la ley, emplazada en una gran cantidad de ordenamientos, ha posibilitado la visibilización y transformación de las condiciones de vida de muchos que históricamente estaban excluidos.

en los espacios educativos. Las políticas educativas son instrumentos que intentan ordenar el espacio y solucionar los problemas que puedan presentarse, en este caso, educativos. Si bien, no es posible quitar esta función y centralidad, pues definitivamente ayudan a hacer visibles problemas, a reafirmar sus posibles soluciones, a evaluar el impacto de lo realizado. Lo cierto es que existe otra forma de analizar su contribución o efecto en aquello que desea ordenar.

Tradicionalmente, el tema ha sido abordado desde una cuestión "óntica", dando cuenta de lo que textualmente apuntan las políticas frente a las "necesidades" que se han hecho presentes. Sin embargo, hay una segunda ecuación de la fórmula que muchas veces pasa inadvertida y que se podría denominar una cuestión "ontológica". De cierta forma, estos ordenamientos intentan resolver los problemas que ellos mismos hacen visibles. Hasta cierto punto, se puede ver una especie de circularidad simbólica constructiva, en donde las políticas hacen visible ciertas problemáticas (óntica) y, a su vez, las constituyen (ontológicas). Este último punto es el que interesa en este trabajo.

Según Lacan (1957), en la medida que nos sentimos en falta es que somos capaces de desear. Así, cuando la ley reafirma formas de ser y estar, consideradas deseables, es que nos permitimos desear eso que se ha reafirmado. Por ejemplo, en la medida que las políticas y ordenamientos normativos sobre inclusión reafirman que la forma ideal de ser y estar en el mundo es el ser incluido, lo cual implica ciertas lógicas de participación, ciertas maneras de ser eficiente, capaz, etc., en esa misma medida las personas se confirman/conforman como sujetos deseantes de inclusión, es decir, de poder participar en la vida con y como todos los demás, los considerados "normales". Lo que no es visible a primera vista, es el efecto de verdad que estas lógicas supuestamente "no impuestas", que han sido traducidas en derechos, "imponen", en cuanto relaciones, comportamientos, pensamientos y, sobre todo, deseos.

El discurso de la educación inclusiva no solo dicta que debemos respetarnos y reconocernos como personas, como iguales, no solo refiere un avance en la reducción de las desigualdades, también permite la

aparición de horizontes de plenitud, en donde el "estar incluido" es la máxima, sin reconocer que, al mismo tiempo que señala un derecho, funda el deseo y, con ello, impone cierta subjetividad; aspecto que no es que no reconozca la diferencia, la singularidad de los sujetos, sin embargo, también apunta a una unificación de conductas, de capacidades. La educación inclusiva y sus políticas instauran así una forma de ser que implica participación activa *vs.* no participación, autonomía *vs.* dependencia, capacidad *vs.* incapacidad, actividad *vs.* pasividad.

En este marco, se puede sospechar cómo las políticas de educación inclusiva han señalado la falta constitutiva, construyéndola a partir de un baremo que es el del hombre normal y capaz, es una forma de imposición identitaria "blanda", en la medida que no pasa por una acción de violencia y dominación frontal que pudiera tener como respuesta primaria la resistencia del sujeto a la objetivación de una forma de ser. Pero cuando pasa por un derecho, señala las ausencias existentes, elementos que implican la reafirmación del sujeto en falta, mostrando lo que "debería" estar pensando, imaginando, practicando, ejerciendo; haciendo que el horizonte de plenitud los constituya como sujetos que desean, eso que se ha afirmado como carencia y, por ende, la necesidad de que trabajen de forma activa para lograrlo; sin siquiera pensar que de una u otra forma, hay cierto efecto de verdad en donde lo "verdadero" de los sujetos es precisamente ser productivos, capaces, eficaces, eficientes, trabajadores, activos. Efecto de verdad que conlleva ciertas formas de subjetivación que instauran otras desigualdades, por ejemplo, aquellos que "desean" superarse e inician ciertas prácticas de sí, y aquellos que no lo desean, quienes son señalados como mediocres, que les gusta ser asistidos y tratados como enfermos.

Al final, las nuevas desigualdades ya no se conjugan en una lógica exterior-interior, es decir, no es un problema de la opresión de los normales (exterioridad) frente a los anormales (interioridad), sino que se desliza hacia otra lógica en donde la dupla implica interioridad-interioridad, es decir, los sujetos que desean, quieren y pueden y los otros, también que no desean, ni quieren y tampoco pueden.

Cuando Goffman (2001) hablaba de estigma, señalaba ciertas marcas no solo físicas, sino también simbólicas que entraban en el juego acreditación/desacreditación, en otras palabras, una lógica relacional desde la cual la presencia/ausencia de ciertas características, jugaba con el espacio desde el cual se presentaba, posibilitando la emergencia situada de lo esperado y lo no esperado, del contraste identitario entre lo que debía ser y lo que es.

El estigma, desde esta lógica, tiene que ver con el descrédito que surge precisamente del contraste entre la identidad real y la ideal. No obstante, este autor también señaló que aquellos sujetos estigmatizados, por saberse tales, no solo quedaban soterrados y desprestigiados, debido a dicho proceso de desacreditación, sino había aquellos que realizaban un trabajo sobre su yo, es decir, una práctica de sí, intentando mostrar a los demás que podían hacer "cosas" como una persona normal, no estigmatizada. En este sentido, se puede identificar la positividad del estigma, el proceso de subjetivación desde el cual, aquellos carentes, desacreditados, estigmatizados, logran destacar de entre los suyos, realizando acciones que son consideradas extraordinarias y, con ello, abriéndose paso para la entrada al mundo de los "normales".

Así, el estigma no solo implica la negatividad que trae el descrédito, sino la positividad, en la medida que permite el asombro de lo no esperado. La ruptura entre lo esperado de lo no esperado representa no solo el reconocimiento de la capacidad, muestra el empeño, el deseo, el control, que el antes estigmatizado puede tener si se lo propone. La positividad radica ahí, en el juego del deseo y la práctica de sí (de subjetivación), lo cual es posible a través de la normación del espacio, lugar y momento del paso de la dependencia por la independencia, de la no autonomía por la toma de la vida bajo su control, en otras palabras, su libertad.

Toboso y Guzmán (2010) hablan que, en la actualidad, es visible la imposición de un cuerpo único que es considerado normativo, donde la capacidad de hacer, de desempeñarse parece un alto valor social, dando como resultado un tipo de opresión de la capacidad,

un capacitismo que premia ciertas formas de funcionalidad sobre otras, las formas únicas y normativas de la mayoría. Las personas, en este marco, se ven oprimidas y disminuidas por dicha imposición, la cual las relega a otros planos, negando su valía y produciendo ciertas desigualdades sociales. No obstante, lo que esta mirada no da cuenta es que dicha acción no solo implica un acto de exterioridad *vs.* interiodidad, la capacidad no solo es valorada por las personas "normales", también lo es por aquellos que se saben estigmatizados, carentes, en falta. La capacidad pasa así a ocupar parte de un deseo de completud, donde lo que media es nuevamente una práctica de sí, un ejercicio de subjetivación, una positividad.

En este marco, con cierta vigilancia epistemológica, puede ser pertinente hacer uso de otra categoría analítica que precisamente ayuda a comprender cómo funciona la política en la constitución de la subjetividad. Con ello, se hace referencia al significante "gubernamentalidad".

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO NUEVA FORMA DE GUBERNAMENTALIZACIÓN

Para Foucault (2006), la gubernamentalización del estado no solo tiene que ver con la instauración de una serie de instituciones que posibiliten el ejercicio de gobierno, también hace referencia a ciertas racionalidades sobre el cálculo y la gestión de lo permitido. Gestión que, según Foucault (2007), se enfoca en la libertad de los sujetos y, sobre todo, en las condiciones de esa libertad. El ejercicio de gobierno, desde esta racionalidad, ya no está centrado en la conducción y normalización de la conducta mediante ciertos dispositivos disciplinares, ya no se remite a la presencia de un biopoder (Lemke, 2017) que emana de una estructura "supra" y que se enfoca en ciertas prácticas sobre los cuerpos y los sujetos. Ahora, la conducción de la conducta es posible por cierta acción sobre el contexto.

Para Foucault (2006), el paso de la acción sobre el territorio hacia la población representó uno de los primeros cambios en cierta forma de gobernar. Señaló una nueva razón de estado que iniciaba en

la época moderna y que tendría como su correlato la gestión de la población y, con ello, el disciplinamiento de los cuerpos a partir de ciertos dispositivos. A esto Foucault (1976) le llamó poder disciplinar, poder cuyo objetivo era realizar un complejo ejercicio de normalización. Es en *Vigilar y Castigar* donde se expone una tesis de poder que se impuso sobre los cuerpos intentando construir sujetos dóciles y obedientes para que puedan ser productivos y funcionales a la naciente modernidad y su conjunto de fábricas.

La idea del funcionamiento de dichas sujeciones se planteaba a partir de una serie de prácticas cuyo poder se ejercía con base en la separación y clasificación de los cuerpos, su vigilancia perpetua, el uso del tiempo mediante una serie de ejercicios corporales y mentales (Foucault, 1976). Sin embargo, esta tesis que estaba apoyada en un modelo bélico de gobierno, en donde dominación y resistencia eran el binomio explicativo de las relaciones de poder en lo social, pronto mostró algunas debilidades y limitaciones analíticas (Castro-Gómez, 2010).

Por una parte, no permitía identificar la resistencia del poder, sirviendo escasamente como grilla explicativa para analizar las formas en que prácticas contrahegemónicas podían instaurarse para hacer frente al ejercicio de dominación. Una ruptura con esta idea del poder hizo aparecer un tercer elemento analítico, elemento que incluso ubica el cambio teórico del último Foucault (Castro-Gómez, 2010). Es la aparición del sujeto en su grilla analítica la que activaría nuevas matrices reflexivas. Con esta inclusión analítica, Foucault pasaría de pensar en el disciplinamiento de los cuerpos hacia los dispositivos de seguridad (Castro-Gómez, 2010).

La racionalidad de esta forma de gubernamentalidad no solo implica un enfoque diferente, del individuo al contexto, sino también una ruptura y cambio en la lógica de conducción de los sujetos y por ende su gobierno. La idea central radica en el cálculo de las acciones, de las posibilidades, de lo permitido o no permitido, de la intensidad de la peligrosidad (Castro-Gómez, 2010). Como ya Foucault (2007) ha señalado, las prácticas tienden hacia procesos

de economización de las fuerzas y con ello al cambio de lógicas, de tal suerte que el interés ya no es el sujeto en cuanto a su intervención directa, sino la gestión de los riesgos y la optimización del trabajo de la persona en sí misma.

Este cambio en las lógicas de conducción, no solo se hizo presente a nivel macro como Foucault (2007) señaló con la entrada del liberalismo y el neoliberalismo, sino que además se incorporó molecularmente a complejos procesos de subjetivación que hoy pueden ser observados en otros espacios institucionalizados, tal es el caso de la escuela.

En esta línea, si bien a nivel político las finalidades de la educación inclusiva apuntan hacia la constitución de espacios democráticos, donde impera la participación de la diversidad, la aceptación y tolerancia de la diferencia bajo una matriz de justicia social y educativa (Escudero y Martínez, 2011), lo cual puede representar para muchos una diferencia importante frente a la educación especial; lo cierto es que, en principio, también muestra un cambio en la racionalidad de la intervención educativa (Cruz, 2018). Mientras la educación especial apunta a la normalización sobre los cuerpos, sobre todo con discapacidad, la educación inclusiva intenta más bien dar cuenta del espacio de intervención, de las condiciones que posibilitan actos de libertad de los sujetos, no importando si poseen o no discapacidad.

La educación inclusiva se plantea, desde este sentido, como un ejercicio de gubernamentalización escolar que difiere en la práctica de la educación especial tradicional. Mientras un tipo de educación (especial) se enfoca en los procesos de normalización de los sujetos, por medio de los criterios diagnósticos; otra (inclusiva) gestiona el espacio y, al hacerlo, permite la ficción de las libertades, constituyendo espacios de posibilidad y, con ello, nuevas conducciones de las aspiraciones, deseos y posibilidades. Un nuevo ejercicio de subjetivación donde la matriz del trabajo de la relación especialista-sujeto pasa a una relación consigo mismo.

Desde esta lógica, se puede decir que hay una ruptura importante entre educación especial y educación inclusiva, que no es precisamente

un criterio de discriminación, segregación y exclusión, como cotidianamente se ha mencionado en trabajos que abordan esta temática (Slee, 2012). Tampoco se limita a un cambio de nombre o actualización, sino que muestra un desplazamiento en la práctica (racionalidad). La educación inclusiva opera desde otra racionalidad de poder, donde el trabajo de conducción de los sujetos sigue presente, ya no bajo la dirección constante de un especialista, sino bajo la idea que es el contexto y los recursos los que deben materializarse para que cualquier sujeto pueda hacer uso de su capacidad y lograr los fines educativos que se proponga. La pregunta hasta este punto es ¿si dicho desplazamiento en la racionalidad implica también una transformación en los fines de los sujetos o, más bien, solo es un cambio epistemetodológico que lleva a una misma imagen de hombre y ciudadano funcional, eficiente y normal?

Con la entrada de didácticas y modelos como el diseño universal para el aprendizaje y nociones como las barreras para el aprendizaje y la participación, es visible un cambio en las acciones y prácticas pedagógicas que transitan del sujeto al contexto, sin embargo, lo que ha quedado al margen de las discusiones tiene que ver con los horizontes de llegada, con las identidades deseables, construcciones que antes se realizaban de forma directa, no obstante, más visibles y con ello criticables. La actual forma de intervención de la educación inclusiva ocupa todas las lógicas de una nueva gubernamentalidad escolar, donde las racionalidades operan a nivel molecular, es decir, en la subjetividad, lo cual puede implicar un proceso más potente para la conducción de las conductas y su gobierno, haciéndolas más sutiles e invisibles a la vista y por ende también a la posibilidad de resistencia.

Lo anterior implica nuevos cuestionamientos del propio discurso inclusivo, sobre todo, en si dicha empresa representa cierto reconocimiento, determinado ejercicio estético y político de los que históricamente han sido excluidos o si, en su defecto, solo es otra forma de gubernamentalización que opera bajo las lógicas de lo permitido y lo soportable y no implica un encuentro intempestivo y conflictivo frente a dicho orden, sirviéndose de nuevos procesos de asimilación, sin que posibilite una irrupción en el espacio y con ello una

transformación que permita la interrogación de lo establecido e instaure, de forma momentánea, nuevos órdenes escolares por venir.

Formas de gubernamentalización escolar que sin duda no podrían tener éxito sin la complicidad de las propias personas. En otras palabras, reconocer que dicho ejercicio ya no trabaja desde la lógica de la dominación exterior, desde la imposición frontal, desde el afuera, sino que implica una actuación que se aleja de esta negatividad y que juega más desde la lógica interioridad/positividad.

Desde este marco, Han (2016) hace énfasis en el deslizamiento del poder que va desde la exterioridad/negatividad, hacia la interioridad/positividad. De tal suerte que el poder ya no es un asunto que es impuesto desde afuera, desde la acción del sometimiento de otro que da como resultado la construcción subjetiva del sujeto. Más bien, es desde el interior desde donde el sujeto realiza una práctica de sí, de tal suerte que ya no hay un amo que se encuentra afuera y un esclavo que se somete. Han (2016) da cuenta que el amo y el esclavo se han imbricado de tal forma que conviven en la interioridad de los sujetos. Es en este sentido donde se encuentra la lógica de la positividad, un ejercicio del sí mismo que lleva, gracias a la gubernamentalización del espacio escolar, a la constitución de ciertas formas de ser y estar en el mundo, formas que premian al sujeto que es emprendedor, activo, productivo, que realiza una serie de inversiones sobre su propio cuerpo, el cual ya no es una cuestión a normalizar, sino una empresa que se guía desde la racionalidad de la oferta y la demanda.

En esta lógica, la producción de subjetividad se ha dado desde la instauración del deseo, deseo que se hace presente en la descripción de la ausencia que las propias políticas de educación inclusiva señalan, al definir que la "necesidad" de las personas está ahí, donde deben participar activamente, producir como hacen los otros y contribuir con lo social, lo cual implica toda una economía de los cuerpos en donde la competencia y la individuación no ha cambiado, sigue presente de forma constante.

Por ejemplo, un error sería pensar que la participación de las personas puede ser considerada algo negativo o indeseable, pues hay que

reconocer que muchas veces el trabajo y la actividad posibilita sentirse parte de un grupo y, por ende, útil. No obstante, habría que identificar cómo dichas cuestiones, basadas en procesos de individuación producen otros efectos que posiblemente no estaban previstos. Uno de ellos tiene que ver con las nuevas líneas abismales (De Sousa, 2010, 2017, 2019) que se instituyen en el mismo momento que estas formas de ser y estar, estas posibilidades subjetivas, se hacen presentes en las propias políticas educativas de inclusión escolar.

Como ya se había mencionado, si bien puede ser deseable que las personas deban ser igualmente activas, productivas, emprendedoras, etc., la cuestión es que el logro de este objetivo, hoy por hoy, está limitado a los que hayan podido realizar una práctica de sí traducida en un cuerpo funcional y, además, se haya tenido la oportunidad de vivir en un espacio igualmente accesible. En otras palabras, el problema no solamente es una cuestión que implica un ejercicio del sí mismo que involucre la movilización de la voluntad y el deseo, también es una cuestión geográfica.

La inclusión educativa o escolar, no solo parte de un trabajo sobre los cuerpos, las capacidades y habilidades que, dicho sea de paso, también refiere un problema de espacio, pues depende de los recursos que se dispongan en el lugar donde la persona se encuentre. Además, está lo referente al lugar de nacimiento y sus condiciones para dar una respuesta accesible que no funcione como una barrera para su autonomía. En este sentido, el problema también es de espacio en la medida que los funcionamientos y capacidades de las personas estarán sujetas al lugar donde se encuentre y las oportunidades que se le brinden.

Con base en lo anterior, es posible observar que dichas condiciones facilitan la constitución de líneas abismales entre los que podrán llegar y los que no, los que entonces lograrán desear ser funcionales y aquellos que no serán socializados en ciertas disposiciones internas y subjetivas que premien la acción, la participación, la inclusión, etc., produciendo subalternidad (Spivak, 1998). Espacio donde pueden hacerse presentes las diferencias entre los incluidos, los excluidos y los no excluidos (De Sousa, 2010). Los no excluidos, aquellos que hoy

por hoy ni siquiera pueden pasar por excluidos, es decir, subjetividades que no se imaginan incluidas porque se considera que nunca podrán participar de la funcionalidad que es la condición de posibilidad de la inclusión escolar y social. Así se abre una línea abismal entre las personas que podrán participar y ser sujetos de una educación inclusiva de aquellos que nunca lo serán, es decir, los no excluidos.

En la medida que la inclusión tiene su límite ahí donde el funcionamiento hace un juego de presencia y ausencia, en esa misma medida la noción de grupo se resquebraja para dar paso a la línea que divide a las personas que son consideradas capaces no solo de hacer, sino también de desear, frente a las que no.

REFLEXIONES FINALES

Si bien, la relación entre la educación especial y la inclusiva, de inicio, implicó un cambio en el lugar donde se llevaría a cabo la acción pedagógica y educativa, poco a poco, transitó a otras formas de intervención de lo escolar. Lógicas que se hicieron visibles en los nuevos retos de atender a más diversidad en un mismo espacio, el diseño de estrategias y actividades en el abordaje de los contenidos que deberían ser aprendidos por todos, sin diferencia alguna, pero atendiendo principios de igualdad y equidad (Giné, 2009; Echeita, 2014).

Cabe advertir que, en las breves líneas que ocupa este texto ha sido imposible dar cuenta de todo lo que la educación inclusiva ha establecido como sus fines últimos, no obstante, se han delineado algunas reflexiones que pueden invitar al debate y la crítica. Lo que sí se ha señalado ha sido un cambio en la mirada frente a la educación especial, cambio que parece ser el correlato de la transición que los modelos sobre discapacidad demostraron en el devenir. Pasando de una lógica centrada en el déficit, bajo un modelo médico-reparador, a uno social, en donde lo importante no es la persona y sus supuestas deficiencias, sino el contexto que representaba su principal barrera (Brogna, 2019), pero olvidando la condición política de los sujetos. Bajo esta perspectiva, la educación inclusiva siguió ese mismo

principio, de tal suerte que la gestión sobre el cuerpo, prácticas arraigadas de la educación especial, se trasladara a la gestión del espacio y su normativización.

El campo de intervención pasó de ser el sujeto para fijarse en el contexto. La idea clave con esta transformación es que implica una ruptura frente a las prácticas más esencialistas de la educación especial tradicional. Sin embargo, la educación inclusiva también realiza una intervención, donde no es el cuerpo y su finalidad en normalizarlo el interés central, sino el contexto y las condiciones del mismo; en otras palabras, es el espacio el que debe ser intervenido, transformado y racionalizado para permitir una práctica de libertad de los sujetos. El problema en este punto es que dicha gestión y mirada tiene su límite ahí donde la lógica escolar aparece, posicionando la ficción de un alcance mayúsculo cuando, de entrada, los márgenes se han demarcado, señalando, lo que podrá llegar al éxito de lo que no, lo que es admisible, permitido, gestionable, calculable (dispositivos de seguridad) frente a lo que no.

Para finalizar, habría que apuntar una última reflexión en torno a las relaciones que guardan los procesos de inclusión frente a las formas de exclusión. Por lo regular, la inclusión se ha entendido como algo opuesto a la exclusión, un par binario que refleja cierta lógica excluyente y opuesta, no obstante, a través de las reflexiones realizadas en este texto, parece ser que dicho par supuestamente oposicional, se acerca simbólicamente. En otras palabras, el incluir algo implica, de entrada, cierto acto de reafirmación de una subjetividad, conducta o forma de ser, lo cual también, al mismo tiempo, posibilita la negación de lo que es considerado no permitido, admisible, etc. De tal suerte que el ejercicio de inclusión implica la constitución y producción de nuevas exclusiones, transformando la relación de opuestos por la de constituyentes. La inclusión y la exclusión son constitutivos en la medida que las afirmaciones generan nuevas negaciones, llevándonos a pensar si algún día se podrá, en el espacio escolar "incluirlo todo", o si más bien se seguirá este ejercicio al infinito, produciendo nuevas ausencias.

REFERENCIAS

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: Educación Inclusiva*, *38*(1), 14-44. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *13*(2), 10-17

Bolivar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3*(2), 42-69

Brogna, P. (2019). El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido. *Revista Acta Sociológica,* (80), 25-48. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2019.80.76355

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.

Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Revista Alteridad*, *13*(2), 251-261. https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08

Cuenca, P. (2012). Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos, *Revista de estudios políticos*, (158), 103-137.

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Noveduc.

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

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

De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.

Dubet, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Siglo XXI.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2006). *La gubernamentalidad. Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Nárcea.

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, 85-105. https://doi.org/10.35362/rie550526

Giné, C. (2009). "Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales". En: *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada.* Amorrortu.

Han, B. (2016). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.

Lacan, J. (1957). *El seminario Lacan. Las formaciones del inconsciente* (Libro 5). Paidós.

Lemke, T. (2017). *Introducción a la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa,* (21), 37-54.

Ocampo, A. (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *6*(2), 227-239.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro* [Conferencia]. Unesco.

Unesco (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* [Documento de reunión]. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

Pastor, A. (2016). "Educación inclusiva y enseñanza para todos: El diseño universal para el aprendizaje". En: *Diseño Universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 11-18). Morata.

Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, (305), 103-137.

Quinn, G. y Degener, T. (2002). *Derechos Humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. ONU.

Sánchez, J. y Ballester, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(2), 85-104.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad. Falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *17*(41), 11-22. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria.* Morata.

Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius, 3*(6), 175-235. https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv03n06t01

Toboso, M. (2017). "Capacitismo". En: L. Platero, M. Rosón E. y Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Bellaterra.

Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales… y otros lechos de Proscuto. *Política y sociedad, 47* (1), 67-83.

Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla.

5

De la obesidad a la *cuerpa gorda*: estudios y aproximaciones teóricas de las corporalidades gordas

María de Jesús LÓPEZ ALCAIDE

Resumen

El capítulo presenta un recorrido por los principales trabajos asociados a las diferentes formas en las que se han abordado los cuerpos gordos desde los estudios sociales como las teorías que dan cuenta de la estigmatización y las diversas discriminaciones que padecen las personas gordas; las teorías que desde la sociología de las desigualdades en salud dan cuenta de cómo la obesidad es resultado de condiciones sociales, culturales o económicas que impactan la salud de las personas; las teorías que afirman que la obesidad es una construcción social abarcando desde los *fat studies* de origen anglosajón hasta los estudios de "la gordedad" que tienen su origen en las metodologías y estudios del sur decolonial; y por último, las teorías que desde la biopolítica analizan los cuerpos gordos a partir de la circulación del poder, el control y la autodisciplina. Esta revisión permite ver las interrelaciones, diálogos y tensiones que existen entre los diferentes estudios presentados.

Palabras clave: obesidad, sobrepeso, gordura, salud, cuerpo, patologización, discriminación, estigma.

Abstract

The article presents an overview of the main works associated with the different ways in which fat bodies have been approached from social studies, such as the theories that account for stigmatization and various discriminations that fat people suffer; the theories that, from the sociology of health inequalities, account for how obesity is the result of various social, cultural or economic conditions; the theories that affirm that obesity is a social construction ranging from *fat studies* of Anglo-Saxon origin to studies of *gordedad* that have their origin in the methodologies and studies of the decolonial south; and finally, the theories from biopolitics that analyze fat bodies from power, control and self-discipline. This review allows us to see the interrelationships, dialogues and tensions that exist between the different social studies of fat bodies.

Keywords: Obesity, overweight, fatness, health, body, pathologization, discrimination, stigma.

INTRODUCCIÓN

En el presente texto se hace una revisión teórica y temática de cómo se han analizado los cuerpos gordos desde los estudios sociales, destacando dos enfoques: el primero corresponde a una aproximación biologicista que hace referencia a la encarnación de la enfermedad presente o futura de todos los cuerpos considerados fuera de los rangos de peso "normales", los cuales deben estar sujetos a atención, prevención y tratamiento médico; y, el segundo, un enfoque constructivista que no considera a los cuerpos gordos enfermos innatos, sino como parte de la diversidad humana por lo que no necesitan curarse, cambiarse o reducirse sino reivindicarse desde el peso que tengan. Por tanto, en el siguiente análisis usamos las palabras obesidad y/o sobrepeso para referirnos, desde la perspectiva médica, a los cuerpos gordos mientras que usamos el término gordura para hablar de la construcción social no patologizada de estos cuerpos.

La inquietud de esta revisión nace a partir de la constante difusión y repetición de diversas campañas, noticias y estudios epidemiológicos que ponen énfasis en la crisis sanitaria que la obesidad y el sobrepeso provocarán en el mundo de no revertirse sus altas prevalencias en niños, niñas, adolescentes y adultos. Desde hace algunos años, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2011) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011, 2012; Organización Panamericana de la Salud [OPS] y OMS, 2013) afirman que a nivel mundial existe una *epidemia*[1] *de obesidad*[2], la cual representa una emergencia sanitaria para los países como México porque "afecta de manera importante la productividad de las empresas, el desempeño escolar y nuestro desarrollo económico como país, [por lo que] estamos frente a una situación crítica que, de no ser atendida en el corto y mediano plazo, puede comprometer nuestra viabilidad como nación." (Secretaría de Salud, 2013, p. 7)

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2020), en México el porcentaje de adultos de 20 años y más con sobrepeso y obesidad es de 76% en mujeres y de 72.1% en hombres; estas cifras se presentan en una relación causal[3] con la incidencia de enfermedades no transmisibles como la diabetes, las enfermedades isquémicas del corazón y ciertos

[1] En términos médicos convencionales, el concepto de epidemia se refiere a la aparición de una enfermedad infectocontagiosa que afecta, en una región, ciudad o país, a un grupo importante de personas, una enfermedad epidémica puede convertirse en endémica cuando queda de manera permanente en una región, rebotando periódicamente y cuando la enfermedad se extiende por varios países se convierte en lo que conocemos como pandemia. A pesar de estas definiciones, en tiempos recientes, estas también hacen referencia a la expansión enfermedades no transmisibles como, por ejemplo, la diabetes e incluso se usan términos como "epidemia de obesidad global" (Ver: World Obesity Federation, en: www.iaso.org) para hacer referencia a un problema de salud a nivel mundial.

[2] La Organización Mundial de la Salud (OMS) define al sobrepeso y la obesidad como una acumulación anormal o excesiva de grasa, el indicador más común que se utiliza para identificar el exceso de peso es el índice de masa corporal (IMC), y clasifica como sobrepeso cuando el IMC es igual o superior a 25 y la obesidad cuando este es igual o superior a 30 (http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/

[3] En el discurso médico, con frecuencia, tanto la obesidad como el sobrepeso no solo se presentan como las causas de las enfermedades descritas, sino que son consideradas enfermedades en sí mismas.

tumores malignos (cáncer)[4] por lo que el manejo y disminución del sobrepeso y la obesidad, se presentan como las estrategias fundamentales para el combate de estas condiciones.

Dada la multicitada prevalencia de "una epidemia de obesidad" a nivel global, en este texto se hace un recuento de los enfoques que han abordado el tema de los cuerpos gordos. De acuerdo con Energici y Acosta (2020, p. 6), dentro de los dos grandes ejes analíticos que han estudiado la obesidad y la gordura (biologicista y constructivista) también se pueden hacer subclasificaciones que, por un lado, relacionan los estudios de la obesidad con diversas teorías sobre la discriminación, la estigmatización y las desigualdades en salud que padecen estos cuerpos; mientras que, por otro lado, existen una serie de teorías sobre la gordura donde se agrupan trabajos que afirman que la obesidad es una construcción social y no solamente una condición biológica, abarcando desde los llamados *fat studies* hasta estudios hechos desde la biopolítica o "el activismo gordo".

La propuesta de Energici y Acosta sirve para ordenar los trabajos presentados en este texto, pero considerando que la división hecha entre estudios sobre la obesidad y estudios sobre la gordura se entrecruzan en diferentes temáticas como: la estigmatización, la discriminación y el control de los cuerpos gordos de acuerdo con su género, raza o condición socioeconómica y en diferentes ámbitos como el laboral, el médico, el afectivo y el socioespacial.

Cuadro 5.1. Clasificación de estudios sobre los cuerpos gordos

Estudios sobre obesidad (enfoque biologicista)	Estudios sobre la gordura (enfoque constructivista)
Teorías de la discriminación y estigmatización	Teorías sobre la construcción social de la gordura
Sociología de las desigualdades en salud	Estudios biopolíticos de la gordura

Fuente: elaboración propia basada en Energici y Acosta (2020, p. 6).

[4] Según consideraciones de la OMS, el 44% de los casos de diabetes mellitus tipo 2 son atribuibles al sobrepeso y la obesidad. También relacionadas a esta problemática se encuentran la hipertensión arterial, las dislipidemias, las enfermedades vasculocerebrales, la osteoartritis y los cánceres de mama, esófago, colon, endometrio y riñón. (SS, 2013, p. 14)

1. TEORÍAS DE LA DISCRIMINACIÓN Y ESTIGMATIZACIÓN

Muchas teorías que tratan la manera en que las personas gordas son estigmatizadas y discriminadas parten de la concepción de que sus cuerpos están enfermos o están en riesgo de enfermarse, sin embargo, afirman que su condición de salud no los hace merecedores de maltrato, de ahí que se analice el fenómeno ampliamente normalizado y aceptado de su señalamiento y exclusión en diferentes espacios sociales.

El icónico trabajo de Erving Goffman (1963), *Estigma. La identidad deteriorada,* es la base para el desarrollo de otros estudios sobre el señalamiento de los cuerpos gordos; Goffman establece que la estigmatización tiene un componente corporal que permite distinguir a los extraños de un grupo social, pero además se alimenta de los rasgos morales asignados a estos cuerpos que terminan adquiriendo un significado negativo por "sus defectos de carácter", ya sean individuales o sociales. Los defectos individuales se perciben como falta de voluntad, apego a pasiones tiránicas antinaturales o vicios, mientras que los defectos sociales están asociados a la raza, la nacionalidad, la religión o la clase social. En el texto de Goffman, uno de los ejemplos de estigmatización es el de la gordura y las formas en que los valores dañinos asignados a esta condición inciden en el deterioro y minusvalía de la identidad de las personas que la encarnan.

Los estudios sobre la estigmatización de los cuerpos gordos también dan cuenta de la asignación de estereotipos que los hacen indeseables como: la falta de empeño, de capacidad, de movilidad y como consecuencia, de productividad, reflejándose en la idea de que la obesidad es una condición médica que las personas "adquieren" por su propia "inacción" y por las malas decisiones que toman.

Dentro de las teorías de la discriminación y la estigmatización también encontramos el trabajo: *La estigmatización social de la obesidad* de Domingo Bartolomé (2014) donde se pone el acento en los problemas de salud asociados la obesidad, pero se apunta a como la

estigmatización de las personas gordas, también es un factor estresante que incide en su salud, ya que el señalamiento y la exclusión constantes merma su calidad de vida al presentar mayores tasas de depresión, ansiedad y asilamiento social.

En términos médicos el fenómeno que provoca el estrés asociado a la estigmatización es conocido como *carga alostática*, la cual "tiene consecuencias deletéreas para el cuerpo con la aparición de enfermedades crónicas, entre ellas la diabetes, hipertensión e infarto" (Cruz Sánchez *et al.*, 2013, p. 170), esta idea sugiere que la ansiedad que provoca el estigma y la discriminación de las personas con cuerpos gordos les puede causar daños físicos serios no necesariamente relacionados con el peso sino con su nula aceptación social.

En este ámbito también encontramos el texto: *¿Son las mujeres obesas menos empleables? Discriminación por obesidad en México: un experimento de campo* de Eva Maricela González Garza (2018) que desde la perspectiva económica mide el "grado de empleabilidad" de las mujeres al solicitar un trabajo, encontrando que las mujeres gordas son menos empleadas que las mujeres delgadas aun teniendo los mismos grados académicos y la misma experiencia laboral. La autora realizó su investigación haciendo un experimento en el que mandó currículos solicitando diferentes empleos con la misma información personal, profesional y de experiencia agregando una fotografía de la solicitante, en algunas ocasiones poniéndola como una mujer gorda y en otras con menos peso, encontrando que los empleadores siempre se inclinaban por contratar a las mujeres más delgadas lo que sugiere una constante discriminación de las personas gordas por su apariencia, dejando en un segundo plano sus méritos, lo que indudablemente redunda en la merma de su economía.

En el mismo sentido, existen diversas narrativas que dan cuenta de la discriminación en los espacios públicos como en el transporte o que son despedidas y ganan menos dinero por su apariencia en relación con el peso, como: *Dos azafatas ganan la primera batalla legal a la aerolínea que les rebajó el sueldo por su físico* (Amos, 2017), *Soy*

esa persona gorda sentada a tu lado en el avión (Laysa, 2019) y *What We Don't Talk About When We Talk About Fat* [5].

A partir de esta línea de investigación también podemos establecer que hay un sesgo de género en la discriminación de las personas con cuerpos gordos, es decir, que las mujeres son más estigmatizadas y discriminadas que los hombres como lo explican Fikkan y Rothblum (2012) en su texto: *Is Fat a Feminist Issue? Exploring the Gendered Nature of Weight Bias*[6], donde expresan que las experiencias de discriminación de las mujeres gordas en diferentes esferas como las del empleo, la educación, las relaciones sexo-afectivas, la salud física y mental, así como su representación en los medios masivos de comunicación, son peores que las de las mujeres delgadas y peores que las de los hombres sean gordos o delgados. Este trabajo también señala que la discriminación por peso en las mujeres tiene un mayor impacto negativo en su calidad de vida, en su estatus socioeconómico y en su salud.

En términos generales, los textos presentados en este apartado muestran diferentes formas de estigmatización y señalamiento de los cuerpos gordos, y afirman que hay una tendencia a no reconocer el impacto pernicioso en la salud de las personas gordas generado por la exclusión que suelen sufrir, sino que, por el contrario, se ha documentado la manera en que la discriminación por peso está socialmente aceptada y justificada a través del discurso médico hegemónico, que señala a estas complexiones como grupos de enfermos, mal alimentados y sedentarios.

Por lo anterior, es importante resaltar estos estudios que desde las teorías de la estigmatización y discriminación dan cuenta de las afectaciones que experimentan las personas gordas y que son imperceptibles para quienes no las padecen, como el menor acceso a la salud física y mental, las dificultades para conseguir un empleo, la angustia que genera no caber en los espacio públicos, como en los asientos del

[5] De qué no hablamos cuando hablamos de gordura. https://www.yourfatfriend.com/

[6] ¿Es la gordura un problema feminista? Explorando la naturaleza de género del sesgo del prejuicio por peso.

transporte público, las múltiples violencias que se sufren por parte del personal médico o incluso por personas desconocidas, la imposibilidad de encontrar ropa de tu talla o el ser constantemente rechazadas para establecer relaciones afectivas.

2. SOCIOLOGÍA DE LAS DESIGUALDADES EN SALUD

La sociología de las desigualdades en salud no focaliza la gordura en los individuos sino que estudia el fenómeno como una forma más de reproducción de la desigualdad social que se suma a otras formas de exclusión como el género, la raza, la situación económica o educativa; los trabajos que parten de este enfoque consideran que la obesidad y el sobrepeso no se presentan de manera homogénea sino que afectan de formas particulares a las poblaciones más vulnerables, es decir, aquellas con un déficit en su ingreso económico, con baja calidad de vivienda, con escasos espacios para practicar ejercicio o recrearse, sin seguridad laboral, alimentaria o de acceso a la salud y la educación.

En este sentido, encontramos los trabajos de los médicos Glen Gaesser (2002) y Paul Campos (2004) que exponen a través de un análisis de la evidencia epidemiológica la manera en que ciertos factores sociales como la pobreza, el uso constante de dietas restrictivas o la ingesta de fármacos para bajar de peso ponen en riesgo la salud de las personas aun más que el sobrepeso y plantean que ciertas modificaciones en el estilo de vida, como la práctica moderada de algún ejercicio o mejorar los hábitos de sueño, son más útiles para revertir los factores de riesgo asociados a la diabetes, la hipertensión y las enfermedades cardiacas que bajar de peso a través de las técnicas y los productos ofrecidos por las industrias médica y dietética.

Campos cuestiona las bases científicas y epistemológicas del discurso global anti-obesidad, estableciendo que este se basa en tres premisas falsas: 1) que el exceso de peso es la causa de diversas enfermedades y de la muerte temprana de quienes las padecen, 2) que perder peso

necesariamente mejora la salud y alarga la vida y 3) que la medicina sabe cómo hacer adelgazar a la gente obesa (Campos, 2004, p. 25). El autor no niega la existencia de una relación entre peso y salud, sino su unicausalidad y centra el análisis en la problematización de dicha relación agregando a la ecuación otros factores sociales de riesgo que han sido ignorados o puestos en segundo plano por el discurso médico dominante, como la pobreza, la desnutrición y el sedentarismo.

En México también existen trabajos que desarrollan el tema desde la sociología de la salud como los de Marcelina Cruz Sánchez *et al.* (2013) y Elizabeth Roberts (2015) que ponen énfasis en la gravedad y consecuencias sanitarias de la obesidad y el sobrepeso pero estableciendo que estas enfermedades afectan más a las personas pobres y a las mujeres por un tema de desigualdad en las estructuras sociales y de género, proponiendo hacer el análisis de la gordura desde lo colectivo y no desde los hábitos individuales porque estos no necesariamente se toman de manera libre, sino que están condicionados por formas de vida heredadas. Por ejemplo, Roberts analiza el tema salud alimentaria en México desde los afectos que, culturalmente, son demostrados a través de múltiples socializaciones (reuniones, festejos) y la ingesta de comida asociada a estas, por lo que afirma que en nuestro país es inaceptable rechazar los alimentos que se nos ofrecen o comparten desde el amor y el cuidado.

En este mismo campo de análisis se encuentran los trabajos de Oddy, Atkins y Amilien (2009) y el de Carola García (2019) que desde la historia del consumo alimentario dan cuenta del aumento de la obesidad de la mano con los cambios socioeconómicos y los ajustes culturales neoliberales en la última mitad del siglo XX, dando lugar a los llamados "ambientes obesogénicos".

Dentro de las características que describen los "ambientes obesogénicos" están el incremento de la urbanización, la ampliación del sedentarismo, la hiperindustrialización de los alimentos y su consumo masivo por ser más accesibles y baratos, así como las contradicciones entre los mensajes de la industria alimentaria que oferta estos productos con bajo o nulo valor nutricional y la industria dietética que

alerta sobre los peligros de su consumo pero al mismo tiempo ofrece múltiples mercancías para bajar de peso. Estos trabajos también advierten del poder político, simbólico y económico que estas industrias tienen a nivel mundial que les permite la promoción, distribución y consumo ilimitados de sus productos.

En la sociología de las desigualdades en salud también se han hecho estudios desde la "cultura alimentaria" y el proceso de "normalización dietética" (Gracia-Arnaiz y Comells, 2007 y Gracia Arnaiz, 2007) conceptos que hacen referencia a la manera en que la nutrición ha construido un patrón alimentario que se autodenomina "equilibrado" y que "con base en la restricción o promoción del consumo de ciertos alimentos se tiene como objetivo homogeneizar la vida cotidiana" (Gracia-Arnaiz y Comells, 2007, pp. 236-237). Estos trabajos afirman que en la actualidad los comportamientos alimentarios son diseñados por las autoridades políticas y los especialistas sanitarios quienes se encargan de etiquetar como "desordenados, desviados o patológicos" aquellos comportamientos que no se ajusten a las recomendaciones de los expertos, sin embargo, estas recomendaciones alimentarias o regímenes dietéticos son generalizaciones que no toman en cuenta los contextos ni los recursos de las personas a los que se les prescriben.

En el campo que explora las desigualdades en salud asociadas al género, encontramos trabajos pioneros como los de Susie Orbach (1978) llamado *Fat is a femminist issue*[7], el texto de Susan Bordo (1993) *Unbearable weight: Feminism, Western culture and the body*[8], y el libro clásico dentro de la literatura sobre feminismo e imagen corporal de Naomi Wolf (1991) *El mito de la belleza*. En estos textos las autoras explican cómo encarnar cuerpos gordos tiene significados diferentes para las mujeres en comparación con los hombres ya que para ellas poseer un cuerpo esbelto es un mandato social y estético.

Orbach explica que para las mujeres las palabras "gordura u obesidad" no son únicamente la descripción de un "tejido adiposo" sino

[7] La gordura es un problema feminista.

[8] El peso insoportable: feminismo, cultura occidental y cuerpo.

que son conceptos cargados de valores negativos que les generan sentimientos de ansiedad y/o depresión que terminan afectando la imagen que tienen de sí mismas como parte de su "ser femeninas" y pueden provocarles trastornos alimenticios.

Por su parte, Bordo hace un análisis de la dicotomía cuerpo/mente y la constante asociación de lo femenino a lo corpóreo, lo que sitúa a las mujeres como personas salvajes, misteriosas e incontrolables por lo que sus cuerpos han sido sometidos a diferentes criterios, establecidos desde la visión masculina, que sirven para "determinar" su tamaño, su forma, sus funciones y hasta sus sensaciones, por ejemplo: siempre se espera que las mujeres *sientan* menos hambre que los hombres, o en todo caso que la controlen mejor, así, Bordo explica: "los apetitos de las mujeres requieren continencia y control, mientras que la indulgencia de los hombres es legitimada y estimulada" (Bordo,1993, p. 30).

Finalmente, Wolf relata la manera en que el poder de las ideas de belleza occidentales se ejerce sobre los cuerpos femeninos que están sujetos a desear y poseer una imagen corporal heteronormada que implica tener un cuerpo delgado, un rostro y cabello "bellos" y cierto tipo de ropas y maquillaje que las hagan deseables y aceptables para la mirada masculina, es decir, una imagen que les permita pertenecer a un ideal de belleza impuesto desde el sistema patriarcal y de consumo, en el que la gordura se percibe como el epítome de lo feo y de lo indeseable.

Los trabajos inscritos en este apartado muestran cómo la enfermedad llamada obesidad no solo hace alusión a una condición física específica sino a múltiples factores sociales, económicos o culturales que inciden en el surgimiento e incremento de esta problemática. La falta de acceso a la salud o a condiciones estructurales que permitan conservarla, así como los cambios en los modos de vida y en el consumo alimentario, destacan entre los factores que agravan la llamada "epidemia de obesidad y sobrepeso", sin embargo, es importante recalcar que este acceso desigual a la salud, también implica intersecciones de género que hacen más complicado e improbable el

acceso de las mujeres al bienestar ya que están sujetas a los mandatos occidentales de belleza y comportamiento, aun a costa de su salud mental o física.

3. TEORÍAS DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA GORDURA

Dentro de los estudios de la gordura la principal característica de abordaje es no considerar estos cuerpos como enfermos sino como parte de la diversidad humana pero que por sus particularidades físicas sufren una serie de estigmatizaciones y exclusiones.

Estos estudios hacen una crítica a la medicalización de los cuerpos y a ciertos discursos (el médico-sanitario y el capacitista) e instrumentos que se utilizan para señalarlos como fuera de la norma, lo aceptable o lo no sano. Un gran porcentaje de estos trabajos surgen a partir del activismo que muchas mujeres gordas iniciaron como parte del movimiento feminista anglosajón de los años 60 y 70 del siglo XX y que han continuado a lo largo del tiempo a través de las luchas sociales antigordofóbicas adquiriendo diferentes dimensiones y espacios, uno de ellos dentro de los debates científico-académicos.

En primer lugar el trabajo de diversas académicas ha sido afín y está vinculado a la Asociación Nacional para Avanzar en la Aceptación de la Gordura (en inglés: *National Association to Advance Fat Acceptance, NAAFA)*, fundada en 1969 y cuyo objetivo es: "terminar con la discriminación en la educación, el trabajo y los medios de comunicación." (Energici y Acosta, 2020, p. 11) En este grupo destaca el trabajo de Judy Freespirit y Aldebaran que escribieron y difundieron el *Fat Liberation Manifesto*[9] (1973), el documental *Fat underground*[10] de Marge Dean con testimonios de las pioneras norteamericanas del activismo gordo (1979) y los libros de Charlotte Cooper: *Fat and*

[9] Manifiesto para la liberación gorda.

[10] Gordura clandestina.

Proud. The politics of size[11] (1998), *Fat Activism: A Radical Social Movement*[12] (2016) y *Fat Activist Vernacular*[13] (2019)[14].

En segundo lugar, y a partir del trabajo vigente de la NAAFA[15], han surgido otros movimientos y sus correspondientes trabajos académicos, por ejemplo: los grupos y personas que promueven la salud en todas las tallas *(Health at Every Size*[16]*)*, los movimientos de liberación gorda[17] o el movimiento *body positive*[18].

El campo de estudio anglosajón sobre la gordura, mejor conocido como *Fat Studies*[19], se consolidó en el año 2009 cuando se publica el primer *Fat Studies Reader. An Interdisciplinary Journal of Body Weight and Society*[20], que se articula como una revista científica que cuenta con diversos trabajos que abordan la gordura desde la perspectiva de género, los derechos humanos, la medicina, la sexualidad, las imágenes en los medios masivos de comunicación, la política y la religión.

---

[11] Orgullosa y gorda. Las políticas de la talla.

[12] Activismo gordo: Un movimiento social radical.

[13] Activismo gordo popular.

[14] Además de sus textos académicos, Charlotte Copper tiene un amplio trabajo de activismo expresado en los blogs *Obesity Timebomb. Ka-boom!* https://obesitytimebomb.blogspot.com/ y http://charlottecooper.net/

[15] Ver: https://naafa.org/

[16] La visión HAES (por sus siglas en inglés) surge a partir del interés de diversos profesionales de la salud (médicos, nutriólogos) que cuestionan el discurso médico pesocentrista, focalizándose, en promover la salud de las personas independientemente de su peso corporal, a través del cambio de hábitos alimenticios, de movimiento, de estrés y de sueño, sin prescribir dietas o satanizar alimentos.

[17] Estos movimientos son amplios y diversos, sin embargo, a grandes rasgos su concepción del cuerpo gordo parte de su no patologización y del reconocimiento de la opresión que sufren a nivel sistémico, que solo puede cambiarse a través del cuestionamiento estructural del odio a los cuerpos gordos.

[18] El movimiento de "positividad corporal" surge en 1996 con el liderazgo de Connie Sobczak y Elizabeth Scott, promoviendo la aceptación corporal a nivel personal, y hoy día ha crecido a partir de su difusión en redes sociales, por ejemplo, a través de los trabajos de las modelos de tallas grandes como Tess Holliday: https://www.instagram.com/tessholliday/, Ashley Graham: https://www.instagram.com/ashleygraham/?hl=es o Kat Stroud: https://linktr.ee/katstroudofficial. Este movimiento también puede analizarse a partir de trabajos, tales como: *The revolution on instagram: the body positive movement* de Tabita Kumar (2020), *Commodifying the followers or challenging the mainstream? The two-sided potential of curvy fashion bloggers* de Marco Pedroni y Maria Paola Pofi (2018), *Las curvy como modelo de 'celebritización' y empoderamiento en Instagram* de María José Blanes (2017) e *Instagram y el canon de belleza actual: modelos "plus-size" de Aroa* Nebot Muñoz (2017).

[19] Estudios de la gordura.

[20] Revista de los estudios de la gordura. Publicación interdisciplinaria sobre el peso corporal y sociedad.

Dentro de estos estudios una referencia fundamental es el texto de Natalie Boero (2012) *Killer Fat. Media, Medicine, and Morals in the American "Obesity Epidemic*[21]*",* que describe el proceso por el cual en los Estados Unidos la llamada "epidemia de obesidad" se ha convertido en una de las principales preocupaciones políticas en las últimas décadas y explica cómo a partir de dicha preocupación se han generado una serie de investigaciones científicas, documentales, profesiones (como la de *health coach*[22]), medicamentos, tratamientos quirúrgicos, tratamientos psicológicos y leyes que tratan de regular a los cuerpos gordos. Boero analiza la manera en la que los cuerpos son determinados por esta serie de intervenciones (fármacos, cirugías, dietas) en busca de satisfacer las expectativas de un modelo de cuerpo delgado que funciona como el patrón indiscutible de lo sano. Afirma que al caracterizar a la obesidad como una epidemia en términos convencionales se sugiere que la enfermedad "se contagia", por lo que también se generan miedos que resultan en el control social de las personas.

Los *fat studies* también han revisado el tema desde una perspectiva racial y de género en trabajos como el de Sabina Strings (2019) *Fearing the black body. The racial origins of fat phobia*[23]*,* y el de Rachel Sanders (2017) *The color of fat: racializing obesity, recuperating whiteness and reproducing injustice*[24]en los que se rastrea el desarrollo histórico de los ideales occidentales de delgadez y belleza asociada a las pieles blancas en contraposición con la gordura y las pieles oscuras, además de explorar cómo son las representaciones de la obesidad en los cuerpos femeninos racializados (afrodescendientes o latinas) que suelen reforzar y justificar prácticas discriminatorias y racistas, pues se les presenta como insaciables, flojas o malas madres.

En el mundo hispanoparlante la problematización del tema también ha tenido lugar con múltiples trabajos hechos desde las epistemologías

[21] Gordura asesina. Medios de comunicación, medicina y moral en la "epidemia de obesidad" estadounidense.

[22] Supervisor en salud.

[23] Temiendo al cuerpo negro. Los orígenes raciales de la fobia a la gordura.

[24] El color de la gordura: racializando la obesidad, recuperando la blancura y reproduciendo la injusticia.

del sur, principalmente en España y Sudamérica a través de los estudios poscoloniales del cuerpo con autoras como: Constanza Álvarez Castillo (2014) con *La cerda punk;* Magdalena Piñeyro[25] con *Stop gordofobia y las panzas subversas* (2016) y *10 gritos contra la gordofobia* (2019); Laura Contrera y Nicolás Cuello (2016) con *Cuerpos sin patrones* y Lucrecia Masson (2015) con *Epistemología rumiante*; en este mismo apartado, tiene cabida el trabajo de Virgie Tovar (2018) *Tienes derecho a permanecer gorda* ya que su narrativa cotidiana se hace desde lo que ella llama ser "una mujer gorda, de padres inmigrantes y chicana"[26].

Estas narrativas trabajan el tema del cuerpo gordo desde el feminismo, el antiespecismo[27], la heterosexualidad obligatoria, la resistencia, la indisciplina y la disidencia desarrollados conceptos como los de "gordofobia" y "gordoodio" que han sido utilizados para generar saberes de lo distinto y lo gordo.

Finalmente, en estas aproximaciones constructivistas y no patologizantes del cuerpo gordo ubicamos los trabajos de Georges Vigarello (2006 y 2011) quien desde la historia cultural afirma que la gordura debe entenderse como una construcción social que cambia a través del tiempo y los contextos. Vigarello hace un recorrido sobre lo que desde la Edad Media y hasta nuestros días ha sido considerado como sano y malsano en relación con los regímenes alimenticios, las evacuaciones, el ejercicio y la higiene, estableciendo que estas prácticas realizadas en torno a la salud son contingentes y diversas en cada época y en diferentes espacios.

Además, Vigarello explica "la metamorfosis de la grasa" hablando de los cambios en el tiempo de las concepciones sobre la gordura, el cuerpo y de las diferentes sensibilidades que han existido respecto de las siluetas humanas, narrando que estas se han asociado no solo a

[25] Piñeyro es una de las cofundadoras de la plataforma de activismo *Stop Gordofobia,* pionera en tocar el tema del estigma por peso corporal en idioma español.

[26] Al respecto ver: https://www.ravishly.com/tags/take-cake

[27] Como los cuerpos gordos suelen ser llamados de manera despectiva desde la animalidad como vacas, ballenas o focas, las autoras reivindican estos nombres considerando que otras especies son iguales en dignidad a los humanos.

estados de salud o enfermedad sino también a concepciones morales, por ejemplo, en la Edad Media la "constitución robusta" era apreciada porque denotaba un estado de bienestar en contraposición con las "constituciones delgadas" porque estas encarnaban un riesgo inminente de sufrimiento y muerte ante las hambrunas de la época.

Todos estos estudios han desarrollado un importante trabajo sobre la exclusión de los cuerpos con sobrepeso desde la idea de colonización llevando el término más allá de una concepción típica del dominio de los territorios y trasladándolo al sometimiento de los cuerpos; además, estos estudios y los movimientos sociales que los acompañan, se han reapropiado del término gordo/gorda (*fat)* para quitarle la carga negativa y usarlo como un adjetivo más, construyendo términos como *fat aceptance*, *body positive*, *fat fobia,* "gordofobia", "gordoodio" y "cuerpa gorda", en un intento de subvertir el orden de las palabras, de dar cuenta del odio y el rechazo que sufren las personas gordas y con la intención de despatologizar los cuerpos.

4. ESTUDIOS BIOPOLÍTICOS DE LA GORDURA

Dentro de los estudios de la gordura también encontramos los análisis desde la biopolítica, los cuales critican la visión biologicista de la obesidad que patologiza los cuerpos grandes al salir de los "patrones normales de peso" a través de un "orden moral revestido de cientificidad" (Energici y Acosta, 2020, p. 14)

La biopolítica, centralmente, cuestiona la visión médica de los cuerpos gordos por la repetición y sobreexposición constantes de los riesgos de salud que se pudieran padecer dejando en segundo plano las diversas formas de discriminación que sufren estos cuerpos, afirmando que: "los cuerpos hacen mucho más que visitar los consultorios o el hospital, es decir, la gordura, escasamente es un problema médico" (Energici y Acosta, 2020, p. 14).

Estos trabajos parten de los postulados de Michel Foucault (1992) sobre el poder y la biopolítica, que se refieren al advenimiento

moderno de una forma de dominio que se ejerce sobre la vida y los cuerpos donde el conocimiento sobre estos es central para administrarlos, regularlos y controlarlos; Foucault afirma que es también el poder quien establece las nociones de lo normal y lo anormal, lo correcto y lo incorrecto, lo aceptable y lo inaceptable, es decir, una clasificación binaria y única de ordenar el mundo que incluye a los cuerpos. En la propuesta teórica de Foucault el poder deja de estar encarnado en una persona, distribuyéndose en la sociedad de maneras verticales, ejerciéndose en las relaciones cotidianas, por ejemplo, entre madres e hijas, entre profesoras y alumnas, entre médicos y pacientes, y también desde la autovigilancia a través de las biopedagogías.

En este sentido, el artículo *The Birth of the Obesity Clinic: Confessions of the Flesh, Biopedagogies and Physical Culture*[28] (Rail, 2012), hace un claro guiño al texto clásico de Michel Foucault (1966) *El nacimiento de la clínica*, pero usando un término específico para el surgimiento y construcción de la mirada médica sobre los cuerpos gordos: "la clínica de la obesidad"; Rail afirma que esta mirada y su discurso conforman un aparato de sujeción para las personas a través de la biomedicalización, la bioeconomía y la biocultura, caracterizando a los cuerpos gordos como enfermos o abyectos, por lo que deben ser tratados a través de una serie de biopedagogías entre las que destacan la prescripción de dietas o de actividad física que suelen ser formas de controlar los "cuerpos rebeldes".

De acuerdo con Wright y Harwood: "en los contextos contemporáneos las biopedagogías se traducen en instrucciones sobre la *bios*: cómo vivir, cómo comer, cuánto comer, cómo moverse, cuánto moverse. Estas instrucciones son posibles a partir del conocimiento y son prácticas subjetivantes en tanto que "a los individuos se les ofrece un número de formas de *entenderse* a sí mismos, de *cambiarse* y de *tomar acciones* para cambiar a otros y su entorno" (Wright y Harwood, 2009, p. 2). Estas biopedagogías están apoyadas por en discurso médico que les dota de sustento y autoridad epistémica, por

[28] El Nacimiento de la Clínica de la Obesidad: Confesiones de la Carne, Biopedagogías y Cultura Física.

ejemplo: el uso del Índice de Masa Corporal (IMC) como criterio de evaluación de los rangos de pesos "normales" en relación con la estatura de las personas, la relación causal entre la restricción del consumo de alimentos *versus* la pérdida de peso y el establecimiento del peso corporal como un factor de riesgo para enfermar o morir prematuramente.

Las biopedagogías que se imponen a las personas con cuerpos gordos, incluso trascienden el ámbito sanitario y se instalan en la narrativa de los medios de comunicación, por ejemplo, a través de una serie de shows televisivos que intentan "ayudar" a las personas gordas a bajar de peso por medio de dietas restrictivas o el ejercicio, pero que además las exponen de manera pública y voluntaria a una serie de prácticas donde se les avergüenza, se les ridiculiza y humilla, todo bajo el discurso de la obesidad como un problema de responsabilidad individual que puede ser subsanado a través de la toma de conciencia y acción de las personas sobre su cuerpo.

El libro *Biopolitics and the Obesity Epidemic. Governing bodies*[29] (Wright y Harwood, 2009), el artículo *It's disgusting how much salt you eat! Television discourses of obesity, health and morality*[30] (Inthorn y Boyce, 2010) y el texto *Cuerpos estallados. El cuerpo obeso en la performance y sus roces pospornográficos* (Bülle, 2017) son referentes dentro de los estudios desde la biopolítica, ya que analizan el discurso sobre la llamada "epidemia de obesidad" estableciendo que su retórica ha servido para difundir un concepto de salud exclusivamente asociado a cuerpos delgados o dentro de los rangos de peso "normales".

De acuerdo con Bülle (2017), la patologización de los cuerpos gordos como dispositivo de control se da hasta en ámbitos (como el arte) o teorías (como la *queer*) donde suelen mostrarse otros cuerpos considerados "anormales o monstruosos", pero la inclusión de la gente gorda parece estar afectada por un "condicionamiento moral

[29] Biopolítica y la epidemia de obesidad. Gobernando los cuerpos.

[30] ¡Es asquerosa la cantidad de sal que comes! Discursos televisivos sobre obesidad, salud y moral

adquirido" (Bülle, 2017, pp. 111-112) donde la gordura es vista como producto de comportamientos asociados al deshonor, el libertinaje y la inmoralidad.

Bajo los argumentos del biopoder Deborah Lupton (2013) también habla de la gordura como un artefacto cultural producto de complejos y cambiantes sistemas de discursos, prácticas, emociones, objetos materiales y relaciones interpersonales, afirmando que: "los discursos reflejan entendimientos comunes y los perpetúan, contribuyendo a formas de pensar, vivir y tratar nuestro cuerpo" (Lupton, 2013, p. 6). Lupton habla de las "pedagogías del disgusto", refiriéndose a las emociones que suelen crearse y recrearse entorno a los cuerpos gordos como la repugnancia, el asco y la vergüenza, que son usadas como "fuerzas motivadoras" para promover la pérdida de peso, afirmando que: "el trasfondo de esta pedagogía es que se asume que las personas gordas son apáticas o 'resistentes' a los mensajes de la salud pública" (Lupton, 2013, p. 36).

Así, los estudios biopolíticos apuntan al análisis crítico del saber médico y sus tecnologías que presentan a la obesidad y el sobrepeso como enfermedades producto de conductas individuales, desvelando que los discursos médicos están revestidos de consideraciones políticas y morales que ven a las personas gordas como flojas, sin voluntad o apáticas y que además utiliza tecnologías que se expresan mediante la vergüenza, la humillación y la culpa como "métodos estimulantes" de la conciencia de las personas gordas que necesitan, necesariamente, bajar de peso para ser sanas.

5. CONCLUSIONES

A través de la revisión y clasificación del material descrito la conclusión general es que las tensiones entre los dos principales enfoques en los estudios sociales de la gordura: el biologicista y el construccionista son evidentes. Mientras el primero ve a la gordura como una patología con matices sociales que pueden generar discriminaciones diversas, el segundo afirma que la gordura no es una enfermedad,

sino que se ha construido como tal para controlar a aquellos cuerpos que no entran dentro de los estándares de peso hegemónicos dando lugar a su opresión a través de su medicalización y rechazo.

Así, tenemos las orientaciones que, desde la medicina, la nutrición, la psicología y hasta la genómica han encontrado en el cuerpo gordo una patología (o varias) nombrándolo "obeso". Sin embargo, estas perspectivas tienen dentro de su mismo aparato explicativo matices, por ejemplo, aquellos que revelan a la enfermedad más allá de sus condicionamientos biológicos e individuales y ponen énfasis en su producción social debido al acceso desigual en materia de salud y su causalidad multifactorial.

Estos enfoques amplían su espectro al conceder que, si bien la obesidad es una patología que se debe prevenir, atender y curar, esto no significa que las personas que la padecen deban sufrir estigmatización y/o discriminación por su condición. Múltiples estudios han documentado el perene señalamiento social que sufren las personas gordas y la discriminación que de este señalamiento se deriva, encontrando que afecta más a las mujeres gordas porque son ellas quienes tienen menores oportunidades educativas, menor acceso a servicios de salud, su representación en los medios de comunicación casi siempre es negativa, suelen tener más problemas para encontrar un trabajo, ganan menos y son peor tratadas.

Estas perspectivas también han documentado la manera en que la estigmatización de las personas gordas hace que sean percibidas como flojas, sucias, débiles, sin iniciativa, propiciadoras de su propia enfermedad y sin voluntad para revertirla. En el discurso médico hegemónico la salud se presenta como una conducta y/o una decisión individual, por ello los estudios sociales de la discriminación ponen énfasis en que la enfermedad llamada obesidad no necesariamente es una condición elegida por las personas, destacando también los factores sociales, genéticos, endocrinos o emocionales que pueden propiciarla.

También se llama la atención sobre el estrés constante que viven las personas gordas al ser señaladas y discriminadas y cómo este estrés genera alostásis, es decir, una condición que puede provocar

enfermedades como la hipertensión o afecciones cardiovasculares, sugiriendo que algunos trastornos relacionados causalmente con la obesidad podrían tener su origen en la angustia constante que padecen las personas gordas y no en el peso de sus cuerpos.

Dentro de los matices de este campo de estudio tenemos los trabajos que destacan a la obesidad como una enfermedad pero al mismo tiempo hacen una crítica a la industria de la pérdida de peso que ofrece los más diversos productos, aunque históricamente se hayan documentado como ineficaces o incluso dañinos para la salud.[31] Estos estudios también suelen hacer notar la manera en que las constantes dietas o la pérdida y subida de peso frecuentes provocan daños a la salud que se ignoran en aras del objetivo específico de perder peso y afirman que la mejora de la salud puede venir más del cambio de hábitos (reducción del estrés, realización de una actividad física moderada, buenos hábitos de sueño) que de la pérdida de peso.

Por otro lado, tenemos los estudios de la gordura que hacen una crítica a la patologización de los cuerpos donde los procesos médicos están definidos más por condiciones morales que biológicas y sus intervenciones están dirigidas al control social. Desde esta perspectiva se hace un análisis de la biomedicina que considera al sobrepeso y la obesidad como enfermedades y/o factores de riesgo para la aparición de otras enfermedades, afirmando que esta visión remite al individuo la carga de mantenerse delgado y sano a través de la culpa. Estos trabajos se consideran una respuesta crítica al discurso de la llamada "epidemia global de obesidad" y afirman que esta narrativa ha derivado en un pánico moral alrededor de la gordura y llaman a este fenómeno "gordofobia", concepto que abarca no solo el miedo de las personas a subir de peso, sino también el odio ejercido sobre las personas gordas.

El "activismo gordo" ha sido una de las fuentes de donde han emergido estos estudios, es decir, que la lucha de las mujeres por sus

[31] Al respecto recuérdese el caso del uso, prescrito medicamente, de las anfetaminas como modo de bajar de peso y que eventualmente provocaron una serie de trastornos en las personas que los ingirieron, como adicción a la sustancia, daños cardiacos u otros.

derechos, por su visibilización y trato digno ha llevado a la teorización sociológica y/o antropológica de los temas alrededor de su cuerpo como su patologización, estigmatización y discriminación. Este activismo, al igual que los estudios que de él proceden, no es homogéneo sino que ha derivado en grupos de lucha diversas como el *body positive,* el *fat aceptance*[32], la salud en todas las tallas, la alimentación intuitiva, las luchas por las leyes de talle (tener la posibilidad de acceder a ropa para personas con tallas grandes) y muchos activismos gordos más, cuya característica es que a partir del siglo XXI se anclan y desarrollan dentro de las plataformas digitales y de ahí pasan a las calles, al arte, a los fanzines e incluso, a las pasarelas de moda.

En este marco, los llamados *fat studies* o estudios científicos de la gordura surgen como un campo interdisciplinario. De acuerdo con Charlotte Cooper: "los *fat studies* son complejos, están caracterizados por múltiples actores y perspectivas y tienen la potencia para emprender investigaciones teóricas y empíricas, combinando el discurso popular y el discurso académico con las preocupaciones de justicia social comenzado a articular un área de la vida humana, hambrienta[33] de claridad y comprensión" (Cooper, 2010, p. 1). A pesar de la multiplicidad de actores y perspectivas que se adscriben a los *fat studies*, existen premisas básicas en su articulación, por ejemplo, no etiquetar a los cuerpos gordos como enfermos sino considerarlos como parte de la diversidad humana y no pensar a la gordura como un problema que requiera una solución.

Los *fat studies* han hecho una revisión de la aproximación científica a la obesidad asumiendo que esta es una construcción social y desvelando la manera en que el odio hacia los cuerpos gordos puede ser muy lucrativo, a través de trabajos que exponen que muchos de los estudios e informes sobre la "pandemia de obesidad" son financiados por organizaciones que promueven la pérdida de peso, además de mostrar las cifras millonarias que esta industria gana sin lograr el objetivo de mantener a las personas delgadas.

[32] Aceptación corporal.

[33] De acuerdo con la autora el juego de palabras es intencional.

Desde la biopolítica se afirma que la retórica de la epidemia global de obesidad está basada en un discurso moral cobijado en ciertos conocimientos científicos que provocan pánico, angustias sociales y graves problemas de salud, estableciendo que: "al asociar el peso con la salud y prescribir su pérdida, podemos estar creando uno de los mayores desastres iatrogénicos de nuestro tiempo. Creo que en lugar de repetir el mantra de "obesidad" o "peso", sería más útil deconstruir el modelo de estilo de vida de la enfermedad y la idea de responsabilidad personal de la salud. Esta deconstrucción debe incluir un escepticismo con respecto al nivel micro y cuestionar las soluciones a los problemas de salud pública, especialmente cuando se promueven por el *Big Pharma*[34] y otros actores de la *Obesity Inc*[35]" (Rail, 2012, p. 243).

En este sentido, también se han destacado las formas como la medicina ha generado una serie de clasificaciones de la gordura asociada a la enfermedad a través de describirla como un trastorno genético, endócrino, alimenticio, mental o emocional, etiquetas que están estrechamente ligadas a las biopedagogías, es decir, a la mayor vigilancia, regulación y autocontrol de los cuerpos a través del "conocimiento" sociomédico.

El estudio social de la gordura también pone en la mesa de análisis la interseccionalidad del tema y ha descrito la manera en que las personas gordas sufren discriminaciones agregadas a su origen étnico, su clase y, fundamentalmente, su género. Estos trabajos también revisan el fenómeno desde la experiencia de las personas gordas construyendo el concepto de "identidad gorda" y revisando cómo se ven a sí mismas o cómo sus experiencias están ligadas a una constante autoimagen negativa; en este sentido, se han hecho trabajos de sus vivencias perdiendo peso a través de diversos métodos como las cirugías bariátricas, el consumo de fármacos y diferentes dietas o regímenes alimenticios; se han documentado otras experiencias como ir a comprar ropa, intentar practicar algún ejercicio, transportarse en espacios que no están diseñados para cuerpos grandes, es decir, vivir siendo gordas en un mundo hecho para personas flacas.

[34] La gran farmacia.

[35] La industria de la obesidad.

Finalmente, podemos destacar la importancia de todos estos estudios en la búsqueda de una mayor comprensión de los cuerpos gordos y su derecho a la existencia en un mundo donde a pesar de su visibilidad física son constantemente estigmatizados e invisibilizados, siendo la discriminación que se ejerce sobre ellos socialmente aceptada.

REFERENCIAS

Álvarez Castillo, C. (2014). *La cerda punk. Ensayos desde un feminismo gordo, lesbiko, antikapitalista y antiespecista.* Trío Editorial.

Amos, H. (2017, 8 de septiembre). Dos azafatas ganan la primera batalla legal a la aerolínea que les rebajó el sueldo por su físico. *elDiario.es*, https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/azafatas-primera-batalla-aerolinea-rebajo_1_3207295.html

Blanes, M. J. (2017). *Las curvy como modelo de 'celebritización' y empoderamiento en Instagram*. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 2017, 22, 203-22. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93552794015

Boero, N. (2012). *Killer fat. Media, Medicine, and Morals in the American "Obesity Epidemic"*. Rutgers University Press.

Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, Western culture and the body.* University of California Press.

Bülle Hernández, E. (2017). "Cuerpos estallados. El cuerpo obeso en la *performance* y sus roces pospornográficos". En: F. Giménez Gatto y A. Díaz Zepeda (Coords.), *Pornologías* (pp. 109-125). La Cifra Editorial.

Campos, P. (2004). *The Obesity Myth: why America's obsession with weight is hazardous to your health*. Gotham Books.

Contrera, L. y Cuello, N. (Comps.) (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne.* Madreselva.

Cooper, C. (1998). *Fat and Proud: The Politics of Size*. The Women's Press.

Cooper, C. (2010). Fat Studies. Mapping the field. *Sociology Compass*, *4*(12), 1020-1034. https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2010.00336.x

Cooper, C. (2016). *Fat Activism: A Radical Social Movement*. HammerOn Press.

Cooper, C. (2019). *Fat Activist Vernacular*. Charlotte Cooper.

Cruz Sánchez, M., Tuñón Pablos, E., Villaseñor Farías, M., Álvarez Gordillo, G. C. y Nigh Nielsen, R. B. (2013). Sobrepeso y obesidad: una propuesta de abordaje desde la sociología. *Región y Sociedad*, *25*(57), 165-202.

De Domingo, B. y López Guzmán, J. (2014). La estigmatización social de la obesidad. *Cuadernos de Bioética*, *25*(2), 273-284. https://www.redalyc.org/pdf/875/87532349006.pdf

Energici, M. A. y Acosta, E. (2020). El estudio de la obesidad y la gordura desde la sociología y la psicología social. *Athenea Digital*, *20*(2), 1-19. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2300

Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut) (2020).

Fikkan, J. L., & Rothblum, E. D. (2012). Is Fat a Feminist Issue? Exploring the Gendered Nature of Weight Bias. *Sex Roles*, 66, 575-592. https://doi.org/10.1007/s11199-011-0022-5

Freespirit and Aldebaran, J. (1973). "Fat Liberation Manifesto". *Off Our Backs. A Women's Newsjournal*, *9*(4), 18-18. https://www.jstor.org/stable/25773035

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder.* La Piqueta.

Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica* (F. Perujo, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original punlicado en 1963).

Gaesser, G. (2002). *A Big Fat Lies. The Truth About Your Weight and Your Health.* Gürze Books.

García, C. (Coord.) (2019). *Cómo engordamos: comida chatarra, obesidad y estrategias de publicidad.* UNAM.

Gracia-Arnaiz, M. y Comells, J. M. (Eds.) (2007). *No comerás. Narrativas sobre la comida, el cuerpo y el género en el Nuevo Milenio*. Icaria, Observatorio de la Alimentación.

Gracia Arnaiz, M. (2007). Comer bien, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario. *Salud Pública de México, 49*(3), 236-242.

Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada.* Amorrortu.

González Garza, E. M. (2018). *Son las mujeres obesas menos empleables. Discriminación por obesidad en México: un experimento de campo* [Tesis de maestría, Centro de Estudios Económicos, El Colegio de México]. Biblioteca Daniel Cosío Villegas. https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10000299

Inthorn, S., & Boyce, T. (2010). 'It's disgusting how much salt you eat!' Television discourses of obesity, health and morality. *International Journal of Cultural Studies*, *13*(1), 83-100.

Kumar, T. (2020). The revolution on instagram: the body positive movement. *International Journal of Educational Science and Research*, *10*(2), 1-8.

Lupton, D. (2013). *Fat.* Routledge.

Masson, L. (2017). "Gordofobia". En: R. L. Platero Méndez y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (208-214). Bellaterra.

Masson, L. (2015). *Epistemología rumiante.* La Bordeta.

Nebot Muñoz, A. (2017). *Instagram y el canon de belleza actual: modelos "plus-size"*. [Tesis de grado, Univesitat Jaume I].

Oddy, D. J., Atkins, P. J., & Amilien, V. (Eds.) (2009). *The rise of obesity in Europe: a twentieth century food history.* Routledge.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles 2010. Resumen de orientación*. OMS.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2012). *Estadísticas sanitarias mundiales 2012*. OMS.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). *Plan de Acción para la prevención y el control de las enfermedades no transmisibles 2013-2019*. OPS. https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2015/plan-accion-prevencion-control-ent-americas.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2011). *Declaración Política de la Reunión de Alto Nivel de la Asamblea General sobre la Prevención y el Control de las Enfermedades No Transmisibles*. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/N11/497/80/PDF/N1149780.pdf?OpenElement

Orbach, S. (1978). *Fat is a feminist issue*. Arrow Books.
Pedroni, M., & Pofi, M. P. (2018). Commodifying the followers or challenging the, mainstream? The two-sided potential of curvy fashion bloggers. *Observatorio (OBS*)*, (Special Issue). https://doi.org/10.15847/obsOBS0001383
Piñeyro, M. (2016). *Stop gordofobia y las panzas subversas*. Zambra-Baladre.
Piñeyro, M. (2020). *10 gritos contra la gordofobia.* Vergara.
Rail, G. (2012). The Birth of the Obesity Clinic: Confessions of the Flesh, Biopedagogies and Physical Culture. *Sociology of Sport Journal*, *29*(2), 227-253. https://doi.org/10.1123/ssj.29.2.227
Roberts, E. (2015). Food is love: and so, what then? *BioSocieties*, *10*(2), 247-25. https://doi.org/10.1057/biosoc.2015.18
Sanders, R. (2017). The color of fat: racializing obesity, recuperating whiteness and reproducing injustice. *Politics, Groups, and Identities*, *7*(2), 284-304. https://doi.org/10.1080/21565503.2017.1354039
Secretaría de Salud (2013). *Estrategia Nacional para la Prevención y el Control del Sobrepeso la Obesidad y la Diabetes*. Secretaria de Salud.
Strings, S. (2019). *Fearing the black body. The racial origins of fat phobia.* New York University Press.
Laysa (2019, 21 de enero). Soy esa persona gorda sentada a tu lado en el avión. *Historias Abiertas.* http://www.historiasabiertas.com/soy-esa-persona-gorda-sentada-a-tu-lado-en-el-avion/
Tovar, V. (2018). *Tienes derecho a permanecer gorda* (B. Martínez, Trad.). Melville House. (Trabajo original publicada en 2018).
Vigarello, G. (2006). *Lo sano y lo malsano.* Abada Editores.
Vigarello, G. (2011). *Las metamorfosis de la grasa: Historia de la obesidad. Desde la Edad Media al siglo XX.* Península.
Wright, J., & Harwood, V. (Eds.) (2009). *Biopolitics and the Obesity Epidemic.* Routledge.
Wolf, N. (1991). *The Beauty Myth*. William Morrow & Co.

6

Revisitar la historia de los procesos de la inclusión, analizando el devenir de los planes de estudio en Educación Especial: entrevista a Mariela Rodríguez Arango[1]

Lelia SCHEWE

Síntesis

Los procesos de inclusión han sido problematizados desde las más variadas lecturas y espacios. En este caso, consideramos avanzar hacia los tejidos que se resignificaron en nuestras prácticas, cuando comenzamos a disputar los sentidos institucionales de los postulados en el campo de la educación.

Nos preguntamos por los procesos que se construyeron en las universidades y por las formas en que se transformaron las carreras de Educación Especial, avanzando en un diálogo sobre los desafíos hacia el futuro, una tarde de verano, en los verdes patios de la Universidad de Antioquia, con Mariela Rodríguez Arango, una profesora, trabajadora crítica, creadora de alternativas.

[1] Mariela Rodríguez Arango es docente y coordinadora de autoevaluación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, Colombia. Magíster en Educación con énfasis en Cognición, doctoranda en Ciencias Sociales. Coordina actualmente los procesos de inclusión de la Udea y a lo largo de su carrera docente ha creado espacios para construir alternativas vinculadas a la educación de estudiantes con discapacidad y de estudiantes con talentos excepcionales.

Palabras clave: Universidades- Inclusión- Discapacidad- Educación Especial- Historia- Formación docente

Revisiting the history of the processes of inclusion while analyzing the evolution of Special Education Curricula: an interview with Mariela Rodríguez Arango

The processes of inclusion have been problematized from many different perspectives and spaces. In this particular case, we are considering moving forward towards the analysis of the interwoven relationships that have given new meaning to our practices by questioning the institutional postulates of the education community.

One summer afternoon, in the green lawn of the University of Antioquia campus courtyard, I had a conversation with Mariela Rodríguez Arango, a teacher, a critical educator, a proponent of creative alternatives. We discussed the Special Education processes originated in the universities, the changes that Special Education training programs have gone through and the challenges that the future holds for us.

Keywords: Universities- Inclusion- Disability- Special Education- History- Teacher training

Los desafíos actuales para las trayectorias de estudiantes con discapacidad y su vínculo con la formación de maestros que acompañan estos procesos estaban siendo temas que, en diciembre de 2019, acompañaron mi estancia doctoral en la Universidad de Antioquia. En ese tiempo, como parte de la comisión de reformulación del plan de estudio del Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina) –donde trabajo como docente– las preguntas y discusiones nos llevaban a dimensionar las complejidades de nuestra pretenciosa tarea: ¿cómo construir documentos curriculares que estén a la altura de las circunstancias que actualmente nos habitan y habitamos? ¿Cómo incorporar perspectivas que desafíen binarismos y reduccionismos disciplinares? ¿Es

posible articular las intenciones de construir espacios escolares más amables desde los postulados de la Educación Especial?

Mariela Rodríguez Arango es docente y coordinadora de autoevaluación de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia (Udea), Colombia. Es Magíster en Educación con énfasis en Cognición y doctoranda en Ciencias Sociales. Coordina actualmente los procesos de inclusión de la Udea y a lo largo de su carrera docente ha creado espacios para construir alternativas vinculadas a la educación de estudiantes con discapacidad y de estudiantes con talentos excepcionales.

Entre las realidades de Argentina y Colombia encontramos desafíos comunes y diferencias estructurales que quedaron plasmados en esta conversación. Señalo, a continuación, mis preguntas e intervenciones en letra cursiva, e inmediatamente debajo las respuestas de mi interlocutora, con quien ha sido un placer tomarnos un par de tazas de café.

Al final de la entrevista, algunas palabras tienen la intención de movilizar posibles continuidades hacia las alternativas, para que los planes de estudio en Educación Especial puedan, como propuso la profesora Mariela, "continuar vivos".

1. Teniendo en cuenta las transformaciones que se vienen gestando con respecto a las formas de concebir los procesos de inclusión en los últimos 15 años ¿qué características tienen los planes de estudio en Educación Especial actualmente?

> Cuando se hacen esos procesos, yo creo que, como universidad, como programa, hay que saber leer el adentro y el afuera. Cuando digo "leer el adentro" me refiero a nuestras historias como programas de formación de maestros. Pero cuando leemos el afuera, que se está moviendo muchísimo en el plano político y legislativo, encontramos las normas alrededor de la formación de maestros en primer lugar.
>
> Mirar el adentro es mirar cómo han sido nuestras historias como programa. Entonces me ubico, por ejemplo, en esta historia que conozco particularmente por lo que he vivido como profesora: nosotros hemos tenido

más o menos en el lapso que mencionas, tres cambios de plan de estudios. No lo hicimos porque habíamos dicho internamente: "tenemos que cambiar, reestructurarnos, cambiar nuestras maneras de pensar y de hacer", sino porque ha sido la exigencia en los sistemas de calidad. Entonces hemos respondido fundamentalmente a eso. Ahí hay un riesgo muy grande cuando efectivamente lo que nos moviliza es responder a los requerimientos de acreditación, una certificación de calidad, es lo que yo llamo "hacer la tarea". Ahora bien, cambiar una propuesta de formación no es únicamente un cambio en el sistema de créditos, supone que tenemos que mover también nuestros supuestos teóricos, políticos, epistemológicos, pedagógicos ¿y a la luz de qué? Pienso que estamos en una especie de limbo epistemológico, una pérdida de horizonte, y lo veo como un error de concepción: pensar que la educación inclusiva, o lo que llamamos educación inclusiva es un común denominador, que en muchos países oscurece, cubre o borra la Educación Especial como práctica, como saber y como sistema.

Interpreto eso como una respuesta estatizada, frente a la evasión de las responsabilidades para ciertas garantías. Voy a nombrarlo: seguimos siendo Educación Especial en tanto nos referimos a "discapacidad" y "talentos excepcionales", desde ahí nos ubican las normativas nacionales.

Cuando digo que hay que mirar el adentro y el afuera, me refiero también a consultar (no solo en el país propio), cómo están las otras universidades. En los demás países latinoamericanos, la situación es casi la misma. Hay una pugna, dos asuntos en tensión, son los fuertes:

1) Seguir existiendo como parte del sistema. Colombia de manera orgullosa aparece como uno de los países en los que ha *desaparecido* la Educación Especial.

2) Seguir existiendo en el reconocimiento de un saber constituido, disciplinariamente, a partir –también– de prácticas.

Hoy, esos saberes fundantes de lo que era la Educación Especial, de lo que fue, los pondría de manera genérica en los saberes médicos, incluida la psicología misma. Para mí es absolutamente claro que hay otros saberes, otros campos de discurso alrededor de la discapacidad, que

nutren, oxigenan y desestructuran todo lo que han sido esos saberes fundantes, y creo que no los hemos escuchado, o no lo suficiente. Mencionaría, por ejemplo, lo que es la sociología de la discapacidad, la antropología de la discapacidad y los conceptos que hay alrededor. Cuando hemos pensado en esas reestructuraciones, en esas transformaciones curriculares, fue porque significó repensar, redefinir nuestros objetos de formación y objetos de estudio, desde dónde los estudiamos, en qué formamos maestros.

Si hago una revisión de 15 o 20 años, diría que, en este programa en particular y leyendo el asunto del país, hay un elemento que es constante y ha atravesado la formación de estos docentes: lo que nosotros llamamos el saber pedagógico, el saber del maestro, tiene que ver con lo que ha sido la historia de la pedagogía. Para nosotros actualmente es una pedagogía vivencial, contextualizada, leída culturalmente y socialmente, a partir de la construcción de subjetividades, las tecnologías, de las visiones del siglo XXI.

El saber pedagógico que es el que representa la identidad como maestro. No es el saber psicologizado, no es el saber médico, sino lo que define a este Educador Especial como un maestro: los saberes de la pedagogía, lo curricular. El currículo, no como plan o documento, sino en términos de ideales políticos, en términos de propósito formativo, como instrumento de formación de subjetividades, del saber didáctico, de las didácticas y los saberes que se enseñan. Unos saberes sobre la evaluación del currículo, los aprendizajes, el desarrollo, la gestión educativa y la gestión escolar, para nosotros se hace fundamental. Yo imagino el impacto que ha tenido en nuestras carreras esa tendencia a la formación psicológica, diría psicopedagógica. Hace falta la otra estructura, alrededor de cuestiones políticas, de educación y cultura.

Diría que ese saber pedagógico no es hoy la historia tradicional de la pedagogía, ni de los pedagogos, aunque es un componente fundamental. Ahora nos preguntamos: ¿qué es lo que le da la identidad a lo que nosotros llamamos “el saber disciplinar”? El saber disciplinar sería el de la Educación Especial, que lo distingue, diferencia y lo hace *portador* de un conocimiento. En ese sentido, hay un error que cometimos durante mucho tiempo: pensar que el saber disciplinar del educador especial o de la Educación Especial es saber sobre la discapacidad.

Lo pensamos nosotros, endogámicamente, pero el resto de los maestros piden eso también. Dicen, por ejemplo: "nosotros no sabemos de Educación Especial", pero cuando dicen: "no saber de Educación Especial", es "no sabemos de las discapacidades". Nos adjudicamos ser portadores de ese saber, porque conocemos los tipos de discapacidades y el error más grande –para mí– es que cuando decimos que conocemos las discapacidades es porque hablamos los criterios de diagnóstico de las discapacidades. Seguimos anclados ahí. Entonces sabemos hablar de los manuales de diagnóstico médico, de los criterios de la discapacidad intelectual, los criterios de la hipoacusia, de la baja visión, y se vuelven tan importantes para nosotros porque es lo que está distinguiendo este saber. Es un error epistemológico y es un error de nuestras prácticas, ¿qué hace especial a la Educación Especial? Es el saber enseñar a unos sujetos que portan particularidades, pero también he pensado que hay un gran estigma social y cultural, político, de todo orden al nombrar la Educación Especial. La palabra "especial" porta la misma carga sociocultural y política que la palabra discapacidad, porque inmediatamente remite a personas y no a una forma de prácticas. A veces, he pensado si cambiar el nombre de especial, "bautizarla" de otra manera, podría empezar a calar representaciones distintas de esta disciplina. Acá no lo hemos hecho porque eso administrativamente trae consecuencias, pero es posible hacerlo, yo no he encontrado mayores obstáculos para eso. Lo otro es que, políticamente, también a nivel nacional, se nos ha permitido existir en tanto aparecemos en los lineamientos ministeriales para la formación de maestros. Entonces, estamos pendiendo hace más de 10 años de un hilo, para aparecer en los documentos del Ministerio de Educación Nacional como una licenciatura que se pueda ofrecer, de hecho, hubo problemas porque en una norma en el Ministerio ya desaparecimos. Eso es muy tenaz, porque lo que estamos aceptando es que nos están haciendo un favor, en tanto nos nombran como carrera.

2. Dijiste que la escuela [de educación especial] y la Educación Especial, prácticamente habían desaparecido en Colombia, que había un sector que pensaba eso, ¿cuál sería ese sector? ¿y cómo se identificaría?

Imagínate que, en el mismo Ministerio de Educación Nacional, también hay una pugna fuerte, porque la acusación es la misma. Si el modelo es

de educación inclusiva y está –sobre todo– definido desde la Convención[2], entonces el *pecado* que se estaría cometiendo como Educación Especial es en contravía de la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad, eso es ser excluyentes y lo que están haciendo es negar esos derechos que ya son reconocidos mundialmente.

Entonces, aparecen lineamientos, hemos tenido varios decretos, desde 1996. Yo también hago un análisis de las legislaciones educativas, porque Colombia tiene la Ley General de Educación en 1994. En 1996 hubo el primer decreto reglamentario, luego en 2009 y ahora en el 2017 hay uno nuevo, es el 1421. Por esa misma legislación y sus contradicciones internas, sustentamos nuestra existencia. La ley de 1994, Ley General de Educación en Colombia tiene un capítulo, un título que denomina: "Modalidades de atención educativa para personas con discapacidad y talentos excepcionales". Los decretos que ha habido posteriores, el primero –en 1996– fue sobre "integración escolar", y en 2009 ya dice: "en el marco de la educación inclusiva".

El otro efecto es que, en Colombia, lo que ha venido ocurriendo es que, lo que podríamos llamar Educación Especial, se ha privatizado, como no está bajo responsabilidad del Estado, aprovecharon los privados y el mercado.

Los cambios curriculares que hemos pensado, han sido de los más tensos internamente que hayamos vivido, porque también es claro: si no nos movemos conceptualmente, estamos condenados a cierto anquilosamiento -en nuestra manera de entender- a la luz de las perspectivas que cada uno maneja y aprendió. Para mí, hay conceptos articuladores que hay que mirar, no diría que vienen de una sola disciplina, están tejidos desde muchos campos disciplinares. Por ejemplo, el concepto de diversidad es una sombrilla que nos sirve para entender la discapacidad como múltiples formas de ser; el concepto de identidad, el concepto de subjetividad.

Podemos llegar a comprender la discapacidad, no como el resultado del accidente biológico, sino como una construcción social, por supuesto.

[2] Refiriéndose a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Eso cambiaría todas las prácticas de los maestros y de las escuelas, de las familias y las comunidades con las que trabajamos. También lo que hacen otros profesionales. Cuando pienso, por ejemplo, que la psicología cultural –más que la psicología cognitivista– puede ser un soporte fuerte en el diálogo con estas otras maneras, lo digo internamente, nuestros cimientos son otros y lo entiendo como parte del devenir histórico, pero no es un camino fácil de allanar.

Entonces, para la nueva versión del plan de estudios que vamos a empezar, y para no caer en eso de "ah bueno, este curso ya no va, este profesor ya no está, este estaba en el primer semestre y pasó, para el último, tantos créditos", lo que estamos pensando, es preguntarnos: ¿cuál es el saber que le da forma a nuestro campo? El saber pedagógico, y ¿cuáles son los otros?

Hablo también de una decolonización de la Educación Especial, esto es lo que nos va a costar muchísimo. ¿Nos acoge una pedagogía colonial? Yo estoy convencida que sí, y también en unos fundamentos de la Educación Especial, unas bases epistemológicas de la Educación Especial, y ahí hay que poner esos otros discursos para poder movernos, porque si no, vamos a crear un caos, un conflicto fuerte en los estudiantes. A mí me ha gustado cierta pregunta, más o menos en esta combinación: ¿es posible pensar una educación inclusiva especial?

Juego con las palabras para darles sentido, ¿es posible pensar una Educación Especial inclusiva? ¿Ese es el maridaje que tiene que existir? Sobre todo, si pensamos que no tiene sentido que nos ubiquemos en la disyuntiva especial o inclusiva. Si lo pensamos de una manera holística, compleja, lo he llamado también rizomática, no nos podemos quedar anclados en una distinción binarista.

3. ¿Cómo se están proponiendo las alternativas en este contexto que podríamos nombrar como "de disputas por la legitimidad"?

El reto más grande –justamente– es la transformación curricular, y respecto al cómo, eso no lo puede hacer una comisión. Lo que tiene que caracterizar a esta transformación curricular es el carácter democrático y participativo de las comunidades. Nosotros no lo logramos en un

100%, nos hemos limitado a preguntarle a los egresados. Es un reto maravilloso en esta construcción de un nuevo plan de estudios, una metodología participativa, con otras organizaciones, con colectivos de personas con discapacidad, no solo egresados. Hay que invitar a quienes organizan el asunto político, organizaciones, familias, personas con discapacidad, activistas. Yo creo que ahí está, porque hemos terminado haciéndolo internamente y eso nos impide leer el panorama externo.

Los procesos de apropiación y de implementación de los nuevos planes de estudio hay que hacerlos con una metodología de acción-participación, para mí ese es el esquema de trabajo. Cuando digo validación, no me refiero a informarle a la gente, hay que preguntarles, ¿qué hay que modificar en esta propuesta? Lo que viene después es cómo logramos que la gente se apropie, lo interiorice, lo comprenda, lo viva y que permanezca *vivo* y actualizado, crear un mecanismo de tal manera que el programa mismo internamente pueda cambiar.

4. "Que permanezca vivo" es una expresión revitalizadora de nuestra forma de concebir lo que proponemos en los documentos y las propuestas desde la universidad.

Es que no podemos guardar eso hasta la próxima reestructuración, debe ser con la posibilidad de que cambie mientras se está implementando. Comprender los sentidos de estas cosas es fundamental, porque en los planes de estudio, eso de "ah, esta materia es de séptimo, esta son 20 créditos, esta materia es para tal cosa", solo es lo superficial. A los maestros hay que enseñarles, supongo que en tu universidad también, que no somos solo "dictadores de clases".

5. Además, ¿hay una cuestión de "cada uno a la suya"?

Claro, ¿qué lenguaje es ese?, ¿desde qué perspectiva? Yo discuto muchísimo, porque digo que no tengo que hablar de la discapacidad visual describiendo la estructura de las enfermedades del ojo, ¡no más de eso! No tengo que hablar de la discapacidad intelectual hablando de la cantidad de síndromes, cromosomas: eso obnubila, pero impone un velo para ver lo otro: la experiencia de la discapacidad.

También tenemos que mantener en esa propuesta de formación, la posibilidad de conversación y actuación en escenarios distintos. Entonces, este maestro que puede estar en la escuela, pero también un maestro que no tiene que estar en la escuela, sino en otros escenarios posibles, ha sido motivo de disputa y nos ha llevado a cierta pérdida de la identidad del profesional de la Educación Especial. Lo digo porque si es en el marco de la diversidad, entonces eso parece implicar que es para todo, para "los diversos".

6. Convirtiendo la diversidad en una especie de identificación de los diversos...

Aparece en escena lo que nombran como la *población en situación de vulnerabilidad,* pero no podemos encajonarla sin mirar las complejidades del fenómeno mismo de la vulneración. Entonces, hay grupos de los vulnerables o vulnerados o de la población vulnerable. A la luz de la interculturalidad también, la demanda sería cómo saber de todo, sin caer en el riesgo de no saber porque es demasiado.

Otra cosa de la que se nos acusa es: ¿por qué formar maestros para la discapacidad, cuando la educación inclusiva es para todos? Este sería el dilema con educación inclusiva. Si maestros inclusivos deben ser todos, no necesitamos este, que –particularmente– se ha formado en la educación inclusiva. Lo otro que tenemos claro, es que, en los otros programas de formación de maestros –porque nosotros aquí tenemos un montón, de ciencias naturales, matemática, educación física– no se alcanza a formar de manera integral a un maestro *inclusivo*.

Sobre la educación inclusiva, hay algo en Colombia que nosotros no lo creemos, ni las familias, ni las escuelas, ni las instituciones, pero es el discurso políticamente correcto. Hemos hecho una reducción de educación inclusiva a los decretos. Habría como una ausencia de referentes epistemológicos de la educación inclusiva, porque el único argumento que tenemos es el decreto, y es un decreto que solamente operacionaliza, describe cómo debe estructurarse, quienes prestan el servicio.

7. ¿Crees que se vincula a la influencia de algunas organizaciones internacionales y la fuerza que han tenido en nuestros países?

El discurso de educación inclusiva se agotó, se quedó sin peso. Hay un cierto maniqueísmo, hay una parodia: hagamos "el cómo sí" de la educación inclusiva. Puede haber, reconozco absolutamente, cambios, que están por otros lados en asuntos de accesibilidad física, comunicación, información, tecnologías, puestas a la luz; bienvenidos. Sin embargo, para mí, el gran reto de la educación inclusiva está en las discapacidades intelectuales, si seguimos por la línea de la discapacidad.

¿A dónde se van nuestros maestros cuando egresan? Se van a las escuelas, la mayoría como maestros regulares o se van a instituciones regularizadas privadas, precarizados, muchísimo más, por prestación de servicio, por horas. No tienen las mismas garantías de vinculación laboral permanente, que –supongo– es el anhelo de muchos, y no lo van a estar, porque a estos maestros, no hay un sistema que les garantice esto. Yo diría que nosotros, como país, estamos en mora, de hacer una red internacional de Educación Especial y de programas de Educación Especial para dejar de –solamente– implementar cuestiones que vienen del derecho, de la legislación.

8. Pareciera que también hubo una época anterior, quizás hasta el 2004 o 2006, de saberes que estaban legitimados, que se organizaron como parte de los planes de estudio, con perspectivas que estaban claras y se mostraban como las únicas o las consolidadas. En este momento, la sensación es que son actualizaciones y perspectivas tan complejas y discutibles, que nos cuesta construir esa "selección" teórica, conceptual y política.

Es que, además, necesita sus especificidades. Pensaría en los saberes efectivamente consolidados en el saber disciplinar de la Educación Especial que se han constituido por otros discursos, por otros saberes: la línea de estudios en sociología de la discapacidad, en antropología de la discapacidad, en estudios del derecho y la discapacidad, de las comunicaciones y la discapacidad, la ingeniería. Por ejemplo, ante la pregunta ¿qué enfoques teóricos pondría usted hoy, en la formación del educador especial?, se podría responder: antropología educativa,

antropología pedagógica, porque tienen una concepción de sujeto –de la formación incluso– que des-estigmatiza al sujeto que ha estado en la formación psicopedagógica, por ejemplo.

Hay un distintivo que tiene nuestra licenciatura, yo diría que es como la pregunta que distingue a su programa de los demás, en este país. Nuestras prácticas empiezan desde el segundo semestre. Se ha cuestionado mucho, porque tiene una fuerte orientación a una práctica investigativa con propósitos, etapas y ciclos de la práctica: hay una primera etapa que es reconocimiento de contexto y actores, una segunda práctica que es de la docencia directa, y una tercera práctica que es la investigativa. La última etapa son tres semestres consecutivos, donde se supone necesario formular el proyecto, implementarlo y presentarlo, más o menos una investigación de año y medio. Tiene las mismas características de la investigación que podría hacerse en maestría, con los mismos requisitos, la formación investigativa, evaluadores externos, socialización de resultados.

Lo he comparado y lo veo con ese matiz, habiendo acompañado muchos procesos de formación de maestría, que, por ejemplo, para nosotros, son maestrías en educación con énfasis, aunque no hay énfasis en estos temas de inclusión: es maestría en educación y los estudiantes pueden llevar problemas sobre la discapacidad y la inclusión. La que yo he encontrado más cercano en estos momentos a nivel de posgrados, es una maestría en educación cuya orientación es en diversidad y una maestría en educación, por ejemplo, en la línea de pedagogía social, son como las más solidarias, digo yo, con la continuidad de formación de maestros en Educación Especial.

Estamos intentando poner en un diálogo, le voy a dar este nombre, para decirlo de alguna manera global, “discapacidad e interseccionalidad”, de tal manera que nos permita pensar las relaciones con otros asuntos: género, conflicto armado, diversidad cultural, ciclos de vida. Por eso, más que responder a cuestiones teóricas-epistemológicas, nos movemos es a la luz de los vaivenes políticos de la discapacidad en el país. En eso sí, tenemos un país movido, hay política de discapacidad, hay una ley estatutaria de discapacidad.

9. ¿También hablas de las organizaciones sociales de participación política?

Sí, ese es un motor fuerte. Yo diría que aparece el argumento de la perspectiva política y de derecho, pero todavía no son fuertes los acercamientos, hemos intentado ponerlos, porque como profesores participamos representando a la universidad en esos escenarios, es lo que nosotros llamamos: "la extensión del programa". Así participamos en política pública y estamos garantizando una cierta permanencia.

10. Esa participación en espacios de gestión de política, ¿cómo hace parte del trabajo del docente de la universidad?

Hemos insistido muchísimo, de distintas maneras, buscando participar en mesas nacionales, cuando se van a operar los cambios políticos. Entonces, encuentros nacionales, encuentros regionales, nodos, que se va a promulgar un nuevo decreto, que van a surgir orientaciones, allá hay que meternos, ahí hay que estar. Revisamos, participamos como revisores, evaluadores, consejeros, asesores de todos esos asuntos, también, en la política local.

Por ejemplo, cuando hay paro nacional, la universidad es un centro donde pasan un montón de cosas que hacen a la política. Si ves los noticieros, aparecen las universidades el día del paro como un lugar de enunciación, de participación, de disputa y también de conflicto. Entonces, claro que cuando nos convocan, se nota como esa legitimidad de ese espacio, una cuestión social muy importante, que a veces también van tendiendo a dejarnos afuera, pero hay que ganar ese espacio político.

Nuestros maestros, los profesores del programa, en su mayoría, estamos vinculados con alguna cosa de afuera, organizaciones, colectivos. Eso no quiere decir que todos vivamos ese activismo, pero tiene que haber activismo político alrededor de esto, si no, seremos simplemente académicos, esa es una esfera, y tiene que ser, pero la otra es la esfera social y política. No estoy queriendo decir que ese asunto académico investigativo no tenga su esencia política, pero la otra es explícita, yo creo que nos distingue y que hay que mantener.

Esa participación de los docentes, ese compromiso social nunca fue impuesto. De pronto los docentes que están ahí lo hacen, no tienen que hacerlo, sino que lo ven como parte de su trabajo porque entendemos de qué se trata. Estamos en los bordes, al filo de la inexistencia, eso hace que sea así. A veces también pienso que puede haber otro peligro a la luz de las ciencias sociales, en general, como caer en el extremo de *sociologizar* la pedagogía o la formación de este maestro. Si en algún momento fue este maestro que se creía médico y se ponía bata blanca, ahora el otro extremo, puede ser, como si fuera "el síndrome de Durkheim", por decirlo de alguna manera jocosa. Lo que tenemos que garantizar es que este maestro piense en la educación y la práctica pedagógica como parte de su identidad.

11. ¿Exagero si digo que hablar del "filo de la inexistencia" suena como una amenaza?

Hay algunos analistas muy cercanos al Ministerio de Educación Nacional que ya han vaticinado y han dicho que a un margen de 10 años esta licenciatura ya no existirá. En algún encuentro con un representante del Ministerio la nombró de esta manera: "el fantasma de la Educación Especial". Y habló del *fantasma* de la Educación Especial como un sistema que segrega, que hace daño. De esa manera, lo que intentamos sostener es la defensa de esa Educación Especial, como la que reconoce y trabaja con la diversidad y las diferencias.

También tiene que ver con una cuestión política y epistemológica, no es que digan que se van a quedar sin estudiantes, o que no van a tener campo de trabajo, sino que, en realidad, está vinculada al planteo de que la Educación Especial es la enemiga de la inclusión, que es lo que, de alguna manera ambigua, se deja ver en la política del Estado.

Lo veía en España hace un año, donde más o menos la consigna era de movilizaciones nacionales creadas por las familias, por las organizaciones. Lo que está en el fondo de esto también es ¿cuál es nuestra dificultad con relación a las personas con discapacidad? Está la ruptura de la trayectoria educativa, la ruptura estaba en el grado sexto, como si nuestros maestros se formaran únicamente para los primeros años de la educación básica, pero para el bachillerato no, para la educación

superior menos. La opción entonces, son los programas para las personas con discapacidad de educación para el trabajo y el desarrollo humano, que es más o menos lo mismo con otro nombre, que la inclusión laboral, que tampoco es para todos, porque aparece el problema de las discapacidades *severas*. Hay un giro importante, ahora es la formación para la inclusión laboral, ya no es únicamente la formación para "las arepas y las trapeadoras".

En otras esferas, puede ser el Movimiento de Vida Independiente, acá es lo que están haciendo las organizaciones de familias y de personas de discapacidad. Hay una forma de organización, de autoorganización que han venido construyendo, al margen del Estado y de las universidades, se han agrupado, se han agremiado, se comunican, producen conocimiento, si nos fijamos por ejemplo en la cantidad de blogs que uno encuentra, de familias contando sus experiencias. A mí me parece que ahí hay un campo muy interesante, que hay que rescatar, las madres dando charlas de metodologías que les funcionan, haciendo alianzas con artistas y profesionales.

12. Sería una forma de aportar a la construcción de esa comunidad de saberes que mencionabas.

Pero, creo que hay que hacerlo desde algún tipo de estudios o de investigación donde se valide el saber, se reconozca y no solamente se analice. Lo que las escuelas demandan es un educador especial que sabe ciertas cosas y sabe hacer ciertas cosas. El principal obstáculo que ponen las instituciones que se autodenominan "inclusivas" es que acá no tenemos ese educador que esperan actualmente, esa forma tan particular que llamaron "maestro de apoyo". Acá es una especie de servicio que está tercerizado, nuestros egresados pueden pasar a ser vinculados del magisterio, pero como maestros regulares en un concurso docente. Eso significa, para mí, renunciar a la profesión y pasar a ser el profesor de primero, de segundo; a enseñar cualquier materia.

La otra opción es que nuestros egresados que están acá, en Medellín, se vinculan por prestación de servicios como maestros de apoyo. Aquí lo llamamos: "La Unidad de Atención Integral" y el 80% de las personas que se encuentran ahí, para todo Antioquia y para Medellín son educadores especiales.

13. ¿Es un espacio específico del Estado?

Sí: el Estado contrata ese servicio con algún mediador, en general, son universidades, pero, paradójicamente, nunca ha sido la Universidad de Antioquia la que firma el convenio para contratar maestros de apoyo, para acompañar a las instituciones educativas. El trabajo ahí es una combinación grande, son apoyos personalizados, con el mismo esquema de modelos de integración, sobre las necesidades particulares del estudiante y el otro es el acompañamiento a los planes de mejoramiento de la institución, a la formación de maestros, entre la institución y los estudiantes, el apoyo individual dentro o fuera de la institución. Y el acompañamiento en las instituciones, como no se ha consolidado todavía, sigue siendo prioridad el acompañamiento al estudiante con la discapacidad, aunque ha crecido mucho el tema de áreas tiflotecnológicas, el manejo de herramientas tecnológicas, los intérpretes de Lengua de Señas, pero no son educadores especiales.

14. ¿Cómo aparece en el plan de estudios la Lengua de Señas? ¿y el Braille?

Acá no tenemos formación de intérpretes, incluso los estamos trayendo de otras ciudades, pero se ha desarrollado mucho el tema, no necesariamente en manos de educadores especiales. Nosotros tenemos una asignatura que se llama Educación y Discapacidad Visual, otra es Educación y Discapacidad Motora. La llamamos Educación, porque eso es lo primero, no es la discapacidad visual; Educación y Autismo, TDH y Discapacidad Intelectual. Además de eso, hay dos componentes específicos, uno que se llama Áreas Tiflotecnológicas y otro, Lengua de Señas.

Hay un núcleo de materias que vinculan Educación y Discapacidad y aparte están, por ejemplo: Nuevas tecnologías y Discapacidad, Arte y discapacidad, Actividad Física y Discapacidad. Tratamos de ponerlas en la mitad de la carrera, porque ahí van a la práctica docente, las prácticas en docencia. Yo propongo también temáticas como Conflicto Armado y Discapacidad Intelectual, Género y Discapacidad Intelectual, Nuevas Tecnologías y Discapacidad Intelectual, Capacidad Jurídica y Discapacidad Intelectual, Educación Inclusiva y Discapacidad Intelectual o Programas Especializados.

Decimos también que "hemos construido líneas", pero, generalmente esas líneas han sido por tipos de discapacidades con fuertes trabajos en sordos, en dificultades de aprendizajes, en educación inclusiva, en inclusión laboral. Eso también se nota en los trabajos de grado.

15. ¿Cómo se construyen esos trabajos de grado?

Sufriendo. Y los profesores también. He hablado ya de explotación académica, desbordada por el tiempo, porque se supone que en un semestre hay que conocer del tema, cuando ellos van a proponer el trabajo de grado, nosotros tenemos líneas en las que se pueden inscribir, pero los estudiantes pueden proponer un tema, o también los profesores. Es una convocatoria, un grupo de estudiantes se pueden juntar y a través de la convocatoria, presentar un tema para trabajo de grado, igual que cuando llegas a una maestría.

Tenemos una estrategia de seminario, que es un encuentro semanal y se trabaja simultáneamente el tema y lo investigativo. Como seminarios de profundización en el tema o seminarios de investigación, nosotros hacemos eso en un encuentro semanal. Es muy duro, pero hay un cierto impacto académico entre nuestros estudiantes, por ejemplo: ahora salen muchísimo a eventos nacionales e internacionales a presentar sus trabajos de grado. Hay más publicación, eso ha movilizado la producción académica del programa. Cuando uno maneja internamente lo académico y lo administrativo de un programa entiende que eso es tan importante, son unos logros de todos. Lo que yo reclamo es la formación investigativa tanto de los estudiantes como de los profesores que acompañan esos trabajos de grado, porque no ha sido fácil y ha traído dificultades, nosotros hemos sido fundamentalmente profesores, no necesariamente investigadores.

16. Sería interesante que los planes de estudio sean una forma de tejer las investigaciones, no diría como el resultado, pero sí que se sustente en esos trabajos de los investigadores de las carreras.

A nosotros también nos pasa que es una *carga* ¡hasta le decimos así! Con nuestro trabajo de ser docentes, si te pagan por 10 horas, te pagan por

10 horas de docencia, pero vos tenés que presentar que investigaste, si te vas a presentar a un concurso. Entonces, si quieres presentarte a una beca, tienes que tener investigación y también extensión. Por eso decimos que es una carga y lo hacemos como se pueda. No tenemos esa forma de destinar parte de nuestras cargas horarias a eso, lo hacemos cuando podemos, así como de manera muy inusual, publicamos muy poco, escribimos poco. Lo otro es que, en los planes de trabajo, que son ya como una estrategia administrativa, están consignadas horas pactadas para la docencia, para la extensión, para la investigación, esa sería la forma de oficializar, de formalizar que efectivamente eso se está haciendo y de hacerlo efectivo, porque está en el plan de trabajo y hay que cumplir esas cosas, me parece que son forma de darle institucionalidad, pero también de que los profesores tengamos garantías para poder hacerlo. Lo que yo lamento muchísimo, es que no tenemos comunidades académicas de docentes, nosotros no somos colectivos de estudio y creo que las tenemos que tener, justamente por esas mismas preguntas que nos aquejan, por las mismas incertidumbres.

Pero hay otros espacios, por ejemplo, *el semillero*, así como hacen ustedes[3], acá llevamos un año. Es el semillero de capacitismo y educación. Esa es otra estructura, a ese semillero llegaron egresados, profesores, hay estudiantes de primeros y últimos semestres. Ahí voy a insistir, voy a continuar, porque, primero, hay que consolidar el semillero como espacio para estudiar, pero, también como un espacio para hacer cosas académicamente, por ejemplo, invitando a otros investigadores. Metodológicamente ha marchado, ha funcionado, en encuentros quincenales, más o menos, ya hay un grupo constante. Yo presenté un plan de trabajo para ese semillero, unos productos con los que me comprometo, lo inscribí a la red de semilleros de la universidad. Lo que hemos venido haciendo con los colegas que asisten al semillero, es que han ido en los programas de sus cursos proponiendo cosas: "yo quiero tocar capacitismo", "yo quiero tocar teoría crítica", así se vienen consolidando.

[3] Refiere al "Semillero de investigación en Estudios Críticos en Discapacidad", espacio de articulación entre el "Continuar: proyecto de accesibilidad universitaria" (Programa de Fortalecimiento a las actividades de Extensión (PROFAE- 2018), el proyecto de investigación "Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad. Parte II" (16/H1178-IDP), amos de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina).

Trabajamos metodologías distintas, organicé un currículo básico para el semillero, tenemos tres preguntas, bibliografía básica para trabajarla, pero hacemos metodologías distintas, entonces, un invitado, un club de revista, una película. Ellos mismos proponen de acuerdo a las preguntas orientadoras del semillero. Es un espacio participativo, no es que yo vaya a ser profesora del semillero. Una cosa importante fueron los fundamentos del semillero, así empezamos. Para mí era importante, por ejemplo, conocer qué significan los Estudios Críticos en Discapacidad, los aportes de teorías feministas y discapacidades, discapacidad y decolonialidad, neoliberalismo y discapacidad, globalización y discapacidad.

17. ¿Cómo aparecen la perspectiva de género y las teorías feministas? ¿Están incorporadas formalmente al plan de estudio?

No están formalmente en el plan de estudio todavía, pero ya aparecerán en la próxima versión. Lo mismo pasa con la perspectiva social de la discapacidad, la historia social de la discapacidad o los problemas sociales de la discapacidad. Por ejemplo, yo vengo insistiendo en que tiene que estar el tema de discapacidad *psicosocial*, por lo menos, pero no se logró en la estructura del plan de estudios, aunque está como una electiva. Esto es porque en Colombia, yo diría que, en general, hay otras visiones. Ahí hay que poner cuidado, porque hablar de discapacidad psicosocial, está en relación directa con enfermedad mental. Ahora, lo que me gusta, por ejemplo, es que se puede incorporar lo que han venido haciendo colectivos, como Orgullo Loco, Diversidad Psicosocial, el colectivo La Lata, como sobrevivientes de la psiquiatría, y están poniendo en la agenda de los derechos e inclusión, el maltrato, la no medicalización.

18. ¿Cuáles son los desafíos y las discusiones hacia el futuro del trabajo con temáticas de inclusión en las universidades?

Una discusión interna es la posibilidad de que, a futuro, se cambien las formas de nombrar, y si eso significaría cambiar toda la propuesta formativa. Esto sería dejar de ser Educación Especial, o, al interior de la licenciatura, plantear por lo menos dos líneas de énfasis, una inclusiva y una especial, para mí es una vía. Otra, pensar si seguir hablando de discapacidad no se convierte como en un autoestigma.

La cuestión es, por ejemplo, si habláramos de Educación y Diversidad, hay un riesgo de perderse, de diluirse ya completamente, porque la diversidad no resulta siendo como se esperaba, o un término que acoja a la discapacidad. Pienso un poco en los usos de la diversidad y los des-usos.

Otra alternativa sería nombrar un núcleo de problemas, si nosotros decimos que la Educación Especial tendría un núcleo, también se puede nombrar como núcleos temáticos, núcleos problemáticos. Yo abriría espacio, a lo que significa comprender la historia, esa de la que nos cuesta desprendernos: hay que invitar gente. Gente cercana, videoconferencias, documentos, que por lo menos pongan la incertidumbre, caminando hacia otras direcciones posibles. Por ejemplo, Lady Meléndez en Costa Rica, tiene un trabajo, una investigación nacional sobre la formación de educadores especiales[4].

Hay que incorporar una perspectiva genealógica, socio crítica, para identificar la arqueología de las ciencias humanas en el estudio de los mecanismos de poder que han encandilado los cuerpos, los gestos, los comportamientos, ahí viene lo que es distinto para nosotros. Acá armamos núcleos se saberes y prácticas educativas y sociales para la inclusión, matemáticas, lengua castellana, gestión escolar, reorganización para la inclusión, ciencias sociales y didáctica, arte y didáctica, didáctica de la Educación Especial, ciencias naturales y su didáctica. La incorporación de un núcleo de educación y sociedad, otro de sujeto de las relaciones pedagógicas, historia, imágenes y concepciones de maestros, a mí me gusta mucho, porque valoran el saber pedagógico. También es necesario incorporar sobre políticas públicas y legislación educativa, tradiciones y paradigmas en pedagogía, historia curricular y contextos educativos, educación popular, didáctica, saberes y evaluación, cognición, cultura y aprendizaje.

[4] Refiere a Lady Meléndez-Rodríguez, cuyo trabajo más reciente en la temática fue publicado en 2020, con el título de "Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica", en la Revista Colombiana de Educación.

COMPARTIR DIÁLOGOS, TEJER ALTERNATIVAS, TRAZAR CONTINUIDADES

Uno de los momentos más movilizadores de la conversación, es cuando la profesora Mariela nos propone recordar que los planes de estudio, lejos de ser solo documentos curriculares, son proyectos políticos. "Invitar", recomendaba, a los movimientos sociales, a las familias, a los saberes que se construyen desde las teorías feministas y los Estudios Críticos en Discapacidad.

Cuando leí a Lady Meléndez, me encontré con el planteo que la profesora Mariela también anticipaba: existiría una inferiorización de la Educación Especial, al punto de considerarla un obstáculo segregador, "reflejado en los procesos de formación del docente de apoyo, los que no necesariamente obedecen a perfiles profesionales unificados, prolijos ni debidamente validados" (2020, p. 350).

A diferencia de nuestra conversación, la autora afirma que en nuestros países se ha optado por recortes de espacios de acción de la Educación Especial y se han generado alternativas sin precedentes, con la intención de intentar un currículum que coincida con los principios de la educación inclusiva. En tanto diferencias, la autora afirma que:

> Lo que sí parece haberse ampliado en los planes de formación de las carreras en Educación Especial son los espacios de acción. Mientras antes se reducían a centros específicos ahora se habla también de que los educadores especiales pueden ser docentes de apoyo en los centros educativos ordinarios, en proyectos comunitarios y en la atención con familias. Pero también se espera que sean investigadores permanentes y colaboradores efectivos en equipos interdisciplinarios, ampliando de esta manera sus oportunidades laborales. (Meléndez, 2020, p. 363)

En ese sentido, la profesora Mariela es muy precavida, porque menciona que la coexistencia también puede ser una forma de continuar sosteniendo la colonialidad de la Educación Especial.

Compartimos con la profesora Mariela, el disfrute de los espacios que llamamos semilleros, en los que, desde la propuesta inicial de problematizar esa colonialidad, avanzamos hacia una educación anticapacitista, participativa, de construcción situada, con una fuerte impronta latinoamericana, a partir de espacios que habitamos y nos habitan, como el grupo de Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), donde nos conocimos y empezamos a conversar.

También compartimos que las miradas capacitistas y las que aún nos atraviesan desde la colonialidad, definen una forma particular de ser estudiante universitario (Schewe, 2020), inexistente e imposible en los espacios de formación. Este es otro de los motivos para conversar sobre los planes de estudio de las carreras que construimos en nuestras universidades.

Una de las certezas finales, es la necesidad de continuar problematizando estos procesos, para no caer en lo que se planteaba en este trabajo como "el cómo sí" de lo políticamente correcto desde el discurso, violenta e hipócritamente vacío desde la acción.

REFERENCIAS

Meléndez-Rodríguez, L. (2020). Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(79), 349-370. https://doi.org/10.17227/rce.num79-10351

Schewe, L. (2020). Activismo estudiantil, investigación y extensión universitaria: posibilidades en torno a la accesibilidad. *Revista Española de Discapacidad*, *8*(2), 255-263.

VOCES
DE LA
ALTERIDAD

Cuerpos, subjetividades y gobierno

es una obra editada y publicada por la **Universidad Nacional Autónoma de México** en la Coordinación Editorial de la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**, Av. de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, CP 54090. En la composición tipográfica se utilizaron las familias Garamond Premier Pro 12.5:15, Calibri 8:10 y DIN30640 Std 16:18 pts.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de
José Jaime Ávila Valdivieso

Coordinación Editorial: (55)5623-1203
Correo-e: josejav@unam.mx
www.iztacala.unam.mx/coordinacioneditorial

Los Reyes Iztacala, 2023