

CUADERNOS

de investigación

musical

Arte para todos

Diez ensayos sobre equidad
e inclusión en el medio artístico

Coordinadores

Rosa María García Ortiz

Maricela de la Luz Valverde Ramírez

Julio César Jiménez Moreno

Esta investigación arbitrada por pares académicos se privilegia con el aval de la institución editora.

Diseño editorial: Policromía Servicios Editoriales

Portada:

Arte para todos. Diez ensayos sobre equidad e inclusión en el medio artístico

Primera edición, 2020

©Rosa María García Ortiz, Maricela de la Luz Valverde Ramírez, Julio César Jiménez Moreno, coordinadores

©Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

Departamento Editorial UAZ

Torre de Rectoría, tercer piso, campus UAZ

Siglo XXI, carretera Zacatecas-Guadalajara

kilómetro seis, colonia Ejido La Escondida

98000, Zacatecas, Zacatecas, México.

investigacionyposgrado@uaz.edu.mx

ISBN: Registro en trámite

Imagen de portada: Renny J. Castillo Umpierre

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora.

CUADERNOS

de investigación

musical

Arte para todos

Diez ensayos sobre equidad
e inclusión en el medio artístico

Coordinadores

Rosa María García Ortiz

Maricela de la Luz Valverde Ramírez

Julio César Jiménez Moreno

INTRODUCCIÓN

Estamos convencidos de que en el proceso de transformación social de un país, el arte juega un papel importante, así lo podemos constatar en los diversos ámbitos, el educativo, el cultural, el académico, el científico, el humanístico, el sociológico, el de salud, el religioso y un largo etcétera. Así pues, en este libro presentamos una compilación de diez ensayos que desde diferentes perspectivas abordan esta preponderancia del arte como agente de reconstrucción del tejido social, que abona desde sus trincheras a materializar los preceptos de la paridad entre los individuos, de la equidad de género y de la inclusión de todos los miembros de la comunidad.

Hoy en día, que cobran nuevo auge los movimientos feministas alrededor del mundo, que las políticas inclusivas van ganando terreno y que en general las luchas sociales se van consolidando y responden a una concientización de un sector cada vez más amplio a nivel planetario; se encuentra un terreno fértil en el cual es necesario sembrar la semilla de la reflexión y abrir el debate para que las luces lleguen desde los distintos ámbitos, en este sentido, si bien es cierto que todas las disciplinas del conocimiento tienen algo que aportar, nos parece que el arte en particular por sus características simbólicas y por su potencial epistemológico tan amplio, es capaz de abarcar un universo de factores como no lo puede hacer ningún otro campo.

Es justamente desde ahí que sostenemos la premisa que le da título a este libro, la de que el arte debe ser un derecho para todos, porque a partir de ello es posible aspirar una sociedad más justa, más sensible y con mayor capacidad de interpelación. Entonces la aseveración “arte para todos” se mueve en dos sentidos, por un lado el de abrir la posibilidad de que segmentos de la población que históricamente han estado marginados de toda posibilidad de acercarse al arte en función de alguna discapacidad física o mental, ahora lo puedan hacer a partir de la creación de nuevas vías que incorporen elementos referidos a alfabetos especializados, técnicas o herramientas propias de estas poblaciones. Tal es el caso de la musicografía Braille por ejemplo, abordada en algunos de los artículos del presente libro, que posibilita a las personas con discapacidad visual el acercarse a la música, este último enfoque es uno de los ejes principales sobre los que gira esta publicación.

Un segundo sentido en el que se mueve ese “arte para todos” es el del potencial del arte para a partir de su propia naturaleza, fomentar de manera social generalizada un sentido de pertenencia, de identidad, y de fraternidad. Retomando entonces ese potencial es que postulamos los diferentes lenguajes artísticos como vía para garantizar la formación de los individuos de una manera más integral y por ello es que planteamos la pertinencia de incluir los diferentes lenguajes artísticos dentro de la educación general y hacer esto de una manera mucho más metódica y menos subsidiaria como se ha hecho hasta el momento.

Es común toparnos con que los contenidos artísticos en los diferentes niveles educativos, han venido desapareciendo y en el mejor de los casos siendo relegados a “materias de relleno”, en las que no se necesita ningún tipo de especialista para impartirlas y a las que no se les concede una importancia real dentro del itinerario académico de los estudiantes. Por el contrario nosotros sostenemos que esos contenidos artísticos no solo representan un apoyo importante para la adquisición de mejores competencias intelectuales, útiles para los distintos campos del conocimiento, sino que además los contenidos artísticos son intrínsecamente valiosos y forman parte fundamental de la conformación armónica de todos los individuos, independientemente que no exista ningún interés profesionalizante dentro de esta formación artística general. “Arte para todos” debiera ser entonces una consigna que apunta hacia la construcción de una sociedad más sana en el que los valores intrínsecamente desarrollados a través del arte, se traduzcan en un sentido de equidad y de libertad.

El arte funciona entonces no solo como potenciador de competencias intelectuales y emocionales, sino como meta-articulador disciplinar, a través del cual se puede no solo dar cabida a la posibilidad expresiva primigenia en cualquier ser humano, sino también dar cohesión epistemológica entre los distintos campos del conocimiento a través de lenguajes que son capaces de integrar elementos muy disímiles provenientes del mundo científico y humanístico.

Es pues, a partir de este marco común que los diversos autores de los artículos presentados en este libro, nos van señalando puntualmente caminos posibles que se abren a partir de la práctica pedagógica, de la experiencia estética y de la integración de todo ello en el terreno de lo social. Son los propios artistas los que nos arrojan luces y veredas por las cuales transitar, teniendo como plataforma su propia experiencia, o la de otros actores a los que interpelan, o desde la reflexión académica o incluso desde el propio lenguaje artístico-literario.

Consideraciones respecto de los criterios para la publicación de este trabajo.

Es importante señalar que los artículos seleccionados para esta publicación, responden a una convocatoria lanzada desde el cuerpo académico consolidado UAZ-115 “Guitarra, arte y disciplina en el siglo XXI” que tiene como sus líneas de generación y aplicación del conocimiento (LAGCs) las de *Educación artística y currículo*, *Consumos culturales* y *Desarrollo artístico*. Consideramos que las temáticas abordadas en este libro impactan en las tres LAGCs de nuestro cuerpo académico.

En la convocatoria antes mencionada se abrió el espectro a las diferentes especialidades disciplinares de nuestra universidad, así como al público en general; priorizando el trabajo colegiado que incluyera investigadores consolidados en colaboración con estudiantes de nuestra institución y de otras instituciones del país; es así que entre los textos seleccionados se encuentran algunos correspondientes a docentes-investigadores de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en colaboración con estudiantes también de nuestra institución, pero también podemos encontrar algunos otros provenientes de instituciones como la UNAM, la UdeG o de entidades como Oaxaca.

El proceso de selección fue sometido a un riguroso proceso de arbitraje con sistema doblemente ciego y con árbitros externos de reconocido prestigio académico, coordinado por el Departamento Editorial de la Universidad Autónoma de Zacatecas. A su vez, el proceso de revisión editorial fue realizado por Policromía Servicios Editoriales, reconocida casa editora con amplia experiencia en publicaciones académicas como proveedora de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Una vez integradas las observaciones realizadas en el proceso de arbitraje se procedió a la selección de diez ensayos correspondientes a los tres ejes temáticos planteados en la convocatoria: inclusión, discapacidad visual y equidad de género. A su vez para la ilustración de cada uno de estos ensayos se seleccionó una obra gráfica del acervo de trabajos realizados por estudiantes de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas y pertenecientes al taller del maestro, a quien corresponde la obra de portada.

Cada uno de los ensayos posee su propia perspectiva, aparato teórico y cuerpo de conclusiones particulares en función de la temática abordada, sin embargo, es posible articular conclusiones generales y advertir claramente un hilo conductor y una cohesión temática a lo largo de todo el libro que se reflejan en los postulados de esta introducción.

De manera general creemos que a lo largo del libro el lector encontrará miradas novedosas, propositivas y teóricamente bien fundamentadas que le permitirán acercarse hacia la visión de una pertinencia social del arte como agente propiciador de valores comunitarios y de construcción identitaria.

Dr. Julio César Jiménez Moreno, Dra. Rosa María García Ortiz y Dra. Maricela de la Luz Valverde Ramírez coordinadores y miembros del CAC-UAZ-115.



Título: X Lab
Autor: Paulet
Técnica: xilografía con marquilla
Medidas: 36.5 x 24.5 cms

LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN EN EL ARTE

Rosa María García Ortiz, Silvia Irene Adame Rodríguez,
Rafael Rodríguez Rodríguez y Maricela de la Luz Valverde Ramírez

Resumen

Este trabajo intenta contribuir con el debate que se abre en torno a los límites y posibilidades de acción desde el arte para fomentar la inclusión, con el fin de trabajar desde una perspectiva artística la regeneración de los vínculos comunitarios. Las artes y la cultura enriquecen nuestras vidas al inspirar la creatividad, la reflexión y el debate social. Fortalecen nuestras comunidades, fomentan la inclusión social y la armonía, y reflejan la diversidad que da forma a las características distintivas de cada cultura.

Introducción

En la actualidad, las personas que tienen algún tipo de discapacidad pueden aún encontrar barreras que les impiden acceder a experiencias culturales y participar en diversidad de expresiones artísticas. Puede tratarse de barreras físicas que dificultan el acceso y el disfrute de instalaciones y actividades culturales, barreras financieras o de no fomentación de actividades inclusivas a las cuales podrían acceder.

A su vez, las audiencias con discapacidad pueden tener problemas para encontrar información sobre eventos artísticos y culturales. Y en el caso de los artistas con discapacidades les puede resultar difícil obtener información sobre las oportunidades disponibles para ayudarles con su práctica artística. Otro obstáculo puede estar dado también en actitudes por parte de terceros que les disuadan o impidan participar en las artes, ya sea como profesionales, audiencia o participantes.

Una problemática distinta en sus manifestaciones y limitaciones tiene lugar cuando hablamos de los retos de la inclusión desde una perspectiva de género, en este caso los matices son diferentes, sin embargo, los elementos comunes siguen siendo de fondo: desigualdad en el acceso, marginación, invisibilidad y estigmatización. Un tratamiento distinto requiere la problemática de exclusión por motivos de género y para ello desarrollaremos una sección especial dentro de este trabajo; sin embargo, es posible tejer relaciones y compartir algunas conclusiones.

En este sentido, se postula el arte como una herramienta para la inclusión y la regeneración de los vínculos comunitarios, construyéndose a partir de los retos y dificultades, y articulándose desde una diversidad de perspectivas inclusivas que le generan otras áreas de oportunidad.

Desarrollo

El arte tiene el reto de incluir a aquellos que son considerados invisibles por un sector de la sociedad. Más allá de que resulta un valor en sí mismo, en todas sus manifestaciones, se encuentra en gran parte vedado, tanto para personas que provienen de contextos de pobreza como para quienes padecen una discapacidad. Como herramienta de comunicación, el arte puede ser utilizado como un medio para la inclusión (García Morales, 2012). La práctica de las artes inclusivas es un proceso flexible y creativo orientado a garantizar el acceso equitativo a todos los grupos marginados, ya sea como audiencias, artistas o participantes. Las acciones orientadas a la inclusión deben ser contempladas como una apertura hacia nuevas experiencias de sociabilidad, aprendizaje y enriquecimiento de la comunidad.

Las artes inclusivas

Las artes inclusivas incorporan una gama de prácticas creativas diversas que incluyen teatro, danza, comedia, artes visuales, escritura, música y artes mediáticas (Vigna, 2008).

Mucho ha cambiado en el panorama de las artes inclusivas en la última década, ya que los artistas con discapacidades, problemas de salud mental o sordos, demostraron que su lugar ya no puede ser relegado a los márgenes. La práctica inclusiva proporciona las bases para una vida satisfactoria, a través de su capacidad para apoyar la autoexpresión, el bienestar, la conexión comunitaria y la cohesión social. La participación en programas de artes inclusivas contribuye al desarrollo de habilidades de los individuos, lo que a su vez puede llevar a la generación de autoconfianza, un aumento de la autoestima e incluso puede tornarse un motor de participación económica (Leiva Olivencia, 2013; Perez, 2011).

El terreno de la práctica inclusiva se refuerza con la experiencia vivida por personas discapacitadas o con problemas de salud mental; el arte hecho por ellas puede ser distintivo, convincente y transformador. La práctica inclusiva explora cómo las estrategias estéticas y las prácticas de desarrollo comunitario posicionan a los artistas con discapacidades o problemas de salud mental, como innovadores culturales. Estos enfoques permiten a los artistas expresar sus experiencias de vida, desafiando, transformando y subvirtiendo nociones de identidad, derechos y ciudadanía.

Las personas con discapacidad se enfrentan a una serie de barreras que pueden impedirles ejercer su derecho de acceso a instalaciones, servicios y recursos, tanto como audiencia o bien como participantes de obras artísticas. Si bien las experiencias individuales pueden diferir, las barreras comunes para el acceso al arte incluyen:

- Imposibilidad o impedimentos para el acceso físico a lugares e instalaciones, tales como estacionamiento y puntos de entrega, ubicación y diseño del edificio, disposición de asientos y acceso limitado a áreas tras bastidores.
- Falta de información en formatos accesibles sobre la disponibilidad y accesibilidad de eventos y lugares, la falta de redes de intercambio de información establecidas y las opciones de reserva y venta de boletos inaccesibles.
- Calidad disminuida de las experiencias artísticas y culturales debido a problemas como la señalización inadecuada, la interpretación del lenguaje de señas y las tecnologías de asistencia, como los bucles de inducción de audio / sistemas de FM, los servicios de subtítulo o de descripción de audio.
- Falta de conciencia y barreras causadas por actitudes entre la comunidad, diferentes organizaciones artísticas y culturales, lugares, presentadores o de las agencias de venta de entradas.
- Barreras financieras tales como costos de boletos y costos adicionales para cuidadores o trabajadores de apoyo, equipo especializado y transporte (CDC, 2017; ONU, 2006).

Las organizaciones artísticas apoyadas por el gobierno y las instalaciones culturales propiedad del gobierno tienen la oportunidad de demostrar un cambio de mentalidad y trabajar en pos de garantizar la inclusión de las personas con discapacidad a las instalaciones, servicios y recursos a los que todos deben tener acceso. Proporcionar un marco equitativo para el acceso y la participación requiere una reflexión y planificación cuidadosas y una comprensión clara de cuáles pueden ser las barreras para la comunidad en particular que desea involucrar (Valdez, 2016).

Trabajar de manera inclusiva significa asegurarse de que han contemplado diversidad de factores al momento de planificar, que se consultó con la comunidad con la que se trabajará y se consideraron las herramientas y recursos disponibles. Teniendo en cuenta del potencial de los artistas con discapacidades o problemas de salud mental para contribuir a la cultura, al desafiar y extender las prácticas artísticas, resulta de relevancia derribar obstáculos que

aún hoy los excluyen. Es por ello que, en lugar de simplemente abordar las barreras de acceso de larga data, a través de la práctica inclusiva, también deben contemplarse las barreras estéticas y de actitud que enfrentan los artistas. Esto incluye el desarrollo de nuevos proyectos creativos, tejiendo redes en colaboración con una amplia gama de organizaciones y personas.

Una política inclusiva deberá promover la construcción de espacios de manera participativa, espacios de encuentro que fomenten el reconocimiento y la exploración sensitiva, en pos de avanzar hacia la inclusión.

Algunos ejemplos de proyectos de artes inclusivas

Los proyectos inclusivos pueden tomar muchas formas, lo que refleja la amplia gama de objetivos y motivaciones que pueden contemplarse. Estos pueden ser continuos a lo largo de un periodo prolongado, puede tratarse de compromisos semanales, iniciativas únicas que reúnen a un grupo para un propósito o evento en particular. Además, pueden involucrar a un artista que trabaje de forma independiente, a un conjunto de artistas con y sin discapacidad, problemas de salud mental, o incluso a grupos de artistas más numerosos que se reúnen en un espacio público para una actuación.

Bien puede tratarse de proyectos que forman parte de algo más amplio, de una organización comunitaria o ser independientes, pueden recibir apoyo a través de subvenciones del gobierno o de la filantropía, y ser dirigidos por un artista o ser producto de una colaboración, cooperativa o red de artistas.

Lo que los definirá es un compromiso con la participación de las personas con discapacidad o problemas de salud mental y un deseo de enriquecer la vida de estas a través del esfuerzo y el disfrute artístico.

A continuación, se presentan algunos ejemplos:

1. Un centro comunitario local puede ofrecer sesiones de arte visual para personas que experimentan enfermedades mentales. Estas estarían dirigidas por un artista y serían financiadas por algún organismo de relevancia dentro de la comunidad. La atención se centra en la participación y el desarrollo de habilidades, así como en la interacción social.

2. Un centro de artes local puede ofrecer talleres de teatro para jóvenes con discapacidades de diverso tipo. El programa se financia a través de una subvención filantrópica y es apoyado por el municipio. Está dirigido por un equipo de artistas experimentados de teatro y producción que trabajan en colaboración con el servicio local de salud mental. El grupo crea y realiza una obra de teatro que produjeron al final del año. El enfoque es el desarrollo de habilidades y la creación de resultados artísticos de calidad.

3. Una biblioteca municipal organiza sesiones de movimiento para jóvenes con discapacidad a cargo de profesores de danza y expresión corporal. Son también una oportunidad para que los concurrentes conozcan a otras personas de su comunidad. El enfoque no es solo de salud y bienestar, sino también una expresión creativa y lúdica.

4. Un grupo local de artistas, cuyo objetivo es ser inclusivos, puede organizar encuentros periódicos, por ejemplo, una o dos veces al mes, para almorzar y hacer arte. Cada miembro lleva sus propios materiales de trabajo y también es un evento social. Pueden invitarse artistas reconocidos y oradores para distintos encuentros. El foco está en el arte, la colaboración y socialización.

5. Un coro inclusivo puede reunirse una vez a la semana para aprender nuevas canciones y trabajar organizando actuaciones en la comunidad local. Estaría dirigido

por un líder de coro con experiencia y hay oportunidades para que otros miembros del grupo, con diferentes tipos de discapacidades, lideren partes de las sesiones. El foco está en que los miembros asuman diversas responsabilidades sobre varios aspectos del programa. El enfoque es la calidad de los resultados de canto, el desarrollo de habilidades, la conexión social y la colaboración.

6. Una red local de artistas abierta a toda la comunidad puede reunirse cada uno o dos meses para discutir oportunidades y planificar eventos artísticos inclusivos.

7. Puede organizarse un festival comunitario de arte local que involucre a artistas calificados para dirigir una serie de talleres, de una duración que puede variar. Las diversas obras producidas se exhibirán como parte del festival. Algunos de los participantes del grupo pueden dar charlas sobre el trabajo realizado; también pueden desarrollarse talleres de creación de arte con un público partícipe en los eventos del Festival. El enfoque en este caso será la inclusión, el compromiso con la comunidad y la conexión.

Al planificar un proyecto de inclusión se debe procurar compromiso y participación. Es necesario asegurar que el diseño del proyecto satisfaga las necesidades y los deseos de los participantes, por ello se debe poner el esfuerzo en lograr comunicaciones claras, así como una invitación a participar que sea accesible para la comunidad con la que se espera trabajar.

El diseño de un proyecto de arte inclusivo debe crear una plataforma equitativa para que todos puedan asistir, participar, además, contribuir al desarrollo y dirección. Asimismo, debe mantenerse una sólida comprensión de las implicaciones morales y éticas de trabajar dentro de una comunidad determinada y el establecimiento de lazos debe procurar la generación de relaciones de trabajo profundas y sostenibles con los participantes.

Muchos proyectos de artes inclusivas ocurren en sociedad, porque una organización o el individuo que gesta el proyecto no tienen todas las habilidades o recursos que la implementación que este requiere. Es importante que esté presente el apoyo de la comunidad y se fusione en la misma experiencia artística. La estrategia por adoptar debe apuntar a alentar el acceso universal a las actividades artísticas y culturales, apoyándose las aspiraciones de las personas con discapacidad para promover un impacto positivo en la comunidad. Las personas con discapacidad deben desempeñar un papel activo y central en los procesos de toma de decisiones que los afectan. Especial atención merece la discapacidad visual por sus características y por las metodologías e instrumentos desarrollados para su inserción en el mundo del arte.

Discapacidad visual en el Arte: la importancia del acceso

Hayhoe (2012; 2013) sostiene que ha habido poca investigación sobre estos temas y su relevancia, para una comprensión general del papel de la experiencia del arte en general para las personas con discapacidades visuales.

Las personas con discapacidades visuales, ya sea ceguera o disminuciones en la visión- deben poder acceder a diferentes procesos y manifestaciones artísticas, tales como la producción, educación, transmisión, difusión, percepción y demás factores que inciden en el fenómeno artístico, al igual que lo hacen aquellas personas que no tienen dicho impedimento visual.

Aunado al señalamiento de las diversas barreras que deben afrontar las personas con discapacidades visuales, destacamos la importancia de la accesibilidad a muestras y museos. Estos cumplen un papel importante en la lucha contra la exclusión social, considerada como la falta de acceso a diversos beneficios sociales para un individuo o un grupo social (Brstilo, 2010), o como un proceso multidimensional a través del cual algunos se ven marginados al ser expulsados, total o parcialmente, de cualquier sistema social, económico, político y cultural (Sandell, 1998).

Arte, educación y discapacidad visual

La necesidad de una mayor conciencia del uso de los cinco sentidos para mejorar el proceso de aprendizaje es evidente en nuestros sistemas educativos actuales.

Sólo a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje. Esto puede sonar como una declaración obvia; sin embargo, sus implicaciones parecen estar perdidas en nuestro sistema educativo. El hombre se está convirtiendo en un espectador pasivo de su cultura, en lugar de un creador activo de la misma. Las escuelas han hecho poco para educar estos sentidos, que son nuestro único camino para aprender (Lowenfeld V. , 1975).

En el ámbito artístico educativo, los estudiantes con una discapacidad visual pueden quedar excluidos en clases cuyo énfasis esté en el sentido visual, como el caso de una clase de artes visuales (Manzini Lindao, 2017). Este fenómeno parece ser bastante frustrante tanto para el estudiante como para su maestro, por lo que debe reflexionarse en torno a si existen oportunidades y experiencias suficientes para que el alumno participe plenamente en el aprendizaje de las artes visuales (Arnheim, 1992).

El arte de dibujar, pintar y esculpir ha sido tan completamente monopolizado por el sentido de la visión que el término artes visuales parece ser el único que tenemos para distinguirlos del resto de las bellas artes. (...) Incluso ahora a los que somos bendecidos con la vista nos resulta difícil concebir un tipo de arte bidimensional o tridimensional del que se excluye la visión. Cuando se supo que los ciegos tenían cierta capacidad para la percepción y la creación de arte, a menudo se lo conocía como una adquisición parcial y milagrosa de la visión: las manos pueden ver (Arnheim, 1992).

Parece paradójico que un individuo con una discapacidad visual pueda participar o incluso quiera participar en una actividad como el arte, que tradicionalmente se considera visual y se evalúa también desde el sentido visual (Aquino Zúñiga, 2012). Los argumentos más tradicionales consideran que las personas con discapacidad visual, aquellos que no la tienen o es muy deteriorada, no pueden trabajar con artes y por lo tanto nunca verán los frutos de su trabajo ni podrán comprender el trabajo de otros (Hayhoe, 2008).

Para ayudarnos a comprender por qué un estudiante con discapacidad visual se interesaría por aprender artes visuales, se debe analizar el significado del arte y las actividades artísticas para cualquier alumno: el arte es una actividad dinámica y unificadora. El proceso de dibujar, pintar o construir es complejo, ya que se reúnen diversos elementos de la experiencia personal, para formar un todo nuevo y significativo (Lowenfeld V. , 1975).

Por lo tanto, los estudiantes ciegos y con baja visión deberían tener las mismas oportunidades para experimentar este proceso de creación. En lo que respecta al fomento y desarrollo de las actividades creativas de las personas con discapacidad visual, los educadores no deben imponerles su “gusto de ver”, sino que deben permitirles crear cosas de acuerdo con sus propios conceptos y emociones. Por lo tanto, el resultado puede ser un producto que en ningún caso se asemeje al objeto percibido visualmente, pero que de todos modos exprese aquello que verdaderamente la persona –ciega o con disminución visual- sabe y siente. “Es el proceso lo que cuenta y no el producto” (Lowenfeld B. , 1977).

Museos y accesibilidad para visitantes con discapacidad visual

El propósito de los museos es permitir a todos los visitantes disfrutar de sus colecciones y aprender. Si bien los programas para visitantes con discapacidad visual han aparecido en países desarrollados, no parece que se haya hecho mucho para integrar a este grupo en la audiencia del museo. El personal debe considerar las diferentes necesidades de aprendizaje de los visitantes y consultar con los miembros de la comunidad para obtener una mejor comprensión de lo que se necesita cambiar para que resulten accesibles para todos los visitantes.

En la actualidad, muchos museos buscan lograr prácticas inclusivas mediante el uso del Diseño Universal, que significa que las exposiciones y los programas deberían diseñarse de modo que todos puedan usarlos (McGinnis, 2007). Estos recintos deben procurar resolver todas las dificultades en su construcción o disposición interna que excluyen a las personas con discapacidad visual. Lo que se necesita es una cuidadosa consideración de lo que las instituciones pueden hacer dentro de sus límites, ya que tienen la responsabilidad de eliminar las barreras existentes de manera sistemática, lograr democratizar el acceso y considerar la discapacidad visual en la planificación de futuras exposiciones y muestras.

La invisibilidad como factor de exclusión

La invisibilidad de las personas con algún tipo de discapacidad no es solo un problema social o económico, sino también un problema de identidad y lenguaje. En este sentido conecta con la exclusión por motivos de género, también ahí se da una invisibilidad en los términos del lenguaje, que históricamente se ha construido desde un ocultamiento de lo femenino que se encuentra implícito en las estructuras propias del pensamiento, de una manera tan inconsciente que es precisamente ahí donde radica su poder y su peligro.

Equidad de género en el arte

La organización social dentro del ambiente del arte y la reputación artística son imperativas para el éxito de un artista, pero ¿qué lugar les está permitido en el mundo actual del arte a las mujeres?

Las mujeres que trabajan por cuenta propia en el arte o que siguen una carrera artística, encuentran un gran número de barreras para insertarse en el medio. Se examina la relación entre género y diferentes carreras artísticas, discutiéndose las barreras potenciales que enfrentan las féminas cuando buscan desempeñar una carrera vinculada al mundo del arte.

¿Cómo afectan los mandatos sociales? ¿Deben afrontar barreras vinculadas a la familia, el acceso a la educación y la falta de oportunidades profesionales? ¿Las expectativas de género afectan la elección de carrera y el éxito en «carreras independientes» como las artísticas? ¿Limita el género la elección de carrera y el éxito de las artistas independientes?

En el mundo del arte aún en la actualidad no se piensa que las mujeres, por sí mismas o por otros, sean legítimas creadoras culturales (Nochlin, 1989), y las mujeres que han roto el techo del mundo del arte también han pagado precios especialmente elevados y con perspectiva de género a través del transcurso de sus vidas.

No sólo es exclusivo el ingreso al arte, sino que además las mujeres artistas, en diversos medios, experimentan dificultades al negociar sus carreras con las expectativas de género impuestas por la sociedad, entre ellas la de tener hijos.

Algunas consideraciones respecto a la equidad de género

El género es una construcción cultural y social definida por las relaciones de poder entre hombres y mujeres, y las normas y valores relacionados con los roles y comportamientos “masculinos” y “femeninos”. La interpretación cultural y la negociación de género son cruciales para la identidad -incluida la identidad de género- de los individuos y sus comunidades.

El género no se entiende universalmente de la misma manera en todas las culturas, puede tener múltiples definiciones en diferentes comunidades que van más allá de una dicotomía hombre-mujer. La igualdad de género en la cultura no es inmune a las desigualdades y la discriminación que impregnan otras áreas de la sociedad y está influenciada por un contexto más amplio que incluye otras formas de categorización social como clase, nivel de pobreza, etnia, religión, edad, discapacidad, estado civil, que puede agravar las desventajas, todo depende de en qué cultura se encuentre uno inserto.

La igualdad de género ha sido reconocida por mucho tiempo como un objetivo central de desarrollo y un derecho humano. A lo largo de las últimas cuatro décadas, ha habido un progreso considerable en los esfuerzos internacionales para promover a las mujeres como sujetos de empoderamiento, al mismo tiempo que se alienta a los hombres y niños a ser socios activos en el proceso de transformación social y en los esfuerzos para reducir las brechas de género en materia de oportunidades y derechos.

En las últimas décadas, el arte y la cultura, en toda su diversidad de formas, expresiones, prácticas y conocimientos, han ganado reconocimiento internacional como facilitadores y motores del desarrollo. Esto se articuló en la Declaración de Hangzhou, donde se recomienda que debe colocarse a la cultura en el corazón de las políticas de desarrollo sostenible.

Además, el papel del arte y la cultura como facilitadores fundamentales y motores del desarrollo, entendiendo esto como que ambos, arte y cultura, son una fuente de significado y energía, de creatividad e innovación y, como motores, contribuyen al desarrollo social, cultural y económico inclusivo, a la armonía, sostenibilidad ambiental, paz y seguridad (UNESCO, 2013).

A su vez, las políticas de desarrollo que responden a contextos artísticos-culturales se han evidenciado como un determinante crucial para garantizar resultados más sostenibles en la sociedad que se aplican. La plena realización del potencial de la cultura para posibilitar e impulsar el desarrollo sostenible también ha generado conciencia internacional y nacional de que las oportunidades y recursos deben estar respaldados por esfuerzos para garantizar el acceso a la cultura para todos y todas, en primer lugar.

Con el firme apoyo de la creciente base de evidencia sobre cómo la discriminación, la desigualdad y la exclusión son desventajas para los resultados de desarrollo de una sociedad (Banco Mundial, 2011; OCDE, 2012), diversas intervenciones de desarrollo internacional han apuntado a la igualdad de género como un vehículo fundamental para un desarrollo sostenible y equitativo (Banco Mundial, 2005).

A partir del año 2000, la igualdad de género fue identificada por la ONU (2012) como Objetivo de Desarrollo del Milenio, en reconocimiento de su poder catalítico positivo para otros objetivos de desarrollo. Un objetivo actual perseguido por las Naciones Unidas, en materia de género, es el de transformar las barreras estructurales que refuerzan la persistencia generalizada de las desigualdades de género y el progreso desigual en el desarrollo entre mujeres y hombres, niñas y niños.

Además, el papel integral de la igualdad de género en el logro del desarrollo sostenible a través de la cultura se destacó en la resolución 68/223 de la Asamblea General sobre Cultura y Desarrollo Sostenible, de 20 de diciembre de 2013, que instaba a los Estados miembros a garantizar que las mujeres y los hombres tengan acceso, participen y participen por igual, pudiendo mujeres y hombres contribuir a la vida artística y cultural y en la toma de decisiones, y a comprometerse aún más con el desarrollo de políticas y programas culturales con una perspectiva de género a nivel local, nacional e internacional para promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas (ONU, 2013).

Como los derechos humanos son una garantía de las libertades y capacidades fundamentales, constituyen una importante dinámica interna de desarrollo para los individuos y la sociedad en general. El ejercicio de todos los derechos universales, indivisibles e interdependientes concierne a todos los aspectos de la sociedad, y el disfrute de los derechos en un área depende de la realización de los derechos en otra. En todas las áreas de la cultura, los derechos humanos son una condición previa para enriquecer la diversidad cultural y permitir la creatividad humana. Abarcan la libertad de expresar, elegir, intercambiar y compartir libremente ideas e información.

Igualdad de género y patrimonio cultural

Por su parte, el patrimonio cultural de una sociedad se entiende comúnmente como un legado de generaciones pasadas, apreciado en el presente por sus valores estéticos, espirituales y sociales reconocidos dentro de la sociedad de la que forma parte. Comprende monumentos históricos, propiedades culturales y artefactos, paisajes, entornos naturales, así como patrimonio intangible o vivo.

Estos mismos valores obligan a los individuos, grupos y comunidades a extraer significancia y disfrute de su patrimonio en el presente y transmitirlo a las generaciones futuras. El continuo histórico al que aspiran las sociedades se basa en la transmisión del patrimonio y sus valores asociados a través del tiempo. Ninguna comunidad se esforzará por preservar lo que no valora, y el patrimonio refleja los valores que elige. La identificación, preservación y transmisión del patrimonio son, por lo tanto, el resultado de una elección.

Esto explica por qué algunos artefactos, lugares o expresiones que no tuvieron un valor particular o un significado cultural en un momento dado, pueden adquirir un alto valor debido a los nuevos significados históricos, arqueológicos o simbólicos de un período diferente. La creación, reinterpretación, rehabilitación y transmisión del patrimonio recorren trayectorias diversas e inesperadas. Este no es estático y está en constante evolución, lo que es una respuesta a las cambiantes circunstancias, necesidades, conocimientos y valores.

Lo que se valora y reconoce como patrimonio se ve significativamente afectado por el género y las dinámicas de poder desiguales entre ellos en la sociedad afectan en gran medida directamente a la definición de patrimonio cultural. Este, al igual que otras áreas políticas, no existe en el vacío y está conformado por el reflejo de las estructuras de poder que rigen los derechos y oportunidades de género en una comunidad determinada.

La forma en que la herencia cultural se transmite de una generación a la siguiente es, en la mayoría de los casos, específica del género. La transmisión intergeneracional puede ocurrir de padre a hijo, de madre a hija, de madre a hijo o de padre a hija. Las prácticas no solo pueden definirse por género sino también los espacios y su acceso. En todos los casos, los roles de género se definen dentro del patrimonio cultural en cuestión y se transmiten como tales, fortaleciendo la reproducción social y sus relaciones y estereotipos, incluida su naturaleza desigual.

Mirar a través de una “lente de género” a los procesos que crean y recrean el valor continuo del patrimonio cultural muestra que asignar importancia al patrimonio es el resultado de una elección y tiene una conexión directa con la participación en los procesos de toma de decisiones. Los individuos y grupos marginados de este proceso, como el caso de las mujeres, no tendrán voz para determinar qué expresiones del patrimonio cultural se valoran. Además, no podrán influir en cómo se valora, por qué motivos ni tampoco aportar sobre qué grado de contribución se reconoce en dicho patrimonio.

Mujeres y arte

Históricamente, en el mundo occidental, las mujeres que perseguían carreras artísticas a menudo eran criticadas como “mujeres malas” por responder al llamado creativo en lugar de dedicar todo su tiempo y atención a los roles más tradicionales de atender a la familia (Schwartz, 1989; Nochlin, 1989).

La mayoría de las féminas que se dedican a las artes como profesión remunerada, y que lo hacen desde casa, enfrentan las frecuentes interrupciones propias del hogar, por ejemplo, las demandas de la familia y el cuidado de los niños, y la lucha por encontrar el tiempo y otros recursos necesarios para su trabajo creativo. Convertirse y trabajar como mujer artista sigue siendo un problema de género. El mundo social del arte puede entenderse como una organización caracterizada por múltiples capas de desigualdad intencional y no intencional (Acker, 1990).

Los hombres se benefician más que las mujeres, incluso cuando trabajan en profesiones femeninas estereotipadas (Williams, 1995b). Las carreras artísticas son bastante flexibles, ya que brindan muchas libertades a sus trabajadores, incluidos horarios y lugares de trabajo flexibles, permitiendo a algunos artistas laborar en estudios dentro de sus propias casas (Bain, 2004, 2005, 2007).

Sin embargo, la familia, así como las expectativas de género puestas sobre las mujeres se interponen en el camino de aquellas que persiguen una producción artística-cultural. Por ejemplo, la escritura de mujeres es una de las formas de producción cultural femenina estudiada con mayor frecuencia, y diversos autores han expuesto que las escritoras enfatizan sus dificultades para ganar tiempo, apoyo y legitimidad que les permita vivir de su escritura (Aptheker, 1989; Bateson, 1990; Olsen, 1978; Russ, 1983; Wreyford, 2015). Incluso están quienes exponen que en ello interfieren “los deberes familiares” (Olsen, 1978).

Las mujeres escritoras a menudo pueden perseguir su pasión solo a tiempo parcial. Ferriss (1999) apoya esta posición, observando: “¡No tengo tiempo! Es la queja más frecuente de los escritores, pero especialmente de las mujeres escritoras.”

La inclusión desde las propias obras

En el campo de las grandes áreas de las ciencias humanas aplicadas, una disciplina destaca por su conexión con la cultura y la civilización. Los estudios teóricos de las artes visuales pueden contribuir en gran medida a la comprensión de las luchas de las minorías, pero para muchos el concepto de arte está directamente relacionado con su compromiso político (Costa, 2002; Felshin, 2001).

En ese punto, para las cuestiones de género, la contribución de la actividad de algunos artistas fue esencial. Para comenzar, pueden mencionarse algunas contribuciones antiguas e ignoradas por muchos, como los misterios de la androginia que siguieron a los trabajos de Leonardo Da Vinci y sus modelos femeninos; la fuerza de Artemisa, pintora barroca que rompió las reglas; o el alter-ego de Marcel Duchamp, quien participó en varios experimentos fotográficos con el seudónimo de Rrose Selavy (Cordeiro, 2010).

Incluso las acciones de las sufragistas fueron importantes para las cuestiones de género en las artes, a partir de sus ataques a obras de arte, en defensa del sufragio femenino. Ganar el voto y la participación política de las mujeres marcó una nueva versión de la sociedad, más igualitaria y democrática. El acceso al sufragio de las mujeres aseguró “que sus reclamos no se dejaron en manos de la buena voluntad de los hombres y para poder inculcar cambios en la sociedad” (Samouiller y Jabre, 2011).

La inclusión como meta pendiente en el arte. Conclusiones

La persona que se acerca al arte para participar del proceso creativo o para su disfrute, comparte las mismas necesidades y aspiraciones que cualquier otro, sin embargo, no todos tienen las mismas facilidades para obtener espacios creativos adecuados, apoyo para su desarrollo artístico, oportunidades para presentar su trabajo, o bien para acceder a capacitación o difusión de sus trayectorias profesionales.

La educación artística es importante para todas las personas, ya que puede proporcionar una oportunidad para el autoconocimiento y la resolución de problemas. También un descanso del aprendizaje académico estructurado habitual y es una oportunidad para la expresión de los sentimientos.

En el caso de las personas con discapacidades, además de los obstáculos, que pueden ser de diversa índole, como se ha puesto de relieve, deben afrontar otras cuestiones, tales como que pueden tener bajos ingresos y enfrentar costos adicionales por equipo especializado, viajes o personal de apoyo. Es posible que les resulte difícil acceder a oportunidades de capacitación y desarrollo profesional que apoyen sus aspiraciones particulares y les resulte más difícil buscar y obtener un empleo.

Pueden experimentar aislamiento o acceso limitado a la comunidad artística y cultural. Asimismo, las barreras de falta de acceso a información sobre las oportunidades de financiamiento o de programas, pueden ser elementos importantes para desincentivar a los artistas con discapacidades.

En el caso del arte visual no debería ser menos importante para estudiantes con discapacidad de este tipo, simplemente debido a las normas establecidas de los parámetros visuales imperantes. Los educadores en arte deben buscar formas en que los estudiantes con discapacidades visuales puedan participar, comprender y desarrollar su creatividad individual de manera significativa a través de las artes, al igual que deben poder acceder a todo otro tipo de manifestación artística.

Las actitudes hacia las personas con discapacidades solo pueden ser desafiadas y cambiadas si las personas sin ellas aprenden a reconocer, apreciar y valorar la diferencia como fuerza y como amplitud enriquecedora, de un otro que es parte de la comunidad. El arte y la cultura a menudo resultan ámbitos que se posicionan como un impedimento para el empoderamiento de las mujeres o un motor de la desigualdad. Aunque estas suposiciones no se basan en la evidencia, si se evalúa el estado de la igualdad de género en la vida artística, cultural y social, se pone en relieve la brecha de género existente aún.

Se destaca la importancia de la igualdad de género en el campo del arte y la cultura y, más allá de que este trabajo no contempló la realización de sondeos de campo, resulta crítica la necesidad del fomento de estudios orientados a medir el estado de la paridad de género en el ingreso al arte, observándose desde las prácticas culturales o económicas, así como el empleo cultural, según géneros.

Es necesario contar con estadísticas precisas por género, lo que contribuirá a establecer puntos de referencia y crear políticas adecuadas en garantizar la total inclusión de las mujeres. Sólo se producirá un reequilibrio de la representación de género si todas las instituciones que tienen un papel en la configuración del valor del trabajo de las y los artistas comienzan a prestar la debida atención a esta problemática de falta de equidad.

Bibliografía

Aquino Zúñiga, S. G. (julio-diciembre de 2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Siméctica*(39).

Arnheim, R. (1992). *To the rescue of art: Twenty-six essays*. New York: University of California.
Bristol, I. (2010). Culture as a field of Possibilities: Museum as a means of Social Integration. *Ethnological Researchers*, 161-173.

CDC. (4 de octubre de 2017). *Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades*. Obtenido de <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>

García Morales, C. (febrero de 2012). *¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868717>

Hayhoe, S. (2008). *God, Money & Politics: English attitudes to blindness and touch, from enlightenment to integration*. Charlotte, North Carolina: Information Age.

Hayhoe, S. (2012). *Grounded Theory and Disability Studies: Researching legacies of blindness*. New York : Cambria Press.

- Hayhoe, S. (2013). Expanding our Vision of Museum Education & Perception: An analysis of three case studies of independent, blind, arts learners. *Harvard Educational Review*, 67-86.
- Leiva Olivencia, J. (29 de septiembre-diciembre de 2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio de la mentalidad del alumnado universitario de Educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3). doi: 10.15517/AIE.V13I3.12027
- Lowenfeld, B. (1977). *Our blind children growing and learning with them*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Lowenfeld, V. (1975). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Publishing.
- Lowenfeld, V. (1975). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Publishing.
- Manzini Lindao, M. Y. (2017). *Exclusión social de los jóvenes con discapacidad visual “Barrio 7 de septiembre” del cantón de La Libertad*. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- McGinnis, R. (2007). Enabling education: Including people with disabilities in art museum programming. En P. V. (Ed.), *From periphery to center: Art museum education in the 21st century* (págs. 138-149). Reston, Va: National Art Education Association.
- Nochlin, L. (1989). Why have there been no great women artists? En *Women, art and power and other essays* (págs. 145-178). London: Thames and Hudson.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Perez, E. E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional*. Madrid: Universidad Complutense.
- Sandell, R. (1998). Museums as Agents of Social Inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 401-418.
- Valdez, R. L. (mayo-agosto de 2016). Discapacidad: Contextos de aprendizaje, inclusión y exclusión en Europa y América Latina. *Revista Multidisciplinaria*(24).
- Vigna, M. A. (2008). *El arte como herramienta de la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios*. Buenos aires: Universidad Abierta Interamericana.



Título: Viento
Autor: Esmeralda Ochoa Vázquez
Técnica: xilografía
Medidas: 23.5 x 30.5 cms

EL APRENDIZAJE DEL ARTE EN AUTONOMÍA, UN EJEMPLO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL PARA LA RESISTENCIA

Andrea González Fernández y Claudia Torres González

Resumen

Retomando el planteamiento de un aprendizaje en autonomía emanado de las comunidades originarias de Oaxaca, se cuestiona el sistema educativo tradicional y se le subraya como elemento que en sí mismo provoca muchos modos de exclusión, en contraparte se contrasta con las prácticas de aprendizaje tradicional comunitario y con el elemento artístico como espacios en donde la inclusión y la interculturalidad se propician de manera natural.

Introducción-Educación inclusiva e interculturalidad

Durante mucho tiempo la educación inclusiva fue una propuesta enfocada esencialmente a los grupos con necesidades educativas especiales, pero más allá de las propuestas teóricas, una posición epistemológica respecto al tema permite tener una mirada menos superficial al reconocer los conflictos, contradicciones y beneficios de esta propuesta.

Tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la Educación para Todos, constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias. Si bien las raíces más profundas están en la exclusión de los más necesitados de aprendizaje social como han sido las poblaciones con necesidades educativas especiales, la trascendencia del concepto y de ahí su importancia, está en la inclusión de otros grupos que las sociedades han dejado en la más alta vulnerabilidad, como son las minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza y extrema pobreza, así como otros colectivos que se construyen en las ciudades (Sarto y Venegas, 2009).

Pensar la educación inclusiva como una enseñanza adaptada a las necesidades educativas especiales fue en su momento un paso importante en tanto detección de un separatismo naturalizado. Un paso aún mayor es abordar las necesidades de diversos grupos excluidos, como migrantes, extranjeros e indígenas, pero, en esta lógica que parece un poco más evolucionada, el énfasis de la diversidad puede recaer en la inclusión de unos cuantos, el problema del discurso oficial sigue siendo reforzar un individualismo metodológico al etiquetar y categorizar las minorías. Más allá de esto existe la concepción de una educación inclusiva que se adecue a las necesidades de cada uno, una apertura a la diversidad que admite una natural diferencia y una multiplicidad infinita conformada por “múltiples singularidades” que a su vez son una totalidad. Esta propuesta parece apuntar una revolución a las dinámicas educativas a partir de la necesidad inicial de relacionarnos como iguales en cuanto a los derechos, pero diversos en habilidades, capacidades, necesidades, gustos, orígenes, etc., sin que por esto la concepción de que no existen dos seres humanos iguales dé pie a la individualización o a un inmenso separatismo, sino a buscar la conformación de un todo equilibrado.

Este mismo sentido de multiplicidad y diversidad se aborda no sólo desde disciplinas pedagógicas, sino también desde las ciencias sociales y los estudios culturales, en algunos casos teniendo como propuesta las relaciones interculturales, que más allá de un discurso político integracionista se proponen con una reflexión centrada en lo cultural y, por ende, la diversidad. La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad (Unesco 2008).

Una de las problemáticas más fuertes en la inclusión y en la interculturalidad es la diversidad de posturas de un mismo concepto, más que una problemática derivada de la multiplicidad de estudios, teorías y conceptos es importante aclarar la postura que se retoma en cada espacio, en este caso la interculturalidad y la multiplicidad.

Educación inclusiva e interculturalidad parecen ser dos propuestas que detectan un problema grave en el desarrollo de la práctica docente, de esto deviene un intento constante por adecuar las estrategias de enseñanza aprendizaje a la medida de cada uno de los niños que comparten grupos homogéneos de edades escolares y que responden a una innumerable diversidad de necesidades y habilidades, pero, atender a cada persona como se ha supuesto que debiera ser, se complica no solo por las evidentes necesidades de atención consideradas desde una perspectiva plural y diversa, sino por la confusión que genera un problema aun mayor, que por muy difuminado se ha vuelto imperceptible: el sistema educativo.

Posicionarse más allá de una inclusión integracionista es también detectar el problema de la inclusión como una necesidad de relación humana en los espacios educativos, esto es un gran paso hacia adelante, sin embargo, entre los discursos político-institucionales parece perder su sentido práctico y su alcance, como mucho sucede con las políticas educativas y las aportaciones teóricas: al llevarse a la práctica se convierten en meras aspiraciones. Quizá esto no suceda en todos los casos, por eso es importante hablar de la práctica de la educación inclusiva y contextualizar los casos.

La educación inclusiva como síntoma del sistema educativo

La educación inclusiva reducida a una mera metodología representa un gran conflicto, de entrada, se confunde la atención personalizada con un individualismo de los aprendizajes, cuestión que inversamente es una naturalización de prácticas generalizadas y mediciones idénticas para todos, si nos detenemos a pensar con calma, podemos darnos cuenta que el problema es el mismo en ambos extremos de la situación. Entender que somos parecidos, pero no idénticos y que nuestras necesidades son diferentes siempre es un anticipo, pareciera que el problema llega cuando pretendemos solucionar institucionalmente y de manera generalizada; sin embargo, atender a todas las perspectivas arroja un problema mayor, resulta que la verticalidad implícita de las dinámicas escolares supone que alguien presentado a todos como maestro trae las soluciones aptas para todos, ivaya conflicto al que se enfrentan los docentes!

Llevar a cabo prácticas inclusivas e interculturales puede ser o no relevante, las situaciones incitadas por estos conceptos deben ser antecedidas por el rompimiento de diversos paradigmas educativos. Habría que terminar por completo con las dinámicas expositivas y explicativas en las que la clase se torna pasiva y la destreza se reduce a memorizar. Las practicas expositivas afirman y reducen las formas de entender el mundo a una sola mirada, limitan el conocimiento, no solo en el sentido del “qué” conozco sino del “cómo” conozco, negando, además de capacidades, cosmovisiones, pero este es un problema de exclusión que se determina a partir de las imposibilidades del sistema educativo.

La Educación Inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (Sarto y Venegas, 2009).

Pensar la inclusión, así como la interculturalidad más allá de las prácticas metodológicas, pudiera llevarnos a reconocer que el verdadero problema que rodea las aparentes complicaciones es en realidad la educación, es decir, el problema de la inclusión educativa, es

decir la exclusión, es tan solo el síntoma de un problema/enfermedad más grave; el sistema educativo. Las condiciones en que se pretende “educar” son complejas, pequeños espacios con grandes cantidades de estudiantes aunado a la muy arraigada idea de que el maestro soluciona los problemas del alumnado, arrojar calificaciones cuyos medios evaluativos son únicos, resultan ser contradicciones al pretender aprender en diversidad.

No se puede negar el camino recorrido, tampoco, que las metodologías en tanto exploración práctica son investigación contextual y aprendizaje, de hecho, partir de las posibilidades realizables y no de las propuestas institucionales es el reto actual de diversos espacios en resistencia, pero ¿cómo es la práctica de un espacio inclusivo e intercultural que ejecute las cosas al revés del sistema educativo? Es decir, un espacio que genera la reflexión a partir de la acción y no solo ejercicio teórico.

Comunidad como espacio genuinamente incluyente e intercultural

¿Cómo poder relacionarnos comunamente sin perder lo que nos conforma como seres únicos? Siempre será importante respetar la singularidad de cada uno, pero es más importante entender que esta no nos aleja del otro como sucede desde una perspectiva de la diferencia y no de la diversidad, relacionarnos como parte de un *otro* permite comunicarnos y entendernos en términos más allá de la razón, abriendo la posibilidad a un diálogo real en la conformación de espacios compartidos.

No se constituye una comunidad si sus miembros no se sienten parte de la misma y no se desarrolla ese sentimiento si cada uno de ellos no se considera valorado, apreciado, si no participa en sus decisiones, en sus proyectos. Para transformar la escuela en comunidad es necesario el acuerdo y la participación de todos sus miembros. (...) La inclusión se logra cuando todas las personas, conjuntamente, organizan, planifican y gestionan la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras que impiden al alumno su aprendizaje y su participación (Calvo, 2009).

Cuando se abordan temas de interculturalidad es común ejemplificar con diversas situaciones de la vida cotidiana que convergen en la interrelación entre personas, pareciera que el intento por trabajar la inclusión como multiplicidad y la diversidad en la escuela es un intento forzado, cuyo encause natural se sitúa en múltiples escenarios de la vida cotidiana, y más aún en la conformación de pequeñas comunidades.

La diversidad responde a un concepto universal, bajo el que se ampara la idea de que los seres humanos solemos diferir en muchos aspectos personales y culturales (...). Por lo que, en primer lugar, no podemos ser forzados a seguir estándares de comportamiento y, en segundo lugar, tales diferencias- lejos de incitar a una organización jerárquica de unos grupos humanos sobre otros- más bien reconoce que, equitativamente todas las identidades VALEN (Marín, 2009, citado en Sarto y Venegas).

Las dinámicas de las pequeñas comunidades son más sencillas que las de los grandes espacios, las escalas ocasionan siempre una difuminación de las problemáticas, en donde lo que se puede solucionar fácilmente desde una comunidad o colectivo concreto, se tergiversa al grado de confundir “los síntomas con las enfermedades”, tal como pasa en la conformación de un sistema educativo que se plantea lo más alejado de las contextualizaciones concretas de pequeños espacios, generando así una vertical inmensa y un intento tácito por la unificación. Es importante entender que siempre que se sitúe una verticalidad, hay un ejercicio implícito del poder y que de igual modo oponerse a una horizontalidad es oponerse a la multiplicidad.

Hablar de las comunidades como espacio genuino de relaciones inclusivas e interculturales es más que determinar recetas, de hecho, hacer esto es una implicación igualmente contraria a la diversidad, pero, en el sentido reflexivo que el tema amerita, es preciso conocer los “cómo” de otros espacios.

Es importante conocer referentes que en Oaxaca (como en otros estados y países) están aconteciendo, no solo por la enorme diversidad que implica el espacio territorial de esta entidad, sino por la conformación comunitaria de diversos grupos y colectivos que están haciendo de la práctica un modo de vida y, además, un modo de resistencia social. Una de las características de dichos espacios es que retoman el aprendizaje práctico y cotidiano y los saberes tradicionales, a diferencia de un enfoque institucionalmente educativo que se enfoca en los conocimientos, por ende, en abstracciones un tanto alejadas de la realidad.

Otros espacios para la construcción de los aprendizajes en inclusión y diversidad. Universidad de la Tierra Huitzo-Yelao

Más allá de las escuelas tradicionales y la educación en general, existen espacios creados para la construcción de conocimientos en comunidad y colectividad, espacios que funcionan como puntos de encuentro para resarcir el tejido social y reducir el impacto ambiental, retomando las prácticas ancestrales y creando un discurso en la acción con una dinámica alejada al sistema educativo. Este espacio resulta inclusivo en tanto es abierto a niños, jóvenes y adultos para aprender juntos independientemente de las edades, gustos, condiciones físicas o personales, culturales o de origen.

La Universidad de la Tierra en Huitzo-Yelao, es una organización que nace con la intención de abrir un espacio de encuentro de diálogos y saberes. Al no poseer las limitantes institucionales, ni participar del juego maratónico por producir títulos, certificados y diplomas, se crea una dinámica diferente a los modos de aprender tradicionales. Aquí no existe currículum ni tampoco maestros, existe gente con ganas de aprender algo en particular que al coincidir con otras personas con los mismos intereses se crean talleres, grupos de estudio, conversatorios, etc.

En esta escuela no hay requisitos de entrada, ni mecanismos de selección, por ende, tampoco discriminación ni separación, la escuela parece ir más allá de las pretensiones de una política de educación inclusiva en tanto discurso, pues la igualdad de oportunidades no es una cuestión que se encuentre escrita o sea parte de un currículum o lineamientos. No hay un forzamiento en intentos por aplicar metodologías inclusivas, pues la lógica comunal que se desarrolla implica una conformación genuina que respeta las singularidades y a su vez la conformación de un todo.

Este espacio genera comunidad y autosuficiencia, un ejemplo es que para la alimentación, a través de aprender a cosechar por sí mismos, de forma libre y sana, intentan recuperar antiguas formas de aprender, en el gozo y de manera libre. Esta resistencia es también una cuestión de supervivencia ante la terrible situación mundial, cobrar fuerza desde las trincheras que a cada uno le corresponden para actuar de manera consiente sobre lo que se hace, por eso estas prácticas no resultan de planteamientos vacíos, sino que emanan recíprocamente de una profunda reflexión.

Estas nuevas formas de construir conocimientos sobre las prácticas cotidianas fuera de la escuela nos ofrecen la oportunidad de entender que una verdadera resistencia en autonomía comienza con la liberación de las formas de aprender, es decir, el “cómo” (se aprende) seguida del “qué” (se aprende), lo que responde de manera más natural a las intenciones inclusivas e interculturales.

Autonomía y arte como mediación incluyente

El arte es una expresión tan humana que en el momento
mismo en que existieron sociedades ya hubo
manifestaciones inequívocas de arte,
y no se conoce una sola cultura entre los

millares que se han desarrollado en el
globo terrestre que no haya tenido
el arte como uno de sus elementos.

Uzcategui

Las artes pueden ser el espacio ideal para explorar una interacción entre cualidades sensibles y pensantes detonadas muy especialmente a través de la acción creativa. El arte coloca al hombre en comunicación con el mundo que lo rodea, por lo tanto, puede ser un pretexto perfecto para despertar a otras perspectivas existentes. Las artes, más que ser una materia fundamental en el currículo, son el reflejo de un proceso natural de aprehender el mundo, de observarlo, recrearlo. Crear otros mundos es posible a partir de las expresiones artísticas, en este sentido, aprender en autonomía es un proceso que nos lleva accionar, igual que las exploraciones artísticas, por ende, combinar estas dos practicas e intenciones, nos acercan a un aprendizaje senti-pensante.

Arte y autonomía en Unitierra Huitzo

Algunas de las actividades que se desarrollan en Unitierra Huitzo son talleres de cerámica, danza prehispánica, elaboración y producción de teatro de títeres, presentaciones de cine, etc. En su mayoría, estas propuestas, además de la exploración creativa, son la herramienta perfecta para abordar temas relacionados a los problemas sociales, ecológicos y de resistencia, detonando un interés por la creación de nuevas formas de vida desde la suficiencia y lo local.

La autonomía es un término que rige las intenciones de un espacio como Unitierra Huitzo y como el resto de las Universidades de la Tierra, estos colectivos y comunidades enteras han optado por abandonar las propuestas educativas para comenzar a trabajar en autonomía, de una forma diferente y un tanto radical. Una vez determinado que el problema no son los planes de estudio, ni el currículo, sino la escuela misma, se opta por dejar de pelear con el sistema educativo para comenzar a caminar de manera independiente a este; a veces, un tanto sin saber hacia dónde o cuándo llegarán, pero firmes y seguros de que el proceso y el andar, aunque sea en la incertidumbre, será más digno, por tanto, más valioso.

Hay que resaltar que la autonomía se concibe a su vez como colectividad, es decir, para llevar a cabo prácticas autónomas es importante hacerlo en comunidad, a diferencia del tipo de autonomía que separa, aquí expuesta es la oportunidad de diálogo para resistir en conjunto.

Al romper con la idea de la escuela, hay una dignificación con el buen vivir, romper con la idea de educación es mucho más que dejar de aprender sobre el mundo para aprender del mundo, es aprender a habitar en comunidad de forma muy contextual y a habitar en lo local puesto que “nadie vive en el mundo en general” (Hernández, 2015).

El arte como espacio genuinamente inclusivo e intercultural

Sostengo que las artes pueden actuar como modelos de lo que podrían llegar a ser la aspiración y la práctica en el campo de la educación. Poder concebir la docencia como un arte, considerar que el aprendizaje posee unos rasgos estéticos, abordar el diseño de un entorno educativo como una tarea artística: estas maneras de concebir algunos de los principios de la educación podrían tener profundas repercusiones para replantear la práctica de la enseñanza y el contexto donde esta enseñanza se da. (Eisner, 2004).

En los colectivos como Unitierra Huitzo, las actividades artísticas se exploran más allá de la docencia, pero para quienes participan diariamente de estas prácticas, y que, a su vez, se encuentran explorando las experiencias incluyentes e interculturales, el aprendizaje del arte puede ser un espacio de potenciamiento que por sí mismo puede abrir posibilidades al resto de las materias disciplinarias. Experimentar lo estético en el contexto del trabajo

intelectual y artístico es una fuente de placer que predice mejor lo que es probable que hagan los estudiantes cuando pueden hacer lo que desean (Eisner, 2004).

El sentido técnico de las artes en tanto desarrollo de habilidades concretas puede generar prácticas menos verticales y más diversas e incluyentes. Un proceso de aprendizaje inclusivo e intercultural pudiera potenciarse desde el reflejo de un proceso artístico en términos de *identificación*, en el sentido de hacerlo con el otro que aprende junto a mí y de forma diferente, pero también con el fenómeno de estudio, es decir, un reflejo con el tema a estudiar, en tanto elección y deseo de la exploración.

Para que suceda la identificación debe existir la *observación*; aprenderla nos ayuda a conectar corporalmente, pues a través de la vista podemos activar los sentimientos. El refinamiento de la percepción ayuda a conjugar las emociones con el razonamiento y todo esto deviene en creación y en un replanteamiento de nuestras perspectivas. Por su parte, la *creación* es la oportunidad para ofrecer soluciones, permite dar vida a lo que en los hilados mentales existe, la creación libera.

Conclusiones

Tejer los conceptos y las prácticas de la educación intercultural y la educación inclusiva facilita una exploración que reincide en la multiplicidad a la hora de explorar las prácticas incluyentes. Privilegiar la singularidad en la conformación de la totalidad sin por ello individualizar es hasta ahora una expectativa, pero las conscientes prácticas cotidianas dentro y fuera de la escuela nos acercan al proceso. Conocer espacios como las distintas Universidades de la Tierra o los diversos grupos, colectivos y comunidades que se atreven a resistir un conjunto de sistemas, entre ellos el educativo, nos ayuda a visualizar más allá del contexto áulico, sin por ello privilegiar una u otra práctica, esto sería caer en un mismo juego vertical que imposibilita los ritmos y espacios *otros*.

Si bien es complicado plantear que la educación inclusiva como la interculturalidad pudieran ser la solución a las problemáticas de un sistema educativo intrincado en sus propias maneras de trabajar, afirmar los planteamientos de una necesidad incluyente y una sociedad diversa ha sido en algunos casos un progreso importante en el esbozo de soluciones prácticas y contextuales.

Autonomía y arte son dos conceptos asemejados en sus dimensiones prácticas y de reincidencia, un aprendizaje en autonomía implica además de la relación y diálogo con el otro, una exploración personal de las posibilidades, gustos, deseos y decisiones.

Los aprendizajes en autonomía y arte bien pudieran potenciar las expectativas de la educación inclusiva e intercultural, para llegar a una nueva era de las prácticas docentes. La transformación que se ha propuesto en todos los campos de la pedagogía y la educación podría ser un buen comienzo para una transformación social.

Bibliografía

Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. España: Ed. Paidós.

Hernández M., Guillaumín A. (2015) “La educación basada en lo local o cómo recuperar nuestros espacios vitales de la economía global”. En Guillaumón (ed.), *Contra el desarrollo* (pp.81-97). Xalapa, Ver., México: Universidad Veracruzana.

Marín M. (2009). Atención Educativa en contextos interculturales. En Sarto M. y Venegas M. (2009). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Aspectos clave de la Educación Inclusiva (59-68). Salamanca. Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca.

Sarto M. y Venegas M. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

UNESCO. (2008). Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Pehuén Editores, Chile.

Uzcategui E. El arte en la educación. México D.F: Ed. Herrero S.A.



Título: Creación e idea
Autor: Osvaldo Lugo
Técnica: xilografía
Medidas: 28 x 38 cms

EL ARTE COMO HERRAMIENTA SOCIAL DE INCLUSIÓN

Melissa Alvarado Serna

Resumen

La diversidad funcional, antes llamada discapacidad, ha tenido grandes barreras para su inserción en la sociedad. Se les ha aislado, rechazado y discriminado en todos los ámbitos. El arte comenzó a ser partícipe de esta condición siendo un instrumento de diagnóstico y ahora funge como catalizador para la inclusión de todas las personas. Actualmente se busca eliminar obstáculos que aún rigen la vida de los artistas con diversidad funcional que llegan a limitar su talento artístico y capacidad creadora. La educación artística de toda la sociedad puede ser el recurso más efectivo para llegar a una total inclusión, siendo parte importante la normalización y sensibilización. Conociendo los múltiples beneficios del arte en todas las áreas, como fuente de cultura, puede ser lo que genere una verdadera relación social y comunicación a través de la manifestación de la creatividad por medio de los sentidos.

Introducción

La diversidad es una característica inherente al ser humano. Nadie es igual, somos diferentes; ya sea en la raza, color de piel lenguaje, cultura, etc., y esa es la única concepción de lo normal. La diversidad funcional no debería ser la excepción ni una condición limitante ni una barrera física o mental pues sólo es el medio para nuevas posibilidades y perspectivas. Hace tiempo la diversidad funcional era considerada como una enfermedad, una circunstancia indeseable, un castigo divino que había que esconder, aislar, negar o rehabilitar mediante procesos asistencialistas guiados por la medicina y la psiquiatría.

Se crearon instituciones destinadas a brindar un espacio exclusivo para las personas con alguna discapacidad, donde pudieran ser curadas o en su defecto, hicieran sus actividades a su ritmo y según sus posibilidades, sin intervenir en el ritmo del mundo exterior, privándoles de este y de los derechos que a priori tenían como personas. La mirada hacia la diversidad funcional se ha ido transformando mediante un proceso lento pero progresivo. Su conceptualización ha sido modificada en varias ocasiones; desde “minusvalía”, “enfermos mentales”, “discapacidad” hasta “personas con discapacidad”, y actualmente “diversidad funcional”. Este nuevo enfoque aportado por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) diseñado por la OMS, dejó de presentar a la discapacidad como:

un problema de un grupo minoritario, y se expresa ahora como el resultado de un conjunto de factores que generan determinado impacto en el entorno social y físico que afectan a las personas que lo padecen. (Rosa María García Ortiz, 2018).

El progreso es claro y motivante, pero se espera el día en que se considere totalmente en un “nosotros” y no en un “ellos” para enfatizar sus diferencias. Se les consideró minusválidos, pues fue la sociedad quien les restó valor, les reconoció como seres inferiores, despojados de las capacidades que todo ser humano “normal” posee. Pero es el colectivo social quien ha estado discapacitado para alojar en su mundo las diferencias, con base en el miedo infundado en la desinformación y falta de sensibilización, dictaminando que las personas con discapacidad son las que deben adaptarse a su entorno; rehabilitándose y reintegrándose solo en los espacios destinados para ellos, relegados de toda interacción social.

La sociedad va encaminada, afortunadamente, hacia la inclusión. Una que solo podrá lograrse mediante la normalización, sensibilización y la información empática; que empieza

a tocar puertas en todos los ámbitos sociales y éstas comienzan a abrirse poco a poco. Las personas con diversidad funcional van recuperando espacios que les fueron arrebatados, terrenos que se van volviendo fértiles gracias a la participación de instituciones, gobierno, asociaciones privadas y sociedad en general que cree que no son un grupo más, imposibilitado y limitado, pues han traspasado barreras, creado sus propios métodos y técnicas para realizar actividades de todo tipo, sólo que de manera diferente y a un ritmo distinto, lo que es digno de celebrar.

El terreno artístico no queda fuera de esa inclusión, siendo una actividad social, comunicativa y cultural, pero sin perder el beneficio terapéutico para la diversidad funcional y para toda persona que es creadora por naturaleza. Sin embargo, aún existen trabas para la libertad creadora y artística de las personas con discapacidad que es imperante eliminar, desde la no discriminación y la empatía colectiva; buscando siempre la integración social entendiendo que, aunque reciban algún tipo de ayuda, la autonomía es uno de sus derechos más importantes.

El arte como una herramienta social en la diversidad funcional

Las definiciones del arte siempre han causado disyuntivas, pues han aparecido múltiples a través del tiempo, cambiando y evolucionado; inmersas en diversas circunstancias de la historia de la humanidad, la cultura, la sociedad en la que son partícipes y los teóricos que las establecen según sus consideraciones. En lo que se puede estar de acuerdo es en que es un elemento con origen y raíces sociales, que a pesar de cambiar en su funcionalidad, es una herramienta de expresión de ideas, imaginación, emociones, experiencias y representación de objetos. El arte permite desarrollar la sensibilidad estética; es un medio fundamental de comunicación donde está presente el lenguaje en sus múltiples formas, creando un diálogo entre el artista y el espectador; por lo que potencia las relaciones interpersonales e intrapersonales pues se adquiere, en primera instancia, un conocimiento individual para después interactuar con el entorno y vincularse con esa realidad exterior a través de los sentidos.

La comunicación es una condición para la existencia del hombre, es el medio a través del cual evolucionan los valores y la cultura en general, es a través de la comunicación donde se posibilita el encuentro con el otro, el entendimiento mutuo y la construcción de los significados. (Alonso, D. 2016).

Si el arte es una herramienta de comunicación que facilita las relaciones sociales, y lo que se busca en la inclusión de las personas con diversidad funcional es la integración por completo a la sociedad, respetando su autonomía y con miras hacia su independencia dentro de sus posibilidades, la creación artística, más que una terapia ocupacional o un deshago de emociones y energía, puede ser una pauta para eliminar el aislamiento al que se les ha sometido. Podrá ser el arte quien les permita ser escuchados, pues es seguro que algo tienen por compartir, como todo artista que su obra se completa hasta que alguien la contempla. El arte tiene múltiples beneficios para las personas, no solo es un medio de expresión de la creatividad, sino que ofrece el espacio donde las funciones cognitivas y motrices pueden coexistir: como el lenguaje, el pensamiento crítico, la capacidad para encontrar soluciones alternativas, resolución de problemas y el dominio de técnicas manuales durante el proceso creativo; todo esto siendo útil y aportando a toda actividad que se realice dentro o fuera del arte, aplicándose a la vida diaria.

Evolución del arte en la diversidad funcional

La tarea del arte en la diversidad funcional ha ido cambiando. En el tiempo en el que la discapacidad era considerada un problema de salud y enfermedad, que tenía como solución un método asistencialista para curar o rehabilitar, el arte surgió como una herramienta de diagnóstico a finales del siglo XIX, que de la mano con la psiquiatría y la medicina

proporcionaba una forma de identificar los síntomas de algunas patologías. Luego, el talento artístico fue valorado como una forma de terapia y ocupación del tiempo. Los resultados de estos procesos y obras causaron gran interés en artistas de vanguardia por ser arte puro y espontáneo, sin influencia externa alguna. Surge entonces la idea de coleccionar estas creaciones y exponerlas en museos, ya que algunos psiquiatras modificaron su visión, pues las obras tenían alto valor artístico y decorativo.

A principios del siglo XX, movimientos de vanguardia como el surrealismo, dadaísmo y expresionismo, se interesaron por estas colecciones, que más tarde serían fuente de inspiración para sus creaciones. Es así como aparece *el Outsider Art*, antes llamado Art Brut, una compañía creada en 1949 por Dubuffet, que albergaba en un primer tiempo sólo enfermos mentales de hospitales e instituciones, luego se incorporarían artistas con capacidades diversas. Sus producciones tenían un carácter espontáneo y subjetivo, donde los autores obtenían todo de sus propios recursos y no de las pautas del arte de moda.

La ejecución artística totalmente en bruto, era guiada por el sentir e impulsos de sus creadores, sin convencionalismos. Esta forma era innovadora y proponía una nueva mirada del mundo. Estos artistas crearon sus propios métodos y técnicas, determinando las cláusulas de su arte, donde la principal era que no importaban las diferencias, sino el talento. A partir de esto, se consideró a la educación artística como una herramienta importante para que nuevos talentos se manifestaran.

Actualmente, después de conocer los beneficios del arte en lo individual y lo colectivo, se busca impulsarlo en las personas con diversidad funcional, cambiando los paradigmas que consideran sus creaciones como un medio de terapia que terminan siendo elementos decorativos; pues, al contrario, en ellas hay principios culturales integrados, y sin ser meras repeticiones, estas personas tienen la firme intención de hacer arte. Así, se convierte, para las personas con discapacidad, en un camino para su autonomía, un medio de expresión que les hace pertenecer y ser partícipes de esta sociedad que por tanto tiempo los excluyó; su presencia se hace más visible y dejan ese lugar de oscuridad y silencio al cual no deben volver.

Artistas diversos

El arte ha sido muy diverso, no solo en estilos, géneros, temas o técnicas. Esta diversidad también se refiere a los artistas, pues cualquier diferencia que pueda haber, no representa una condición que los limite. Dara Alonso (2016) dice al respecto:

Sabemos que todos tienen la capacidad de crear y que el deseo de crear es Universal; todas las criaturas son originales en sus formas de percepción; en sus experiencias de vida y en sus fantasías. La variación de la capacidad creadora dependerá de las oportunidades que tengan para expresarlo.

La capacidad creadora es una característica que acompaña al ser humano y se manifiesta si este decide poner a trabajar su potencial y desarrollarlo. El arte es infinito y no tiene límites, posee la virtud de ser incluyente, no es selectivo ante quien puede crear, no discrimina, su carácter es universal. Y quien ha entendido esto, ha dado a las personas con diversidad funcional la oportunidad de pertenecer al ámbito artístico, han contribuido para que ejerzan su derecho a expresarse, a hacer arte y saben que sus particularidades sólo configuran otra visión del mundo.

Así surge el Creative Grow Art en 1974, ubicada en California, es una entidad que alberga personas con diversidad funcional que hacen arte, o como les llamaron desde un principio: artistas *outsiders*. Estas personas no reciben terapia, no cuentan con psiquiatras o algún médico, pues es verdaderamente un centro donde expresan su talento artístico, se les brindan las herramientas y materiales para que se consigan obras que luego pueden comercializarse y exponerse en museos o galerías.

Judith Scott es una de las artistas más sobresalientes de este centro y reconocida internacionalmente, una persona con síndrome de Down y discapacidad auditiva, protagonista del documental *¿Qué tienes debajo del sombrero?* (2007), una prueba real de que el arte no es el que excluye, sí las instituciones y la sociedad. Judith crea con elementos de su exterior, convencida que lo que hace no es una simple actividad y sabe cuándo concluye su proceso creativo, y su obra está lista para entregarla a sus directores. Lo que se busca dentro de esta institución, más que los artistas se expresen y depositen sus ideas, pensamientos y plasmen su realidad interior, es una transformación de la relación entre la sociedad y ellos, desarrollar el gusto y la apreciación por sus creaciones, de su autonomía, así como su realización personal, que sin haber en ellos un interés económico de por medio, sí puedan recibir remuneración por su trabajo, como cualquiera.

En pocas palabras, se busca que sean auténticos artistas. Al principio, las personas se preguntaban si los artistas *outsiders* hacían arte, o solo repetían patrones, pero al ver sus procesos dentro de sus espacios de trabajo y los resultados de sus obras era claro qué elementos culturales estaban integrados, además de que era una actividad consciente y bajo su propia voluntad, disciplinados hasta que su proyecto terminara. Estas obras también están sujetas a la crítica de expertos para determinar su valor y buscar espectadores o posibles compradores.

Los retos del arte inclusivo

Retomando una imagen que hace alusión y representación de las diferencias entre los términos exclusión, integración, segregación e inclusión, podemos decir que la exclusión discrimina a las personas con diversidad funcional, las margina y les priva de todos sus derechos y participación en la sociedad; la segregación, aunque les toma en cuenta, también los aísla y rechaza, como lo hacían en hospitales o instituciones destinadas para estas personas; la integración, que pudiera parecer sinónimo de inclusión, no lo es, no es más que la generación de espacios en todos los ámbitos sin que haya de por medio la convivencia, relación e interacción con los demás miembro de una sociedad. Por lo tanto, la integración no es sino una forma de inclusión a medias. Estos conceptos han tenido su lugar y su tiempo dentro de la historia de la humanidad; y así como esta cambia, también se busca modificar la visión que se tiene de la diversidad funcional.

Por lo que uno de los retos más importantes del arte inclusivo es que sólo sea integrador, que se les confiera a los artistas un terreno limitado, con trabas institucionales y burocráticas, donde sus creaciones sean destinadas para un público con sus mismas características por considerar que solo ellos podrán apreciarlas.

Al contrario, es necesario que, desde el acceso a los lugares físicos y a la cultura, se les brinde el ambiente más propicio, sin enfatizar sus diferencias, buscando ante todo la normalización, para que el talento artístico no sea obstaculizado y pueda manifestarse; ya sea visual, escénico, sonoro o de cualquier manera en que el arte existe. Todo esto como la necesidad de entender que es la sociedad la que debe adecuarse y eliminar cualquier desventaja y barrera. Anular todo tipo de aislamiento, ese es el reto.

La desinformación bloquea el aprecio de la creatividad de estos artistas, pues aún se estigmatiza el arte que ellos producen, argumentando que sólo tiene fines terapéuticos o decorativos, que terminan expuestos como parte de una estrategia para aparentar ser incluyentes y que tiene más de compasión que de una valoración artística objetiva. No es necesaria la compasión, pues hay una capacidad de crear e innovar, digna de llamar arte a sus creaciones.

Las palabras tienen impacto sobre la mente y la concepción de las cosas. La admisión del concepto de diversidad funcional redujo el menosprecio de estas personas, sin tener que referirse a ellos como alguien ajeno; normalizó las diferencias y permitió una mirada más

empática por parte de la sociedad. Pero aun llamándoles artistas *outsiders* les asigna una clasificación que lejos está de la inclusión total.

Yo estoy convencido de que el etiquetar las obras de una manera que subraye la excentricidad o rareza de su autor tiende a desviar la atención, del impacto estético a las biografías... Se podría pensar que el factor de importancia central es el de la independencia artística. (Cardinal, 1972, citado en Carpintero, 2004; Alonso, Dara, 2016)

Entonces, ¿por qué no llamarles solo artistas, sin enfatizar siempre su condición? Pues al igual que las barreras físicas también están presentes las culturales, y al nombrarlos como discapacitados menoscaba su valor humano. Otro de los retos de inclusión es que no se proteja su autonomía y se les considere incapaces de adquirir independencia, física o económica; que su voz no sea escuchada al momento de tomar sus propias decisiones. Es fundamental asegurar su participación en todas las formas, respetando sus posibilidades, pero sin necesidad de depender por completo de otros. Todo esto devela que los retos, obstáculos y barreras tienen origen principalmente en la comunidad, pues ellos han superado sus desventajas, transformándolas en virtudes que pueden crear arte.

Conclusiones

La posible solución de los retos de la inclusión la representa la educación artística. No sólo de las personas con diversidad funcional, siendo incluidas en clases regulares con la oportunidad de relacionarse con sus congéneres, sino de la sociedad; desarrollando la capacidad de apreciar sus procesos y resultados de las obras artísticas que realicen, siendo espectadores incluyentes. Podrá ser la educación quien explote las cualidades y el talento artístico que toda persona posee, respetando toda manera y estilo particular de aprendizaje; sin olvidar que esto se consigue gracias a la capacitación de profesores, preparados para un entorno social que se anuncia cada vez más incluyente.

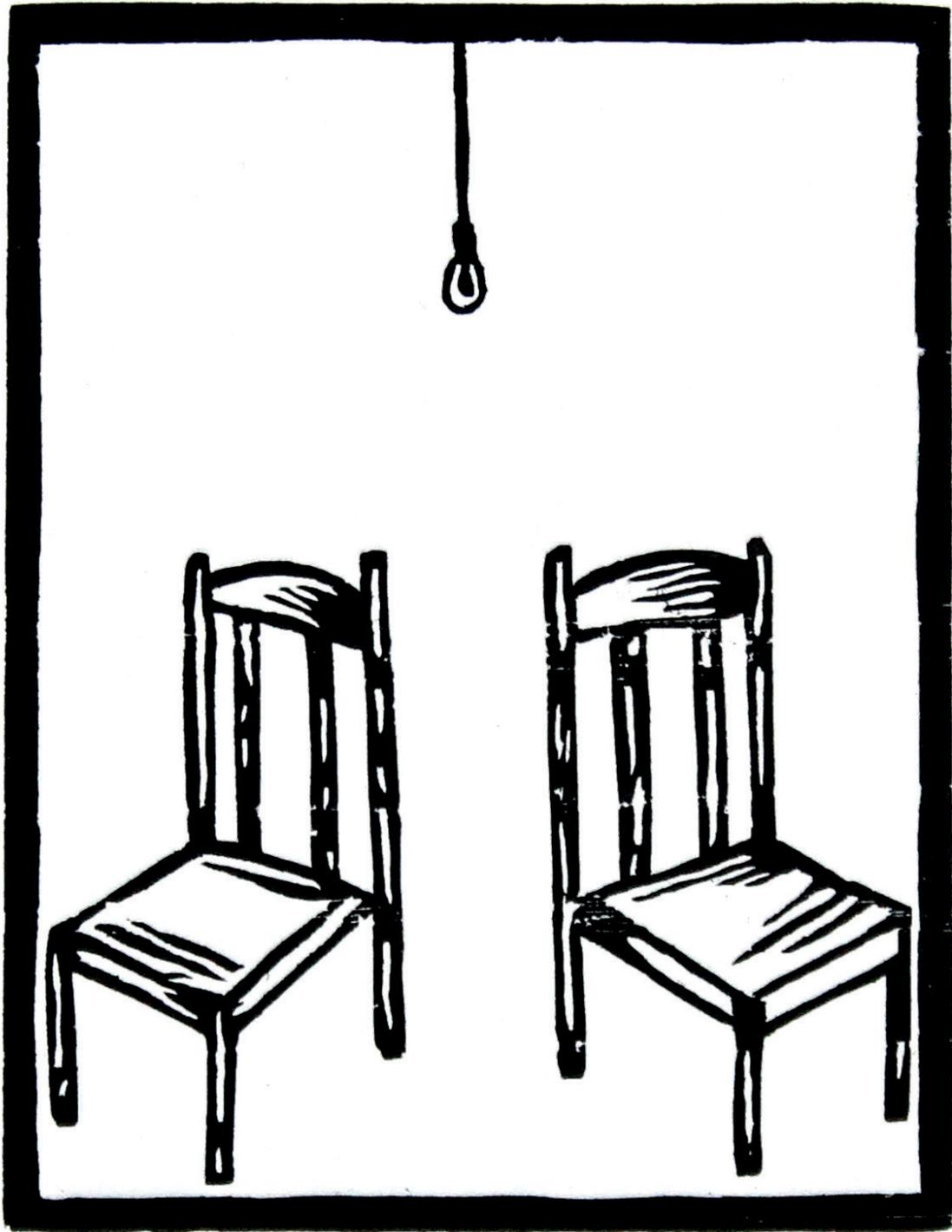
Y como el arte es un medio para la comunicación e interrelación de las personas, la sensibilización toma parte esencial de la inclusión. No solo refiriéndose a la sensibilización como forma de hacer conciencia en la comunidad, depositando en ella un sentido de empatía y fraternidad; sino también como la necesidad de que los miembros de la sociedad aprendan de igual manera a comunicarse en el mismo idioma que las personas con diversidad funcional (lenguaje de señas, sistema braille), comprendiendo las nuevas tecnologías que facilitan su inserción en la sociedad y de ser posible aprendiendo a manejarlas, etc.

Las instituciones de arte y de gobierno, así como sus políticas y legislaciones también deberán ser partícipes de la inclusión, asegurando el pleno ejercicio de sus derechos. La normalización es también un requisito para la inclusión, el normalizar su situación desde casa y desde los más pequeños, permite atenuar sus diferencias, encauzando la atención hacia sus demás cualidades. Así más que hablar de un ámbito o espacio incluyente en particular, deberá ser un mundo de inclusión y no discriminación. El arte no debe ser una excepción, ya que contribuye al desarrollo cultural del hombre y es preciso que toda persona tenga acceso a esa cultura, pues forma parte fundamental de las relaciones sociales, es un instrumento de interacción y permite perspectivas que no se alcanzan en la cotidianidad.

Bibliografía

Alonso Arana, Dana (2016). *La educación artística en las personas con diversidad funcional. Habilidades bio-psicosociales y calidad de vida*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.

García Ortiz, Rosa María (2018). *La formación de personas ciegas en educación musical: Derribando barreras desde la visión docente*. Zacatecas, México. Policromía Servicios Editoriales.



Título: Creación e idea
Autor: Cristian R. Loción de la Rosa
Técnica: xilografía
Medidas: 28 x 38 cms

EN BÚSQUEDA DE LA EQUIDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ARTE COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Jarmi Zarahí Adame Hernández y Karla Alonso Acevedo

Resumen

En este ensayo abordaremos las posibilidades de la implementación de lenguajes artísticos como herramienta para propiciar el aprendizaje en la educación general, enfocándonos en la apreciación de cambios conscientes sobre la inclusión y principalmente la equidad de género. A su vez, identificaremos algunos de los retos más complicados a enfrentar de entre los cuales destacamos el acoso escolar; asimismo esbozamos algunas propuestas que consideramos podrían representar un cambio progresivo en las estrategias de aprendizaje actuales.

Introducción

Escuchamos hablar sobre equidad e igualdad de género en entornos sociales, laborales y educativos, sin embargo, el uso y entendimiento de las mismas sigue siendo un tema de discusión. ¿En qué momento nuestro contexto social determina situaciones de discriminación e indiferencia ante circunstancias que involucran el condicionamiento de hombre y mujer? Cultural e históricamente en nuestro país las diferencias de género son muy marcadas, motivo por el cual diversos movimientos y manifestaciones abogan por la anulación de preceptos que afecten la integridad de ambos sexos. Recordemos que en el siglo pasado se tenía muy arraigado el papel que les correspondía al hombre como proveedor de la casa, y a la mujer como aquella que debía mantener en óptimas condiciones su hogar. Actualmente dichas costumbres aún imperan pese a que se han establecido leyes y parámetros que fomentan la integración e inclusión tanto de hombres como de mujeres, mismos que buscan abolir dichos condicionamientos sociales que denigran a ambos géneros.

Cuando pensamos en equidad de género, una de las prioridades es dar las mismas oportunidades en ámbitos educativos y laborales, así como asegurar una calidad de vida. Organizaciones como la ONU y la UNESCO cada año generan propuestas y estrategias para lograr dichos objetivos, incluso México cuenta con una sede, ONU en México, la cual ha realizado investigaciones que marcan las pautas a seguir para revertir prácticas discriminatorias, además dan a conocer los avances que se han alcanzado. La ONU también cuenta con un departamento llamado ONU mujer, que trata específicamente de buscar mecanismos que posicionen a las mujeres ante la identificación de que constituyen un sector marginado en nuestro país.

Por su parte la UNESCO establece que:

La igualdad de género significa que las mujeres y los hombres gozan de la misma condición y tienen las mismas oportunidades para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial a fin de contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados (UNESCO, s.f.).

Sin embargo, a pesar de los mecanismos que pretenden revertir la discriminación, en nuestra cotidianidad encontramos una gran cantidad de manifestaciones que fomentan la desigualdad entre los géneros. Debemos conocer nuestro contexto y las condiciones de nuestra sociedad para poder adaptar estrategias que fortalezcan las zonas de riesgo, como primer paso, brindar a través del sector educativo una atención adecuada hacia los niños y niñas. Los docentes juegan un papel muy importante y su constante capacitación es

necesaria para que puedan enfrentar los diversos escenarios que se les presentan y sobre todo fomentar en sus alumnos una consciencia de equidad e inclusión con los demás; por tanto las estrategias que utilicen podrán beneficiar o afectar en sus procesos emocionales e intelectuales.

Los planes y programas del Nuevo Modelo Educativo de la SEP siguen contemplando a la educación artística como asignatura en los diferentes niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria, dándole un valor curricular y un seguimiento que propone desarrollar capacidades creativas, intelectuales y emocionales, se encuentra dentro del área de desarrollo personal y social, como parte de la estructura curricular y de los aprendizajes clave que tienen como finalidad lograr un desarrollo integral para los futuros ciudadanos.

Gracias a este replanteamiento, la aplicación de la educación artística se justifica en el sistema educativo y fortalece la idea de que el arte puede fomentar la sensibilización y reflexión necesarias para generar una sociedad consciente que abogue por la equidad de género y la propicie. El arte, a través de sus múltiples manifestaciones nos permite canalizar emociones, explorar nuestro entorno, hacer introspección, crear o reinventar formas de expresión e interactuar con los demás, aprendiendo a respetar sus ideas y sus formas de vida.

Consideraciones generales sobre la equidad de género

La UNESCO destaca que la equidad de género es indispensable para el desarrollo de una nación.

(...) La inequidad de género -y más específicamente la discriminación sustentada en el género- es una afrenta a un derecho humano fundamental y un obstáculo para la paz y el desarrollo. (UNESCO, s.f.)

Un primer intento de definición sobre lo que significan los géneros, es adecuado para sentar las bases de la discusión:

Por “género” se entienden las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad. Por “igualdad de género” se entiende la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen. Actualmente, se reconoce a nivel internacional que la igualdad de género es una pieza clave del desarrollo sostenible (UNESCO, s.f.)

En el documento *ONU en acción para la igualdad de México (2015)* “se reconoció que la equidad de género y el empoderamiento de las mujeres son requisitos indispensables para alcanzar un desarrollo verdaderamente sostenible”. Además, reconoce los esfuerzos implementados para contrarrestar los aspectos negativos que no contribuyen al desarrollo de nuestro país, señalando a la mujer como uno de los sectores más afectados.

México tiene el compromiso de la CEDAW¹ de garantizar la igualdad de derechos y de trato ante la ley entre mujeres y hombres, así como eliminar todas las disposiciones jurídicas que discriminan directa e indirectamente a las mujeres y las niñas, tanto en el ámbito público como en el privado (ONU, 2015).

La igualdad entre el hombre y la mujer está amparada por la equidad de género en el uso de los servicios y bienes sociales. Lo que quiere decir suprimir la discriminación entre sexos y no favorecer, de manera preferente, al hombre sobre la mujer en los aspectos que conforman la vida social, como sucedía, de forma habitual, décadas atrás en el conjunto de la sociedad occidental. La búsqueda por encontrar un margen en donde las situaciones sean

¹ CEDAW: La CEDAW, también conocida como la “Carta de los derechos de las mujeres”, fue adoptada el 18 de diciembre de 1979 por la Asamblea General de la ONU y ha sido ratificada, hasta el momento, por 188 países. La CEDAW es el instrumento internacional vinculante más amplio y progresista sobre derechos de las mujeres, el cual obliga a garantizar la igualdad de jure y de facto entre mujeres y hombres.

equitativas ha sido sin duda una lucha incansable donde en el proceso hemos confundido el sentido y trastocado el futuro que queríamos con confrontamientos infinitos entre géneros, lo cual nunca podrá ser una solución. Las incontables situaciones que podemos llegar a ver en las luchas de ambos lados significan el riesgo de una separación de la sociedad y el que poco a poco, esa brecha entre géneros termine por desgarrar por completo el tejido social. Equidad no significa igualdad ni mucho menos desprestigio del uno hacia el otro, sino que, en conjunto, con justicia y apoyo mutuo, los géneros constituyen un todo armónico. Respetar las diferencias entre géneros y abolir las brechas existentes deben de ser algunas de las cualidades más significativas para el desarrollo de una infinidad de oportunidades. Cultivar nuestros contrastes para crear una unidad holista es nuestro trabajo como humanos y nuestra responsabilidad para garantizar el desarrollo de una vida plena para todos.

La educación como factor determinante

Podemos apreciar que nuestro país ha buscado maneras para fomentar la equidad de género, pero ¿cómo se podrían contrarrestar prácticas discriminatorias a través de la educación? Si nos preguntamos en qué momento se genera la conciencia y la percepción de un individuo encontraremos que en primera instancia juega un papel fundamental la educación brindada en el hogar, desde ahí se aprende a interactuar socialmente, es por ello que la educación aparece primero en el seno familiar y posteriormente intervienen las instituciones educativas; lo que la familia y la escuela transmiten determina el contexto social y el sistema gubernamental.

En México es un derecho y obligación que todo niño o niña reciba educación pública y gratuita desde preescolar hasta preparatoria; en la Ley general de Educación se señala en el artículo 2 que se debe garantizar educación de calidad en condiciones de equidad:

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (SEP, 2018).

Desde el ámbito educativo se han ideado mecanismos que fomentan una cultura de respeto y valores hacia la equidad de género desde edad temprana, fortaleciendo ámbitos que muchas veces desde el hogar no se generan. En México tanto la ONU como la UNESCO han desempeñado un papel fundamental:

En el sector educación, a través de iniciativas focalizadas a la juventud, poblaciones indígenas y al cuerpo docente, la UNESCO ha logrado resultados concretos para transformar valores y prácticas que discriminan a las mujeres y las niñas desde edades muy tempranas, fortalecer identidades de género no violentas, sensibilizar sobre la violencia de género en contextos escolares y con un enfoque intercultural, así como prevenir conductas de riesgo entre mujeres y hombres con un enfoque de género (ONU, 2015).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, según estadísticas realizadas por la propia ONU entre 2017 y 2018, se estimó que 7 de cada 10 niños sufren de algún tipo de acoso escolar, eso pone al menos unos 40 millones de alumnos de nivel primario y secundario en esta estadística. Al compararnos con otros países nos colocamos en el primer lugar de latinoamérica en el tema de acoso escolar.

La proporción de estos actos ha aumentado año tras año y las estrategias que se han implementado no han sido efectivas para disminuir el acoso escolar. Uno de los aspectos más destacados del fenómeno es el relacionado con la discriminación por motivos de género, que se acentúa en el nivel medio superior pero que se fragua desde el nivel básico con todas las improntas sociales de género.

El desequilibrio histórico-cultural entre géneros y la problemática que implica una resolución de dicho desequilibrio es un proceso que de no ser tratado de manera adecuada podría implicar un daño irreparable. Entre algunos de los problemas que podemos identificar que se desprenden de esta situación encontramos tanto entre las partes acosadoras como entre las acosadas, perfiles psicológicos violentos, hurraños, de retracción social, y con déficit de atención.

Es necesario que desde la educación se establezcan los valores éticos que permitan una convivencia más equilibrada entre los géneros y que desde esa trinchera se fomente el entendimiento de que no se trata de una competencia entre géneros, sino de una complementariedad que recoja las riquezas desde el reconocimiento de la diferencia. Para ello, algunas materias como Cívica y ética impartidas en la educación obligatoria deben incluir estrategias de aprendizaje basadas en conocimientos significativos para el alumno y en dinámicas encaminadas a fortalecer estos valores desde otro tipo de lenguajes, justamente a partir de ahí se desprende una propuesta como la que a continuación esbozamos.

El papel del arte en la educación hacia la equidad

¿Qué aporta el arte a la educación en general? ¿De qué forma implica un cambio para el estudiante la familiarización con los distintos lenguajes artísticos? Y ¿cuál es la importancia de que se incluyan estos lenguajes en la educación obligatoria?

Detectamos que un primer paso hacia la abolición de la violencia de género es a través del sector educativo pero ¿cómo podemos generar desde ese ámbito una sensibilización ante esta problemática? La UNESCO celebró dos conferencias donde fueron redactadas la “Hoja de ruta para la educación artística” (Lisboa 2009) y “la Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística” elaborada en la Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística (Seúl 2010) donde se destaca la importancia del arte en el ámbito educativo como herramienta que permite la sensibilización además del desarrollo cognitivo, creativo y social.

El arte como estrategia y herramienta para el docente bien enfocado le puede permitir trabajar estos aspectos y fomentar desde expresiones artísticas, tales como la música, la danza, las artes visuales y el teatro, valores y prácticas que a largo plazo le permitirán relacionarse adecuadamente en sociedad. En tanto al fomento de la equidad de género mediante la participación de mujeres y hombres en todos los ámbitos podemos, a través de la educación artística, generar en los niños y niñas una conciencia que se reflejará cuando lleguen a la edad adulta.

Por tanto, debemos enfocarnos no sólo en el desarrollo lingüístico y matemático o meramente cognitivo, sino también en lo emocional, desde ahí se puede generar un cambio sustancial. En nuestro país continúa una cultura que propicia situaciones de violencia de género y discriminación; pese a este panorama, el arte a través de la educación garantiza la sensibilización de sus participantes, que bien aprovechada, puede contribuir a la integración de prácticas benéficas en pro de la equidad de género.

La educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes. (UNESCO, 2006).

Las instituciones educativas deben garantizar el óptimo desarrollo integral de los niños y niñas que en un futuro se deberán integrar en sociedad, pero tomemos en cuenta que no sólo las instituciones educativas son responsables, padres de familia, tutores, autoridades gubernamentales y sociedad en su conjunto deben participar en este proceso, sin embargo, en la realidad nos percatamos de la falta de comprensión por parte de estos mismos actores, lo cual genera brechas que no siempre pueden subsanarse.

Hoy en día existe una brecha cada vez mayor entre los procesos cognitivos y emocional: en los entornos de aprendizaje, se da cada vez más importancia al desarrollo de capacidades cognitivas y se otorga, en cambio, cada vez menos valor a los procesos emocionales. (UNESCO, 2006).

El acercamiento a las artes en cualquiera de sus disciplinas propicia la superación del sujeto en cualquier edad es la oportunidad de aprender un idioma fantástico para su propio crecimiento como ser humano. Usando pintura con sus manos, bailando sin alguna coreografía, dándole un campo libre para la imaginación hemos probado que apoya a un verdadero resultado de liberación emocional y que, con ello, aporta a un comportamiento básico para la supervivencia en esta jungla que es la misma sociedad.

El arte es, sin duda alguna, una excelente herramienta que nos ofrece una oportunidad para expresar eso que no se puede escribir y para contar aquello de lo que no se puede hablar. Visual o auditivamente, sin palabras y solo sonidos, sin colores o con ellos, con el movimiento del cuerpo como extensión de la mente, cada elemento que podemos ver en el arte es una herramienta que como educadores debemos aprovechar.

Enseñar a los niños desde pequeños las capacidades que cada uno posee mediante pintura, no para aprender alguna técnica, sino para conocerse a sí mismos mediante algo tan humano, y trabajar en equipo con colores que a cada uno le gustan, servirá para comprender poco a poco las motivaciones de cada uno y así poder experimentar la diferencia a través de la experiencia estética.

Una enseñanza tan importante para los niños como hacerlos comprender sus capacidades y apreciar sus diferencias es posible mediante las estrategias artísticas intrínsecas, sin necesidad de pensar sobre ello, paradójicamente, otras formas de procesar la información, distintas a la racionalización, contribuyen a configurar la mente de un buen pensador.

Las posibilidades de crecimiento académico van aparejadas al crecimiento en otras áreas, para ello la disciplina artística ha demostrado su efectividad favoreciendo no solo un mejor aprovechamiento académico en general, sino una mejor integración social y un desarrollo psicomotriz y afectivo más armónico. Sugerir la continuidad del arte como método de enseñanza durante los primeros años de un niño e inclusive la educación de un adolescente o un adulto genera un cambio y una respuesta a las situaciones de la comunidad en las escuelas de todos los niveles, principalmente las de nivel básico y medio superior.

El arte es intrínsecamente disruptivo, transgresor, y esto ya representa en sí mismo un valor formativo porque cuestiona la verticalidad de la enseñanza tradicional y por su propia naturaleza se concentra en el proceso, es decir en el aprendizaje.

“El profesor es similar al bancario que tiene y distribuye el dinero de acuerdo a sus criterios. En el salón de clase este dinero es la información. Con esta relación de poder se minimiza toda posibilidad de rebelión” (Camnitzer, Luis. 2012).

Es importante reflexionar sobre esta frase, si el profesor trata de erradicar la rebelión como acto insólito de la población estudiantil, significa que no está haciendo bien su trabajo. Orientar a los estudiantes es el privilegio que a los maestros se les brinda, pero este manejo de información debe tomarse como una oportunidad para la apertura de nuevas rutas para el conocimiento y nunca como un medio de control, el conocimiento significativo encuentra en el arte un terreno fértil.

Conclusiones

Identificamos que la equidad de género es un concepto necesario ya que en la actualidad aun existe un desequilibrio socio-histórico que impone roles a los géneros en detrimento de su libertad y de su capacidad de desarrollo. Esto tanto para hombres como para mujeres. En este desequilibrio, la mujer ha tenido un papel marginal y por ello es necesario establecer

mecanismos compensatorios que posibiliten su revaloración y su visualización sin que ello signifique que se tenga que caer en posiciones de feminismo radical o en una situación de lucha entre los géneros, consideramos que debe existir una complementariedad derivada del reconocimiento de la diferencia y de la justa valoración de las partes, en ese sentido, igualdad no sería lo mismo que equidad, siendo este segundo concepto el que nos acerca más hacia la posibilidad de que cualquier persona pueda desarrollarse de manera óptima, independientemente de su género o preferencia sexual.

Para lograr tales objetivos, la educación juega un papel preponderante y debe impulsar dicha equidad tanto desde el seno familiar, como desde el ámbito escolar, ambos terrenos deberían complementarse de manera armónica y en una colaboración estrecha y comprometida, sin embargo, en la actualidad observamos aun un distanciamiento y una apatía que no son favorables.

Dentro de la educación es necesario considerar un desarrollo realmente integral del ser humano, uno que contemple no solo la adquisición de conocimientos científicos y la potencialización del aspecto intelectual de la persona, sino que lo haga de la misma manera y con el mismo grado de importancia en el terreno del desarrollo emocional, solo así se podrá concebir una socialización equilibrada, saludable y armónica entre los individuos.

En este sentido, el arte tiene un papel preponderante y se convierte en una herramienta invaluable en el contexto de la educación, como un elemento que nos permite canalizar el aspecto emocional de una manera creativa y a través de lenguajes que abonan de manera importante a la constitución integral del ser humano.

Es importante empujar en este sentido, ya que en la actualidad el arte en los contextos educativos se encuentra presente de una manera muy marginal y la mayoría de las veces con muy bajo nivel de profesionalismo en su implementación. La tarea principal, por el momento, es la de establecer y consolidar su importancia en el terreno de la educación, cuando esto se entienda así, estaremos en condiciones de dar el siguiente paso.

Fuentes

Camnitzer, Luis. (2012). *La enseñanza del arte como fraude*. Esfera pública. Consultado el 30 de enero del 2019 en: http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/?fbclid=IwAR3jAxSWsrAnELE-wrJOnQ_-Tp_XyJ_BeUHAwKwZWzrPWbY29eBqaIMetg4

Gregg Bordowitz. (2004), *Tactics Inside and out*, *Artforum* 9.2004.

Guamud, Ángela. (11 de julio 2014). *Los 6 problemas de aprendizaje más comunes en niños y adolescentes*. 31 de enero 2018, de Instituto de neurociencias de Guayaquil, consultado el 13 de noviembre de 2018 en: <https://www.insitutoneurociencias.med.ec>

Rodríguez Castro, Marc. (Febrero 2018). ¿En qué consiste la equidad de género?. 30 de enero 2019, de Psicología y mente Sitio web: <https://psicologiaymente.com>

SEP. (2017). Nuevo modelo educativo. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de: https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP. (2018) *Ley general de educación*. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

ONU. (2015) *La ONU en acción: para la igualdad de género en México*. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de <http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2015/11/Igualdad-de-genero.pdf>

UNESCO. *Igualdad de género*. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/igualdad-de-genero/>

UNESCO. (2006) Hoja de Ruta para la Educación artísticas.

UNESCO. (2009) Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística.

Walter Benjamin, "The Author as a Producer," *Understanding Brecht*, Verso, London-New York, 2003.



Título: Soledad en multitud
Autor: Rafael Flores
Técnica: xilografía
Medidas: 22 x 26.5 cms

ALEJANDRA PIZARNIK: LA INFANCIA DE UNA POETA

Laura Sánchez Solorio

Resumen

La infancia femenina parece un enigma; hombres y mujeres han tratado de explicarla, de asomarse a ella y, sin embargo, es tal vez en el poema donde somos capaces de acercarnos a cierta recreación del ser niña, mas no sólo de manera *cursi* o *rosa*, sino como lo hace Alejandra Pizarnik, con toda la crudeza, rabia, temores y melancolía. Poesía e infancia se tejen y destejen en la obra de Pizarnik como una *niña de tiza rosa* en un muro que es borrada por la lluvia. Alejandra es capaz de mostrarnos la disolución del hombre a través de su poesía o mejor, de ver su propia historia desvaneciéndose. En este ensayo, nos asomaremos a las vivencias de esta poeta judía radicada en Argentina que, aún sintiéndose excluida, disminuida, es hoy una de las mejores poetas de su época.

Yo no sé de la infancia
más que un miedo luminoso
y una mano que me arrastra
a mi otra orilla.

Mi infancia y su perfume
a pájaro acariciado.

Alejandra Pizarnik, *Las aventuras perdidas*

1. Un bicho raro

Uno de los hechos que más interesa a los críticos de poesía, biógrafos e historiadores de Alejandra Pizarnik es la relación casi indiferenciable entre su vida y su obra. Heredera del surrealismo, nos conduce en sus versos por la galería floreciente-decadente de su vida. La poesía es un modo de vida y no sólo una profesión tanto para Pizarnik como para este movimiento artístico.

Casi podemos verla jugar, cantar, aullar, bailar, caerse, romperse y, muchas veces, también escuchamos gritos de loca en sus poemas; ella es el aire, la luz y la luna y también las palabras que los nombran y aún así sigue encerrada en sí misma. Una experiencia que posiblemente recuperó de la infancia, esa que según Freud, te hacer ser indistinto de todas las cosas y a la vez, estar lejano de todas. También fue un bicho, como le apodaba Cortázar y un planeta que enrojece: Venus.

Pizarnik fue, antes de ser poeta, una niña-adolescente melancólica y lúdica, traviesa, arriesgada, prófuga de la vida. Nació en una familia ruso-judía, que se refugió en Buenos Aires, el 29 de abril de 1936, Flora Alejandra Pizarnik, viene al mundo con tez blanca, ojos verdes y una hermosa sonrisa.

Además de sus poemas que, de cierto modo, son también testimonios de su infancia, hay varias biografías donde se hace una búsqueda de los acontecimientos que marcaron su vida; entre las biografías más importantes he de remitirles a la de César Aira y la de Cristina Piña. También Ana Becciu quien, además de ser su amiga, fue su biógrafa.

Lo que propongo en este ensayo es la lectura que ella misma, a través de su poesía, tiene de la infancia y tal vez, no sólo de la suya, sino de la del hombre. En todos aquellos lugares donde la explora lo hace desde una perspectiva oscura, intrigante, anómala. Pizarnik evita el lugar común, desde el cual suele vérselo como la etapa más feliz de la vida, seguramente

porque no la vivió, como muchos de nosotros, de esa manera. Hay algo indecible en toda esta época que Pizarnik presintió y nos compartió en sus poemas.

¿Qué es la infancia para la poeta Pizarnik? Una puesta en escena de su propia su vida. Escribe en sus *Diarios*:

Conflictos sexuales. No vivo el sexo como un problema. Sólo advierto que soy una niña, no una mujer. No tengo conciencia del bien ni del mal. Lo mismo que entonces, cuando era muy niña y me excitaba pensando en Dios. Quisiera ser menos inocente. (Pizarnik, 2005).

Juega Alejandra a ser y no escritora, amante, cuerda, loca. A lo que nunca renunciará es a su ingenuidad, su inocencia, su estar expuesta y arrojada al mundo. Ese *No saber* que constantemente nos encontramos en la infancia (tal vez toda la vida) y que es aterrador, pero es más en la medida en que más nos atrae, sin embargo, esta curiosidad nos lleva a descubrir el mundo con los propios ojos manos. Y la imagen de la mariposa que es desalada por el niño que juega ha de venir sin tardanza a nuestra cabeza.

Conforme nos hacemos adultos creemos ser capaces de contestar todas las preguntas que nos hicimos en la infancia y nos sentimos seguros de cubrir nuestros “huecos de ignorancia” con conocimientos, estabilidad, amor, riqueza y otros tantos paliativos. Sin embargo, en Pizarnik persiste un vértigo imposible muy cercano al que nos invade en la infancia, porque no renuncia a ver el mundo cada vez como la primera y como la última. En el abismo no pueden fundarse estructuras ni verdades, ni hay estabilidad que pueda ser pensada.

Llegar a ser lo que realmente somos, como Nietzsche recomendaba, parece ser tarea suficiente para una vida y es también conducirnos por un camino sin retorno en el que la lucidez es radical; esta obliga, al mismo tiempo, a fingir que la vida tiene sentido y que vale la pena. Demasiada luz también es asesina, como demuestra el *Sísifo* de Camus. Demasiada lucidez nos hace recordar que la única pregunta que en verdad tiene sentido plantearnos es por qué, en este mundo de absurdos, no nos quitamos la vida. Sólo la muerte parece tener valor de verdad bajo esta lógica. Pizarnik parece haberlo tenido siempre presente, aunque a veces no lo haya tomado tan serio:

Es increíble que la vida sea toda un concierto de angustias que desemboca en la muerte. No niego que todo esto me pone de buen humor, como si estuviera leyendo una excelente comedia (Pizarnik, 2005).

2. De herencias, proyectos y otros deseos

El hábito de la lectura lo desarrolla desde la infancia. Ya en la adolescencia disfrutaba de Dostoievski, Kafka, Nietzsche, en su juventud estudia filosofía y letras y también pintura con uno de los surrealistas más reconocidos de Argentina: Juan Battle Planas. Nunca se dedicó profesionalmente a las artes visuales pero se conservan algunas de sus pinturas. Sus figuras son frágiles, casi etéreas, fantasmáticas, en completo movimiento y agitación, casi convulsas, logran mostrarnos en líneas, la soltura y desvarío de sus poemas.

Su juventud e inteligencia la convertían en una devoradora de libros, amores, llantos y abismos. Muy reveladora y hasta divertida es una lista de “Planes para 40 días” que escribe en julio de 1955:

- 1) Comenzar la novela
- 2) Terminar los libros de Proust
- 3) Leer a Heidegger
- 4) No beber
- 5) Nada de actos violentos
- 6) Estudiar gramática y francés (Pizarnik, 2005)

Proponerse metas, lecturas, dejar los vicios. Siempre la misma historia encontraremos en sus *Diarios* y en sus poemas, incluso en aquellos escritos días antes de ser internada en un hospital por primera vez en 1971. ¿Qué le queda a Pizarnik de su infancia-adolescencia? En su caso, poemas:

Moradas

A Theodore Fraenkel

En la mano crispada de un muerto,
en la memoria de un loco,
en la tristeza de un niño,
en la mano que busca el vaso,
en el vaso inalcanzable,
en la sed de siempre. (Pizarnik, 1999)

Sus moradas: la sed, la infancia triste, siempre triste y un toque de locura. Su delirio: estar viva muriendo. ¿Presenciamos aquí también una comedia? ¿Cuál es el hogar? La memoria del loco vuelve a reír de lo real y el sinsentido demuestra la caducidad del sentido: el niño triste sabe que el vaso está vacío, es finito y aún lleno, sería incapaz de saciar su sed.

Habitar la infancia para Pizarnik sólo fue posible desde las letras, es otra forma de no morir o de morir con inocencia y con un poco de ternura. De llorar aún por el hombre y su sed. Mas ¿De dónde viene su sed? ¿De qué tenemos sed? *Estás enamorada de la muerte* le hace notar un amigo a Pizarnik en una tarde de café. Sólo responde sonrojándose, como si le hubieran descubierto un amante. Y no deja de asomarse a mi cabeza la tristeza del niño que descubre que la muerte es para todos los vivos y tiembla y sueña con ella.

Por eso la infancia triste es un lugar constante en su poesía. Hay pocas imágenes donde sus niñas sonrían o juegan, casi siempre la niña Pizarnik está viendo diluirse la rayuela en que jugaban mientras pasa el aguacero o mira el pasto crecer. El juego se ha acabado, ha devenido conciencia de la finitud, temor, lluvia.

Infancia

Hora en que la yerba crece
en la memoria del caballo.
El viento pronuncia discursos ingenuos
en honor de las lilas,
y alguien entra en la muerte
con los ojos abiertos
como Alicia en el país de lo ya visto (Pizarnik, 1999).

Como la Alicia de Carroll pero no en el país de las maravillas y de lo inaudito sino en el mundo cotidiano, lo ya (siempre) visto. Pasa frente a sus ojos el sol, las nubes, el viento en la cara, en las lilas; infancia y naturaleza van de la mano, los niños crecen con (como) el pasto. Un instante, como la muerte, es la niñez. Los dos primeros versos son una fotografía hermosa del transcurrir instantáneo de esa etapa: “hora en que la yerba crece / en la memoria del caballo”. La memoria del caballo que recuerda su propio alimento mientras crece y esos campos agitados por el viento.

No es sólo la potencia de las imágenes lo que nos conduce sobre los campos de la infancia, en los bosques, las praderas, sino la mirada vuelta en lo otro de ella: la experiencia del desarraigo, de la finitud; la evidencia poética de lo pequeño e indefenso que se está ante la vida cuando se es pequeño. Porque el niño intuye la muerte aunque no la entienda. ¿Pero qué sabe al respecto?, ¿sabe más o menos que el adulto?, o acaso ¿se ha podido asomar a los ojos fijos de los muertos? Sólo unos cuantos. Y ¿qué ven los muertos tras sus ojos nublados?

Tras el espejo que son la vista de los muertos, existe también el mundo de lo ya visto: estar vivos para tarde o temprano morir. Un niño *no lo sabe de cierto, pero* imagina.

Pizarink pasea y toma el aire en el lugar fantasmático que existe detrás del espejo, como en el cuento de Alicia que en la infancia nos deleita en la misma medida que nos angustia. La infancia y la muerte irán de la mano, tal vez de manera muy radical en la familia Pizarnik que fue, casi en su totalidad, masacrada en el Holocausto. Becciu asegura que esta herencia familiar marcará de por vida la manera de entender el mundo y de enfrentar la vida de Alejandra pues la sombra de la muerte estuvo, desde su más temprana infancia, siempre presente:

Aquí la felicidad no está dada por la vuelta del mundo del ensueño a la realidad, sino por el ingreso a la muerte. El paso a través del espejo es el paso definitivo de ese “alguien” que representa al autor implícito, en un gesto lúcido —“con los ojos abiertos”— de entrega y trasgresión de la frontera de vida a la frontera de sombra. (Haydú, 1996).

Asegura Susana Haydú en su libro *Alejandra Pizarnik. Evolución de un lenguaje poético* haciendo énfasis a esa búsqueda de Alejandra de “el otro lado del espejo” de adentrarse a la conciencia de la propia muerte, pero adentrarse con los ojos abiertos, bien abiertos.

Aquellos poemas que hablan de la infancia en esta autora, nos hablan de la infancia de los hombres:

hay palabras que reitero sin cesar, sin tregua, sin piedad: las de la infancia, las de los miedos, las de la muerte, las de la noche de los cuerpos. (Haydú, 1996).

Asegura Pizarnik en entrevista con Marta I. Moia, en la revista *Plural* 4 publicada en 1972 en Las palabras de la infancia, una infancia desmitificada, rota, abierta, fuera del pequeño mundo que la familia intenta crear a los más pequeños, pero “La luz es demasiado grande / para mi infancia” (Pizarnik, 1999). Un breve instante que apenas late en el mundo mientras campanas de duelo se agitan en el aire, la infancia. Sus biógrafos aseguran que desde muy joven fue formándose una personalidad muy abierta, compleja y simple, viva y muerta que fuera fuente del poema.

Siguiendo las enseñanzas surrealistas, fue consciente de que sólo desde la vida misma sería capaz de nacer el poema, y el que ella quería vivir no podía ser simple o llano sino intenso, explosivo, difuso, enloquecedor. Una eterna adolescente. A mitad de camino entre el niño enajenado en sus juegos (que pueden ser terroríficos) y el adulto que tiene la vida en su poder, casi dueño y señor de lo que le rodea. Alejandra en la rayuela juega a ser poema, el más terrible, a descubrir en el lenguaje su ausencia, a encontrar las palabras precisas para no caer y moverse entre líneas del verso con la naturalidad y simplicidad del abismo.

3. La decantación de la palabra, el silencio al final de la infancia

Nuestra autora escribe con una destilación del lenguaje y de la vivencia tan fina que casi roza el límite entre la totalidad y el vacío, como en los poemas *Breves de oriente*.

Vértigos o contemplación de algo que termina
Esta lila se deshoja.
Desde sí misma cae
y oculta su antigua sombra.
He de morir de cosas así. (Pizarnik, 2011)

El eco de ese largo parto que es la *Extracción de la piedra de la locura* y una sombra larga y aún prologándose la persigue en este instante, como toda su vida, es la sombra del no-ser,

de la muerte, del nacer para morir. Y en su juventud, no lo evade ni lo ignora. Ya en su primer libro *La tierra más ajena*, del que, sin embargo, más tarde reniega, danza una tierna melodía en brazos de la oscuridad y la ausencia: “Tal vez la noche sea vida y el sol la muerte” nos asegura en el poema “La noche”, incluido en *La tierra más ajena*.

Este libro que vio la luz en 1955 parecía causarle insatisfacción, no sólo porque su publicación fue pagada por su padre sino porque considera que su calidad poética es cuestionable. Es cierto que, como ella misma asume, no es su libro más brillante, pero nos permite detectar que los temas que dan eje al pensamiento de Pizarnik se plantean desde que es muy joven (apenas salida de la infancia), son constantemente profundizados a lo largo de los años.

De igual manera en su segundo libro publicado: *Las aventuras perdidas*, podemos encontrar poemas más limpios, más intensos, que intentan temáticas muy semejantes: el abandono del amor, el temor a la vida y a la muerte, el sufrimiento.

Señor
Tengo veinte años
También mis ojos tienen veinte años
y sin embargo no dicen nada

Señor
he consumido mi vida en un instante (Pizarnik, 1999)

Una poesía más intimista la que despliega en este poemario que, por ejemplo, la de sus obras de madurez; aun así, comprometida con un intento de sentir profunda la vida. Pizarnik siempre ha de vivir en la muerte con idéntica pasión que la propia vida. Pero aquel que se atreve a vivir y sentir, arriesga la sobriedad en cada paso, no puede estar sino condenado a la soledad y a morir también intensamente y ¿por qué no? A amar la propia muerte, como le ocurría desde muy joven a Alejandra.

Aquellas cosas que no comprende de sí misma la llevan al poema, son sus delirios la potencia de su escritura. Su desdoblamiento constante: “recuerdo de mi niñez / cuando yo era una anciana” dice en el mismo poema. Las muchas niñas-mujeres que ella va siendo a lo largo de su vida son los vasos comunicantes de su obra.

La ambigüedad como la paradoja hacen aparición constante en su obra, hace siglos es igual que ayer o un minuto atrás. Tan joven como una montaña o como los astros, tan antigua como el botón de flor que va abriéndose. Como los surrealistas, intenta ser hombre y mujer, mortal y divina, romper las dicotomías de occidente; es también la roca, la sal, su aroma y la escritura de cada cosa. Pizarnik enloquece en las palabras, se fascina, se abisma, nace y envejece en ellas.

Tal vez por eso “una mañana negra de sol” le acompaña desde siempre, desde siempre. “Es decir ayer / es decir hace siglos”.

Una intuición de vacío grita en sus poemas; hueco que nunca se satisface, que tal vez no es preciso llenarlo sino, tal vez sólo podemos cavar en él, aún más, hasta construir la propia tumba. Bajo la fosa en que es enterrada podemos ver a Pizarnik, rasguñando con sus propias manos la tierra, como intentando descubrir al innombrable, el incognoscible señor X, el hueco que nos habita y sabe que ya no puede escapar de él, que ya no puede quitarle la vista de encima.

“Señor / La jaula se ha vuelto pájaro / Qué haré con el miedo”. ¿Qué harás con el miedo Alejandra, qué harás con el miedo tú, lector? No te pongas sordo. ¿Qué harás con el miedo? Si apenas lo distingues del derrumbe, puedes acabar sumergiéndote en él. O te cansas y lo evitas. Dejas de sentir miedo o valentía. No sientes. Somos el ave que es la jaula y eso es sentir (lo) todo y nada.

Los *Diarios* que Lumen edita abarcan notas sobre los más diversos temas, desde 1954 cuando tenía 18 años hasta 1971, un año antes de su muerte. Ya en el primer año encontramos una saturación de pensamientos sobre el tiempo, la muerte, la vida, la poesía. “El temor al futuro me previene sigiloso: ¿qué será de mí?” (Pizarnik, 2005).

Siempre ansiosa, cuestionada, temiendo, pero siempre arriesgando el pellejo por encontrar el poema. Isla hermosa su cabeza y su corazón, se sabe en el límite entre la locura y la lucidez. Tal vez por eso se atreve de pronto elevar su ego de poeta:

¡Adoro mi poesía! ¡Es la única que me gusta! Imitando la de Vallejo, en la que se nota mis influencias de la primera época (año 1930) ¿Qué hacía yo en 1930? ¡Estaba en la nada! ¿Y en 2930? ¡En la nada! ¿Y en 1955? ¡En la nada! ¡En la nada!! (Pizarnik, 2005).

Al mismo tiempo tiene crisis y depresiones. No confía en sus cualidades de poeta y una vez que empieza a aceptarlas, duda si es lo suficientemente buena. Un *sube y baja* su vida. Visita el infierno de la soledad, el hambre y la locura para retornar al paraíso de las letras donde todo es posible.

Muchas voces brotaron de manos de Pizarnik. Algunas dictaban, de vez en cuando, con más intensidad: la suicida, la muerta, la niña triste, la sádica, la demasiado lúcida, la perversa, la aguda... exploración de vivencias o formas del “mal”, como podrían llamarle aquellos que ven en ella una heredera fiel (y fecunda) del romanticismo y los escritores malditos. Y podría el lector cuestionar, por qué no elegir el bien y la experiencia mística como un Cristo o Buda. ¿Por qué no crear poesía desde la luz y el bien?

Su apuesta es surrealista en este sentido, aquellos que eligen o padecen el destino de poetas están expuestos a los terrores que el mundo cotidiano (de la instalación *die Gestellen*, según Heidegger) se empeña en ocultar: la soledad, el tedio y nuestra finitud. Esas caras de la moneda que han sido arrancadas de la historia de occidente. Entre el bien y el mal, el joven y el viejo, el hombre y la mujer, las barreras no son sino palabras, prejuicios, formas de instalarnos en el mundo juzgando y tachando lo que no-es, o solo es de otras maneras.

Alejandra, sabia aprendiz de Heráclito, vivió treinta y seis, dieciocho, veinte, mil y un años atravesados por la angustia. Una niña triste fue y desde muy joven se dio de golpes contra la falacia inherente a toda vida: la de vivir para al final arribar a la muerte.

Supongo que ahora estamos en condiciones de decir que, en esta aún joven poeta, hemos encontrado un retrato de *lo otro de la infancia*, de esas cosas que no son dichas porque atentan contra la moral en turno. Podríamos también decir siguiendo *El orden del discurso*, (Foucault, 2009) que la represión del del deseo es una de las constantes de la historia del hombre. En este caso Alejandra nos habla de lo no dicho en la infancia, que el niño, teme, sufre y se desarraiga.

Bibliografía

Pizarnik, Alejandra

(1982) *Zona prohibida*, Veracruz, Ediciones papel de envolver.

(1999) *La extracción de la piedra de la locura y otros poemas*, Visor de poesía, Madrid. (2005) *Diarios*, Lumen, Barcelona.

(2011) Obras completas publicado en <http://jc-noticiasdinterior.blogspot.com/2011/05/publican-poesia-completa-dealejandra.html>, consultado el 20 de febrero de 2019.

Haydú, Susana (1996) Alejandra Pizarnik. Evolución de un lenguaje poético en:
http://www.educoea.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_52/index.aspx?culture=en&navid=221, consultado el 15 de febrero de 2019.

Foucault, M. (2009) El orden del discurso, Tusquets, México.



Título: Pensar desde el dolor
Autor: Alejandra Morales
Técnica: xilografía
Medidas: 28.5 x 38 cms

MEDEA: ESPEJO DE AMOROSA TRAICIÓN

Sonia Viramontes Cabrera

Resumen

Los mitos, como primeras narraciones del mundo guardan en su haber una amarga sabiduría que consiste en no saberse hasta que se sabe. Esto quiere decir que en el mito hay un echar de ver que solo puede ser experimentado en primera persona, de nada sirve precaverse de la posibilidad de la traición, porque nunca se sabe de dónde ni cuándo será el momento en que suceda, la única certeza es que vendrá a nuestras vidas para ser degustada de manera personal. Nadie que sea de naturaleza humana podrá escapar a su sabor, a menos que muera demasiado pronto, un beneficio que no siempre ocurre para la mayoría de los hombres. Medea es un personaje femenino que representa, de manera cruda y trágica, el dolor que padece lo femenino cuando la traición se hace presente en su vida. Incorporar a los sabores de la vida el saber de la tragedia y de los mitos griegos es una forma de fortalecer el espíritu, en la época contemporánea muchas circunstancias dividen a los hombres de las mujeres, y la manera en la que nos relacionamos social y culturalmente no siempre nos lleva a las mejores experiencias. La equidad de género es un tema de nuestro tiempo al que entramos desde diferentes perspectivas, todas con el firme propósito de abonar algo al conocimiento sobre la conducta humana y las posibilidades de mejorar la convivencia.

Desde el carro de Helios,
Medea increpa a Jasón:
¡Oh niños, cómo habéis perecido
por la locura de vuestro padre!
Jasón replica:
Pero no los destruyó mi mano derecha
Medea responde:
No, sino tu ultraje y tu reciente boda
EURÍPIDES, «MEDEA»

Jasón supera las pruebas de Eetes, rey de Cólquida, y puede robar el vellocino de oro gracias a la ayuda de Medea que, incluso contra su padre, huye y se casa con Jasón. El amor con que ella sostiene el matrimonio fructifica en un par de niños que viven poco tiempo, hasta que la traición de su padre y el deseo de venganza de su madre cobran en sus vidas la peor de las tragedias.

El destierro

Ojalá la nave Argo no hubiera volado hacia la tierra de Cólquide, dice la nodriza apenas empieza la tragedia de Eurípides, Mi señora Medea no hubiera zarpado herida en su corazón por el amor a Jasón (Eurípides, 2000).

Un amor no correspondido y maltrecho por un héroe defectuoso que no pudo sostener el acuerdo de convivencia que selló con la diestra. Un hombre cuya grandeza sólo fue posible

al apoyo de Medea, que utilizó todos los medios a su alcance para facilitarle el camino y Jasón, ya encumbrado con la hazaña, olvidó que su fuerza fue insuficiente para lograrla. Un descuido peligroso producido en gran parte por la debilidad que trae consigo la soberbia y la desmesura. La *hybris* que lo condena a uno a padecer por todo el tiempo, un dolor incurable.

Medea se enamora de Jasón y traiciona a su familia y a su tierra por ayudar a un hombre que promete, pero no cumple. Ella lo asiste para robar el vellocino de oro y en la huida comete el primero de sus asesinatos, mata a su hermano, lo hace pedazos y lo va tirando por el camino para que su padre se demore recogiendo los fragmentos en que ha quedado convertido el cuerpo de su hijo. Sólo los dioses son testigos de las fuerzas oscuras e irracionales que brotan de su complejo corazón humano, todos han visto ya el arrebató de su acto, pero nadie sabe con certeza los alcances que su furia puede llegar a tener. Su comportamiento obedece más al ardor que a la prudencia, como ella dice en uno de los reclamos a Jasón:

Comenzaré a hablar desde el principio. Yo te salvé, como saben cuántos griegos se embarcaron contigo en la nave de Argo, cuando fuiste enviado para uncir al yugo a los toros que respiraban fuego y a sembrar el campo mortal; y a la serpiente que guardaba el vellocino de oro, cubriéndolo con los múltiples repliegues de sus anillos, siempre insomne, la maté e hice surgir para tí una luz salvadora. Y yo, después de traicionar a mi padre y a mi casa, vine (en tu compañía) a Yolco, en la Peliótide, con más ardor que prudencia. Y maté a Pelias con la muerte más dolorosa de todas, a manos de sus hijas, y aparté de tí todo temor (Eurípides, 2000).

A pesar de sus palabras, nadie, ni ella sabe hasta qué punto se asoma la tragedia, aunque intuya los ánimos que se agitan en el fondo de su alma, la oscuridad de lo que viene no logra verse todavía. Se sabe lejos de su casa y de su patria, de su familia y de sus amigos, odiada por haber causado daño para complacer a Jasón y sin posibilidades de volver porque la tierra propia se ha vuelto hostil. Ha roto con las leyes de su territorio para llegar a otro que no la recibe precisamente con los brazos abiertos, porque las fuerzas de las que se vale en su ayuda a Jasón surgen de una potencia amorosa casi incommensurable.

Jasón vuelve a Yolco tras cumplir la prueba que Pelias le propone para recuperar el trono, pero este no cumple con lo prometido, y aquí podemos hacer una pausa para decir que en esto hay un parecido con su tío, porque la falta de compromiso es tal vez un ejemplo que ha recibido y aprendido muy bien de su familia. Ante la negativa del tío a cumplir con su promesa, Medea decide interceder ante el atropello contra Jasón y, como lo describe en la tragedia, se deshace de Pelias utilizando a sus hijas mediante ardidés en las que se desempeñaba con gran habilidad. Pelias ha muerto, pero el magnicidio no es bien visto por los habitantes de Yolco, de manera que Jasón y Medea se ven obligados a salir de ahí para dirigirse a Corinto. En esta nueva tierra sucede la peor de sus tragedias, pero no el último de sus destierros, de camino a este nuevo albergue se va tejiendo una historia terrible que cambiará su vida para siempre.

Mientras anda en compañía del amor de su vida buscando el cobijo de una nueva finca, no imagina que el espacio que ahora pretende habitar se convertirá dentro de muy poco en el peor de los campos de batalla. Ese reino se dispone para hacerla padecer el dolor más grande de todos, de ese que contamina para siempre, y del que no se cura el alma nunca. La traición es la herida mortal para un corazón apasionado es el golpe definitivo a un acuerdo construido en la confianza, es la pérdida de toda certidumbre, el quebranto del ánimo y el aliento y la causa de mucha ruina y destrucción como lo vemos reflejado en Medea.

Ella es el espejo de la amorosa traición, de la desgracia y la catástrofe que sobreviene al quiebre de la palabra dada y luego quitada. De la pasión vulnerada por el hombre indigno que provoca para sí toda la furia femenina. En ella se refleja la desgracia del terrible quiebre. Medea no termina su destierro en esta pérdida, buscará refugio en Atenas con Egeo a quien le ha prometido un hijo, y de ahí saldrá también acusada de cometer crímenes terribles contra Teseo, medio hermano de su hijo Medo. Perderá la tierra otra vez y escuchará los

rugidos violentos que hace a través de sus grietas para revelar su profundo secreto como dice Juan Diego Parra Valencia en su artículo *El terror: un ensayo sobre la tierra*:

La Tierra ha sido siempre lo desconocido, aquello que debiendo estar oculto se revela. Siniestra y aterradora, ahora La Tierra ruge con más violencia que nunca, a través de sus grietas y bocas pestilentes parece querer revelar su profundo secreto de geologías primigenias. Mas este rugido hemos sabido disimularlo por un tiempo con ardides y artificios de todo tipo. Uno de ellos, el más genial, ha sido hacer de la Tierra una indeterminación conceptual: la hemos convertido en Naturaleza. La Tierra como Naturaleza es apacible, uniforme, estable, inmutable y bella, quizás a veces se revele feroz y agresiva, incontrolable, pero nuestra razón podrá comprender que en tal acto destructor está el gozo estético de lo sublime. Pero la Naturaleza como faz visible a la contemplación tiene un límite: lo siniestro. Pues tras este límite La Tierra se escucha rugir. Es la profundidad, el abismo, los mundos inasignables de la indeterminación y la mezcla, los mundos demoníacos de lo contra-natura (Parra Valencia, 2014).

La venganza

Por alguna extraña coincidencia, la traición entre los hombres destapa la tierra de que estamos hechos, y a su imagen y semejanza aflora en nuestro espíritu la agresividad feroz e incontrolable que llevamos dentro. Cuando nos convertimos en tierra y dejamos de ser *naturaleza*, los actos se vuelven incomprensibles e irracionales, porque es la fuerza del impulso la que brota en su forma más pura. Ese empuje de energía compulsiva impide la compleja elaboración de los artificios que nos permiten vivir y permanecer en la estabilidad emocional. Sólo el que lleva la carga sabe lo que pesa, y la de Medea es una estiba pesada. Le dice a Jasón desesperada:

Y a cambio de estos favores, ¡oh el más malvado de los hombres! Nos has traicionado y has tomado un nuevo lecho, a pesar de tener hijos. Si no los hubieras tenido, se te habría perdonado enamorarte de ese lecho. Se ha desvanecido la confianza en los juramentos y no puedo saber si crees que los dioses de antes ya no reinan, o si piensas que ahora hay leyes nuevas entre los hombres, porque eres consciente, qué duda cabe, de que no has respetado los juramentos que me hiciste (Eurípides, 2000).

Medea, fiel a Jasón, a la Tierra y a su abuelo el Sol, no puede dejar impune la falta de su marido, porque él le ha jurado fidelidad y no le ha cumplido, enredándose en pretextos que en nada atienden el pacto que han sellado con la diestra y un par de hijos que ahora padecen el engaño junto a su madre. Jasón se embrolla en un discurso que lo muestra como el hombre egoísta y fracturado que es:

No he aceptado la boda por los motivos que te atormentan ni por odio a tu lecho, herido por el deseo de un nuevo matrimonio, ni por ánimo de entablar competición en la procreación de hijos. Me basta con los que tengo y no tengo nada que reprocharte, sino que, y esto es lo principal, lo hice con la intención de llevar una vida feliz y sin carecer de nada, sabiendo que al pobre todos le huyen, incluso sus amigos y, además, para poder dar a mis hijos una educación digna de mi casa y, al procurar hermanos a los hijos nacidos de ti, colocarlos en situación de igualdad y conseguir mi felicidad con la unión de mi linaje, pues, ¿qué necesidad tienes tú de hijos? Yo tengo interés en que los hijos que han de venir sirvan de ayuda a los que viven. ¿He errado en mi proyecto? No lo podrías decir, si no te atormentaran los celos de tu lecho. Pero las mujeres llegáis al extremo de que, mientras va bien vuestro matrimonio, creéis que lo tenéis todo, pero en el caso de que una desgracia lo alcance, lo más provechoso y lo más bello lo consideraréis como lo más hostil. Los hombres deberían engendrar hijos de alguna otra manera y no tendría que existir la raza femenina: así no habría mal alguno para los hombres (Eurípides, 2000).

El desdichado y miserable Jasón no sólo falta a su palabra, sino que se muestra como un cobarde que sólo al amparo de otro linaje puede sostener a sus hijos, ruin y cicatero desea incluso que no existieran las mujeres para que con ello no hubiera mal alguno para los hombres, Medea tiene razón en despreciarlo y querer ejecutar su venganza:

¡Oh colmo de maldad!, no encuentro en mi lengua mayor insulto para tu cobardía. ¿Vienes ante nosotros, vienes como nuestro peor enemigo (para los dioses, para mí y para todo el género humano)? No, ni arrojo ni audacia es mirar de frente a los amigos después de haberles hecho un mal, sino el mayor de los vicios que el hombre puede albergar: la desvergüenza. Pero has hecho bien en venir. Yo aliviaré mi alma con mis injurias y tú, al oírme, padecerás (Eurípides, 2000).

Jasón no lo sabe todavía, pero Medea ha compartido ya sus planes con las mujeres que la escuchan:

Enviando a uno de mis criados, suplicaré a Jasón que venga ante mi vista. Cuando haya venido, le diré dulces palabras: que estoy de acuerdo con él, que apruebo la boda regia que ha realizado, a pesar de traicionarnos, que su decisión es beneficiosa y bien pensada. Pero también le suplicaré que se queden aquí mis hijos, no para abandonarlos en tierra hostil y que sirvan de ultraje a mis enemigos, sino para poder matar con engaños a la hija del rey. Pues pienso enviarlos con regalos en sus manos (para que se los lleven a la esposa y no los expulse de esta tierra): un fino pelo y una corona de oro laminado. Y si ella toma estos adornos y los pone sobre su cuerpo, morirá de mala manera, y todo el que toque a la muchacha: con tales venenos voy a ungir los regalos. Ahora, sin embargo, cambio mis palabras y rompo en sollozos ante la acción que he de llevar a cabo a continuación, pues pienso matar a mis hijos; nadie me los podrá arrebatar y, después de haber hundido toda la casa de Jasón me iré de esta tierra, huyendo del crimen de mis amadísimos hijos y soportando la carga de una acción tan impía. No puedo soportar, amigos, ser el hazmerreír de mis enemigos (Eurípides, 2000).

Y en un intento por llamarla a la razón y a la prudencia, le preguntan:

Corifeo—¿Te atreverás a matar a tu simiente mujer?

Y ella contesta enardecida con su proyecto

Medea— Así quedará desgarrado con más fuerza mi esposo, (Eurípides, 2000).

La huida

Se irá después de cometer sus horribles crímenes, porque ni ella ni los habitantes de Corinto pueden soportar la tragedia de sus males. Cuando Glauca, la prometida de Jasón muera al lado del rey Creonte, se habrá cumplido la primera parte de su plan, pero faltará la fase más dura y apesadumbrada que es la muerte de sus hijos. Ante eso su corazón desfallece, la tierna e inocente mirada de sus hijos está a punto de no dejarla seguir con sus planes, pues por afligir al padre con la desgracia de ellos, se procurará a sí misma un mal doble. Pero apenas lo piensa, vuelve ser más fuerte su deseo, e indecisa se arrepiente de arrepentirse y dice:

“Tengo que atreverme. ¡qué cobardía la mía, entregar mi alma a tan blandos proyectos! A quien la ley divina impida asistir a mi sacrificio, que actúe como quiera. Mi mano no vacilará”.

y vacila

“¡Ay, ay! ¡No, corazón mío, no realices este crimen! ¡Déjalos, desdichada! ¡Ahorra el sacrificio de tus hijos! Aunque no vivan conmigo, me servirán de alegría”, (Eurípides, 2000).

pero vuelve a hacerse una con la tierra, y aparece su carácter agreste, rugoso y áspero para darse ánimos y continuar con el plan hasta el final

¡No, por los vengadores subterráneos del Hades! Nunca sucederá que yo entregue a mis hijos a los enemigos para recibir un ultraje. (Es de todo punto necesario que mueran y, puesto que lo es, los mataré yo que les he dado el ser). Está completamente decidido y no se puede evitar (Eurípides, 2000).

En el intento por disuadir a Medea de su crimen, las mujeres entablan con ella una importante y profunda reflexión sobre el papel que juegan los padres ante los hijos, y los irracionales desatinos que vienen como consecuencia de vivir en la experiencia, la intensidad de esos amores. Escribe Eurípides sobre el aprendizaje de la paternidad:

Y afirmo que aquellos de los mortales que no conocen en absoluto la procreación de los hijos superan en felicidad a los que los han engendrado. Los que no poseen hijos, por desconocer si ellos proporcionan alegría o tristeza a los mortales, al no haber llegado a tenerlos se libran de muchos pesares.

Pero aquellos que tienen en su casa un dulce plantel de hijos, los veo todo el tiempo atormentados por su cuidado, pensando primero de qué modo los educarán mejor, y de dónde les dejarán a ellos un modo de vida y, además de esto si se están esforzando por hijos malos o por buenos, lo cual es una cosa incierta.

Y ahora voy a decir el peor de todos los males para los mortales: supongamos que ya han encontrado suficientes recursos, que han llegado a la flor de la juventud y que han resultado ser buenos; si, a pesar de ello, el destino así lo impone, la muerte los encamina hacia Hades llevándose sus cuerpos. ¿Qué utilidad proporciona a los mortales que los dioses, por el ansia de tener hijos, añadan a los que ya poseen este dolor, el más cruel de todos? (Eurípides, 2000).

Debería de existir una ley que prohíba enterrar a los hijos, como se dijo ya también en *El señor de los anillos*. Lo que daríamos los padres por ello, oro macizo y vidas enteras para garantizar que sean ellos los que nos sobrevivan, y no al revés. Esta es la verdadera tragedia, la conciencia de que al estar vivos estamos también atravesados por la muerte que traman los dioses o el azar. Pero quien quiera que sea, nos pone en un lugar “en el que nos atrapa rudamente y nos muestra que nada es nuestro, sino que todo es suyo” (Schopenhauer, 2007).

Medea detiene su punto trágico en este momento de encuentro desgarrador, cuando Jasón viene a reclamar la muerte de su prometida y el rey de Corinto, encuentra una noticia que lo hace más desventurado todavía, la muerte no ha parado donde creía sino que ha llegado hasta sus propios hijos. Comprende que es el fin y ya no podrá ver sus caras, ni acariciar sus cuerpos. Que ya no habrá más abrazos ni besos ni juegos con los seres que ha engendrado porque Medea se los lleva al santuario de Hera para enterrarlos ella misma y evitar así que alguno de sus enemigos, incluido él, los ultraje en su tumba.

Medea aparece en lo alto de la casa sobre un carro tirado por dragones alados con los cadáveres de sus hijos, ayudada por algún dios que no la deja llegar al límite de su desgarramiento y de manera mágica es salvada. Ella que se había convertido para los espectadores en la fuerza trágica de un dolor casi irresistible pero llevado a cuestras con la fuerza de un espíritu heroico, pues no quería saber nada de Jasón, y nada sobre él, significa también lo que de él ha salido. Dos hijos que tienen la mezcla de un hombre que falta a los juramentos. No quiere nada, tampoco su descendencia. De eso depende llegar al límite de su venganza.

Pero ella no asume las consecuencias de su acto de horror, ha planeado antes con Egeo que la reciba en su tierra a cambio de acabar con su infecundidad.

¡Compadécete, compadécete de mi desdicha! ¡No consientas que sea desterrada y abandonada! ¡Acógeme en tu país y al calor del hogar de tu casa! ¡Que tu deseo de tener hijos se cumpla por voluntad de los dioses y tú mismo mueras feliz! No sabes el hallazgo que has (encontrado) aquí. Acabaré con tu esterilidad y haré que puedas engendrar hijos; tales son los remedios que conozco (Eurípides, 2000).

Además de la ayuda de Egeo, Medea cuenta con la intervención de su abuelo que manda un carro con dragones alados a los que no tienen acceso todos los mortales. Ella no asume la tragedia con la heroicidad de Edipo o Antígona que, desterrados también, tienen que huir en soledad y enfrentar su terrible destino.

Nietzsche dice que Eurípides es el que causa la agonía de la tragedia:

Gracias a él el hombre de la vida cotidiana dejó el espacio reservado a los espectadores e invadió la escena, el espejo en el que antes se manifestaban tan solo los rasgos grandes y audaces mostró ahora aquella meticulosa fidelidad que reproduce concienzudamente también las líneas mal trazadas de la naturaleza (Nietzsche, 1995).

Medea es un espejo en el que se refleja el género femenino ante el inmenso dolor que produce la traición amorosa, es una figura que irreflexiva y seducida por el deseo es capaz de matar primero a su propia familia para salvar a su amado, pero luego también lo hará por su irreprimible deseo de venganza. No se detiene ni siquiera ante la posibilidad de causarse daño a sí misma. Mata a sus hijos en un sentimiento de ambigüedad, un profundo amor hacia ellos y el oscuro apetito de causar un mal profundo a quien la ha burlado.

Sabe que se quedará sola y a pesar de ello en un arrebato de amorosa traición elimina con dramática violencia, la carne que ha salido de su carne.

Bibliografía

Campbell, Joseph. (1984) El héroe de las mil caras. México: FCE

Eurípides. (2000). Tragedias I Medea. Madrid: Gredos.

Rosset, Clément. (1993) Lo real y su doble. Barcelona: Tusquets

_____. (2017) Lejos de mí. Barcelona: Marbot

Schopenhauer, Arthur. (2007). El arte de ser feliz. Barcelona: Herder

Nietzsche, Friedrich. (1995). El nacimiento de la tragedia. Madrid: Alianza

Referencias páginas web

Pablo A. Cavallero. (2004). Actualidad humana de la Medea de Eurípides: el tema del divorcio. 5 de marzo de 2017, de dialnet.unirioja.es Sitio web: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=actualidad+humana+de+la+medea+de+euripides

Juan Diego Parra Velencia. (2014). El terror: un ensayo sobre la tierra. 30 de marzo de 2017, de Revista colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte Sitio web: http://cienciashumanasyeconomicas.medellin.unal.edu.co/images/default/files/fche/PensamientoEstetico/3.Art_EL_TERROR.pdf



Sin título
Autor: Osvaldo Lugo
Técnica: tinta sobre papel
Medidas: 30 x 24 cms

LA INVISIBILIDAD DE LA DISCAPACIDAD: EL SÍNDROME DE ÁSPERGER UN FENÓMENO NO SUFICIENTEMENTE DETECTADO

Coral Guerrero Arenas

*“La discapacidad no es una lucha valiente o tener coraje frente a la adversidad.
La discapacidad es un arte. Es una forma ingeniosa de vivir.”*
Neil Marcus, dramaturgo y actor neoyorkino
(Diagnóstico: distonía generalizada)

Resumen

La discapacidad muestra distintas facetas, a veces esta no es evidente y ello puede provocar que el fenómeno no sea atendido correctamente, generando así un tipo de exclusión involuntaria, inconsciente, pero no por ello menos peligrosa. En este trabajo hablaré del síndrome de Ásperger y de la invisibilidad que muchas veces lo rodea.

Introducción

Cuando pensamos en una persona con discapacidad, cualquiera que esta sea, muchas veces no reflexionamos acerca de cómo es su vida. Por ejemplo, cómo son los traslados a lo largo de un día de una persona ciega, cuando al caminar se puede encontrar con infinidad de obstáculos: banquetas mal diseñadas, postes en medio de la calle, ramas tiradas que le impiden el paso, ciclistas circulando por espacios para peatones. Todo esto se sortearía si las ciudades estuvieran mejor diseñadas para personas con realidades, identidades, gustos y necesidades diferentes.

Si esto es algo que pasa, ¿cómo será su vida académica? Sobre todo pensamos en las personas en que la discapacidad no es notoria. Por ningún motivo se pretende insinuar que la vida de una persona sea trágica, por el contrario, ser conscientes de las otras realidades nos mueve a pensar, a colaborar en la vida de las personas que están a nuestro alrededor de forma que mejoren, que se abran puertas, que se formen nuevos caminos.

Invisibilidad del fenómeno

Recientemente, una alumna de la Facultad de Música de la UNAM se tituló como Maestra en Educación Musical. La noticia hizo eco en diferentes medios de comunicación y dentro de la misma universidad porque tiene discapacidad visual. La nota principal es que es la primera alumna con ceguera que se titula del posgrado en Música, pero como ella lo dijo, no debería ser noticia. Si se pretende que haya inclusión dentro de las instancias educativas a nivel superior (en todos los niveles), no debería ser relevante que la alumna tenga o no discapacidad. Tan notable ha sido su titulación que ha aparecido en diferentes medios. Eso no quita el mérito por haber obtenido el grado y, claro, pudo haber tenido más obstáculos que otros alumnos, pero el foco pareciera ponerse más en su discapacidad que en su mérito como músico.

En el caso que se ha descrito, la discapacidad es visible y quizás ese haya sido uno de los factores por lo que la noticia fue relevante. También ha habido otros alumnos con discapacidad motriz que se han titulado por medio del sistema a distancia. Generalmente, las carreras enfocadas en el arte demandan un alto grado de soledad. En el caso de la música, por ejemplo, al practicar la ejecución de un instrumento pasamos horas en solitario,

tocando una y otra vez la misma pieza. Es una disciplina que requiere hábitos de estudio y, algunos dicen, cierto talento, (lo que sea que eso implique).

Sabemos que practicar música en un nivel profesional pone en funcionamiento todos los sistemas de nuestro cuerpo: cognitivo, motor, sensorial, implica un alto grado emocional y de perfección en la ejecución, en la técnica, en la mecánica del cuerpo. ¿A dónde quiero llegar con esto?

Podría darse el caso en que esos hábitos de estudio, esa perfección, o esa visceralidad pudieran ocultar ciertos rasgos de algún síndrome, por ejemplo, Asperger. El síndrome de Asperger parece ser caracterizado por la falta de habilidades sociales, emocionales y de comunicación (esto no implica que tengan dificultades en el lenguaje). En realidad, este síndrome se describió hace poco tiempo.

Fue en 1943 cuando el Dr. Hans Asperger refirió algunos rasgos que había observado en sus pacientes, que incluían ciertas peculiaridades en su comportamiento, sobre todo aquellas relacionadas con la interacción social. Fue hasta 1994 que el síndrome de Asperger se incluyó como tal en la cuarta versión del Manual de Estadísticos de Diagnósticos de Desórdenes Mentales, conocido por sus siglas en inglés como DSM IV, como un síndrome distinto al espectro autista.

Esto es importante, porque aún en la actualidad hay controversia acerca de si este comparte rasgos con el autismo, incluso algunos consideran el Asperger como un autismo de alto funcionamiento, o por el contrario, una forma de autismo leve. Sin embargo, hay criterios bien delimitados en cada uno de ellos. Una de las características que distingue a ambos es la ausencia o retrasos en la adquisición del lenguaje, que está muy presente en el diagnóstico del autismo. En las personas con Asperger no hay esta sintomatología, pues la adquisición del lenguaje es regular, aunque la práctica de este es donde se puede evidenciar una diferencia en comparación con otras personas (Autism Society, 2015).

Otro de los rasgos que pueden marcar divergencia entre ambos diagnósticos, y que quizá sea de los más marcados, es la interacción social. Las personas con autismo, por lo general, parecen no tener interés en la práctica social, aunque no es regla para todos los casos; sin embargo, las personas con Asperger sí buscan estas relaciones sociales, pero en muchos casos no logran concretarlas con éxito. Parte de esta situación es, como ya se mencionó, la praxis lingüística.

Si reflexionamos un momento en esto y tratamos de imaginar interactuar con alguien que no tiene inflexiones en la voz, donde el habla es formal incluso con vocabulario no tan usual, con un sentido puramente literal, sin uso de dobles sentidos o sarcasmo (y si es así, quizás sean aprendidos por convenciones sociales), y en ocasiones en conversaciones que siempre giran alrededor de alguna temática específica, quizás no nos sentiríamos tan a gusto platicando con esa persona.

Entonces, y de manera “natural”, nos alejamos. Enfatizo el uso de “natural”, porque es un comportamiento muy común en la mayoría de las personas y no estamos exentos de él. Lo que ocurre en la persona con Asperger es que no logra integrarse, lo hace con dificultad, a los círculos sociales donde imperan ciertas reglas que se han impuesto para pertenecer a él. Los segregamos de las actividades y la vida. Esto conlleva a que las personas, sobre todo adultas, con síndrome de Asperger, presenten en algún momento un cuadro de depresión como consecuencia de lo ya mencionado.

Cabe resaltar que no hay un censo aproximado en cuanto a la incidencia de personas con Asperger en México, una de las razones principales es porque no son diagnosticados ¿Por qué? Los rasgos suelen ser confundidos con personalidades extrañas, introvertidas que no se acoplan a las reglas sociales. Aunado a esto, si se crece en una familia disfuncional, en un ambiente no propicio en el que puedes sobrevivir sin un diagnóstico, sobrellevando los días sin mayor interacción social, suele ser más difícil identificar el trastorno.

La versión actual del DSM V ya integra el diagnóstico de Asperger dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, bajo la misma categoría que el Autismo o el Síndrome de Rett. Es decir, comparte, según este manual, rasgos con esos diagnósticos. Bajo esta idea, la prevalencia es mucho mayor de lo que se piensa, por ejemplo, en Estados Unidos se ha identificado que 1 de cada 68 niños presenta algún rasgo de autismo, aunque no necesariamente Asperger (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU, 2014).

¿Cómo es que esto se relaciona con las carreras de arte?

Durante mi paso por la Facultad de Música, había alumnos que tenían algún rasgo Asperger. Incluso de manera posterior, estoy segura que algunos de los docentes tenían algo o mucho de este síndrome. De hecho tuve la fortuna de que mi mentor durante mis estudios de Posgrado, presentara estos rasgos, y no solo porque manifestara una personalidad diferente, sino que ciertamente cumplía con varios de los criterios enlistados en el DSM V. Algo que también ha generado controversia es si las personas solo manifiestan una personalidad considerada diferente, que por ningún modo en que se vea es incorrecta, o si entran dentro de los criterios para ser diagnosticados con Asperger. En cualquiera de los dos casos, no debería de haber ningún prejuicio sobre ellas.

No es ningún secreto que hay un gran porcentaje de personas no diagnosticadas que han hecho su vida de una forma u otra y que han terminado algunos de sus estudios. No sería extraño entonces que en las carreras artísticas haya un porcentaje significativo de personas con Asperger que hayan egresado de educación superior valiéndose de sus propios recursos para lograrlo. Pongo énfasis en este sentido porque, según lo mencionado, este síndrome (al igual que las discapacidades viscerales, o intelectuales) no son físicamente obvias o notorias. Pero estoy segura que de ser conscientes del tema de la discapacidad, ya hubiéramos tenido la noticia de: “se titula el primer alumno con síndrome de Asperger” o “docente con Asperger imparte clases en la UNAM”, pero no, porque no es algo evidente, como una discapacidad sensorial o motriz, por ejemplo.

No demerito el hecho de que la alumna mencionada al inicio se haya titulado, y de igual manera aplaudo y reconozco a los alumnos que se licenciaron en piano, canto, educación musical y acordeón. Como también espero ver terminar sus estudios a la generación de pianistas y compositores talentosos que están cursando el propedéutico en la FaM, todos ellos ciegos.

En el caso de la música, hay investigaciones actuales en las que se sugiere que Mozart podría haber presentado rasgos de Síndrome de Asperger otras refieren a que el diagnóstico apuntara a un Síndrome de Gilles de la Tourette. Entre los rasgos que se sugieren que Mozart tuviera síndrome de Asperger, es la falta de reciprocidad emocional y social que eran evidentes en sus presentaciones (Raja, 2015).

Uno de los rasgos, quizás el que todos sabemos y que es obvio mencionar, aunque no para este ejemplo, es la genialidad de su composición. Punto controversial. Primero, no hay ninguna duda de que su creatividad coexistía con ciertas características de su personalidad que posiblemente no concordaban. Un mito en las personas con Asperger es que pueden considerarse “genios” en algunas áreas: matemáticas, arte, historia, es decir, que sus procesos y capacidad o almacenamiento de memoria es mayor a otras personas; por ejemplo, pudiera haber personas con Asperger que presenten una mayor almacenamiento en su memoria episódica, que es aquella que recupera recuerdos de acontecimientos vividos: recordar el primer día de clases, incluyendo todos los detalles como ropa, aromas, imágenes, etc.

También podría haber una expansión, por llamarlo de alguna manera, de la memoria semántica, esto es, de todos aquellos datos del mundo o de nuestra persona, como referencias acerca de películas, el director, año y actores. En el caso de la música o el arte en general, conocimientos acerca de compositores, obras, pintores, escritores, etc., pero de

una forma muy superior a la considerada “normal”. La discusión se general al pensar si es que se necesita tener algún síndrome para que coexista la genialidad, lo que entendamos como tal, pues a lo largo de la historia parecería que es lo común. Ese puede ser tema de otra discusión.

Dentro de las carreras artísticas, están aquellas en Artes Plásticas, en específico en el rubro de la narrativa gráfica, que son los profesionistas que se dedican a contar historias por medio de imágenes y texto. En la práctica profesional, he conocido a varios que parecerían manifestar ciertos rasgos Asperger y que dentro de su población eran “etiquetados” como “raros”, al grado de no poder concretar un trabajo formal, debido de manera puntual a una falta de empatía con las otras personas.

He aquí otra situación que está relacionada con la parte de la inclusión, y que es sumamente difícil de entender. Todas las características que se han descrito no parecen ser tan evidentes en la vida real, si lo vemos de forma global, se pueden etiquetar estos perfiles como gente con personalidad extraña o de difícil trato. En un ambiente escolar puede ser que te aisles, estudies tu instrumento, te sumerjas en la expresión plástica o en la narrativa, y quizás se solventen las dificultades sociales. Cuando sales de este contexto y te enfrentas a la vida, es cuando hay una serie de circunstancias que quizá no son favorables. Y esto es complicado, ¿cómo sabrían los próximos jefes/profesores o compañeros de trabajo/escuela que alguien tiene rasgos Asperger, cuando puede ser que incluso la misma persona no lo sepa?

¿Estamos preparados para ellos? ¿Los docentes están preparados para enseñar de manera “especial”? Parece que la respuesta general sería que no. Siguiendo una lógica, es posible que muchos docentes de todas las áreas ya hayan tenido en sus aulas a alumnos brillantes, pero que tienen un problema de “actitud”, o con una personalidad extraña. O que tocan de manera magistral, pero que no logran entender las reglas del contrapunto o por qué es incorrecto escribir octavas paralelas en la clase de armonía. En las otras artes puede pasar lo mismo, por qué usar metáforas cuando las cosas se pueden decir de manera literal, por ejemplo. Al final, los docentes los tienen en su clase sin darse cuenta, y reitero, sería complicado poder identificar a alguien con un trastorno del desarrollo que no es evidente, más aún si no se está familiarizado con ello. Otro planteamiento sería, ¿es obligación del docente estar informado de todos estos casos? ¿Conocer que esto existe y que se puede presentar en cualquier persona?

En una plática con la Dra. Rosa María García Ortiz, mencionó algo al respecto:

los docentes tenemos el compromiso de que los alumnos con discapacidad estén igual de preparados que los demás, pero el alumno con discapacidad tiene la responsabilidad de solicitar y de ser el caso, exigir, las adecuaciones curriculares, el apoyo que requiere tanto de docentes como de infraestructura, así como la existencia y aceptación del uso de tiflotecnología (García, 2018).

Conclusiones

Lo que la alumna que se mencionó en la primera parte de este escrito puso de manifiesto es que aún hay trabajo que hacer en cuanto al tema de inclusión, creo que si se estuviera fomentando, no se pondría en evidencia que la discapacidad de alguien es la parte meritoria de esa persona, sino que el trabajo es tan bueno que merece un reconocimiento porque la discapacidad no define a la gente ni lo que hace.

Crear un ambiente inclusivo en cualquier contexto va más allá de hacer rampas o poner elevadores, son cosas importantes en cuanto a infraestructura, pero ¿qué hay de la parte humana? Aún estamos en el tiempo de dudar si es correcto decir invidente, ciego, sordomudo, minusválido, persona con capacidades diferentes, etc. No es nada de eso, es una persona, sin etiquetas. Con otras realidades como cualquiera. La discapacidad tampoco es una bendición, ni un regalo, ni un castigo. La inclusión será real en el momento en que no tengamos que luchar por ella.

Referencias

Autism Society, (2015). *El Síndrome de Asperger*, Maryland, US.: Recuperado de: <http://www.autism-society.org/en-espanol/el-sindrome-de-asperger/>

García Ortiz, Rosa María (2018). La formación de personas ciegas en educación musical: Derribando barreras desde la visión docente. Zacatecas, México. Policromía Servicios Editoriales.

Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU. (2014). Los CDC estiman que a 1 de cada 68 niños en los Estados Unidos se le ha identificado un trastorno del espectro autista. Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades, CDC.: Atlanta, USA. Recuperado de https://www.cdc.gov/spanish/mediosdecomunicacion/comunicados/p_trastorno_espectro_autista_0327.html

Raja, M. (2015). Did Mozart suffer from Asperger syndrome? *Journal of Medical Biography*, 23(2), 84-92.



Título: Encontraron simetría en las entrañas de los moluscos

Autor: Paulet

Técnica: xilografía

Medidas: 24 x 35.5 cms

LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO DE LA DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS: CANTO Y VISIÓN / BALLET INCLUSIVO

**Pilar Miriam Alba Rodríguez, Viridiana Ávila Martínez,
Luz Belen Domínguez Díaz y Daniel Escoto Villalobos**

Resumen

La Universidad Autónoma de Zacatecas, dentro de su oferta educativa en artes, ha contado con experiencias muy valiosas y dignas de rescatar, con alumnos que enfrentan distintos tipos de discapacidades, a los cuales se les ha dado una atención especial que se ha traducido en resultados importantes que podríamos catalogar como exitosos y de los cuales trataremos en este trabajo. Por un lado hablaremos de los alumnos ciegos que han recibido educación musical al interior de la Unidad Académica de Artes y por otro lado abordaremos el caso de los alumnos con síndrome de Down que han cursado una formación en el terreno de la danza, al interior del taller de danza clásica de la propia universidad, coordinado por la maestra Luz Belen Domínguez, quienes han obtenido logros a nivel nacional e internacional, constituyéndose en un ejemplo de inclusión dentro del mundo de las artes. Aquí presentamos el testimonio en primera persona de nuestras experiencias como docentes de artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas porque consideramos que son valiosas y constituyen un antecedente en los terrenos de la educación inclusiva en nuestra institución.

Canto y visión

La formación académica del cantante en el programa de licenciatura en canto, puesto en marcha en el año 2011 en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, está estructurada en dos niveles: previo superior, el primero con una duración de un año y el superior de cuatro años.

En agosto del año 2017 fue aceptada la primera alumna ciega en cursar estudios de canto en nuestra Unidad: Carolina Mendiola Delgado, quien cursó el nivel previo de canto y ya en agosto de 2018 fue la primera alumna con dicha discapacidad admitida a nuestro programa de Licenciatura en Canto. En 2018 otro alumno con ceguera total ingresó en el ciclo Previo de Canto, se trata de Horacio Esparza. En la formación de ambos alumnos que actualmente cursan esta licenciatura, existe un grupo de docentes contribuyendo en su educación musical en las diferentes asignaturas, quienes han sumado con la utilización de herramientas tecnológicas y didácticas en esta noble labor.

Esto ha sido parte del proceso de desarrollo inclusivo en el que nuestros programas se han visto inmersos aproximadamente desde el año 2014 en el que se ha visto la necesidad de dar alcance a políticas públicas que cada vez cobran mayor importancia en el seno de nuestras instituciones de enseñanza universitaria.

Debido tal vez a que los procesos de educación inclusiva en las universidades mexicanas son muy recientes, es que no existe documentación que aporte un seguimiento de las acciones realizadas para apoyar dichos procesos; de ahí la relevancia de este texto, en el que se busca generar espacios de pensamiento y reflexión acerca del trabajo que recién se empieza a desarrollar. Ofrecer así una mirada puntual sobre este proceso, de sus posibles dificultades y respuestas es la intención primordial de nuestro esfuerzo.

En cuanto al proceso de ingreso de ambos alumnos que han estado bajo mi supervisión, (Viridiana Ávila Martínez) en la materia de Canto, puedo anotar lo siguiente:

En el caso de Carolina Mendiola, es importante señalar que en ningún momento dentro del examen de admisión se cuestionó la capacidad de la aspirante para desarrollar su talento;

por el contrario, la aprobación para cursar la carrera de canto partió del reconocimiento de los dones innatos que como bien menciona Howard Gardner en su libro *Estructuras de la mente*, demostró en el aspecto de inteligencia musical y por supuesto vocal. (Hardner, 1995).

Creo, no obstante, que la situación puede ser algo diferente para sus maestros en las materias grupales, en las cuales se tiene asignado un tiempo determinado para atender al grupo en su totalidad.

El tipo de formación

El proceso que se lleva a cabo para que un alumno sea aceptado en la Licenciatura en Canto de la UAZ consiste en la realización de diversos exámenes de admisión donde, específicamente en lo relacionado con el canto, se recibe al aspirante de manera individual, realiza un prueba ante los integrantes de la academia, este consiste en la valoración de una serie de competencias que debe de poseer, tanto musicales como vocales, actitudinales y cognitivas, entre otras; así como el nivel que ha desarrollado en este ámbito.

Lo anterior quiere decir que son evaluados alumnos que cantan por primera vez, alumnos con conocimientos previos, así como alumnos avanzados.

Durante su formación profesional, los alumnos cursan una serie de asignaturas tanto grupales como individuales, teóricas y prácticas, o una combinación de ambas en donde intervienen docentes especializados en cada una de ellas.

Por mencionar algunas: Solfeo, apreciación musical, historia de la música, piano complementario, actuación, metodología de la enseñanza del canto, práctica coral, nuevas tecnologías aplicadas a la música, idiomas, y la materia como tal de canto. Esta última es una clase individual con una duración de dos horas semanales.

En la materia de canto, los alumnos desarrollan una técnica vocal basada en ejercicios de relajación, respiración, vocalización, análisis de la obra que se va a interpretar tanto musicalmente (ritmo, melodía, armonía, dinámica, etc.) así como del texto en sí. Otros aspectos que se trabajan son: traducción, según el caso, contexto de la obra y por supuesto memorización, así como conocimiento de repertorio de diferentes épocas y estilos. Se desarrolla así una técnica de respiración y emisión del sonido que unifique el rango vocal de forma tanto vertical como horizontal, se trabaja en la utilización de los resonadores naturales, e incluso una conciencia corporal y de expresión.

Durante el semestre las obras estudiadas se trabajan con el maestro acompañante (pianista o guitarrista por lo general), quien es una pieza fundamental en este proceso de aprendizaje, ya que aporta elementos musicales e interpretativos que suman a la formación del alumno, además de la comunicación musical que se genera y que es indispensable para el desarrollo del cantante.

Al tener la posibilidad de trabajar de forma individual en la materia de canto, en el aula se reconoce a cada uno de los alumnos, su personalidad, tesitura, nivel técnico vocal, etc. El docente debe definir las estrategias de trabajo que llevará a cabo con cada uno de ellos, e igualmente tiene la responsabilidad de seleccionar de manera muy cuidadosa el repertorio que cada alumno deberá trabajar.

En base a lo antes mencionado y partiendo del hecho de que cada una de las personas presentan diferentes necesidades y características, el trabajar en esta asignatura con personas que presentan discapacidad visual, podría decirse que se vuelve una tarea factible dado el alto nivel de individualización del tipo de trabajo.

De esta forma, utilizando los sentidos del oído y del tacto, sobre todo, así como herramientas tecnológicas de acuerdo a posibilidades, se ha trabajado y permitido un avance relativo en su desarrollo académico. De forma muy respetuosa a través del reconocimiento corporal y el tacto, se reflexiona acerca de cómo se debe respirar correctamente (al igual que con la totalidad de alumnos) el entendimiento del apoyo en el canto, la posición adecuada para

una buena emisión vocal, el repaso de la línea musical, (de manera auditiva) su rítmica y dinámica, así como el análisis, traducción y memorización del texto.

Es importante mencionar que debe existir una buena comunicación con los alumnos. Algo de lo que se prescinde es de la utilización del espejo, el cual es una herramienta muy útil para que los alumnos observen las posiciones en la emisión, respiración y expresión. Así que se sustituye este elemento por una buena comunicación y la ejemplificación táctil, tratando de conceptualizar elementos básicos de los órganos que intervienen en la producción de la voz, dando forma a las manos, como parte de una constante búsqueda. Se trabaja a las personas con discapacidad visual desde la audición, exploración del movimiento corporal, ritmo, estímulo táctil, etc. (García, 2018).

La importancia de la inclusión

La inclusión, abordada de forma más seria en años recientes, así como el acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, nos han permitido evolucionar y sensibilizar acerca del tema, ya que con anterioridad a las personas que presentaban alguna discapacidad se las segregaba o separaba de la sociedad (García, 2018).

Es fundamental la actualización y capacitación docente en todos los niveles educativos en el tema de la inclusión, como parte de este movimiento de evolución social de tolerancia y respeto. Es la labor del docente fomentar estos valores y eliminar tabúes tan marcados por años. Haciendo una reflexión y concientización en los educandos tenemos la oportunidad de dejar atrás concepciones educativas erróneas.

Es importante reconocer que los avances científicos, tecnológicos y en las teorías del conocimiento, nos han permitido evolucionar como sociedad a una más comprensiva con la población con discapacidad, en este sentido, es posible fomentar en las instituciones educativas la gestión para que los ambientes de aprendizajes sean los adecuados y así lograr los propósitos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello es fundamental garantizar diferentes condiciones como la accesibilidad dentro del edificio, el equipamiento de herramientas necesarias para el desarrollo profesional de los alumnos que presenten alguna discapacidad y las capacitación y formación docente permanente. Dentro de esta cobra relevancia la invitación a personas especializadas en el uso de estas herramientas para impartir cursos tanto a profesores como a alumnos.

Reconocer la normatividad dentro de la cual se contempla a las personas con discapacidad, así como los elementos que un docente debe tomar en cuenta para dirigirse al alumno con discapacidad, son elementos que deberían conducir a la reflexión acerca de las dificultades por las que el alumno puede transitar durante su educación, tanto elemental como especializada.

En el libro de la Dra. Rosa María García Ortiz (García, 2018), se presenta un cuadro con las competencias que el docente debe poseer para fomentar la inclusión, tanto actitudinales, de planeación, de evaluación y de comunicación. Las cuales considero se deben tener siempre presentes durante el proceso de enseñanza en toda la comunidad estudiantil.

Es importante reconocer que cada alumno posee una influencia diferente, caracterizada por el contexto en el que se ha desarrollado, la información genética que posee, así como la sociedad que le ha influido.

Resulta además indispensable que los docentes reconozcan por lo menos un panorama general del cuadro de discapacidad visual, la anatomía del ojo, así como el proceso físico, fisiológico y psicológico que realiza el efecto de la visión.

El hecho de que un docente posea una idea general de las funciones visuales y las deficiencias en estas podría en algún momento detectar a alumnos que pudieran presentar problemas de este tipo. Reconocer las deficiencias del funcionamiento visual nos permitirá seleccionar las herramientas adecuadas según las necesidades del alumno.

Dentro de la clase de canto de manera general y por las características propias de este tipo de enseñanza, se ha desarrollado la percepción auditiva, una comunicación intuitiva para comenzar los ejercicios a través del silencio o la respiración, la utilización del tacto para ubicar elementos básicos de los órganos que utilizamos al cantar, la forma correcta de respirar, la posición interna y externa de la boca para lograr una correcta emisión e incluso la consecución de una postura adecuada.

Es de fundamental importancia mencionar el papel tan importante que la familia ofrece a los jóvenes en formación, cabe mencionar también que en general, de acuerdo con la observación, los compañeros estudiantes han mostrado una actitud incluyente hacia los alumnos, como parte de los cambios que la sociedad está viviendo. En general la comunidad estudiantil ha mostrado una actitud positiva, respetuosa, incluyente, sensible, amable y amigable. Estas son las bondades del arte.

El material bibliográfico que se está generando recientemente en torno al tema de la inclusión nos da la oportunidad como docentes de introducir, analizar, conceptualizar, sensibilizar, reflexionar sobre el tema para finalmente llevarnos al interés por la actualización y capacitación que posibiliten a la formación de músicos independientes y profesionales con discapacidad visual. De aquí la importancia de poder ofrecerles herramientas como el uso de la tiflotecnología y la musicografía braille, así como los softwares existentes.

Es importante tener en cuenta que el objetivo último de la formación de personas en condición de discapacidad visual implica construir seres humanos autónomos e independientes, responsables, conscientes de la sociedad que conforman, productivos, capaces de resolver los problemas simples o complejos que se les presenten en la vida cotidiana, pero sobre todo, seres felices y realizados que gocen de un ambiente de inclusión social.

Ballet inclusivo

No hay artes que excluyan a los seres humanos, son los seres humanos quienes se excluyen de las artes o creen tener derecho de excluir a los demás sólo porque no se cuenta con las características estándares o porque se tienen distintas capacidades para realizar las actividades artísticas. La danza es una de ellas, la mayoría de nosotros tenemos una idea estereotipada de lo que un bailarín o bailarina tienen que ser y quien no entre en ese patrón no puede ni siquiera tomarse el atrevimiento de pretender entrar en ese círculo. Sin embargo, se puede y se debe incluir a todo aquel que cuente con la voluntad de hacerlo. En mi propia experiencia (Pilar Miriam Alba Rodríguez) puedo decir que desde hace cuatro años asisto al Taller de Danza Clásica y a pesar de que mi imagen no corresponde en lo absoluto a lo que sería la imagen de la bailarina tradicional, y mi edad tampoco corresponde a lo que tradicionalmente se acepta para un grupo de esta disciplina artística, me he sentido incluida y eso me ha dado una oportunidad de crecimiento personal.

Existen diferentes maneras de tratar de ser inclusivos, la mayoría de los esfuerzos que conozco están orientados a la creación de grupos “especiales” en donde las personas con diferentes capacidades realizan las actividades artísticas; pero eso no resulta inclusivo, se trata de proporcionar una oferta artística a un grupo determinado. En el taller de danza de la UAZ ha sido diferente, porque en la misma clase se ha dado la posibilidad de que convivamos todas independientemente de nuestras diferencias y pudiendo acceder al mismo proceso formativo.

La educación especial está destinada a individuos con capacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectivas de género. Educación inclusiva. Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aprobación de métodos técnicos y materiales específicos, (García Ortiz, 2018).

Por ello la experiencia del “Ballet Inclusivo” ha resultado ser exitosa, ya que no sólo se aceptan las diferencias, sino que se contemplan también las capacidades comunes como las de ser empáticas, amigables, respetuosas. Llevar a cabo la clase de manera equitativa, complementándonos con el apoyo de todas las compañeras, ha representado desde mi punto de vista, la verdadera inclusión: un lugar en donde no importa el éxito o el fracaso, sino la capacidad para poder intentarlo.

A continuación, presentamos una charla en donde la propia maestra Luz Belen Domínguez Díaz, titular del taller de danza de la UAZ, nos habla sobre su experiencia y su trabajo con personas de capacidades diferentes:

P. Maestra Luz Belen, cuéntenos sobre su experiencia trabajando con alumnos de danza de características especiales.

R. *Hoy en día, en la sociedad no tomamos en cuenta la importancia de la inclusión de personas con distintas discapacidades. Yo como docente me incluyo, por mi falta de conocimiento sobre el tema. Pero a lo largo de mi carrera, se me presentó la oportunidad de brindarles mis servicios a niños con Síndrome de Down. Y es así que me di cuenta de la importancia de aceptar a este tipo de personas con distintas capacidades y aprender de ellas, a la larga te das cuenta de lo maravillosas que son y de la gran enseñanza que te aportan.*

Hoy he podido valorar tener conciencia y ver la importancia gracias a las clases de la maestra Rosa María García, me estoy cultivando como persona, hoy en día sigo impartiendo clases a niños con Síndrome de Down, puedo desempeñarme al máximo en mi trabajo y brindarles a ellos una mejor calidad de enseñanza entendiendo que las personas con estas características suelen destacar en el área de las artes y de manera muy especial en la danza.

P. ¿Cuándo comenzó a realizar este tipo de trabajo y con qué dificultades se encontró inicialmente?

El primer acercamiento que tuve con niños con síndrome de Down fue cuando di clases en un colegio particular, eran 10 niñas, entre ellas Teresita, una niña con síndrome de Down. La directora me explicó que la niña tenía que hacer ejercicio y que tenía que incluirla con sus compañeras. No sabía qué decir, nunca lo había hecho, así que comencé a leer sobre niños con capacidades diferentes.

Encontré que son personas muy inteligentes, a los que sólo les falta fuerza en los músculos, que desde un punto de vista psicológico son alegres, obedientes, pueden tener sentido musical y no tienden a la violencia, que su coeficiente intelectual se puede desarrollar de un 25 a un 50 por ciento y que esto varía dependiendo de los estímulos que reciban de sus familiares y su entorno.

Un obstáculo con el que me topé fue el no poderme comunicar porque la niña no sabía hablar, sus compañeritas me traducían lo que quería decir. Había leído que los niños no eran violentos pero ella era muy enojona y no acataba órdenes, así que tuve que redoblar esfuerzos con ella.

P. Después de esa primera experiencia, que sin duda fue un momento de aprendizaje para usted, sabemos que ha tenido otros acercamientos de ese tipo. Cuéntenos sobre ello y cómo ha enfrentado los retos subsecuentes.

R. *Al poco tiempo llegó al taller de danza clásica, que imparto en el Teatro Calderón, otra niña también con síndrome de Down que es gimnasta y campeona mundial de los juegos olímpicos de Irlanda en gimnasia rítmica, ella es Fátima y me pidieron que le diera clases de ballet como complemento a su formación como atleta. Con ella ya no fue nada difícil trabajar puesto que habla perfectamente, así que yo comprendía todo lo que ella me decía, tenía fuerza, elasticidad, acataba todas mis órdenes y se aprendía todas las rutinas que yo le ponía.*

La dificultad se presentó para que sus compañeras la aceptaran y dejaran de verla de forma extraña; hablé con el grupo para que la acogiera como una niña más y creo que eso fue lo que me resultó, así lo hice yo también, fue una niña más en mi clase, donde se le exigía horario, uniforme y el mismo trabajo que a las demás. Mi primera satisfacción fue cuando la pude integrar en una coreografía con una

compañera, los comentarios fueron buenos, cómo una niña con síndrome de Down estaba bailando ballet y así es como comenzamos juntas hacer varios proyectos entrenar para sus competencias estatales, nacionales e internacionales en los cuales se ganó medallas de oro, plata y bronce.

A la par de que estaba entrenando con Fátima para participar para los juegos nacionales que se celebrarían en Oaxtepec, me llegó otra niña con el objetivo que la entrenara para los mismos juegos. Ella es Ana Victoria García Alvarado, al igual que Fátima es medallista de gimnasia rítmica. Con ella el gran reto es que no sabe hablar, a veces tiene carácter huraño, y por lo general se le dificulta recibir órdenes, sin embargo, tiene gran elasticidad y fuerza.

Lo primero que hice fue platicar con ella, en un primer momento solo me escuchaba, después ella comenzó a contestarme, pero yo no entendía lo que me quería decir, aun así me esforzaba por tratar de seguir la plática y así poco a poco fui logrando comprender lo que ella me decía, cuando no respondía correctamente a lo que quería decir, movía la cabeza o me agarraba la mano y me llevaba para que viera lo que quería; así es como comenzamos a comunicarnos, en cuanto a la clase mi dificultad fue que mantuviera su cabeza al frente, ella siempre trabajaba con la cabeza hacia abajo y su mirada al piso. Lo más difícil fue poderla integrar con sus compañeras, al principio algunas niñas me comentaron que le tenían miedo, hablé con el grupo, les expliqué cómo eran los niños con síndrome de Down y eso ayudó para que sus compañeras la aceptaran en el grupo; hasta ahora la acogen bien y puedo ver en ella un gran cambio, sonrío y logré que pueda bailar con su cabeza al frente.

P. ¿Qué otros retos vienen para el futuro y cuál es el seguimiento que les sigue dando a estas dos jóvenes talentosas?

R. *Estuve trabajando con Fátima y Vicky a la par para participar en los juegos nacionales de Oaxtepec, evento en el que las dos fueron seleccionadas para ir a los juegos olímpicos de Los Ángeles, California; las dos obtuvieron medallas de oro, plata y bronce. Posterior a este triunfo continuamos trabajando para los juegos nacionales que se celebraron en Puebla, en esta ocasión las dos vuelven a obtener medallas, Vicky trae tres de plata y una de bronce y Fátima tres de oro y una de bronce, quedando seleccionada para participar en los próximos juegos olímpicos que se celebrarán en Dubái.*

P. ¿Qué es lo que le han dejado a usted estas experiencias exitosas y que recomendaría a otros profesores de arte que se enfrenten a situaciones similares?

R. *Esos triunfos de ellas me han dado una gran satisfacción como maestra, y me han hecho valorar la inclusión en el ballet y en general lo que significa la educación especial.*

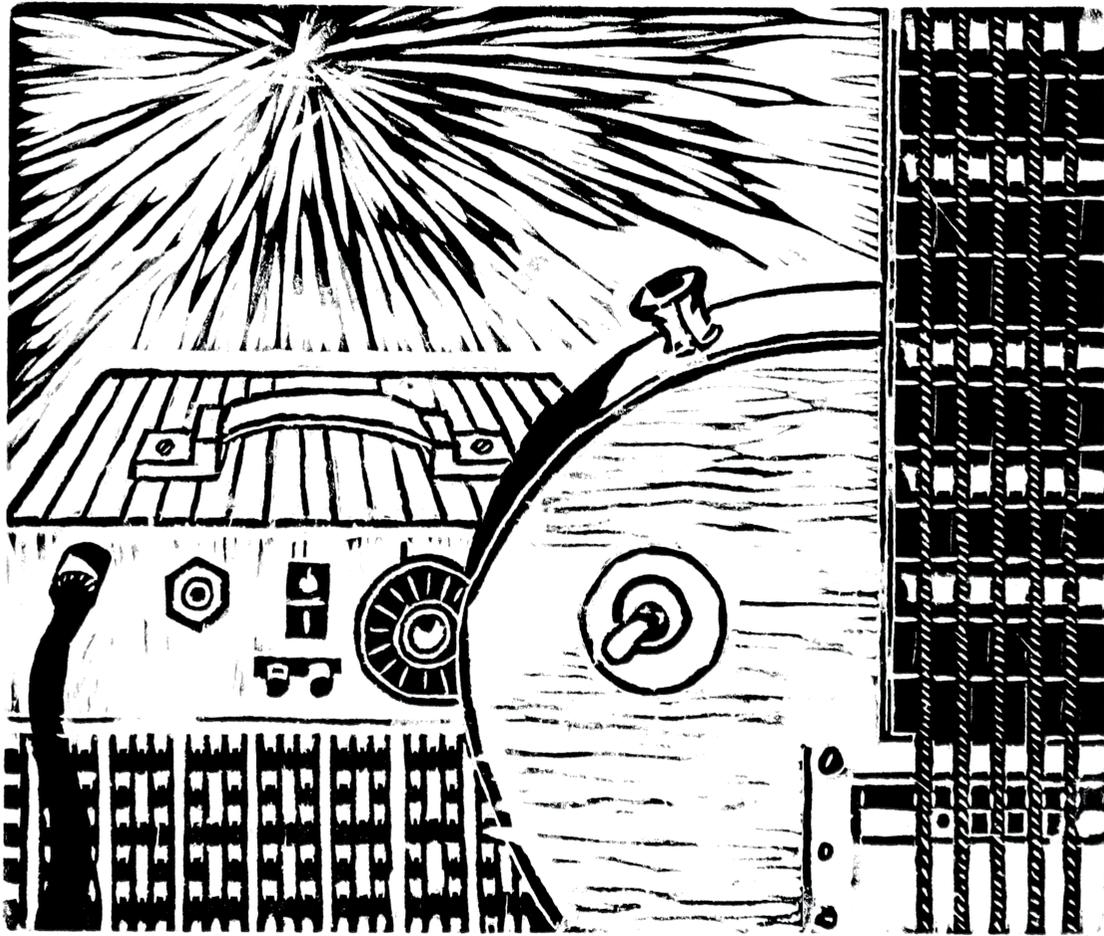
Con esto entiendo que he puesto un granito de arena, pero que falta mucho por hacer, como sensibilizar a la sociedad y entre ellos a mis colegas para que puedan incluir a niños y jóvenes con capacidades diferentes, dar oportunidad para que tengan acceso a las artes. Es importante tener el conocimiento, la técnica y los materiales para que el día que nos llegue una persona con capacidades diferentes podamos atenderlos correctamente, para ello es necesario buscar cursos con una metodología de trabajo para la inclusión.

Me quedo con la enseñanza que me dejaron estas jovencitas, su alegría su responsabilidad con su trabajo, su gran compañerismo y amor a la vida. Cierro con las palabras que dijo Fátima en su discurso de bienvenida en los juegos Olímpicos Especiales en Dublín, Irlanda “quiero ganar, pero si no puedo, quiero ser valiente en el intento”.

Bibliografía

García Ortiz, Rosa María (2018). *La formación de personas ciegas en educación musical: Derribando barreras desde la visión docente*. Zacatecas, México. Policromía Servicios Editoriales.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.



Título: Riff
Autor: Andrés Maldonado
Técnica: xilografía
Medidas: 34 x 29.5 cms

DISCAPACIDAD VISUAL EN EL ARTE

Fausto Gerardo Díaz Reyes, Sofía Guadalupe Rivas Cervantes
y Daniel Escoto Villalobos

Resumen

En la educación general, la sociedad siempre ha estado compuesta por miembros diversos, estas diferencias son de índole socio-económico y cultural, sin embargo, las deferencias en función de las capacidades (o discapacidades) físicas, no estaba integrada, en el caso de las escuelas, sólo se aceptaba a niños y a niñas considerados “normales”; los demás, los otros, los diferentes, debían ser atendidos por centros escolares de educación especial, instituciones para alumnos y alumnas con alguna discapacidad.

Hoy en día se considera que todos tenemos derecho de acceder al arte y a la cultura, sin embargo, en los hechos esto todavía no es así, la situación más evidente en el caso de las producciones artísticas y culturales tiene que ver con que las personas con discapacidad visual no tienen manera de acceder a estos discursos artísticos, que suelen ser predominantemente visuales.

En el presente trabajo nos centraremos en esta población y en la búsqueda de alternativas que propicien su inclusión en el ámbito del arte y la cultura, con este objetivo, se pone énfasis en las necesidades concretas de las personas con discapacidad visual para poder percibir y comprender una imagen visual.

Todas las discapacidades presentan dificultades concretas, pero en relación con el acceso al arte, consideramos que las personas con discapacidad visual son las más afectadas, teniendo en cuenta siempre que dicho acceso al arte implica también cultura, educación y recreación y por tanto es un derecho.

Introducción

“El niño no es una botella que hay que llenar,
sino un fuego que es preciso encender.”

Michel de Montaigne

Esta frase del humanista y moralista francés del Renacimiento, autor y creador del género literario conocido en la Edad Moderna como ensayo, refleja una de las verdades capitales de las prácticas educativas modernas, donde prevalece una visión que privilegia al estudiante como parte activa de su proceso de enseñanza. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando alguno de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje cuenta con capacidades diferentes? ¿Cómo se logran sortear estas vicisitudes?

A partir de la primera década del siglo XXI, la discapacidad, en cualquiera de sus formas, ha ingresado en los debates mundiales referentes a la conquista de espacios para distintas minorías que se han visto excluidas de las prácticas educativas. En México, el acceso de las personas con capacidades diferentes a la educación está garantizado por medio de la “Ley General de Personas con Discapacidad” que fue sancionada en el año de 2005 y reformada en 2008 y 2015 (Diario oficial de la federación), quedando de esta forma garantizado su derecho al acceso a la educación por el Estado Mexicano.

Ante este panorama las instituciones educativas de nivel superior deben de darse a la tarea de buscar nuevas metodologías educativas para atender a este nuevo segmento estudiantil, sin duda, una de las herramientas más útiles en esta empresa se encuentra en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, NTICS, cuyo soporte para que el proceso educativo de enseñanza- aprendizaje se desarrolle de manera satisfactoria

se ha vuelto indispensable. En el campo de las artes, herramientas como la musicografía braille aparecen en este escenario.

La musicografía braille es un sistema de lecto-escritura ideado por Louis Braille (1809-1852), un pedagogo francés, dicho sistema de lectura y escritura permite a las personas con discapacidad visual escribir y leer notación musical, cabe destacar que en la vida de Louis Braille (quien era invidente) la música tuvo un lugar especial, ya que fue un instrumentista notable, además de dar clases de música durante toda su vida. Este sistema funciona de la siguiente manera:

El método creado por Braille se basa en un sistema de puntos en relieve organizados en “celdillas”, formadas por grupos de seis puntos dispuestos en dos columnas contiguas de tres (ONCE, 2001).

La importancia del arte en la educación

La discapacidad visual es una condición con la que se debe aprender a vivir, a los niños o personas que la padecen se les debe ayudar a reconocer sus demás capacidades con el fin de que puedan alcanzar sus objetivos de forma satisfactoria, impidiendo así que su limitación visual se convierta en un obstáculo para lograrlo.

En el arte se plasma la capacidad de comunicar, transmitir y expresarse. A través de él reflejamos nuestra esencia. Los aspectos artísticos desde lo educativo, favorecen el desarrollo integral de las personas, a partir de la niñez y la adolescencia.

El problema comienza cuando a las personas se les priva del arte por tener discapacidad visual. Cuando no son tomadas en cuenta y no se atienden sus características y necesidades especiales mediante estrategias que les permitan realizar experiencias artísticas, se les está coartando la posibilidad de un forma de desarrollo que atienda todas sus potencialidades.

Yasmina Sánchez nos dice:

La discapacidad visual continúa siendo una de las deficiencias que más preocupan a nivel mundial, incluso en los países desarrollados. En ocasiones, se ha observado la falta de implicación profesional en la integración social dentro de las escuelas ordinarias; especialmente en las asignaturas artísticas. (Sánchez Felix, 2015, p. 7).

La ausencia del arte en la educación a personas con discapacidad visual es muy frecuente.

Ausencia de sistemas de escritura alternativos. Por ejemplo, si los textos escolares no se encuentran adaptados al sistema Braille niñas y niños que presentan ceguera no tendrán acceso a los aprendizajes en igualdad de condiciones, dificultándose a su vez su participación en clases e interacción con sus compañeros y compañeras (Ministerio de Educación de Chile, 2007, p. 07).

Lo que se requiere es creatividad y mucha disposición del artista-maestro, al igual que políticas institucionales que le den sustento a este tipo de prácticas.

Propuestas hacia la inclusión en el disfrute de la obra visual mediante los sentidos

Las personas con discapacidad visual, por su condición suelen estar apartadas de las obras artísticas, y su único acceso a estas es por medio de la descripción oral de algún acompañante. Una opción para el conocimiento de la pintura es la propuesta de los materiales gráficos que proveen información valiosa por medio del tacto a estos usuarios a través de la forma, la dimensión y la textura.

El objetivo general es la integración de las personas con discapacidad visual, que accedan al lenguaje estético y compartan con la población que ve los criterios de belleza en el ámbito artístico.

Se pretende que el alumno discapacitado visual desarrolle sus capacidades de percepción de las representaciones plásticas, musicales y dramáticas y pueda expresar sus emociones y sentimientos estéticos a través de dichas representaciones.

Esta percepción a través del sentido háptico se complementará con la percepción olfativa, cuando los materiales que se emplean así lo permitan y contribuyan a matizar la discriminación entre unos y otros. Por ejemplo, el olor desprendido por las pinturas, por el papel, por el plástico, entre otros materiales.

La integración de estos sentidos permitirá una percepción general más cualitativa y puede producir una huella neurológica más sólida para la consolidación del aprendizaje. Deben emplearse ilustraciones lo más realistas posibles, así como representaciones bidimensionales en la misma línea de acercamiento a la realidad del objeto representado.

El alumno al tocar un objeto se lo pasa de una mano a otra y se requiere que detecte alguna diferencia en dicho objeto, para ello tiene que utilizar las yemas de sus dedos, tiene que rastrear, buscar alguna diferencia que será lo que le dé información necesaria para distinguir dicho objeto de otro parecido, lo primero que se hace es intentar que desarrolle la sensibilidad digital.

Para lograr este tipo de inclusión es necesario brindarle al niño un elemento que le de confianza y que se sienta capaz de ir mostrando y mejorando sus habilidades a través de objetos con los que pueda crear para él. Es necesario que desarrollen capacidades que le permitan acoplarse a diferentes situaciones, que lo hagan sentirse tan útil y capaz como otros niños de la misma edad.

Es necesario brindarle al niño un elemento que le dé confianza y que se sienta capaz de ir mostrando y mejorando sus habilidades para comunicarse con otros para que vaya ampliando su rango de conocimiento sin perder nunca de vista el contexto:

se pueden crear verdaderas piezas artísticas gracias a la habilidad de substituir el sentido de la vista por otro diferente, potenciando éste segundo al máximo para sacar provecho de él (Sanchez Flix, 2015, p. 9).

El espectador tiene la posibilidad de conocer grandes obras de la historia del arte a través de otro tipo de percepción sensorial, la táctil. La persona con discapacidad visual deberá recomponer la obra mentalmente, mientras que la toca, para así poder captarla de mejor manera. Es una estrategia más para que las personas con discapacidad visual puedan estudiar y comprender los espacios.

El primer aspecto interesante a señalar tiene que ver con los sentidos que se ponen en juego en la observación de la obra. La percepción háptica se logra por la cooperación de modalidad sensorial, el tacto. Es una buena práctica también, cada vez con mayor aceptación, añadir orientadores que tengan que ver con el olfato y lo sonoro: incorporar música, sonidos, perfumes y olores como parte de la propuesta artística.

Se sugiere además el trabajo con recursos naturales como flores, hojas, ramas, piedras y conchitas, incentivando a las personas o a los niños a tocar, escuchar el ruido que producen, por ejemplo, al golpearlas, y el aroma que despiden la mayoría de estos elementos (Ministerio de Educación de Chile, 2007, p. 39).

Respecto al tacto, que es el sentido que predomina en la percepción de las obras, permite identificar elementos pequeños y diferenciar texturas de los materiales. Esto hace que lo puedan percibir personas con distintos tipos de discapacidad visual. En estos casos es importante que los materiales utilizados cuiden no lastimar al tacto, es decir, que no tengan terminaciones punzantes o cortantes, una bondad es que además una propuesta de este tipo es accesible y atractiva para todo público.

Entrevista

A continuación presentamos una entrevista realizada para ejemplificar el proceso por el que pasa una persona invidente en su acercamiento al arte. Consideramos relevante esta entrevista porque se trata de un personaje con una presencia importante en el mundo del arte, la cultura y los medios de comunicación en nuestro contexto zacatecano.

Transcripción de la entrevista realizada al locutor y productor de Radio Zacatecas Marco Antonio Fonseca Guzmán de 58 años de edad, originario de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, quien ha radicado en la Ciudad de México y que realizó estudios universitarios en la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

¿Usted nació con ceguera?

No, yo perdí la vista a los trece años.

¿A partir de qué usted pierde la vista como fue su proceso de adaptación?

Cuando perdí la vista ingresé al instituto de rehabilitación de Coyoacán, en la Ciudad de México, ahí es donde aprendí lo que un ciego debe de aprender, como por ejemplo: orientación y movilidad, aprender a leer y escribir con los dedos, llamado sistema braille y todo lo que concierne para superarnos.

¿Usted realizó sus estudios de educación básica y media en instituciones de educación especial?

No, la primaria la terminé siendo vidente, secundaria, primero y segundo año aún como vidente y el tercer año lo hice ciego, así como la preparatoria, todo esto gracias al apoyo del sistema braille.

¿Cómo fue enfrentarse al ámbito escolar con su discapacidad?

Fue un poco difícil, porque aunque sentí apoyo de los maestros y los compañeros, muchos de ellos nunca habían convivido con una persona ciega en el aula, al principio batallaron un poco, incluso el maestro también, pero poco a poco con el tiempo se fueron adaptando y siento que no hubo ningún problema.

¿Siempre Sintió disposición de los compañeros y de los docentes?

Sí, claro, algunos un poco reacios, pero para mí es parte de lo normal, no hubo ningún problema.

¿Cómo fue su acercamiento a estudiar música, qué le llamó la atención de dicho arte?

A mí de chico me gustaba mucho la música, mi madre hubiese querido que yo hubiera sido organista, abogado o sacerdote, aunque lo que a mí me gustaba era la música. En el instituto de rehabilitación de Coyoacán hay clases especiales, además de la educación escolar básica, estas clases especiales que se cursaban en turno vespertino podían ser: inglés, mecanografía, estenografía, instrumento musical, natación, artes marciales. Yo llevé la clase de órgano, incluso llegué a conocer a una cantante llamada Cristal quien grabó discos y tuvo éxito dentro del ámbito de la música comercial pop romántica durante los ochenta.

¿Se sintió en desventaja ante los demás estudiantes en cuanto al repertorio que podía abordar?

Sí, claro, por supuesto, cuando decidí cursar una formación musical más seria: la carrera de instructor de música, con duración de tres años- en la Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara tuve que tomar materias como armonía, contrapunto,

solfeo, historia, coros, instrumento (guitarra clásica) historia del arte, etc. Había compañeros que ya leían bastante en partituras, y yo no sabía cómo escribir música en el sistema braille, entonces un maestro de nombre Marco Antonio Verdín, pianista, quien desconozco si ya ha fallecido, me llamó y me comentó que existía un sistema llamado musicografía braille, del que yo ya tenía conocimiento pero que no sabía usar, y me pidió aprenderlo a la brevedad, entonces conocí a un compañero cantante invidente que tenía un manual de musicografía braille que me regaló, a partir de ahí empecé a usarlo junto con las clases y a aprender los signos.

¿Se le llegó a enseñar en la escuela la musicografía braille?

No, no había maestros capacitados.

¿Le tomó mucho tiempo aprender la musicografía braille?

No mucho, realmente, ya que yo dominaba la estenografía, que es algo parecido a la taquigrafía de los videntes, donde se abrevian las palabras con signos y puntos de expresión.

¿Sus maestros conocían la musicografía braille o con qué metodología lograron enseñarle las obras a interpretar?

El sistema braille se presta mucho para que tú inventes tu escritura, yo tomaba nota de lo teórico y para las obras usaba mucho la memoria, lo cual para mí era un doble esfuerzo, ya que tenía la partitura en braille, leía dos o tres o cuatro compases, los tocaba y los memorizaba, seguía con otros dos, tres o cuatro compases y volvía a memorizarlos hasta terminar la pieza o el estudio, de esta forma completé los métodos de guitarra de julio Sagreras y de Fernando Sor.

¿Cuáles fueron o han sido los obstáculos más importantes en su ejercicio profesional de la música?

Al principio, cuando llegué a Zacatecas, todo mundo me saludaba, pero no me tomaba en cuenta, hasta que en cierta ocasión me molesté y entré al despacho del director y le dije: “estoy ciego de los ojos, no del cerebro, yo leo y escribo“ a partir de ese momento el director me mandaba oficios para hacer guiones de *spots*, yo los escribía en braille y subía a grabarlos a cabina, entonces ese incidente me abrió la puerta con muchos de mis compañeros, ahora sienten respeto hacia mi persona, ya que logré cambiar esa imagen que tenían al inicio de mí. Ahora, muchos compañeros van a consultarme sobre diversos aspectos, autores de obras, pronunciación de palabras extranjeras, etc.

¿Considera que actualmente existe más apertura y posibilidades para las personas con discapacidad visual que en épocas anteriores?

La verdad, lo ignoro, me imagino que sí, ya que no he encontrado quién me haga un comentario adverso, sé de compañeros ciegos que estudian en la normal o que se están realizando profesionalmente.

¿Qué recomendaciones haría a los profesores que se dedican actualmente a trabajar con estudiantes ciegos?

Ahora hay carreras de educación especial, además se le ha dado mucho auge a la inclusión, antes las personas con discapacidad estaban estudiando aparte, y no se les apoyaba para entrar a escuelas públicas, pero ese panorama ha cambiado gracias a la inclusión, llegando a haber muchos ciegos estudiando carreras; sin embargo, considero que es importante que algunos maestros se preparen mucho más en cuestión de cómo enseñar a las personas ciegas. Poco a poco se está abriendo este horizonte.

Conclusiones

A pesar de existir centros de educación especial, el sistema Braille, es bastante desconocido aún en la educación general y existen pocos elementos que permitan establecerlo de manera estandarizada en los diferentes centro educativos, ya que no existe ni la capacitación de los maestros, ni las condiciones de infraestructura necesarias.

Urge que las instituciones de educación superior, empezando por la Universidad Autónoma de Zacatecas, como máxima casa de estudios en nuestra entidad, implemente un programa de capacitación docente para la correcta atención de este segmento de estudiantes, el descuido de esta población es tan evidente que ni siquiera se cuentan con cifras ni registros estadísticos al respecto, estando este tema, lamentablemente, también abandonado en los Planes de Desarrollo Institucional.

Es necesario conseguir un efectivo acceso al arte por parte de las personas con discapacidad visual que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el simple disfrute por parte de esta población. Para ello es importante empezar por la concientización de que el arte es un derecho de todas las personas, necesario para garantizar el desarrollo humano pleno y no un mero entretenimiento.

Bibliografía

García Ortiz, Rosa María (2018). *La formación de personas ciegas en educación musical: Derribando barreras desde la visión docente*. Zacatecas, México. Policromía Servicios Editoriales.

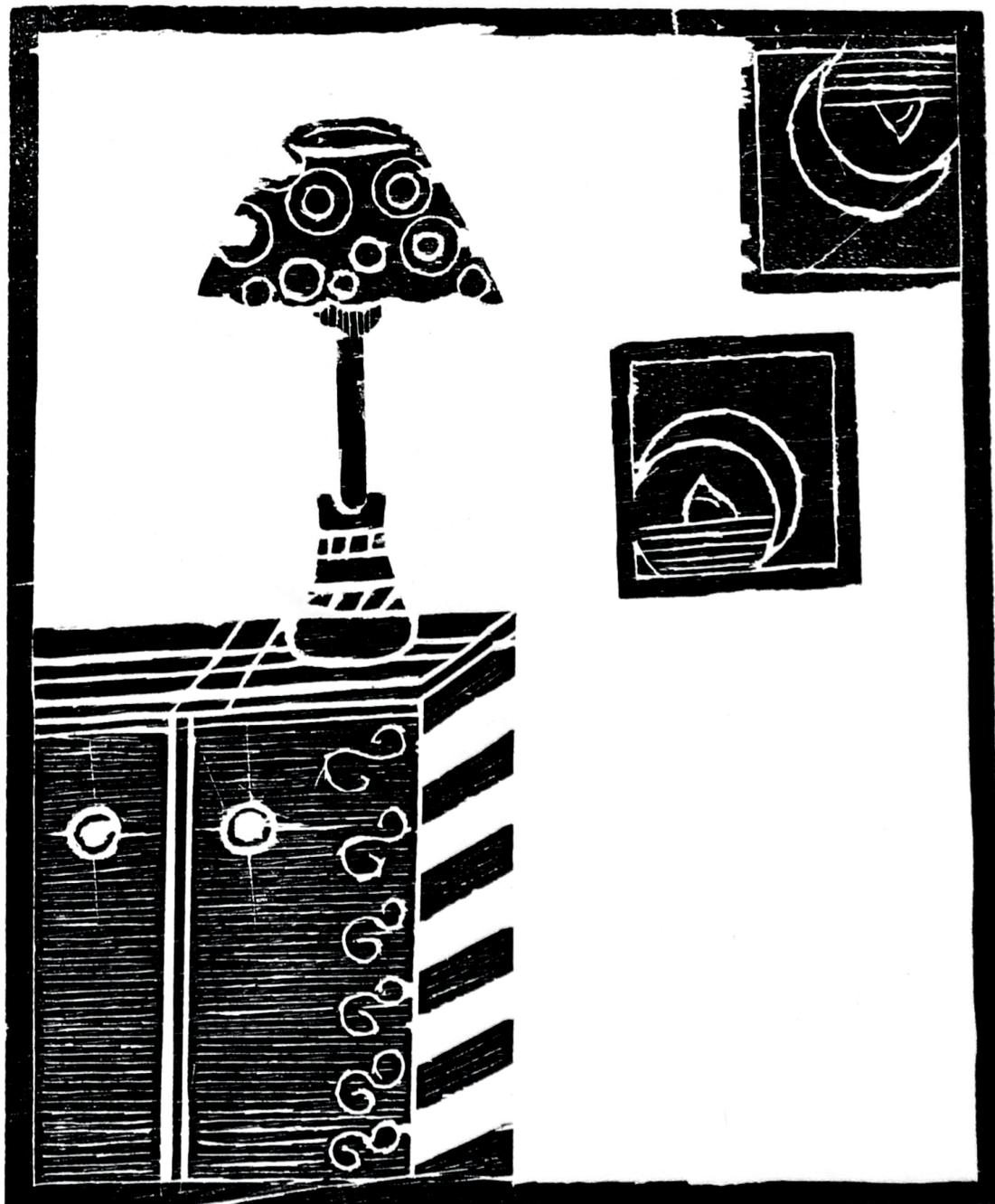
Inclusión Educativa Comunitaria (2010), México. Recuperado https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Visual/1discapacidad_visual.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2007), Santiago de Chile. Recuperado <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaVisual.pdf>

ONCE (2001). *La musicografía braille. Un acercamiento a la escritura musical para uso de las personas ciegas* 1.^a edición, Madrid 2001 consultado el 11 de noviembre de 2018 en https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23231/musicografia_braille.pdf

Sánchez Felix, Yamina (2015) Valladolid. Recuperado <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14280/1/TFM-M254.pdf>

Secretaría de Salud (2005). *Ley General de las Personas con Discapacidad*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2005, Última reforma publicada DOF 01-08-2008 Ley Abrogada DOF 30-05-2011. Consultada el 12 de noviembre de 2018 en <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/comp/ley100605.html>



Título: Cuarto de luz
Autor: Zaira J. Castillo Umpierre
Técnica: xilografía con marquilla
Medidas: 31.5 x 24.5 cms

LA DISCAPACIDAD VISUAL Y LA MÚSICA. UN ACERCAMIENTO AL FENÓMENO DEL APRENDIZAJE MUSICAL EN PERSONAS CIEGAS. EL CASO DE IOANA GANDRABUR.

Julio César Jiménez Moreno y Domingo de la Cerda Medrano

Son muchas las interrogantes que se pueden plantear cuando se habla del aprendizaje musical en personas ciegas, ¿Son diferentes sus potencialidades? ¿La limitación visual estimula de alguna manera el desarrollo de otras habilidades auditivas, táctiles, en términos de memorización, etc.? ¿Hay diferencias significativas en términos de percepción? ¿Existen condiciones apropiadas en los diferentes países para que estas personas puedan desarrollarse como músicos? ¿Están dadas las condiciones para que se puedan integrar laboralmente y ejercer la música como profesión? ¿Hasta qué punto esta circunstancia condiciona o no su sensibilidad artística? Estas y muchas preguntas más nos ofrecen sin duda una ruta de investigación interesante en el ámbito de la educación artística.

Aquí, presentamos un caso que pudiera resultar emblemático, se trata de la guitarrista rumana Ioana Gandrabur, quien tiene una carrera muy consolidada dentro del mundo de la guitarra clásica. Es interesante este caso porque nos pone frente a una artista del más alto nivel, que ha logrado destacar internacionalmente y para quien la condición de invidencia no ha representado un obstáculo, sino una motivación para esforzarse más y conseguir las metas deseadas. A través de este caso podremos realizar un análisis que nos permita acercarnos a la realidad de la educación musical en otros contextos y compararla con la que tenemos en nuestro país.

Algo que se hace patente son las diferencias que existen en cuanto a los recursos disponibles en los distintos países, mientras que en España, a través de la ONCE y su Centro de Recursos Educativos (CRE) cuentan ya con una sistematización importante para atender estas necesidades (Gutiérrez, 2018), en Brasil tienen acceso a un repertorio importante como pioneros de la musicografía Braille y cuentan con políticas educativas de carácter gubernamental que datan de la década de los setenta (Rocha, 2002), en Colombia las condiciones aún son bastante limitadas (Suárez, 2016). En el Reino Unido se ha consolidado un trabajo muy importante en este sentido, que tiene antecedentes que datan de mediados del s. XIX, llegando a constituir el Instituto Nacional de Ciegos como la organización más importante a nivel europeo (Rocha, 2002) y en Canadá había otro tipo de condiciones respecto de Rumanía según lo expresado por Ioana Gandrabur. En México la experiencia con alumnos ciegos en instituciones de instrucción superior de la música es aun incipiente, en nuestro caso tenemos dos alumnos actualmente cursando nuestros programas de la Universidad Autónoma de Zacatecas y son los primeros en la historia de nuestra escuela, esto a raíz de que contamos con una especialista en musicografía Braille, la doctora Rosa María García Ortiz, quien ha venido impulsando de un tiempo a la fecha la posibilidad de una educación más inclusiva. En otras escuelas del país como la UNAM (El Universal, 2017) y la Universidad Autónoma de Colima (Televisa News, 2016) ya se tienen egresados invidentes de las licenciaturas en música.

Actualmente, la profesora Rosa María García Ortiz en nuestra institución trabaja en el desarrollo de un sistema de realzado de partituras en escritura convencional, lo cual podría representar un cierre de brechas en el proceso aprendizaje musical para personas ciegas. También, desde hace tiempo la pianista ciega sudcoreana Yeaji Kim (2014), está trabajando

en un proyecto que implica la realización de partituras en 3D, lo que pretende representar una herramienta de más fácil lectura y que recoja más elementos de la partitura de los que abarca el sistema Braille, de manera que niños ciegos tengan acceso a este recurso para su formación a temprana edad. Hay que mencionar que existen voces en el sentido de que un sistema de estas características ya tiene antecedentes históricos y que ha sido superado por el sistema Braille con el paso del tiempo, pero habrá que estar pendientes de los avances antes de sacar conclusiones que pudieran ser precipitadas.

Otro ejemplo son los editores tecnológicos como el BME, que toman el Braille y son capaces de hacerlo compatible con la escritura en tinta casi en tiempo real mediante software de edición especializada, esta herramienta está muy estandarizada en países como España, a través de la ONCE (Burgos, 2002).

De la conversación con Ioana extraemos la relevancia del comienzo de la instrucción musical temprana, este sin duda fue un factor que condicionó favorablemente el muy alto nivel de desarrollo que ella logró dentro de la música y aquí valdría la pena preguntarse si las condiciones en nuestro país están dadas para fomentar el aprendizaje musical a temprana edad para las personas ciegas, desde luego que no solo se trata de las sociales, sino de las familiares específicas y estas últimas pueden ser muy variables. Sin embargo, a nivel social el acceso a oportunidades de formación musical para niños ciegos no existe, de manera aún incipiente comienza en algunas universidades del país a ofrecerse una formación que atiende a esta población en los niveles universitarios, tratando de apegarse a las políticas de inclusión, no obstante, habría que reconocer que para ese momento ya se habrán perdido años valiosos en la formación musical y si bien es posible ofrecerla en ese punto y obtener resultados favorables, también es cierto que difícilmente se podrá observar un nivel de desarrollo tan alto como el conseguido por Ioana, ya que la música es una disciplina de especialización temprana, lo cual nos pondría de antemano frente a la primera situación de limitación importante para el desarrollo musical de las personas ciegas.

El siguiente elemento tiene que ver con el sistema de enseñanza; son pocos los especialistas que dominan la musicología Braille y la mayoría de los centros de formación musical no cuentan con estos, sería deseable que como política de inclusión educativa, todos los centros de instrucción musical profesional contaran con al menos un especialista que dominara la musicología Braille y que pudiera no solo instruir a los potenciales alumnos ciegos dentro de un sistema de lectura musical, sino orientar a la totalidad de la planta docente, sobre la importancia de dotar a estos estudiantes de una verdadera formación, acorde a las exigencias generales de los otros alumnos, ya que se ha observado que ante la falta de elementos y de herramientas suficientes para hacer frente a una formación seria en este tipo de alumnos, muchos maestros optan por la condescendencia casi total, lo cual se traduce en un concepto de inclusión mal entendido que termina por convertirse en una nueva forma de exclusión.

Esta situación propicia que en ocasiones el propio alumno ciego no sienta la necesidad ni la obligación académica de aprender un sistema de lectura musical, que al igual que al resto de sus compañeros no ciegos, le permita leer la música y brindarse así la posibilidad de apropiarse de toda una cultura musical que no está disponible para su transmisión de manera oral.

Ahora bien, hasta qué punto aquello que representa una limitación, en algún otro sentido puede representar la posibilidad de un mayor desarrollo en ciertas áreas, creo que esto es así, el músico ciego se ve obligado a buscar diferentes estrategias de aprendizaje y desarrollarlas de manera mucho más refinada. Así parecen afirmarlos muchos estudios, entre ellos el desarrollado por Juan Camilo Suárez Román, autor de un artículo titulado “Percepción de la música en la discapacidad visual” (Suárez, 2016), en el que nos comparte su propia experiencia como músico ciego y las distintas estrategias de aprendizaje que fue desarrollando con el paso del tiempo, así como las especificidades perceptivas en función de los diferentes lenguajes y dotaciones instrumentales. Para afirmar esto el propio Suárez Román cita a Sara Rodríguez:

El cerebro no es un órgano pasivo ni meramente reactivo, sino una compleja trama de potencialidades que se activan o se inhiben en función de las circunstancias y de su propia dinámica, lo que determina la aparición de habilidades extraordinarias (musicales, memorísticas, visuales, lingüísticas) en personas en las que la ceguera, sordera, demencia o discapacidad intelectual, desactivan unas áreas, liberando otras. (Rodríguez, 2013, p. 55).

Lo interesante en el artículo de Suárez Román es cómo de manera simultánea al reconocimiento de la utilidad del sistema de musicografía Braille pone de manifiesto otra serie de estrategias paralelas, que apuntan más al desarrollo auditivo, nemotécnico, táctil, y de configuración de estructuras mentales musicales muy complejas, que representarían herramientas útiles para el aprendizaje musical para cualquier persona vidente, pero valiosas para personas invidentes y que ponen en el centro del proceso la capacidad auditiva y la capacidad de abstracción, por encima de las capacidades de lecto-escritura, para el caso de la musicografía Braille que no permite la simultaneidad en la lectura de las voces, lo cual disocia la escritura de su naturaleza musical.

Existen algunos otros estudios que se han enfocado en la correlación del desarrollo del “oído absoluto” con la ceguera (Belin, Helmut, Ockelford). Estos estudios afirman que un mayor porcentaje de personas ciegas llegan a desarrollar esta capacidad auditiva superior. El investigador canadiense Adam Ockelford en entrevista para la BBC afirma lo siguiente:

...alrededor de 1 en 10.000 personas tiene la habilidad de reconocer una nota aislada. Sin embargo, en un grupo de niños ciegos, que fueron parte de una investigación en Londres en los años 80, el 40% tenía oído absoluto (Ockelford, 2004).

El caso de Ioana Gandrabur es un referente importante porque no solo nos habla de alguien que llegó a los más altos niveles de desarrollo musical, sino que nos pone frente a una persona con un alto sentido de la disciplina, de la honestidad artística y de la auto-exigencia profesional y en ese sentido se convierte en una fuente de inspiración para otros músicos ciegos aun en etapa formativa.

Conocí a Ioana en el año 2001 (Julio César Jiménez), coincidimos en Basel, siendo ella estudiante en aquel entonces del gran maestro Oscar Ghiglia, y estando yo de paso por esa ciudad de Suiza. Recuerdo que nuestro encuentro fue breve y casual, la conversación que sostuvimos fue quizá trivial -algo sobre la interpretación del segundo movimiento del Concierto de Aranjuez a cargo de Alvaro Pierri- sin embargo, la recuerdo bien, me llamó la atención su agudeza para entender la música y su carácter afable. Nunca más volvimos a coincidir, pero a mí me quedó grabada aquella escena. Recientemente un alumno de la institución donde trabajo (Domingo de la Cerda Medrano) comentó que había tomado clases durante algún tiempo con Ioana en Canadá y así surgió la idea de contactarla y realizarle una entrevista para el artículo que ahora presentamos.

Entrevista con Ioana Gandrabur

I. P. ¿A qué edad empezaste a estudiar la música y cómo fue tu primer acercamiento a la guitarra?

R. Desde que yo era pequeña, era muy clara con mis padres en que estaba fascinada por la música. Comencé a tocar pequeñas melodías en instrumentos de juguete, como guitarras de plástico, armónica, un pianito, etc. A los cinco años empecé tomando clases de piano, fue precisamente mi maestro de piano quien les comentó a mis padres que me introdujeran al mundo de la guitarra, su opinión era que la guitarra es un instrumento más personal, la sostenías en tus

brazos, me siento afortunada por ese consejo de mi maestro, ya que me conecté con la guitarra, rapidísimo, me cautivó este instrumento desde el principio.

2. P. ¿Qué sistema utilizas para leer la música, ¿cuándo aprendiste ese sistema y quién te lo enseñó?

R. Yo estudio todo lo que se pueda en Braille, es conocido que el inventor del alfabeto para ciegos era muy buen músico y creó al mismo tiempo la notación musical que usamos nosotros en el sistema Braille. Tuve dos maestros ciegos quienes me enseñaron lo básico, sin embargo, todavía tenía que averiguar mis propios signos que eran específicos para la guitarra. No siempre tenía acceso a partituras en Braille, así que mis padres u otros amigos me dictaban la música y yo la transcribía, lo cual me ayudó mucho a aprender este sistema.

3. P. ¿A qué dificultades te enfrentaste en tu proceso de enseñanza-aprendizaje de la guitarra a lo largo de tu formación?

R. Acceder a material en Braille como libros de música que requieren impresiones de ejemplos es todo un desafío, así que escoger repertorio original puede ser difícil. Por otro lado diría que no ver, era en muchas formas una desventaja, los maestros tuvieron que adaptarse y enseñarme utilizando estrategias relacionadas con el tacto, pero yo pienso que es un enfoque útil para cualquier estudiante, te ayuda desarrollar una buena conexión con tu instrumento, y te obliga a escuchar bien, por ejemplo.

4. P. ¿Te has enfrentado en alguna ocasión a situaciones que te hayan puesto en una condición de discriminación por tu condición de invidencia?

R. No recuerdo haber recibido algún tipo de discriminación. Pienso que es difícil obtener trabajo de maestro en escuelas, pero objetivamente es más complejo enseñar en grupo o enseñar a estudiantes de nivel inicial. No obstante, alternando formas de trabajar con estudiantes es posible impartir clases.

5. P. ¿Quiénes fueron los maestros más significativos en tu formación y que huella te dejaron cada uno de ellos en tu quehacer como artista?

R. Cada uno de mis maestros me han influenciado y estoy profundamente agradecida por todas sus enseñanzas, tengo que nombrar Liviu Georgescu, quien fue el maestro que puso los fundamentos de mi técnica cuando era niña. Heubert Käppel me mostró la importancia de la expresión musical con convicción y presencia. Joaquín Clerch me ayudó con la interpretación, con un conocimiento musical riguroso con conciencia, herramientas necesarias para un intérprete profesional. Oscar Ghiglia me enseñó los conocimientos necesarios para estar realmente encarnada y sentir sin pensar, él me enseñó cómo realmente escuchar cada nota que toco y hacer todo con un profundo significado para mí y para los que me escuchan. Por supuesto que hubo otros maestros con quienes tuve el honor de tomar clases magistrales, tales como Manuel Barrueco, David Russell, Carlo Marchione, Darko Petrinjak y otros más.

6. P. ¿Cuáles dirías tú que son las características que te definen como músico y en qué sentido crees que esas características tengan alguna relación, o no, con la imposibilidad visual?

R. Es difícil describir con precisión mi propia maestría musical. Creo que me gusta encontrar el equilibrio entre las emociones y el intelecto, entre la variedad y la unidad, ya sea en color o rubato o cualquier otro medio expresivo. Me gusta ver hasta dónde puedo explorar los extremos mientras me mantengo centrada. Tampoco me gustan los matices por el mero hecho de los matices, trato de dejar que surjan de una relación tan profunda y honesta como sea posible con la música y me gusta dejar mi propio Yo en segundo plano, no se trata de mí, sino de la música. Sin embargo, por supuesto, cualquier interpretación es una expresión personal muy honesta del artista. Si la ceguera tiene algo que ver con esto, quizás influye en el desarrollo de mi capacidad para concentrarme y tener menos distracciones. Tal vez mi preferencia por la música polifónica fue moldeada o alentada por la forma en que está estructurada la escritura musical en braille. Cuando uno lee las partituras en este sistema, las voces se presentan una por una, lo cual facilita el aprendizaje de la estructura de la música de una manera muy consciente.

7. P. Sabemos por testimonio directo de algunos de tus ex compañeros de estudio, que siempre fuiste una estudiante de guitarra brillante y con aptitudes sorprendentes para ejecutar de manera inmediata las indicaciones musicales y técnicas que te solicitaban tus maestros, lo mismo un cambio de digitación de todo un pasaje a otra posición, que la intencionalidad musical del algún fragmento etcétera. ¿Consideras que la falta de visión ha desarrollado en ti otras habilidades y destrezas dentro de tu quehacer musical?

R. Creo que mi adaptabilidad a las nuevas ideas no está estrictamente relacionada con la ceguera. Pero fomentar una buena conexión entre mis oídos y mis manos podría verse fortalecido por mi incapacidad de confiar en la visión para encontrar mi camino alrededor del instrumento o la partitura. Pero fue mi curiosidad y disposición para tocar lo que escuché en la guitarra, lo que me enseñó a encontrar rápidamente las notas que estoy buscando. Sin embargo, creo que ser receptivo a la idea de un maestro y escuchar a los demás en general es solo una parte de mi carácter.

8. P. Siendo tú rumana de nacimiento y habiendo estudiado en diferentes países europeos ¿Qué te llevó a emigrar a Canadá que es el país en el que vives actualmente?

R. Cuando empecé a tocar la guitarra no había clases de guitarra en conservatorios o universidades en Rumania. Además, la situación de las personas ciegas que pretendían realizar estudios avanzados era bastante difícil. Una vez que se decidió que teníamos que salir de Rumania en beneficio de mi futuro, Canadá era una opción natural, porque ya tenía una tía aquí que podía ayudarnos a comenzar de nuevo.

9. P. Conocemos por tu biografía que has tenido una carrera muy exitosa, que has tenido la oportunidad de estudiar con algunos de los maestros de guitarra más importantes del mundo y que has obtenido numerosos premios en concursos internacionales de guitarra. ¿Cómo se vive Ioana Grandabur como guitarrista y como artista después de tantos años de trayectoria?

R. Estoy agradecida por todas mis experiencias y espero seguir compartiendo mi música en conciertos o con estudiantes, para devolver lo que he recibido y solo para seguir haciendo algo que amo.

10. P. ¿Crees que existen condiciones favorables para que otras personas ciegas puedan tener acceso al estudio de la música? Por tu experiencia, ¿dirías que es igual en todos los países? ¿Qué aspectos mejorarías para facilitar las condiciones de esas personas si estuviera en tus manos y que les dirías a ellos sobre su intención de estudiar música?

R. Creo que depende del estilo de la música y las condiciones disponibles para los estudiantes con discapacidades visuales. Son muy diferentes de un lugar a otro. Si no hubiera tenido una familia que me apoyara, no podría estudiar fácilmente la música clásica en Rumania, dado el difícil acceso a la instrucción de música en Braille. Pero si un estudiante está interesado en la música que se transmite oralmente más fácilmente, sería un poco diferente. Un buen acceso a la tecnología adaptativa puede facilitar enormemente el proceso de aprendizaje. En el Reino Unido y Estados Unidos, y probablemente en otros países, hay algunos campamentos de música para jóvenes con discapacidad visual en los que pueden aprender música en Braille y otras habilidades útiles mientras intercambian con otros estudiantes que tienen que enfrentarse a desafíos similares. Nunca asistí a tales campamentos, así que no creo que sean esenciales, pero supongo que pueden ser inspiradores y útiles. Le diría a un estudiante con discapacidad visual lo que le diría a cualquier otra persona que esté considerando seriamente estudiar música. Si no les gusta lo que hacen, probablemente es porque la carrera es muy difícil y ofrece pocas certezas, por eso es importante que existan otras satisfacciones profundas que la hagan valer la pena. Específicamente para estudiantes con discapacidades visuales, agregaría que deberían exigirse a sí mismos un nivel tan alto como cualquier otra persona e inspirar a sus maestros a hacer lo mismo. Siempre quise causar una impresión como buen músico, no como buen músico ciego, por lo que probablemente estuve motivada a trabajar más para que la ceguera no fuera un problema. Yo animaría a cualquier estudiante con discapacidad visual a hacer lo mismo.

**Entrevista realizada en el mes noviembre de 2018
en Quebec, Canadá por Domingo de la Cerda Medrano.
Realización del guión de entrevista: Julio César Jiménez Moreno.**

Nacida en Bucarest, Rumania, Ioana Grandrbur comenzó a tocar el piano a la edad de cinco años. A los doce descubrió la guitarra y sintiendo una conexión inmediata con este instrumento comenzó a estudiar con Liviu Georgescu y Petre Fartatescu. Después de solo dos años, ganó el Concurso Nacional de Guitarra de Rumania en la categoría de adultos. Ioana es la ganadora más joven en la historia de esta competencia.

A la edad de 16 años, Ioana emigró a Canadá. Continuó sus estudios musicales en el Conservatorio de Música de Montreal bajo la dirección de Jean Vallières y se graduó con honores.

Luego, recibiendo una beca completa del Servicio de Intercambio Académico Alemán, viajó a Alemania para estudios de posgrado en la Musikhochschule en Colonia (Alemania) con Hubert Käppel, la Musikakademie en Basilea (Suiza) con Óscar Ghiglia y la Musikhochschule en Düsseldorf (Alemania) con Joaquín Clerch. Ella recibió diplomas de cada una de estas escuelas.

Ioana realiza conciertos tanto en solitario como con orquesta, en Canadá, Francia, Alemania, Rumania, Países Bajos, Grecia, Italia, México, Austria, Estados Unidos y muchos otros países. Da clases magistrales a nivel internacional en países como Alemania, México, Rumania y los Estados Unidos. También ha realizado grabaciones en radio y televisión.

Ioana ganó las siguientes competiciones internacionales:

1996- Concurso Internacional de Guitarra de “Nürtingen” (Alemania)

1997- Concurso Internacional de Guitarra de “Frechen” (Alemania)

1999- Concurso Internacional de Guitarra “René Bartolli” (Francia)

2000 Concurso Internacional de guitarra de la Habana (Cuba)

Ella también ha obtenido numerosos premios en prestigiosos concursos como “Gargano” (Italia), “Printemps” de la Guitarra (Bélgica), “Joaquín Rodrigo (España) y Guitar Foundation of America (Canadá).

Ioana Grandrabur tiene cuatro títulos en música y habla seis idiomas.

Bibliografía

Burgos, B. E. (2002). El programa BME: un gran paso en la edición musical para ciegos. *Revista General de Documentación e Información* , 12 (1), 351-355.

El Universal. (08 de marzo de 2017). *Pianista invidente se gradúa en la UNAM*. Recuperado el 27 de enero de 2019, de eluniversal.com.mx: <https://www./articulo/cultura/musica/2017/03/8/pianista-invidente-se-gradua-en-la-unam>

Gutiérrez, A. M. (octubre de 2018). *La Terapia del Arte. Revista de creatividad y salud*. Recuperado el 28 de octubre de 2019, de Música, ceguera y escuela. Por una alfabetización musical total: laterapiadelarte.com/numero-5/entrevistas/musica-y-ceguera-por-una-alfabetización-musical-total/

Hellmuth, M. E. (2017). How music meets mind. *Nature* , 546, 351.

Kim, Y. (26 de agosto de 2014). *Niños ciegos podrán aprender piano con partituras 3D*. Recuperado el 25 de enero de 2019, de [incluyeme.com](http://www.incluyeme.com): <https://www./incluyeme.com/niños-ciegos-podran-estudiar-musica-con-partituras-3D/>

Ockelford, A. (15 de junio de 2004). *BBC Mundo.com*. Recuperado el 30 de enero de 2019, de Ceguera temprana, promesa musical: news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_3895000/3895407.stm

Burgos, B. E. (2002). El programa BME: un gran paso en la edición musical para ciegos. *Revista General de Documentación e Información*, 12(1), 351-355.

El Universal. (08 de marzo de 2017). *Pianista invidente se gradúa en la UNAM*. Recuperado el 27 de enero de 2019, de eluniversal.com.mx: <https://www./articulo/cultura/musica/2017/03/8/pianista-invidente-se-gradua-en-la-unam>

Gutiérrez, A. M. (octubre de 2018). *La Terapia del Arte. Revista de creatividad y salud*. Recuperado el 28 de octubre de 2019, de Música, ceguera y escuela. Por una alfabetización musical total: laterapiadelarte.com/numero-5/entrevistas/musica-y-ceguera-por-una-alfabetización-musical-total/

Hellmuth, M. E. (2017). How music meets mind. *Nature*, 546, 351.

- KIm, Y. (26 de agosto de 2014). *Niños ciegos podrán aprender piano con partituras 3D*. Recuperado el 25 de enero de 2019, de *incluyeme.com*: <https://www.incluyeme.com/niños-ciegos-podran-estudiar-musica-con-partituras-3D/>
- Ockelford, A. (15 de junio de 2004). *BBC Mundo.com*. Recuperado el 30 de enero de 2019, de *Ceguera temprana, promesa musical*: news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_3895000/3895407.stm
- ONU. (2015). Recuperado el 18 de Marzo de 2018, de <http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2015/11/Igualdad-de-genero.pdf>
- Rocha, A. B. (02). La escuela de música para los discapacitados visuales. *Revista Multidisciplinar Científica Centro del Conocimiento*, 05(08), 105-120.
- Rodríguez, S. (2013). Más allá de la discapacidad: reflexiones en torno a la relatividad de la organización sensorial. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 51-58.
- SEP. (2018). Obtenido de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Suárez, C. R. (2016). *Repository.eafit.edu.co*. Recuperado el 27 de enero de 2019, de *Percepción de la música en la discapacidad visual*: https://Repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/107884/11639/SuarezRoman_JuanCamilo_2016.pdf
- Televisa News. (14 de diciembre de 2016). *Davis, destacado pianista invidente del IUBA en Colima*. Recuperado el 27 de enero de 2019, de *televisa.NEWS*: <https://noticierostelevisa.com/mexico-estados/david-destacado-pianista-invidente-iuba-colima/>
- UNESCO. (s.f.). Obtenido de <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Igualdad%20de%20genero.pdf>
- UNESCO. (s.f.). *Igualdad de género*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/igualdad-de-genero/>

ÍNDICE

- 5 **Introducción**
- 9 *Los retos de la inclusión en el arte* por Rosa María García Ortiz, Silvia Irene Adame Rodríguez, Rafael Rodríguez Rodríguez y Maricela de la Luz Valverde Ramírez.
- 23 *El aprendizaje del arte en autonomía, un ejemplo de educación inclusiva e intercultural para la resistencia* por Andrea González Fernández y Claudia Torres González
- 33 *El arte como herramienta social de inclusión* por Melissa Alvarado Serna
- 41 *En búsqueda de la equidad de género a través de la implementación del arte como estrategia de aprendizaje* por Karla Alonso Acevedo y Jarmi Zarahí Adame Hernández
- 51 *Alejandra Pizarnik: la infancia de una poeta* por Laura Sánchez Solorio
- 61 *Medea: espejo de amorosa traición* por Sonia Viramontes Cabrera
- 69 *La invisibilidad de la discapacidad: el síndrome de Ásperger un fenómeno no suficientemente detectado* por Coral Guerrero Arenas
- 77 *La enseñanza artística en el contexto de la discapacidad en la Universidad Autónoma de Zacatecas: Canto y visión / Ballet inclusivo* por Pilar Miriam Alba Rodríguez, Viridiana Ávila Martínez, Daniel Escoto Villalobos y Luz Belén Domínguez Díaz
- 85 *Discapacidad visual en el arte* por Daniel Escoto Villalobos Fausto Gerardo Díaz Reyes y Sofía Guadalupe Rivas Cervantes
- 93 *La discapacidad visual y la música. Un acercamiento al fenómeno del aprendizaje musical en personas ciegas. El caso de Ioana Gandrabur* por Julio César Jiménez Moreno y Domingo de la Cerda Medrano

Arte para todos. Diez ensayos sobre equidad e inclusión en el medio artístico, se terminó de imprimir el 31 de marzo de 2020 en los talleres de Integra. Arista número 2086, colonia Villaseñor, 44600, Guadalajara, Jalisco, México.

La edición constó de 200 ejemplares.
Policromía Servicios Editoriales S. de R. L. de C. V.
Calle Escuela Normal número 401-1, colonia Sierra de Álica,
98050 Zacatecas, Zacatecas, México.
www.sepolicromia.com
policromiaediciones@gmail.com

Cuidado de edición:
Yolanda Alonso, coordinación editorial
Miguel Ángel Cid, diseño editorial
Gibrán Alvarado, corrección
José Manuel Taboada, diagramación

