



PROPUESTAS DE INCLUSIÓN, EDUCACIÓN Y GESTIÓN CULTURAL DE JÓVENES INVESTIGADORES

BLANCA BRAMBILA MEDRANO
ISRAEL TONATIUH LAY ARELLANO
COORDINADORES

Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores

Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores

BLANCA BRAMBILA MEDRANO
ISRAEL TONATIUH LAY ARELLANO
COORDINADORES



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, Universidad de Guadalajara
Av. de la Paz 2453
Del Sur, 44130
Guadalajara, Jal.

ISBN: 978-84-18312-94-6

Impreso y hecho en México
Printed and made in México

CONTENIDO

Introducción	7
Blanca Brambila Medrano y Israel Tonatiuh Lay Arellano	

PRIMERA PARTE

INCLUSIÓN SOCIAL Y GESTIÓN CULTURAL

11

Acción política y ética en la gestión cultural comunitaria	13
José Luis Mariscal Orozco y Roberto Andrés Guerra Veas	

Museos Amigables con el Autismo. Un proyecto de gestión cultural	35
Israel Tonatiuh Lay Arellano y Nancy Anaya García	

El teatro comunitario como instrumento de gestión para la reconstrucción del tejido social	49
Erika Noemi Cid Reyes y Valentina Arreola	

Jóvenes que migran y religiosidad que se transforma en Capilla de Guadalupe, Jalisco	73
Juan Manuel Navarro González y Claudia Elizabeth Pérez Márquez	

Igualdad de género en orquestas profesionales de México	95
Ivette Ambrosio Ramírez y Lázaro Marcos Chávez Aceves	

Programa para la reinserción social y cultural de los jóvenes que obtienen su libertad del Centro de Atención Integral Juvenil de Jalisco	107
María Socorro Santana Ballesteros y Dolores del Carmen Chinas Salazar	

Políticas culturales de las mujeres de Ecatepec	125
Violeta Maya Rueda y Erika Loyo Beristein	

SEGUNDA PARTE
INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN
139

Políticas públicas e inclusión educativa para personas con autismo en Japón, México y Chile.....	141
Israel Tonatiuh Lay Arellano, Yukako Nishida y María Fernanda Alonso Reynoso	
Rezago educativo en escuelas públicas de Acapulco, Guerrero, ante la pandemia de covid-19	167
Clara Beatriz Hernández Carmona y Emma Yolanda Escobar Flores	
Inclusión-marginación educativa en personas con autismo. Una visión desde las terapeutas.....	183
Dania Covarrubias y Israel Tonatiuh Lay Arellano	
Inclusión educativa y social de los niños con necesidades educativas especiales (nee) por medio de las tecnologías de la información y la comunicación	203
Dulce Milagros Soto Encinas y Blanca Brambila Medrano	
Inclusión, marginación educativa y social de personas con discapacidad desde la perspectiva de alumnos y docentes de la Universidad Autónoma de Guerrero	223
Pablo García Cortés y Fausto Gerardo Rodríguez Alarcón	
Observaciones y testimonios para la inclusión universitaria de personas con discapacidad	245
María del Socorro Piña Montiel y José Darío Rendón Nieblas	

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos que más se les ha exigido a los profesores investigadores de las universidades públicas en México ha sido la formación de nuevos recursos humanos para la investigación en todas las áreas del conocimiento. De esta manera, diversos programas han contribuido a través del otorgamiento de becas para estudiantes de licenciatura para que durante cierto periodo realicen actividades de investigación al lado de un profesor. Sin embargo, no todos los estudiantes logran obtener un apoyo para sus actividades, y en muchos casos hay un interés genuino por parte de los alumnos por enfocarse en las tareas de investigación.

Entendiendo lo anterior no solo como un compromiso académico sino como una responsabilidad institucional, el objetivo de este libro fue reunir proyectos de investigación de las áreas de gestión cultural y educación, de estudiantes del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, y de

estudiantes participantes en el Programa Científico de Verano denominado Delfín 2020.

El eje conductor de los capítulos es la inclusión social y la equidad. El trabajo de los textos fue acompañado por académicos que fungieron como coautores, respetando el estilo y las ideas generales de expresión de los estudiantes, ya que uno de los objetivos fue que tanto ellas como ellos se iniciaran en la adecuación de proyectos de investigación para convertirlos en textos académicos.

Los capítulos redactados por los estudiantes de gestión cultural se desarrollan en el campo de los siguientes fenómenos: la reintegración social y cultural de los jóvenes que obtienen su libertad del centro de atención integral juvenil de Jalisco; políticas culturales para mujeres en Ecatepec; equidad de género en las orquestas de la zona metropolitana de la Ciudad de México; jóvenes y migración de la zona de los Altos de Jalisco; y el teatro comunitario como instrumento de gestión para la reconstrucción del tejido social.

Por su parte, los capítulos que tienen como eje conductor la educación, abordan las temáticas de la inclusión-marginación educativa en personas con autismo desde la visión de las terapeutas; la inclusión educativa y social de niños con necesidades educativas especiales por medio de las TIC; la inclusión-marginación educativa y social en personas con discapacidad y el rezago educativo en escuelas públicas a niveles básico, medio superior y superior, ante la pandemia por COVID-19 en México.

Asimismo, se incluyen tres capítulos redactados por profesores investigadores, en las dos áreas mencionadas: la gestión cultural e inclusión educativa. El primero aborda la acción política y ética en la gestión cultural comunitaria; el segundo describe el proyecto Museos Amigables con el Autismo; y el último esboza las políticas públicas e inclusión educativa para personas con autismo en Japón, México y Chile.

Las múltiples miradas contenidas en el libro detonan las condiciones necesarias para un dialogo académico. Muestran las inquietudes, preocupaciones y acciones que los estudiantes tienen en torno a

la inclusión social. Esperamos que el libro abone a la reflexión sobre la necesidad de ampliar y multiplicar las acciones y prácticas culturales focalizadas en la atención de problemas relacionados con la inclusión social.

BLANCA BRAMBILA MEDRANO
ISRAEL TONATIUH LAY ARELLANO
Coordinadores

PRIMERA PARTE
INCLUSIÓN SOCIAL Y GESTIÓN CULTURAL

ACCIÓN POLÍTICA Y ÉTICA EN LA GESTIÓN CULTURAL COMUNITARIA

JOSÉ LUIS MARISCAL OROZCO¹
ROBERTO ANDRÉS GUERRA VEAS²

Hablar y escribir del trabajo en comunidad pareciera que está de moda. Hoy, referirse a ello goza de una creciente popularidad en los discursos de diversas instancias gubernamentales, de proyectos empresariales y, por supuesto, de las actividades que realizan las diversas agrupaciones civiles. Se invoca el término comunidad, como el espacio “natural” donde reside y tiene sentido la acción cultural, por lo que el adjetivo “comunitario” se hace cada vez más presente en las políticas y programas oficiales o en proyectos de la sociedad civil barriales o nacionales.

Esta situación ha dibujado ciertas tensiones que permiten la aparición de preguntas

-
- 1 Profesor Investigador del Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: mariscal@udgvirtual.udg.mx.
 - 2 Gestor cultural. Director de la Escuela de Gestores y Animadores Culturales de Chile. Correo electrónico: rguerracl@gmail.com.

que han surgido en paralelo al fortalecimiento del movimiento cultural asociativo latinoamericano: ¿se puede asignar la categoría de comunitaria a todas aquellas iniciativas que solo lo declaren como tal?, ¿la comunidad es el ente destinatario de la acción o los agentes que forman parte de ella participan en el diseño e implementación de la acción cultural?, ¿“comunitario” es sinónimo de “territorio” o más bien refiere a elementos más profundos que se deben develar?

Estas interrogantes tienen como base comprender la relación que se da entre el agente promotor de la acción cultural (gubernamental, empresarial o asociativo) y el conjunto de personas que cohabitan y socializan en un territorio determinado, pues en algunos casos esta relación se da de manera paternalista, como proveedor de bienes y servicios o parte del reconocimiento del derecho a la cultura que tienen los ciudadanos, no solo en términos del acceso a la infraestructura y servicios culturales, sino también en el reconocimiento de la cultura local, la apropiación de nuevos elementos culturales y la toma de decisiones para el ejercicio de su ciudadanía.

Este capítulo tiene como propósito poner a disposición del lector un conjunto de reflexiones que hemos construido los autores a partir de entrevistas y observación en campo de la práctica de diversos agentes culturales con relación a las configuraciones y tensiones que se presentan en el diseño e implementación de la acción cultural en el contexto de lo que ahora comprendemos como gestión cultural comunitaria, a partir de analizar los tipos de relación que se establecen entre el agente promotor de la acción y la comunidad, así como sus implicaciones políticas y éticas.

Tipos de relación entre acción cultural y comunidad

En la actualidad se puede comprender que existen diferentes formas de hacer y comprender la gestión cultural y que estas están relacionadas con cómo se conciben la cultura, el ámbito de desempeño y los para qué de la acción cultural. No obstante, diversos autores

(Busquets, 2015; Aguilar y Pacheco, 2020; Martinell, 2001) tradicionalmente y de forma muy general han definido tres ámbitos desde donde se practica la gestión cultural:

1. Gobierno: centrándose en el desarrollo cultural en el territorio para el diseño e implementación de la acción cultural de sus instituciones y dependencias.
2. Iniciativa privada: cuyo propósito es la generación de ganancia a través de la producción y comercialización de bienes y servicios culturales.
3. Comunitario: en el que se incluyen las diferentes prácticas de agentes que realizan acciones para la reproducción cultural y la dinamización social a nivel local.

Aunque hay acciones y objetos que se comparten entre ellos, cada uno de estos ámbitos conlleva desde su praxis diferentes visiones y metodologías de observar e intervenir en la cultura, dado que parten de la atención de problemas y necesidades de distinta índole. A simple vista, parecieran ámbitos separados que tienen sus propias lógicas y dinámicas que coexisten en paralelo. Sin embargo, en la realidad estos funcionan más bien como tipos ideales que permiten, a primera instancia, catalogar una tipología de hacer la gestión cultural.

Pero, ¿qué pasa cuando una institución gubernamental diseña y opera un programa que cataloga como “comunitario”, cuando una fundación con fuertes lazos empresariales realiza proyectos de fortalecimiento de la “cultura comunitaria”?, ¿o cuando una asociación civil se convierte en subsidiaria del gobierno para realizar actividades culturales en “zonas marginadas”?

Para poder comprender de una manera más compleja esta situación, proponemos centrar la mirada y el análisis de cómo se configuran las relaciones entre la acción cultural y la comunidad, esto es, las diferentes formas en que se conceptualiza, diseña y opera la acción cultural con respecto a la comunidad sin importar si es un agente gubernamental, empresarial o civil el que la realiza. Identificamos tres tipos de relación que en sí mismas son contradictorias pero que

permiten tener una visión esquemática del fenómeno que nos interesa comprender:

1) La comunidad como destinataria

En este tipo de relación, el agente promotor de la acción cultural considera a la comunidad como simple destinataria. Regularmente se centra en diseñar e implementar programas de actividades para “llevar la cultura” a los diferentes emplazamientos territoriales, regularmente marginados. Suelen partir desde un paradigma democratizador que considera que hay una desigualdad social en el acceso a los bienes, servicios e infraestructuras culturales, por lo que el agente promotor debe distribuir y popularizar la cultura (García, 1987).

No obstante, estos programas de actividades parten de una visión de cultura como producto³ y particularmente relacionado con las Bellas Artes y el patrimonio cultural oficial. Esto conlleva a comprender que la cultura se concentra en personas, grupos o infraestructura cultural, entonces la labor se centra ya sea en “llevar a la comunidad” a la infraestructura cultural, o bien en realizar actividades culturales oficiales en los barrios y colonias.

La decisión sobre la localización territorial de la iniciativa, qué grupos sociales serán beneficiados, cuáles son los contenidos, formatos y tiempos de realización, son decididos por el agente promotor basado en sus propios gustos de consumo cultural o siguiendo lineamientos institucionales, ya sean de corte administrativo o, en el mejor de los casos, siguiendo una política cultural implícita o explícita. En ningún momento se le consulta a la comunidad, cuáles son sus intereses y necesidades, ya que es visualizada como destinataria, un receptor pasivo que —dadas “sus necesidades”— está dispuesta (e incluso ávida) a consumir lo que se le ofrezca.

3 Para una revisión sobre las concepciones de cultura como producto y como proceso, consultar Mariscal, 2018.

Ejemplos de ello podemos encontrar en festivales culturales (“o extensiones” de ellos) que realizan presentaciones en barrios populares; talleres de arte itinerantes; o programas que se focalizan en llevar a grupos de personas de zonas marginadas a museos o sitios arqueológicos. O del mismo modo, y quizás en uno de los elementos más característicos de esta situación, la programación de un municipio o centro cultural, que por sí, y ante sí, define lo que se va a hacer y cómo se hará.

Regularmente, desde esta perspectiva, se pierde de vista que la exclusión de diversos grupos sociales no solo es en términos de acceso a la infraestructura (por cuestiones de distancia o de capacidad de pago), sino que también sus experiencias e historial de sus consumos y su formación cultural⁴ influirán en la aceptación, rechazo, indiferencia o deleite de la experiencia estética o valoración patrimonial que el programa cultural les ofrezca.

2) La comunidad como objeto de estudio - intervención

Este tipo de relación se establece cuando un agente promotor requiere realizar un programa o un proyecto y para ello considera como objeto de investigación y/o intervención a la comunidad. Esto implica conocer las necesidades y problemáticas de los barrios, colonias o pueblos, considerando a sus pobladores como fuentes de información que brindarán datos importantes para el diseño e implementación de la acción cultural.

Este ejercicio de consulta brinda datos empíricos necesarios para que las actividades que se realicen en los territorios sean pertinentes, no solo en términos del logro de los objetivos del agente promotor,

4 La formación cultural entendida no solo como alfabetización patrimonial y educación artística, sino también como el desarrollo de “las potencialidades de las personas para construir significados, símbolos y sentidos de lo vivido, principalmente a nivel individual y social, construir nuevas resignificaciones en atención a las situaciones, permanentemente cambiantes, de los contextos y sus dinámicas para comportarse dentro de ellos con mayor eficacia” (Díaz, 2012).

sino también que en cierta medida los contenidos y formatos en que se realiza la acción cultural sean significativos para las personas.

El agente promotor parte de un interés (y un presupuesto) por analizar las necesidades de la comunidad, evalúa las posibilidades de su acción cultural e implementa actividades acordes a la información recolectada. Esto, a primera vista, pareciera que es un salto significativo, pues a diferencia del anterior tipo de relación, aquí el agente promotor sí considera a la comunidad, sin embargo, esa consideración solo es relevante para el diseño de la acción, pues en su operación la comunidad se convierte en destinataria del programa o proyecto cultural.

3) *La comunidad como protagonista*

En el primer tipo de relación se realizan acciones *para* la comunidad. En la segunda se realizan *en* la comunidad. En esta tercera, las acciones se realizan *desde y con* la comunidad. Esto implica que la acción cultural es diseñada y operada por los mismos agentes culturales de la comunidad a partir de un autodiagnóstico de sus necesidades y problemáticas, de tal manera que el agente promotor (sea de la comunidad o no) tiene como función hacer las gestiones necesarias para generar las condiciones y mecanismos necesarios para que esto sea posible.⁵ Este tipo de relación se basa en un paradigma de democracia participativa, desde la cual se considera a la cultura no solo como producto, sino también como un proceso de producción, lo cual permite trascender los “eventos”, pues apuesta por una

acción cultural con un sentido continuo a través de toda la vida y en todos los espacios sociales y no reduce la cultura a lo discursivo o lo estético, pues busca estimular la acción colectiva, a través de una participación organizada, autogestionaria, reuniendo las iniciativas más diversas (García, 1987:51).

5 Para mayor detalle de este proceso, ver Guerra, 2018.

Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en el Programa de Apoyo a las Culturas, Municipales y Comunitarias (PACMYC) en México, o en las múltiples experiencias de los programas de Puntos de Cultura que se han implementado en diversos países de Sudamérica, o en el plano local, iniciativas que surgen y se desarrollan impulsadas por las propias comunidades, como el desarrollo de fiestas costumbristas, aniversarios, carnavales, entre muchas otras manifestaciones relacionadas con la cultura popular.

Cabe mencionar que el considerar a la misma comunidad para el diagnóstico, diseño e implementación de los proyectos, no debe ser visto como una opción políticamente correcta de realizar el trabajo, sino como un abordaje estratégico, de tal manera que en la medida en que los diversos grupos sociales participan en las iniciativas, más posibilidades hay de que se dé un proceso de apropiación que fortalezca la permanencia, concreción y pertinencia de la acción cultural.

Para finalizar este apartado, es necesario tener claridad sobre el origen desde el cual surgen las iniciativas culturales. En este sentido podemos encontrar tres escenarios:

- a. Iniciativas que *pertenecen* y por tanto surgen desde la comunidad: la iniciativa es definida e implementada por la propia comunidad de acuerdo a sus objetivos, tiempos, recursos y capacidades.
- b. Iniciativas que surgen desde el espacio de la institucionalidad y se piensan *para la comunidad*, generando una “oferta” de actividades que son llevadas a los territorios.
- c. Iniciativas que surgen desde el espacio comunitario y que son promovidas por personas, colectivos o instituciones que tal vez no son residentes del territorio pero que generan los vínculos y las condiciones para que se dé un proceso de apropiación de la iniciativa.

Esta cuestión es importante para comprender la profundidad del proceso comunitario; quién y cómo se toman las decisiones; así como el sentido y el alcance que tendrá la acción cultural. Esto, sin duda, se relaciona con la dimensión política, por lo tanto, es preciso entender

que toda acción cultural tiene un posicionamiento político (ya sea explícito o implícito) que influirá en las formas en que se visualiza y hace posible (o no) la participación.

Lo político en la acción cultural

Toda definición de cultura y de acción cultural tiene implícitamente un posicionamiento político, pues su definición conceptual pone de manifiesto qué es y qué no es cultura (por lo tanto, desde ciertos esquemas, quién la hace y quién la tiene) y el qué y cómo se gestiona y el para qué de su gestión. Yañez lo define así:

La acción cultural no se concibe en forma abstracta, sino que establece una relación estrecha entre cultura y praxis política, de esta forma la cultura se asume como una dimensión de la política, la cual hace parte a su vez, de la cuestión cultural. Su vinculación con la filosofía de la praxis remite a una concepción de la cultura que tiene no solo una voluntad colectiva, sino a la estructuración de una nueva concepción de mundo que se expresa en un proyecto de autonomía social e individual (2013:103).

Por ello, para entender la dimensión política de la acción cultural es importante comprender que la mayoría de las iniciáticas culturales parten de una noción de cultura como producto (bienes culturales, leyes, lenguas, tradiciones, etc.) que es generado, significado y transmitido de generación en generación. Esta noción suele tener una visión economicista para la determinación del valor de estos productos, pero también con respecto a su producción, distribución y consumo.

En ese sentido, como ya se mencionó, se puede partir de la idea de que unos cuantos pueden producir y tener acceso a la cultura y otros no. Por lo que los procesos de exclusión-inclusión van a estar relacionados con el acceso y distribución de los bienes y servicios culturales, ya sea para centralizarlos o popularizarlos, ya sea por un posicionamiento político-ético de necesidad de redistribución por

finés “humanísticos” (por que permiten el desarrollo humano), o bien, porque se considera que los destinatarios de esa redistribución tienen derechos que no pueden ejercer (en este caso, derecho de “acceso a la cultura”).

Este tipo de posicionamientos se relaciona con lo que se entiende como acción pública, esto es, la “manera en que una sociedad construye y califica los problemas colectivos y elabora respuestas, contenidos y procesos para abordarlos” (Thcenig, 1997:28), pues, aunque se pone el acento en la sociedad, sigue siendo el Estado el que determina la política pública.

Por otro lado, si partimos de una noción de cultura como proceso, implica visualizar que esos productos que se entienden como cultura son parte de prácticas, valores y sentidos que tienen un proceso de construcción social e histórico en el cual todas las personas participan, pues independientemente de cuándo y dónde nacieron y crecieron, forman parte de la producción, reproducción e innovación de una cultura. Esto implica, por lo tanto, que todos “tenemos y hacemos cultura”, por lo que el problema entonces no radica en el acceso y distribución (porque todos la tienen y la hacen), sino más bien en la significación y puesta en valor de su propia cultura en relación con otras, de tal manera que las relaciones no sean de carácter hegemónico (en las prácticas y valores de un grupo social se imponen sobre los demás), sino más bien de carácter intercultural que permita el diálogo y el enriquecimiento a partir de la valoración de lo propio y del empoderamiento de los agentes en la toma de decisiones sobre su propia cultura y los procesos de apropiación de otras culturas.

Por ello, si partimos de que la cultura es un derecho y la gestión cultural debe crear las condiciones necesarias para el cumplimiento de ese derecho, es necesaria una participación activa de los ciudadanos, por ello la acción cultural debe de ser una forma de acción política, entendida esta como el “Conjunto de actos dotados de sentido y significación política, o sea relacionados con la conquista y ejercicio del poder, para la construcción de un orden social deseable según la idea de quienes los realizan” (Arnoletto, 2007). La acción política

implica un proceso de significación y empoderamiento por parte de los agentes y de la construcción de condiciones que hagan posible el cambio y la transformación social más allá del agente institucional que lo promueve.

Así pues, en los temas, necesidades o contextos donde el Estado no atiende o lo hace de manera parcial, y donde la iniciativa privada no participa por carecer de interés económico, se generan coyunturas donde los colectivos civiles participan activamente. No obstante, para que esta participación sea efectiva se requieren ciertas condiciones:

- a. Las personas deben partir de la idea de que son sujetos de derecho, por lo que su iniciativa cultural debe justificarse como una forma del ejercicio de su derecho a la cultura.
- b. Pero no basta que se autoasuman como sujetos de derecho, pues también se requiere que estos sujetos tengan la disposición y capacidad de organización, así como la construcción del *nosotros*, esto es, una identidad colectiva que les permita operar desde lo político sus demandas como sujeto social⁶ y que en algunos casos lleguen a convertirse en sujeto histórico.⁷
- c. Por su parte, las instituciones culturales deben dejar de generar políticas y programas culturales que van encaminados a solo ofrecer servicios culturales ya sea en un esquema paternalista en el que el mismo Estado es el que los proporciona, o bien, desde un esquema neoliberal donde cede a la iniciativa privada la labor. Por lo que deben considerar la acción política de los colectivos como una oportunidad de alianza y no una amenaza.

6 Personas que se transforman de individuos a actores sociales que definen su actuar a partir de la interrelación y articulación de sus pensamientos, experiencias y expectativas más allá de su categoría social (Tourine, 2002).

7 Sujeto colectivo capaz de transformar la realidad a partir de su acción y generar procesos de transformación histórica (Fornari, 2006). Un caso muy interesante en la gestión cultural se puede encontrar en el estudio realizado por Chavarría (2020).

- d. Debe existir un marco normativo y administrativo en la institucionalidad que favorezca la participación activa de la sociedad civil organizada.
- e. La identificación de intereses comunes entre la sociedad civil y el Estado de tal manera que haga posible que la gestión cultural sea un ejercicio de ciudadanía para hacer valer sus derechos a partir de la demanda y contribución en las soluciones a partir de la implementación de metodologías y mecanismos de participación.

Pero, ¿existen diferentes formas de participación en la relación entre el diseño de la acción cultural y la acción política? Desde nuestra perspectiva podemos identificar cuatro formas de participación:

1. Conocimiento: Un primer nivel parte con que la ciudadanía pueda conocer la existencia de una oferta o bien cultural (*sé que existe*). Para el logro de este propósito, resulta clave la información oportuna y de calidad.
2. Acceso y accesibilidad: Lo cual implica que el ciudadano conoce de su existencia, pero también puede acceder a ella a partir de sus capacidades físicas, económicas, educativas y espaciales (*puedo acceder*).
3. Contenidos: En este sentido, no solo basta el acceso a la oferta o bien cultural, sino además que los contenidos que ofrecen sean pertinentes y relevantes para el sujeto, los grupos o las comunidades (*hay oferta con contenidos para mí*).
4. Gestión: Finalmente, el último nivel de participación está referido a la posibilidad de que los sujetos puedan participar activamente en la gestión de actividades cuyos contenidos y formatos sean relevantes para ellos (*puedo proponer y hacer*).

El diseño de la acción cultural tiene implícita o explícitamente un esquema de acción pública o uno de acción política, pero también determina el tipo de participación que promueve: ¿Lo que se va a hacer o se está haciendo, busca que las personas sean solo consu-

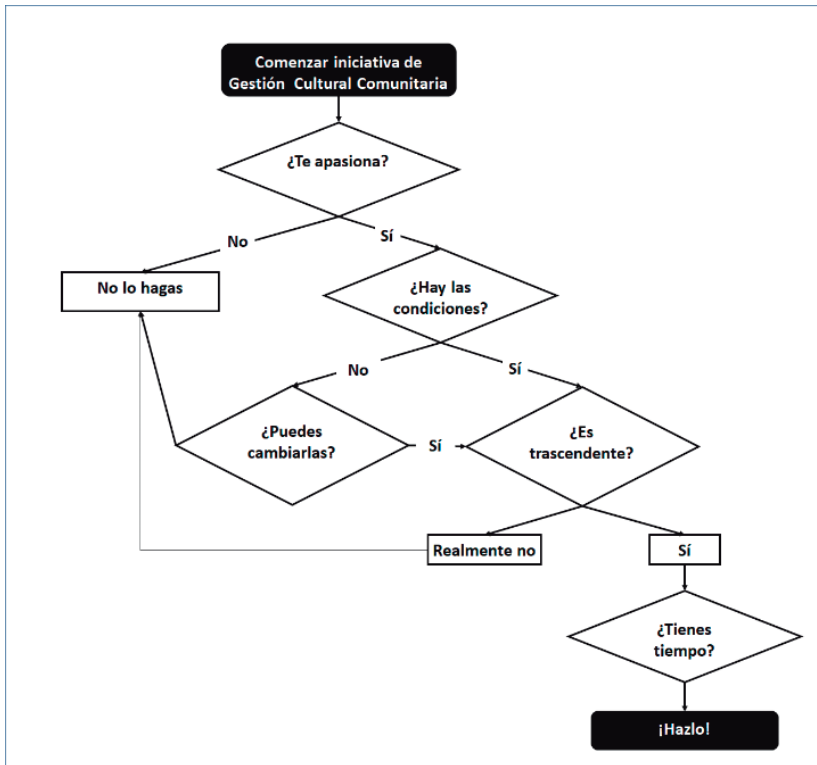
midores de las actividades culturales que el agente promotor les brinda?, ¿pueden los destinatarios de las actividades sugerir contenidos y formatos, que por tanto modifiquen la idea inicial?, ¿lo que se hace promueve la participación efectiva, el empoderamiento, o por el contrario, finalmente la desincentiva? Estas interrogantes en el fondo se relacionan con el propósito, la metodología y el sentido de la acción cultural, interpelando finalmente a los agentes culturales sobre *qué* se gestiona y el *para qué* se gestiona. Si lo que se quiere es favorecer la participación plena de las personas, grupos y comunidades en los procesos de desarrollo cultural local, resulta indispensable problematizar la mirada y el proceso de diseño de la acción cultural, tomando distancia de paternalismos o visiones asistencialistas, que suplantán la participación efectiva. En ese sentido, lo comunitario en la gestión cultural no se define solo por la localización territorial de una determinada iniciativa, sino más bien por el proceso que le da origen y sentido, de la mano de la participación más plena posible, sin la cual no hay proceso comunitario.

Sin embargo, en la gestión cultural comunitaria, la acción política debe ser estratégica. Al revisar diversos casos que se presentan en América Latina, podemos observar en la mayoría de las ocasiones una iniciativa cultural que parte de intereses y motivaciones personales de los agentes promotores, a partir de sus trayectorias y experiencias, impulsando acciones que van encaminadas a atender una problemática o necesidad que suelen considerar en su momento importante para su atención.

En el proceso de implementación, estos agentes promotores se enfrentan a diferentes problemáticas de tipo financiero, organizacional o personal que no les permite sostener o avanzar en su actuar. Por ello no basta con las buenas intenciones, pues se requiere un examen crítico y una visión estratégica para comprender de dónde se parte, hacia dónde se quiere llegar y si existen las condiciones necesarias para intervenir en lo comunitario. Para ello proponemos un esquema de toma de decisiones dirigido principalmente a los

agentes comunitarios (personas, colectivos, organizaciones, etc.) que generan actividades culturales (figura 1):

Figura 1



Todo parte del interés, inconformidad o sueños, del agente promotor que observa una necesidad o problemática que a su consideración debe ser cambiada o atendida. Así, se proponen pasos que permitan analizar la pertinencia o no de su realización:

1. Identificar si hay el deseo y la pasión requerida para plantear y desarrollar acciones encaminadas a la transformación de esa realidad que quieren cambiar, pues en el campo de la cultura, la

pasión juega un papel importante en el arranque de iniciativas ciudadanas.

2. Determinar si existen las condiciones necesarias para llevarlo a cabo, pues no basta con tener el deseo de intervenir, pues debe haber las condiciones sociales, políticas, económicas y personales para realizarlo. En caso de que no existan, la pregunta es: ¿el agente promotor puede crearlas o modificarlas, o no es posible porque va más allá de las capacidades de la persona o colectivo?
3. Visualizar la trascendencia que tendrá la acción. ¿Lo que se propone hacer tendrá un impacto la problemática o necesidad que se quiere atender?, ¿en qué tiempo se verán los resultados?, ¿a corto, mediano o largo plazo?, ¿será posible su sostenimiento en esos periodos? Esta cuestión es importante para prever si la estrategia de intervención que se propone tendrá un impacto en los procesos comunitarios o solo significará un breve “evento” que entretenga a la población.⁸
4. Considerar el tiempo que se requiere invertir para su realización, ya que la dedicación es un importante primordial, puesto que en muchas ocasiones se realiza de manera libre y voluntaria.

La dimensión ética de la acción cultural

Comúnmente, el término “ética” se relaciona con “moralidad” o “costumbres”, las cuales determinan criterios de valor entre el “bien”, el “mal” y el “deber ser” de las sociedades (Blauberg, 2003). No obstante, en procesos de gestión, la ética está relacionada con códigos de comportamiento esperados y que se relacionan con las expectativas

8 Podemos encontrar múltiples ejemplos de estos “eventos” que se realizan en las comunidades, como festivales, ferias, presentaciones, conciertos masivos en los cuales se invierten recursos públicos, pero solo sirven para entretenimiento fugaz y regularmente superfluo. Este tipo de actividades también pueden ser financiadas por la iniciativa privada (por ser susceptibles a la comercialización) y aprovechar los escasos recursos públicos para iniciativas que efectivamente impacten en los procesos comunitarios.

que se establecen desde la cultura en que se realizan las acciones (Morahan, 2015).

En el trabajo comunitario, la ética debe comprenderse más allá de códigos de conducta de los sujetos, más bien como una disposición que guía la práctica de los agentes:

[...] ética como un saber práctico que tiene que ver con la acción, como un conocimiento de vida cuyo objetivo es la convivencia, es decir, llevar la vida a su más alta expresión, con la cual la ética pasaría de un ‘deber ser’ a un ‘poder ser’
[...] La ética se convierte así en una serie de conocimientos, valores, principios que serán utilizados diariamente en la toma de decisiones (Rincón y Urdaneta, 2001:144).

En ese sentido, comprendemos la dimensión ética de la gestión cultural, como esa visión y disposición de los agentes culturales a que su actuación tenga congruencia entre las finalidades y las formas de intervención. Proponemos al lector un esquema para poder comprender mejor la interrelación entre acción cultural y ética, el cual se compone de tres elementos que deben ser explícitos y congruentes en toda iniciativa cultural:

1. La finalidad: comprender y explicitar los fines de la acción cultural, respondiendo a la pregunta: ¿Para qué hago esto?, ¿por qué lo hago?
2. La acción política: implica una visión y actuación estratégica para la atención de problemáticas y necesidades de manera colectiva, encaminada a la construcción del “nosotros” desde una perspectiva de cultura como derecho y en perspectiva de generar incidencia en la gestión pública o lograr determinados cambios.
3. El método: la articulación e implementación de las estrategias que permitan llegar a las finalidades de una manera congruente y efectiva.

A partir del análisis de casos empíricos que hemos observado en Latinoamérica, identificamos cuatro formas de interrelación de los elementos que explicamos anteriormente:

1. *Cuando la finalidad y/o el método no son explícitos*: Los agentes promotores suelen tener un marco ético político desde donde se diseña e implementa la acción cultural, y por lo tanto se definen las finalidades y los métodos de esta, a partir de estos elementos. Sin embargo, en diversas iniciativas no se hace explícito hacia dónde se quiere llegar pues solo se hace explícito qué actividades se realizan. O al contrario, donde se definen claramente las finalidades que tendrá la intervención pero no se exponen ni se acuerdan las formas en que se desea llegar a ellas. En este tipo de iniciativas la opacidad y la ambigüedad con que son diseñadas y operadas no permite que haya trascendencia y por lo tanto los impactos no son claros o no se suelen observar y medir.
2. *Cuando la finalidad es adecuada pero el método es erróneo*: En este tipo de iniciativas se observa que hay una explicitación de la finalidad y esta es acorde con una visión de cultura como derecho, sin embargo, las formas en cómo se quiere llegar a la finalidad no son congruentes con ella. Así encontramos instancias u organismos mixtos gobierno-sociedad civil (como los Consejos Ciudadanos de Cultura, Comités consultivos, etc.) que plantean como propósito la inclusión de la sociedad civil, pero estos, a su vez, no realizan actividades que tengan como principio la participación activa de la comunidad cultural en la toma de decisiones en la política cultural local.
3. *Cuando el método es adecuado pero la finalidad es “oculta”*: En este tipo de iniciativas las estrategias son claras, pero no existe una finalidad, no resulta tan evidente, o está oculta o maquillada para los participantes. Ejemplo de ello lo podemos observar en iniciativas de foros de consulta para el diseño de políticas culturales gubernamentales que se realizan en los diversos países de Latinoamérica. Pues en estos foros se convoca a la “participación” de la sociedad civil, en algunos participan solo como público que escucha a “expertos en cultura” y en otros permiten la exposición de diagnósticos y propuestas sobre el campo cultural por parte de los asistentes a las consultas. Sin embargo, estos planteamientos

no se consideran en el diseño de la política cultural, y solo sirven para legitimar el proceso y cumplir con disposiciones normativas a los cuales se ven obligados como gobierno.

4. *Cuando la finalidad y el método van de la mano*: Es cuando las iniciativas culturales se hacen explícitas y hay congruencia entre las finalidades y el método requerido para llevarlas a cabo. Aquí se concreta esta relación virtuosa entre el qué, el para qué, el por qué y el cómo de la acción cultural del agente promotor en concordancia con las necesidades de la comunidad en que se interviene, fomentando el empoderamiento de la sociedad civil a través de una acción política activa.

Conclusiones

A lo largo y ancho de la región latinoamericana, diversos agentes (gubernamentales, empresariales y civiles) diseñan e implementan acciones culturales que definen como “comunitarias”. Sin embargo, a la luz de la evidencia, estas iniciativas de común sitúan a la comunidad como destinataria de actividades definidas y operadas, fuera de esta, o bien como simple objeto de intervención, promoviendo con ello una visión pasiva de la sociedad (que solo es consumidora de los productos y servicios culturales). Esto conlleva en el fondo una posición política de sometimiento o indiferencia de la participación de los agentes comunitarios en la toma de decisiones e implementación de la acción cultural.

Es por ello que las iniciativas culturales comunitarias deben de partir del fomento de una acción política participativa y estratégica que tenga como base el ejercicio del derecho a la cultura de los ciudadanos. Esto implica, por lo tanto, considerar y hacer explícita la dimensión política de la acción cultural para valorar qué tanto esta permite y promueve el empoderamiento de los ciudadanos en los diferentes niveles de la participación cultural, así como la dimensión ética que funja como disposiciones y saberes prácticos que orienten

una acción de los agentes promotores que sea congruente entre las finalidades y métodos que se plantean para la atención de necesidades y problemáticas comunitarias.

Así pues, proponemos algunos desafíos y posibles rutas que permitan analizar las relaciones entre ética y acción cultural en las iniciativas culturales enfocados en la comunidad:

1. *Comprender la comunidad como un todo complejo*: Comunidad no es sinónimo de un territorio o espacio barrial homogéneo, pues hay diversas dimensiones, niveles, distintos grupos sociales con distintas visiones de la realidad y perspectivas de lo que “debería ser” su entorno. Entender la comunidad en su complejidad va a posibilitar que la acción cultural pueda atender la diversidad que le es consustancial al trabajo comunitario.
2. *Quitar la visión romántica de la comunidad*: Se suele pensar que la comunidad es una contraposición a la sociedad, donde en la primera predominan la voluntad y los intereses comunes, mientras que en la segunda se actúa de manera individualizada a favor de los intereses particulares (Tönnies, 1947). Por ello algunos agentes promotores ven a la comunidad como un espacio “ideal”, donde todo es conexión y disposición de los habitantes. Pero no se debe perder de vista que la comunidad está compuesta por una gran diversidad de grupos, por lo tanto, la gestión cultural comunitaria trabaja el conflicto, el cual no es sinónimo de problema, sino de oportunidad para el diálogo entre diferentes y desiguales. Trabajar en comunidad implica asumir esas complejidades de la enorme diversidad temática y de demandas, de tensiones y conflictos que forman parte de las dinámicas comunitarias.
3. *Problematizar la práctica*: Implica una revisión constante de lo que se hace y preguntarse si se es explícito en las finalidades y los métodos y si existe congruencia entre ambos. Se trata de una acción que cruza todo el proceso de gestión (diseño, implementación y conclusión), no solo al final como evaluación de impacto. Requiere una visión autocrítica y un diálogo permanente con los diversos grupos de la comunidad y con otros colegas que inter-

vienen en la misma comunidad o que hacen acciones similares a nuestra iniciativa en otros contextos y regiones.

4. *Conocer para actuar:* El agente promotor que plantea una iniciativa cultural comunitaria debe de ser consciente de que no es el primero que llega a esa comunidad con intenciones de intervenir, por ello es importante, en la medida de lo posible, conocer los antecedentes y experiencias que le precedieron. Darse la oportunidad de conocer con mayor detalle el terreno y las dinámicas que tienen lugar en el territorio en que se desea incidir para actuar con base en conocimiento generado por datos empíricos y no por supuestos o idealizaciones.
5. *Explicitar finalidades y métodos:* Implica un diseño estratégico de la acción cultural, dejar claro, no solo para el agente promotor sino también para las personas y grupos con los que se trabaja en las comunidades. Por un lado, va a facilitar el proceso de evaluación permanente al definir qué se evalúa y cómo. Pero también permite, desde la dimensión ética, convocar con claridad lo que se va a hacer y cómo se va a hacer, y eso permite generar las condiciones para la construcción colectiva que permita la acción política de los grupos en virtud de lo que se quiere hacer y de a dónde se quiere llegar.
6. *Autoconciencia de los alcances y limitaciones:* Es importante como agente promotor identificar los alcances y límites que se tienen, no solamente en términos de lo financiero o territorial, sino también en cuanto al seguimiento y acompañamiento de los procesos culturales que se vaya propiciando la acción cultural. Requiere por lo tanto plantearse preguntas desde la dimensión ética, tales como: ¿cuáles son las consecuencias que traerá a corto y mediano plazo mi iniciativa cultural?, ¿en qué cosas puedo intervenir y en cuáles no y por qué?, ¿hasta dónde y cómo puedo acompañar los procesos de transformación que se generen? Intervenir en lo comunitario implica una gran responsabilidad, pues una acción cultural puede propiciar desatar procesos para fortalecer la convivencia, para atender problemas de acceso a la infraes-

estructura y servicios culturales, para valorar, preservar y difundir patrimonios culturales locales, etc. Pero también existen, a lo largo de la historia, casos en que la acción cultural ha provocado que desaparezcan o se modifiquen prácticas y valores culturales con el afán de promover las prácticas y consumos culturales del agente promotor, como asimismo promover, de forma explícita o no, prácticas asistencialistas y clientelares.

7. *Sistematizar y socializar experiencias y aprendizajes*: Esto ayuda a visibilizar, para el agente promotor, la comunidad y otros colegas, los aprendizajes que se tuvieron en el diseño e implementación de la acción cultural, que permita a otros repetir, adaptar o contraponer nuevas formas de intervención en lo comunitario. En Latinoamérica existe una gran necesidad por visibilizar de qué manera la gestión cultural juega un papel importante en la atención de las problemáticas culturales, económicas y sociales que tienen las comunidades. Hay una gran diversidad de experiencias a lo largo y ancho de la región, pero muy poca sistematización de experiencias que permita la transferencia de estos aprendizajes. Si bien es cierto que se ha avanzado mucho a través de ponencias en congresos y publicaciones, aún falta avanzar en la documentación de experiencias en gestión cultural comunitaria que haga explícito el qué se hace, cómo se hace y qué elementos conceptuales, metodológicos, operativos y éticos sustentan las iniciativas culturales y sus impactos en las comunidades.

Finalmente, a partir de la observación y análisis de las experiencias que se presentan a sí mismas como “comunitarias” podemos concluir que lo “comunitario” aparece como un tema relevante y que se está configurando como una especialidad de la gestión cultural. Ello implica lógicas y metodologías particulares, que no son nuevas a otras disciplinas y profesiones como el trabajo social, la psicología comunitaria o la antropología experimental, pero que en el contexto de la construcción de la gestión cultural como profesión y como campo académico requiere poner atención (en su estudio y ope-

ración) en cómo se articulan las dimensiones política y ética en el diseño e implementación de la acción cultural en las comunidades.

Referencias

- Aguilar Torres, L. A. y A. P. García (2020), “Organizaciones Culturales de la Sociedad Civil: Modelos de gestión cultural y administrativa”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (50), pp. 49-74. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31661318002/html/index.html>. Consultado: agosto 21, 2020.
- Blauberg, I. (2003), *Diccionario de filosofía*, México, Quinto Sol.
- Busquets, J. (2015), “Modelos de hacer: modelos de gestión cultural”, *Cultura Conectada. Magazin de Cultura, Creatividad y Comunicación*. Disponible en: <https://culturaconectada.com/2015/06/22/gestion-cultural-modos-de-hacer/>. Consultado: junio 12, 2020.
- Chavarría, R. (2020), *Sueños encauzados: Gestión cultural durante la UP*, Asteirión.
- Díaz Monsalve, A. (2012), “La formación cultural: una propuesta sobre cómo asumirla y estudiarla”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(3), pp. 223-229. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255025411001.pdf>. Consultado: mayo 2, 2020.
- Fornari, A. (2006), “La pregunta por el sujeto histórico: Consideraciones preliminares sobre su exigencia socio-política y su problemática historicidad”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11(35), pp. 31-53. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000400003&lng=es&tlng=es. Consultado: septiembre 25, 2020.
- García Canclini, N. (1987), *Políticas culturales en América Latina*, México, Grijalbo.
- Guerra Veas, R. (2018), *Del yo al nosotros. Aportes para pensar la gestión cultural comunitaria*, Santiago, Ediciones Egac.
- Mariscal Orozco, J. L. (2008), “Revisión a la promoción de la cultura local: preguntas para repensar la acción cultural”, en Carlos Yañez (ed.), *Praxis de la gestión cultural*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/>

- bitstream/handle/123456789/705/Praxis%20de%20la%20gestio%C-
C%81n%20cultural.pdf. Consultado: abril 8, 2020.
- Martinell Sempere, A. (2001), *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro*, Girona, Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación. Disponible en: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1106>. Consultado: mayo 2, 2020.
- Morahan, M. (2015), "Ethics in Management", *IEEE Engineering Management Review*, 43(4), pp. 23-25. Disponible en: <https://ieeexplore-ieee-org.wdg.biblio.udg.mx:8443/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7433683>. Consultado: agosto 12, 2020.
- Rincón, S. y M. Urdaneta (2001), *Revista Venezolana de Gerencia*, 6(13), pp. 143-156. Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/9067/9057>. Consultado: junio 7, 2019.
- Thcening, J. C. (1997), "Política pública y acción pública", *Gestión y Política Pública*, vi(1).
- Tönnies, F. (1947), *Comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Losada.
- Tourine, A. (2002), *¿Cómo salir del liberalismo?*, Buenos Aires, Paidós.
- Yañez Canal, C. (2013), *La identidad del gestor cultural en América Latina. Un camino en construcción*, Manizales, Universidad Nacional de Colombia.

MUSEOS AMIGABLES CON EL AUTISMO. UN PROYECTO DE GESTIÓN CULTURAL

ISRAEL TONATIUH LAY ARELLANO¹

NANCY ANAYA GARCÍA²

Introducción

El autismo es una condición del neurodesarrollo. Debido a su origen neurológico, su observación y atención se ha llevado a cabo desde las ciencias médicas, bajo una perspectiva terapéutica-rehabilitadora. Sin embargo, la atención clínica es limitada por parte del Estado, dejando la mayor parte de la atención a las instituciones de asistencia privada (IAP), pero sin otorgarles mayores apoyos para dicha tarea.

-
- 1 Doctor en ciencias sociales. Profesor-investigador titular "A" en el Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: Legislación y políticas públicas para el autismo.
 - 2 Lic. en comunicación. Coordinadora de divulgación en el Centro Integral AUNAR, y coordinadora de contenidos de OTEA Autismo AC.

Desde la perspectiva social, el autismo se concibe como una condición humana y por lo tanto con derechos humanos, civiles, políticos y culturales, aunque se tiene conocimiento de situaciones de discriminación en espacios culturales y recreativos, como los complejos cinematográficos.

Por lo anterior, se ha iniciado una investigación sobre los museos y su receptividad a ser amigables con el autismo, lo que los convierten en espacios de aprendizajes significativos no solo para estas personas, sino para el público en general. El objetivo de este capítulo es describir y analizar la política pública de inclusión para armonizar estos recintos con tales objetivos.

I. ¿Qué es la Condición del Espectro Autista?

De acuerdo con el manual de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su décima versión (CIE-10), el autismo pertenece a un grupo de desórdenes del neurodesarrollo. Definido dentro de los Trastornos del Desarrollo Psicológico, del tipo Trastornos Generalizados del Desarrollo, donde también se incluyen las siguientes categorías diagnósticas: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome Rett, Otros Trastornos Desintegrativos de la Infancia, Síndrome Asperger, Otros Trastornos Generalizados del Desarrollo, y Trastorno Generalizado del Desarrollo sin Especificación.

Por su parte, en el manual de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA), el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en su quinta edición (DSM-V, 2013), lo clasifica como un *Trastorno del Neurodesarrollo*, del tipo *Trastorno del Espectro Autista* (TEA), en donde fusiona al *Trastorno Autista* y al *Trastorno Asperger* en un *continuum*. Ello ha causado confusión, pues generalmente se cree que el Asperger desaparece como categoría diagnóstica, cuando continúa siendo válida dentro de la CIE.

Desde la perspectiva médico-clínica de la CIE-10 y del DSM-V, el autismo es una discapacidad, pero, desde las líneas de investigación, académicos como Simon Baron-Cohen, Gerland, Temple Grandin, Theo Peeters y Jim Sinclair, entre otros, lo han conceptualizado como una condición. El uso del concepto de *condición* en nuestro contexto nacional todavía resulta confuso y se presta a la toma de posturas de carácter más ideológico.

El término *condición* va más allá del diagnóstico, de las características clínicas, de los estereotipos en terapias, y las comorbilidades más incapacitantes. El uso de este concepto significa el conocimiento y reconocimiento de la persona en su carácter social, político, económico y cultural, derechos sin los cuales no se puede formar una verdadera ciudadanía. Es en este sentido también que el término alude a una verdadera inclusión en todos los aspectos de la vida social, y no solo a la limitada ayuda asistencialista.

El autismo, como trastorno o como condición, se conoce cada día más no por las investigaciones clínicas o científicas, sino por los mitos que se generan a su alrededor en el cine, la televisión y los noticiarios, tanto audiovisuales como escritos, así como por la constante denuncia y lucha de los padres de familia por la inclusión educativa de sus hijos con autismo.

Hasta hace una década, esta condición era invisible aun dentro de los propios grupos de personas con discapacidad. En México no existen estadísticas oficiales, pero se toma la cifra del estudio realizado en 2015 por la Clínica Mexicana del Autismo (CLIMA) y la asociación estadounidense Autism Speaks, que señala que una de cada 115 personas nace con esta condición.

II. La inclusión de las personas con autismo en la vida cotidiana

No puede haber una mejor definición que la de *espectro*, para referirse al autismo. Si bien comparten características propias de la condición,

existen otros elementos, con mayor o menor alteración, que son los que les permiten poder asimilar el mundo que les rodea y, por consecuencia, tener una forma de entendimiento de este, por lo que, desde una perspectiva más sociológica, nos encontramos frente a una condición de neurodiversidad.

Aunque hoy en día comienzan a surgir un mayor número de debates alrededor del mundo sobre el concepto de *neurodiversidad* vs el de discapacidad, en México todavía resulta confuso. ¿Cuándo el autismo es una discapacidad y cuándo se puede concebir como una *neurodiversidad*? Lo anterior nos ha llevado a diferenciar, al menos desde una postura teórica, dos ideologías opuestas, que aquí denominaremos *convencionistas* vs *contextualistas*.

Los *convencionistas* son aquellos que toman a la *Convención* como el único y último tratado válido en materia de derechos para las personas con discapacidad, aunque en una postura cuasi religiosa. Por otra parte, los *contextualistas* son aquellos que entienden que los tratados, las leyes y las normas actúan en un marco donde se debe tomar en cuenta el contexto social, político, económico y hasta cultural.

Los *convencionistas* interpretan que la *Convención* les otorga el estatus de un ciudadano con pleno gozo de derechos, por lo tanto, sin necesidad de protección o atención particular, sin embargo, el idealismo de la propia *Convención* ha ocasionado la *invisibilización* de las personas con la Condición del Espectro Autista, al menos en el contexto mexicano.

Ahora bien, haciendo un símil con la cuestión indígena y el otorgamiento de derechos extras en la Constitución, debido su condición de grupo pluricultural y de grupo vulnerable, el autismo puede ser visto al mismo tiempo con una condición de discapacidad y de *neurodiversidad*, debido a su situación empírica como grupo vulnerable. De esta manera, está bien cubiertos por la *Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad* (2011), pero también se fundamentaría la validación de la *Ley General para la Atención y Protección de las Personas con la Condición del Espectro Autista* (2015), como un

derecho para una comunidad más diversa o, incluso, para una minoría cultural, como lo son en los países del primer mundo.

La acumulación de derechos desde la propia convención, la ley de inclusión, y la ley para el autismo, ha sido el camino para tocar y abrir puertas como oportunidades para estas personas en contextos no solo educativos y terapéuticos, sino laborales, jurídicos y culturales. Ahora bien, cabe resaltar que la sola normatividad no ocasionó cambio alguno en la vida cotidiana de las personas con autismo, sino la exigencia de su aplicación por parte, principalmente, de las organizaciones de padres de familia y de otras instituciones de asistencia privada que han pugnado no solo por la creación de esta legislación, sino por su verdadera aplicación.

III. Los derechos culturales para las personas con discapacidad y autismo

De acuerdo con la *Convención*, la accesibilidad al entorno cultural, así como a los entornos físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, es de vital importancia para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU, 2008:3). Por ello, el artículo 30 está dedicado a la “Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte”, donde se hace énfasis en la accesibilidad. De este artículo se destaca el siguiente inciso:

- c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional (ONU, 2008:25).

Por su parte, la *Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad* considera como discriminación por motivo de discapacidad, la distinción, exclusión o restricción, entre otros casos, en el ámbito

cultural, así como por la denegación de ajustes razonables (artículo 2, fracción XIV). El tercer párrafo del artículo 4 señala:

Las acciones afirmativas positivas consisten en apoyos de carácter específico destinados a prevenir o compensar las desventajas o dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, social y cultural.

En esta ley, entre las diversas responsabilidades que se le otorgan a la Secretaría de Cultura, están: “Que las personas con discapacidad cuenten con las facilidades necesarias para acceder y disfrutar de los servicios culturales” (fracción II, artículo 25); “promover las adecuaciones físicas y de señalización necesarias para que tengan el acceso a todo recinto donde se desarrolle cualquier actividad cultural” (fracción III, artículo 26); y “establecer la capacitación de recursos humanos, el uso de materiales y tecnología con la finalidad de lograr su integración en las actividades culturales” (fracción VI, artículo 26).

Por su parte, la *Ley General de Atención y Protección a las Personas con la Condición del Espectro Autista* señala, en el numeral XVIII del artículo 10, como derecho fundamental: “Disfrutar de la cultura, de las distracciones, del tiempo libre, de las actividades recreativas y deportivas que coadyuven a su desarrollo físico y mental”; asimismo, el numeral VI del artículo 17 marca como prohibición “Impedir el acceso a servicios públicos y privados de carácter cultural, deportivo, recreativo, así como de transportación”.

Hasta el momento, la mayoría de las acciones encaminadas a incluir a las personas con autismo en actividades culturales han sido por los esfuerzos de las organizaciones, y ello ha tenido resultados claros u oscuros no por cuestiones de voluntad, sino de profesionalización en el rubro de la gestión cultural.

José Luis Mariscal (2018) define la gestión cultural como campo interdisciplinar que articula conceptos, metodologías, elementos técnicos y financieros para el análisis e intervención de una organización social dada, a partir del diseño, implementación y evaluación de estrategias de acción cultural. A su vez, la acción cultural se define

como la forma de acción racional con arreglo a fines de intervención de una situación dada a partir de la generación y/o modificación de las condiciones necesarias para que los agentes conciban sus propios objetivos en el ámbito de la cultura.

Para Mariscal, existen al menos tres concepciones del gestor cultural que giran en tres ejes: como organizador de actividades, donde se interviene en los lenguajes artísticos, su logística y la operación y su promoción y difusión; como mediador cultural, donde se identifican problemáticas, se crean estrategias de mediación, y donde se impulsa la formación de públicos y el fomento a la creación; y finalmente, como solucionador de problemas y necesidades, donde se analizan las problemáticas, se crean estrategias diferenciadas y se llega a la ingeniería de lo cultural.

Asimismo, este académico define tres tipos de relación entre la acción cultural y comunidad: a) La comunidad como destinataria; b) La comunidad como objeto de estudio-intervención; y c) La comunidad como protagonista (Mariscal, 2018b). En este sentido, a continuación, se describirá y analizará la acción emprendida por Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad y el proyecto Museos Amigables con el Autismo.

IV. Asistencialismo vs activismo

Existe la idea coloquial de que toda aquella organización que se encuentra fuera del Estado y del mercado es sociedad civil, sin embargo, existen múltiples concepciones de esta. Desde una óptica del estudio de las asociaciones de apoyo para las personas con la Condición del Espectro Autista, sus organizaciones son concebidas como sociedad civil, aunque sus características y funciones se engloban mayormente lo que conocemos como instituciones de asistencia privada. Si esto fuera poco, la propia *Ley de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil* (DOF, 2004) las

empuja a realizar un papel coadyuvante en áreas que se supone son de estricta responsabilidad gubernamental:

Artículo 5. Para efectos de esta ley, las actividades de las organizaciones de la sociedad civil objeto de fomento son las siguientes:

- I. Asistencia social, conforme a lo establecido en la Ley de Asistencia Social y en la Ley General de Salud;
- II. Apoyo a la alimentación popular;
- III. Cívicas, enfocadas a promover la participación ciudadana en asuntos de interés público;
- IV. Asistencia jurídica;
- V. Apoyo para el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas;
- VI. Promoción de la equidad de género;
- VII. Aportación de servicios para la atención a grupos sociales con discapacidad;
- VIII. Cooperación para el desarrollo comunitario en el entorno urbano o rural;
- IX. Apoyo en la defensa y promoción de los derechos humanos;
- X. Promoción del deporte;
- XI. Promoción y aportación de servicios para la atención de la salud y cuestiones sanitarias;
- XII. Apoyo en el aprovechamiento de los recursos naturales, la protección del ambiente, la flora y la fauna, la preservación y restauración del equilibrio ecológico, así como la promoción del desarrollo sustentable a nivel regional y comunitario, de las zonas urbanas y rurales;
- XIII. Promoción y fomento educativo, cultural, artístico, científico y tecnológico;
- XIV. Fomento de acciones para mejorar la economía popular;
- XV. Participación en acciones de protección civil;
- XVI. Prestación de servicios de apoyo a la creación y fortalecimiento de organizaciones que realicen actividades objeto de fomento por esta ley;

- XVII. Promoción y defensa de los derechos de los consumidores;
- XVIII. Acciones que promuevan el fortalecimiento del tejido social y la seguridad ciudadana, y
- XIX. Las que determinen otras leyes.

Para el académico Alberto Olvera, el concepto de sociedad civil se corresponde con el planteamiento liberal clásico que sitúa al individuo libre y autónomo frente al Estado, donde la naturaleza del movimiento social organizado es la base de sustentación de la identidad como sociedad civil, con un componente republicano que fortalece la idea de la libre asociación de sujetos, de una acción colectiva y del reclamo de derechos de ciudadanía (Olvera, 2011).

De esta manera, observamos una diferencia importante entre la concepción expresada en la *Ley de Fomento* y la visión académica de Olvera. La sociedad civil, más que estar compuesta por individuos independientes del Estado o del mercado, tiene como característica principal el reclamo de derechos, y sobre todo lograr que este reclamo o exigencia sea elevado a la discusión de la agenda pública, lo que no necesariamente se cumple a través de los objetivos marcados en la *Ley de Fomento*, incluso, el activismo es la característica de los individuos que conforman los grupos de la sociedad civil, cuando entre los miembros de las asociaciones dedicadas al apoyo de personas con autismo impera más un carácter asistencialista.

Con lo anterior no queremos decir que una u otra tenga mayor validez o legitimidad, solamente señalamos las características conceptuales que definen a los grupos de la sociedad civil a diferencia de quienes integran las llamadas instituciones de asistencia privada. De hecho, yendo más allá, desde la observación empírica, notamos, en cuanto al interés de quienes integran los grupos de apoyo al autismo, que en su mayoría su vocación se encuentra en el asistencialismo y no en el activismo político, el cual es fundamental en el espíritu de la sociedad civil.

En esta parte de la descripción, reiteramos que no estamos validando que un tipo de actividad sea más importante que la otra, sino que se ha tenido el objetivo de realizar una breve descripción conceptual. De esta manera, enmarcaremos a la Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad y al propio proyecto Museos Amigables con el Autismo, en la línea del asistencialismo. A continuación describiremos las acciones llevadas desde la gestión cultural en pro de esta comunidad.

V. La Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad y el proyecto Museos Amigables con el Autismo

En junio de 2013, trabajadores del Museo de Arte Popular (MAP) y del Museo del Templo Mayor iniciaron el proyecto para crear la Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad, proyecto que contó con el apoyo del director del Museo del Templo Mayor, Dr. Carlos Javier González González, y del Mtro. Walther Boelsterly Urrutia, Director General del Museo de Arte Popular.

Para 2018, la Red estaba integrada por más de 50 museos y espacios culturales de la Ciudad de México, quienes fomentan la inclusión de las personas con cualquier tipo de condición o discapacidad en actividades cotidianas dentro de sus espacios. Su objetivo es promover una atención eficiente a las personas que presentan alguna discapacidad o condición mediante un proceso que revierta la actual marginación en las actividades culturales y recreativas realizadas por los museos y recintos culturales.

La Red ha generado actividades como el Programa Noche de Museos; las Jornadas por la Inclusión; el Primer Coloquio “Discapacidad y acceso a la Cultura”; recorridos guiados a las exposiciones del museo, para personas con discapacidad auditiva y visual, trabajando dinámicas de aproximación durante el recorrido; talleres de experimentación o exploración artística adaptados a discapacidad

visual o auditiva con uso de materiales plásticos que les permitan a los participantes plasmar sus ideas, emociones y sentimientos; y materiales educativos, información escrita en braille y audiovisuales.

Asimismo, en 2019 se instrumentaron diversas pláticas para padres de familia de niños, niñas y adolescentes con autismo, con el objetivo de acercar a los padres de familia a profesionales para orientarlos sobre las probabilidades de que sus pequeños puedan ser diagnosticados con autismo. También se institucionalizaron las charlas para el personal de los museos, no solo en el sentido de su sensibilización y capacitación, sino como un ejercicio de retroalimentación que ayude a tener una perspectiva del trabajo que falta por hacer para que los recintos sean incluyentes y conocer la forma correcta de tratar a las personas con autismo que visitan esos espacios.

La *Convención* y la *Ley de Inclusión* son dos de los pilares que fundamentan el proyecto Museos Amigables con el Autismo. La propuesta fue gestada por los especialistas del Centro Integral AUNAR, para sensibilizar y capacitar profesionistas, espacios recreativos y culturales, así como comercios, respecto a cuáles son las necesidades de una persona con autismo para así poder adaptar sus servicios a esta población, todo ello en pro de la inclusión de las personas que viven dentro del espectro autista.

Las personas y espacios que se vuelven parte de este proyecto son capacitadas al respecto, desarrollándose además adaptaciones para que puedan comprender, atender e incluir a una persona con autismo. Dichos espacios, servicios y profesionistas sensibilizados y capacitados se están convirtiendo en una red a disposición de las familias y personas que viven dentro del espectro que se divulga a través de redes sociales.

Actualmente se ha logrado sensibilizar y capacitar a espacios culturales como la biblioteca La voltereta Ibby México, la Biblioteca Pública Carlos Fuentes, el Museo de Historia Natural (personal de visitas guiadas), así como al personal del Museo Nacional de Arte (MUNAL), al personal del Museo del Estanquillo, y profesionistas como los odontólogos de la Clínica Odontolux CDMX, o servicios

como la cadena Bukowski Barber Shop, y Cafeterías La Estación, por mencionar algunos.

Estos espacios no solo mostraron sensibilidad al tema, si no que implementaron adecuaciones para optimizar la atención e inclusión de las personas con autismo, por ejemplo, la Clínica Odontolux CDMX ha desarrollado un programa de familiarización con la consulta dental que permite adaptaciones para las personas con autismo. En el caso de Bukowski Barber Shop, esta ha implementado apoyos visuales y capacitación a su personal en la atención de su clientela con autismo.

Asimismo, una de las acciones más concurrentes ha sido la de los conciertos de percusiones, al ser una actividad que se desarrolla como terapia de forma común en AUNAR. Esta presentación en los diferentes recintos se convirtió en un ejemplo que muestra el trabajo que se realiza y cómo el arte puede ser una forma de canalizar y ayudar al desarrollo de los niños dentro del espectro autista.

Además de lo anterior, el Centro Integral AUNAR propuso a la Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad, desarrollar acciones para volver a los museos de la Red espacios amigables con el autismo, partiendo de los siguientes hechos:

- La accesibilidad en los distintos recintos culturales en nuestro país está pensada en barreras arquitectónicas, pero existen otro tipo de discapacidades o condiciones como el autismo que requieren otro tipo de apoyos de accesibilidad.
- Para las personas con autismo en nuestro país las oportunidades educativas son limitadas, los espacios culturales significan acceso a lo que el sistema limita.
- Los distintos museos y recintos culturales no solo son extensión de la memoria histórica y social en nuestro país o coadyuvantes de la construcción de nuestra identidad. Para las personas con autismo significan también una oportunidad de aprendizaje: aprendizaje significativo a través de la experiencia.

Tomando en cuenta lo anterior, se propuso a la Red:

1. Sensibilizar y capacitar a los distintos recintos y sus diversas áreas, respecto a qué es el autismo y cómo afecta a las personas que enfrentan dicha condición, de esta manera, el personal de sus distintas áreas se puede conducir de manera más eficaz en la atención de esta población.
2. Desarrollar material informativo para el personal de los distintos recintos, como guías o trípticos, e incluso manuales para quienes desarrollan las actividades educativas.
3. Desarrollar adaptaciones para esta población en los espacios de los recintos y en las actividades que ofrecen.
4. Diseñar señalética para personas con autismo, ya que los apoyos visuales corresponden a un sistema de comunicación alternativa, los cuales también pueden ser utilizados por personas con discapacidad intelectual y baja o nula alfabetización. Los apoyos visuales cumplen la función de guiar, orientar u organizar a una persona o conjunto de personas en aquellos puntos del espacio que planteen dilemas de comportamiento.
5. Llevar a cabo talleres y actividades adaptadas. Como ya se ha mencionado, la oferta educativa para las personas con autismo es muy limitada en nuestro país, la falta de conocimiento y de adaptaciones para esta población son un gran obstáculo, por lo que los distintos talleres y actividades culturales que ofrecen los diversos miembros de la Red son una valiosa oportunidad para acercar a esta población actividades que no solo derivan en lo recreativo.

Todo lo anterior ha significado un gran esfuerzo por parte del Centro Integral AUNAR, y una receptividad adecuada por la Red de Museos, sin embargo, se reconoce que hasta el momento no ha sido un proyecto interdisciplinario, en el cual se requiere la mirada y la intervención del gestor cultural, lo cual debe ser el siguiente paso para la consolidación de este y otro tipo de proyectos donde estén vinculados proyectos de acción cultural y el público con discapacidad, sobre todo el que se encuentra dentro de la Condición del Espectro Autista.

Referencias

- APA (2013), *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, 5ta. ed., México, Editorial Médica Panamericana.
- DOF (2004), *Ley de Fomento a la Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil*, 9 de febrero, México, D.F.
- . (2011), *Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad*, 30 de mayo, México, D.F.
- . (2014), *Reforma a la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, 20 de marzo.
- . (2015), *Ley General para la Atención y Protección de las Personas con la Condición del Espectro Autista*, 30 de abril.
- Fombonne, E. & C. Marcin (2016), “Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, México: The Leon Survey”, en *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Nueva York, Springer Sciences+Business Media.
- Mariscal, J. (2018a), “Conceptualización y contextualización de la gestión cultural”, Seminario “Gestión de la cultura desde la complejidad”, Sistema de Universidad Virtual, febrero.
- . (2018b), “Tipos de relación entre acción cultural y comunidad”, Seminario “Acciones culturales para la inclusión”, Sistema de Universidad Virtual, septiembre.
- Olvera, A. (2011), “El desarrollo de la sociedad civil”, Seminario permanente de investigación, Centro de Estudios de las Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 18 de febrero.
- OMS (1995), *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, décima versión, Washington, Organización Panamericana de la Salud.
- ONU (2008), *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Ginebra.

EL TEATRO COMUNITARIO COMO INSTRUMENTO DE GESTIÓN PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL

ERIKA NOEMI CID REYES¹

VALENTINA ARREOLA²

Introducción

A lo largo de tres años consecutivos, que comprenden 2018, 2019 y 2020, el Colectivo Cultural Oniria Teatro realizó el proyecto artístico-cultural “Reconstruyendo tu comunidad” en el barrio de San Bartolo Cahualtongo, a través de una metodología basada en los entrecruces de la Gestión Cultural, la Animación Sociocultural y el Teatro Comunitario con la finalidad de contribuir a la reconstrucción del tejido social y a la inserción social de los habitantes de Cahualtongo.

1 Egresada de la Licenciatura en gestión cultural de la Universidad de Guadalajara.

2 Profesora de la Licenciatura en gestión cultural de la Universidad de Guadalajara.

El presente documento es un estudio de caso de la manera en que el proyecto construyó procesos comunitarios en una comunidad marginada, dadas sus condiciones de violencia, delincuencia y escasez de oportunidades y de desarrollo. Se inicia con el análisis del contexto de la comunidad que deja en claro los motivos que llevaron a su intervención; posteriormente se analiza la construcción de una metodología basada en las necesidades del barrio, donde se identificaron las distintas etapas que se han desarrollado; finalmente se analizan los resultados obtenidos a lo largo de estos tres años y la manera en que se han logrado resignificar las problemáticas identificadas, a fin de contribuir al desarrollo integral de la comunidad infantil.

El presente estudio de caso pretende ser una guía que permita a los gestores culturales valerse de metodologías y técnicas teatrales provenientes de la experiencia colombiana instaurada por Augusto Boal, con el Teatro del Oprimido y sus vertientes como el Teatro Fórum y el Teatro Espontáneo (1960) para la construcción de procesos comunitarios, a partir del desarrollo de estrategias que respondan a las necesidades de los grupos de atención, su contexto sociocultural, los medios y recursos con los que se cuenta, así como los objetivos que se desean alcanzar.

Para este trabajo se parte de la comprensión del término “tejido social” que comparten los órganos de gobierno nacionales y algunos políticos en sus discursos, pero también organizaciones civiles y colectivos que buscan mejorar las condiciones de exclusión y pobreza. Sin embargo, el estudio formal de esas relaciones y el provecho o perjuicio que en una sociedad se mantienen, bajo el término de tejido social. La Secretaría de Cultura de la Ciudad de México menciona que “al proponer determinada acción (por ejemplo, la política cultural o el teatro) puede contribuir a la reconstrucción del tejido social, se piensa que contribuye a fortalecer los vínculos y la convivencia entre los individuos y los grupos sociales, a partir de normas, valores, actitudes y conductas que estimulan y promueven la solidaridad. En otras palabras, que atenúen o disminuyan la violencia cotidiana en la calle y los hogares y que desmantelen los mecanismos

de exclusión y discriminación hacia los grupos sociales marginados y vulnerables.

Por su parte, la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) se refiere a la reconstrucción del tejido social como el acto de reponer o crear nuevas propuestas y mecanismos para establecer un pacto que reafirme los principios de convivencia de una comunidad. De igual manera reconoce que el tejido social fortalece lazos comunitarios que encuentran soporte en las organizaciones de la comunidad, y ofrezcan espacios públicos para la convivencia familiar, barrial y ciudadana, que fomenten una identidad social con equidad de género y respeto a las mujeres.

En el contexto de marginación y pobreza, la exclusión a los servicios básicos (salud, educación, vivienda, trabajo digno y seguridad) mantienen a los pobladores de San Bartolo Cahualtongo en un estado de vulnerabilidad social, la cual motivó la atención de las necesidades para contribuir a reinsertar al menos a la población infantil atendida con el proyecto. Las acciones culturales mediante el arte escénico procuraron la legitimidad y aceptación social de los participantes, de redes sociales de colectivos culturales, de solidaridad entre los habitantes, así como del bienestar psicológico y autoestima para la consolidación de beneficios sociales.

Problematización

La comunidad de San Bartolo Cahualtongo se sitúa al norte de la Ciudad de México, es una pequeña localidad que se caracteriza por contar con un sentido comunitario. Un barrio³ en el que la mayoría de las familias que lo conforman han permanecido en ese espacio geográfico a lo largo de varias generaciones. Históricamente, San Bar-

3 Para fines de este proyecto es importante reconocer y comprender la contextualización del barrio como una unidad geográfica conformada por un grupo de habitantes localizados en un espacio específico, cuya organización social se basa en la cooperación y la asociación, en los contactos frecuentes cara a cara, y donde se compone un sentido de pertenencia e identidad.

tolo se considera como un *barrio bravo*,⁴ un espacio marginado al que no cualquiera entra, porque como en todo *barrio bravo* ingresar sin la aceptación o guía de algún integrante de la comunidad se convierte en una actividad peligrosa. Como sistema social, Cahualtongo tiene sus propias reglas, figuras de autoridad y nociones de moralidad, todas ellas basadas en su carácter identitario y en su necesidad de preservación de una comunidad compacta que requiere mantener su cohesión para subsistir. En Cahualtongo conviven diferentes grados de vulnerabilidad social,⁵ escasez de políticas de desarrollo que se hacen visibles con problemas de actividades delictivas, hechos de violencia, pobreza, y pocas oportunidades de empleo. La exclusión social dificulta el desarrollo integral de los individuos, pues implica una afectación emocional y psicológica.

En San Bartolo la población infantil crece día a día, es una comunidad con un alto índice de natalidad. La mayoría de estos niños nacen en hogares pobres, sus posibilidades de llevar adelante una escolaridad básica completa son escasas. Crecen en un entorno de supervivencia de la delincuencia que en muchos casos termina siendo una forma de vida. Y es ahí, en medio de una comunidad infantil desprovista de perspectivas de un futuro exitoso y caracterizada por entornos violentos, donde “Reconstruyendo tu comunidad” incidió, compartiendo con esos niños herramientas teatrales (actividades de teatro físico, dramaturgia, iluminación y creación de personajes) que contribuyeron a una mejora en su calidad de vida. El proyecto de intervención trabajó en favor de la inclusión social, no solo de los niños, sino también de quienes los acompañaron en

4 Un barrio no es más que una división que se aplica a un pueblo; el adjetivo “bravo”, por su parte, tiene como primer sentido el ser “valiente”, seguido de la connotación de “fiero” (característica aplicada a los animales). “Barrio Bravo” es una expresión lexicalizada que solo puede entenderse en México y que se asocia a un espacio geográfico donde habitan la pobreza y marginación; un universo completo y cerrado, orillado por las circunstancias a ejercer el valor o la violencia (Cruz, 2011).

5 La vulnerabilidad social se refiere a aquellas diferencias que son construidas a partir de estereotipos, roles y prácticas socioculturales establecidas en una determinada comunidad. Las personas o grupos que padecen este tipo de afectación suelen ser catalogados por prejuicios y prácticas discriminatorias en razón de ciertas cualidades del ser humano como la raza, el sexo, la condición o el origen social (Ruíz, 2012).

el proceso, valiéndose de la configuración de acciones culturales, enfocadas en sus necesidades, como un medio para la transformación social y el mejoramiento del ámbito comunitario.

Metodología: entretejiendo la Gestión Cultural y la teatralidad

Existen diversas formas de entender y hacer Gestión Cultural, dependiendo de los contextos, los objetos, los procesos y, sobre todo, los propósitos que se desean alcanzar. De acuerdo con Yáñez, Mariscal y Rucker en *Métodos y herramientas en Gestión Cultural* (2019), la Gestión Cultural es un campo interdisciplinar que ha incorporado como parte de su entender, conceptos, métodos, herramientas, técnicas e instrumentos de las ciencias sociales, de las humanidades y la administración para el análisis e intervención de una organización social dada.

Mariscal (2019) refiere que

la figura de lo que es el gestor cultural, lo que hace y cómo lo hace, está relacionada con lo que social e históricamente se entiende por “lo cultural” y “lo gestionable”, a partir de ese entendimiento los gestores culturales privilegian formas de diseñar y operar la acción cultural,⁶ así como los alcances y propósitos que tendrá un determinado proyecto en relación con el contexto donde surge.

El proyecto “Reconstruyendo tu comunidad”, parte de la concepción del hecho cultural como una construcción social, de la cual no solo devienen productos y servicios manifiestos culturales que deben ser creados, promovidos y difundidos; sino que también comprende prácticas y valores que pueden ser entendidos en sus contextos, procesos históricos y sociales; abarcando las formas de pensamiento, de relación, de conducta, de consumos, de valoración y de percep-

6 La acción cultural se entiende como una forma de acción social relacional con arreglo a fines de intervención de una situación dada, a partir de la generación y/o modificación de las condiciones necesarias para que los agentes conciban sus propios objetivos en el ámbito de la cultura (Orozco, 2019).

ción de la realidad. A partir de dicho enfoque, los integrantes del Colectivo Oniria Teatro diseñaron su *Caja de herramientas*⁷ con una tendencia hacia lo artístico y lo comunitario entretejiendo conocimientos, metodologías y estrategias propias de la Gestión Cultural, con técnicas específicas del Teatro Comunitario, a fin de lograr la construcción de un modelo de intervención escénica para la reconstrucción del tejido social de la comunidad objetivo.

La concepción de lo cultural expuesta anteriormente se centra en su contribución al desarrollo integral, concibiendo al hecho cultural como una construcción social de la cual no solo devienen productos y servicios; sino que también comprende prácticas y valores entendidos en sus contextos y procesos históricos y sociales. Hablamos de una noción de cultura amplia que constituye un medio para garantizar el desarrollo inclusivo y equitativo.

Con base en la metodología propuesta por David Roselló para el diseño integral de proyectos culturales, “Reconstruyendo tu comunidad” partió de una investigación básica del barrio de San Bartolo, cuya finalidad fue reconocer su contexto e identificar las problemáticas concretas que conllevan a la exclusión social de sus habitantes; a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico se diseñó el proyecto de intervención basado en técnicas teatrales para atender y modificar las problemáticas.

El Teatro Comunitario y el desarrollo social

“Reconstruyendo tu comunidad” es un proyecto cultural orientado al desarrollo social por su incidencia en una población infantil vulnerable, cuya intervención, a través del teatro, contribuye al desarrollo

7 Orozco (2019) sugiere la metáfora de la caja de herramientas para entender el conjunto de conocimientos ordenados, sistematizados y predispuestos a ser aplicados por los gestores culturales. Existen diversas cajas de herramientas como diversas trayectorias. Unas tendientes hacia lo artístico, otras hacia el patrimonio, otras más hacia el trabajo comunitario, o bien hacia la gestión administrativa.

integral de los niños del barrio de San Bartolo Cahualtongo. A este respecto, cabe mencionar que

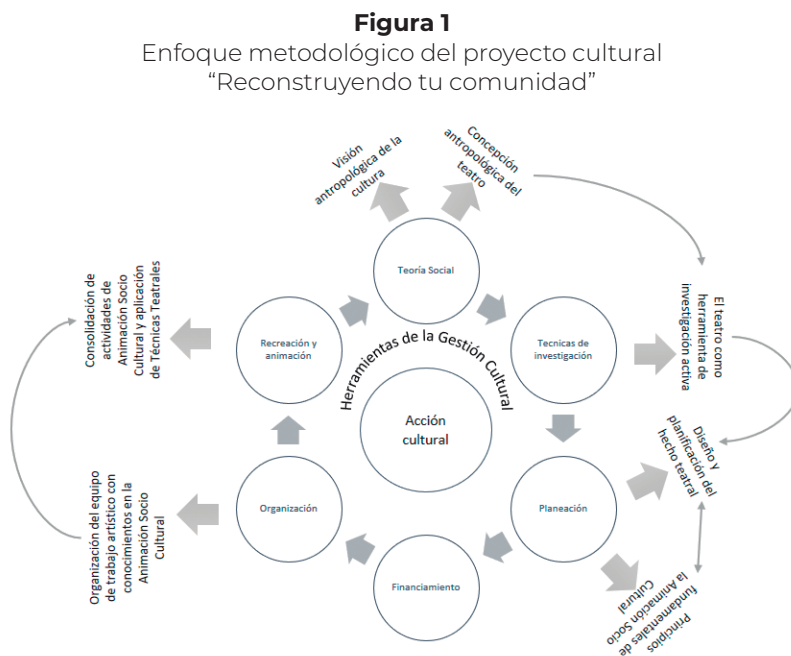
los proyectos culturales, como medio de acción, brindan herramientas metodológicas que empoderan a los grupos de atención y corresponde a los gestores culturales convertir una simple actividad intelectual, como el diseño y planeación de proyectos, en procesos detonadores, que permitan integrar miradas distintas para generar nuevos conocimientos sin erradicar los rasgos particulares e intereses de los entornos a intervenir (Cisneros, 2019:102).

En el marco de esos procesos detonadores, los agentes culturales de “Reconstruyendo tu comunidad” reconocen en el hecho teatral elementos fundamentales que, en adhesión a las estrategias de la Gestión Cultural, contribuyeron a lograr el empoderamiento de San Bartolo. Mas no el hecho teatral desde su concepción puramente artística, sino desde una construcción de lo social, es decir, la teatralidad como pieza clave para estimular la iniciativa y la participación de los habitantes de una comunidad en el proceso de su propio desarrollo comunitario y en la dinámica global de la vida sociopolítica.

En esta concepción de lo teatral con una clara vertiente hacia el Teatro Comunitario que concibe al acto teatral como facilitador de procesos sociales, que al ser articulado en dispositivos comunitarios incide directamente en estimular la participación de los individuos, lo que convierte al hecho teatral en un medio para debatir y buscar salidas de transformación de problemáticas sociales, a través de la escena. La aplicación de este estilo de teatro con los habitantes de San Bartolo requiere pensar en la intervención teatral comunitaria como analogía de la Animación Sociocultural, cuyos nexos con la Gestión Cultural son fundamentales para lograr el objetivo de desarrollo sociocultural.

En congruencia con la Animación Sociocultural, el Teatro Comunitario tiene como finalidad la modificación de realidades sociales que afectan al desarrollo integral de los individuos, promoviendo nuevas formas de interpretar la realidad para buscar soluciones creativas y efectivas. Ahora bien, para entender la metodología

de intervención que se insertó en San Bartolo, es necesario analizar la correlación entre el Teatro Comunitario, la Animación Sociocultural y la Gestión Cultural que se expone en la figura 1.



Fuente: Colectivo Cultural Oniria Teatro.

Como se puede percibir, al centro se encuentra la acción cultural, como fin último, una forma de acción social relacional con arreglo a fines de intervención de una situación dada; en la parte superior, rodeando a la acción cultural, se observan herramientas de Gestión Cultural que contribuyen al logro de objetivos propuestos por una determinada intervención; finalmente, se observan actividades de Teatro Comunitario y de Animación Sociocultural que se entrelazan para plantear una misma metodología que contribuya a la construcción de procesos comunitarios para la reconstrucción del tejido social de una comunidad.

El proyecto y sus etapas

En 2017 cursaba el tercer semestre de la Licenciatura en Gestión Cultural en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara y, como parte del proyecto “Ejecución del diagnóstico cultural”, realicé el diagnóstico socio-cultural de la comunidad de San Bartolo Cahualtongo, a partir del cual identifiqué las problemáticas generales de sus habitantes y realicé una somera propuesta de intervención artística. En ese mismo año, la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México lanzó la primera convocatoria del “Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico CDMX (PECDA CDMX)” con el objetivo de promover, a través de estímulos, la ejecución de proyectos de desarrollo artístico o desarrollo cultural, propuestos tanto por personas profesionales del arte, como promotoras y gestoras culturales, que fomentarán procesos participativos e impulsarán relaciones con o para comunidades, capacidades creativas y el ejercicio de los derechos culturales de quienes habitan la CDMX.⁸ El proyecto estaba bosquejado y la convocatoria parecía estar acorde a los planteamientos de este, por supuesto que habría que profundizar en su diseño integral, pero ese no fue un impedimento para postularlo en el programa, bastaba con poner en práctica conocimientos de Gestión Cultural y conjuntarlos con mi experiencia teatral para desarrollar un proyecto artístico-cultural que contribuyera al desarrollo cultural de Cahualtongo.

Los conocimientos teóricos y los metodológicos que hasta ahora se han expuesto, en términos de Gestión Cultural, Animación Socio-cultural y Teatro Comunitario fueron la base para participar; por otra parte, después de realizar un profundo análisis de las políticas culturales existentes hasta entonces y, por supuesto, de las líneas estratégicas del PECDA CDMX, se llevó a cabo el diseño integral de la primera fase del proyecto “Reconstruyendo tu comunidad”; cuyo objetivo

8 Objetivo general de la Primera Convocatoria del Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico CDMX (PECDA CDMX, 2019).

general se centró en realizar sesiones de Teatro Fórum que favorecieron el desarrollo personal y social de los niños en San Bartolo Cahualtongo, a partir de puestas en escena basadas en sus propias vivencias que se presentaron en el espacio público de la comunidad.⁹ Finalmente, el proyecto fue beneficiado por el programa PECDA y su ejecución dio inicio en 2018.

El trabajo de intervención de esa primera fase dio lugar al reconocimiento de nuevas necesidades y problemáticas de la comunidad, en este sentido, la metodología de Teatro Comunitario fungió como una vía de investigación activa, que permitió trabajar sobre la especificidad de las problemáticas para la construcción de nuevas formas de comunicación y entendimiento, que pudieran contribuir a mejorar las condiciones de vida de los participantes. A lo largo de seis meses se trabajó con los niños del barrio de San Bartolo, compartiendo estrategias teatrales para favorecer su desarrollo integral y coadyuvar a la superación del estado de vulnerabilidad descrito al principio de este capítulo. Los resultados obtenidos de la primera etapa llevaron a la búsqueda —por parte de la comunidad y del equipo de trabajo— de la sostenibilidad del proyecto, para lo cual fue necesaria su reestructuración, el planteamiento de nuevos objetivos y metas, a partir de la sistematización de la investigación activa.

Al término de 2018 el apoyo otorgado por el programa PECDA CDMX concluyó, solo quedaba el equipo de trabajo y la comunidad, ambos con el deseo de dar continuidad al proyecto, el problema radicaba en cómo lograrlo a pesar de la falta de recursos económicos. La búsqueda de patrocinios se presentó como una opción y se comenzó a trabajar en ello. En febrero de 2019 surgió una nueva oportunidad, la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México creó el programa “Colectivos Culturales Comunitarios de la Ciudad de México 2019”, con el objetivo de “Promover mediante la implementación de 300 proyectos artísticos y culturales enfocados en fomentar procesos

9 Objetivo general del proyecto “Reconstruyendo tu comunidad” planteado para la convocatoria PECDA CDMX.

organizativos, el diálogo y la reflexión en torno al desarrollo cultural comunitario, a través de más de 900 actividades que propiciaran el acceso a la cultura y el ejercicio a los derechos culturales, entre los habitantes de la Ciudad de México”.¹⁰

Con apoyo del programa social, en abril de 2019 inició la segunda fase de “Reconstruyendo tu comunidad”, en esa ocasión el objetivo se centró en responder a las necesidades artístico-culturales que la comunidad infantil del barrio de Cahualtongo manifestó durante la ejecución de la primera fase del proyecto cultural, a través de la implementación de herramientas de teatro integral.¹¹ Esta nueva fase abrió los parámetros de las actividades, a lo largo de ocho meses los miembros del colectivo trabajaron en el empoderamiento cultural de niños, adultos y adultos mayores pertenecientes a Cahualtongo. El enfoque para la intervención no solo se centró en la enseñanza y puesta en práctica de los conocimientos teatrales adquiridos, sino que se dio prioridad al desarrollo cultural, mediante la implementación de procesos de intervención escénica en el espacio público de la comunidad, con la finalidad de coadyuvar a la reconstrucción del tejido social. En adhesión a las técnicas utilizadas durante la primera fase, en esta ocasión se trabajó en la promoción del hecho teatral, es decir, en dar a conocer las cualidades y características de esta práctica artística, como medio necesario para el desarrollo comunitario; fue importante la colaboración de grupos teatrales externos que presentaron espectáculos escénicos en el espacio público de la comunidad.

La enseñanza teatral, concebida desde la idea de esparcimiento y la exposición de puestas en escena basadas en problemáticas que no eran ajenas a la comunidad, permitieron identificar la raíz de las relaciones violentas entre pares que terminan por afectar al desarrollo integral de la comunidad infantil. Con base en estas evidencias, en 2020 se diseñó una tercera etapa con el objetivo de propiciar proce-

10 Reglas de operación del programa social “Colectivos Culturales Comunitarios Ciudad de México 2019”.

11 Objetivo general del proyecto “Reconstruyendo tu comunidad” planteado para el Programa Social Colectivos Culturales Comunitarios CDMX 2019.

sos comunitarios entre madres e hijos mediante la implementación de actividades de arte participativo que, enfocadas en la cultura de paz, contribuyeran a fortalecer los lazos afectivos y comunitarios para contrarrestar el ambiente violento que se vive en Cahualtongo.

La noción de cultura de paz que se aplicó a este proyecto fue la establecida por la UNESCO:

Valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, que llevan implícitos el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; [...] La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones.

A partir de esa conceptualización se diseñaron actividades artísticas y de animación recreativa que fortalecieron la función del proyecto de democratización del arte y la cultura, el cual tuvo como finalidad lograr la plena inserción de una comunidad infantil vulnerable, mediante su desarrollo artístico y cultural, en una vida social provechosa.

Contenidos

“Reconstruyendo tu comunidad” favoreció el desarrollo de habilidades teatrales y estéticas de los niños de Cahualtongo, a través de las cuales crearon sus propias puestas en escena que pretendieron confrontar a los habitantes de la comunidad con su propia realidad. El fin último de este proyecto no se refiere primordialmente al desarrollo del plano artístico, sino a la inserción de una comunidad vulnerable, en un contexto global de participación, integración, prevención y rescate infantil y comunitario.

En la esfera familiar destacó el apoyo de las madres de familia para que los niños inscritos en los talleres artísticos fueran constantes y comprometidos en los procesos de creación, para que logran

alcanzar las metas propuestas por el equipo creativo. En el ámbito comunitario, el proyecto se reveló como un espacio que contribuyó a la democratización de la cultura, fomentando espacios de intercambio de nuevos significados mediante la inserción de actividades artísticas. De esta manera, los habitantes de San Bartolo se apropiaron del espacio público como un espacio teatral que propició encuentros comunitarios, abriendo las puertas a espectáculos teatrales que los reflejaron y confrontaron, pero sobre todo, que los llevaron a buscar soluciones posibles a las problemáticas de violencia, delincuencia y consumo de drogas que se viven en su comunidad.

El proyecto resalta la participación activa de los niños en las etapas de creación de sus espectáculos escénicos, al ser creaciones que implican la visión de los pequeños sobre su propia comunidad, el hecho teatral no es ajeno al ser y quehacer diario, sino que nutre y es nutrido por la cotidianidad del barrio. Finalmente, destaca la función preventiva del proyecto pues contribuye a fomentar un uso adecuado del tiempo libre, buscando evitar la incursión de los niños en el consumo de drogas, la violencia, el alcoholismo y la delincuencia.

Estrategias

Durante tres años consecutivos los integrantes del colectivo cultural colaboraron con una misma comunidad y cada año se enfrentaron a nuevas realidades y necesidades; los niños crecieron y con ello sus intereses se transformaron, pero siguieron ahí, constantes, en el espacio comunitario creado por el proyecto. Cada año los agentes culturales se enfrentaron a un territorio “desconocido” que les exigió reconstruir sus instrumentos, pero sin dejar de considerar el hecho teatral como eje fundamental del proyecto.

Cada año se realizaron talleres de distintas técnicas teatrales impartidos en el espacio público de San Bartolo, que permitieron identificar la manera en que los niños perciben las problemáticas de su comunidad y cómo afectan a su desarrollo integral. Una vez

sistematizadas las problemáticas, fueron resignificadas a través de textos dramáticos que, al término de cada taller, fueron interpretados por los niños, la importancia de que ellos representaran las puestas en escena radicó en lo expuesto por el investigador y director teatral Augusto Boal:

Cuando el actor interpreta un acto de liberación, lo hace en lugar del espectador, y provoca la catarsis. Cuando un integrante de la comunidad ejecuta la acción de representación de un acto de liberación, en escena, lo hace en nombre de todos, provocando la dinamización (Boal, 2002).

Finalmente, el proyecto promovió la apropiación del espacio público¹² como espacio de representación teatral, es decir, la construcción de nuevas formas de identidades y simbologías de la propia comunidad, a partir de un nuevo uso del espacio público. “Reconstruyendo tu comunidad” realizó espectáculos escénicos, centrados en el reconocimiento de la historia y/o problemáticas de Cahualtongo, que fueron representados en el espacio público y destinados al público en general, generando una nueva forma de apropiación simbólica: el espacio público como lugar de democratización del acceso a actividades culturales y artísticas y como generador de encuentros comunitarios que contribuyen a la búsqueda creativa de las problemáticas que afectan a la comunidad.

Modelo de gestión del proyecto

Los proyectos culturales “se revelan como procesos potenciadores para la inclusión de amplios grupos sociales y transformadores de las estructuras excluyentes, convirtiéndose en procesos virtuosos para

12 El espacio público es entendido como espacio de uso colectivo debido a la apropiación progresiva de la gente [...] que son el ámbito físico de la expresión colectiva y de la diversidad social y cultural. Es decir, el espacio público es a un tiempo el espacio principal del urbanismo, de la cultura urbana y de la ciudadanía. Es un espacio físico, simbólico y político (Borja, 2003).

la sinergia entre capital económico, social y cultural”.¹³ Azucena Cisneros Hernández en *Herramientas para la Gestión Cultural* (2019):

Lograr los objetivos de cambio, transformación y resignificación de realidades de una comunidad determinada, requiere de procesos de interacción entre los agentes culturales y los grupos de atención, procesos cuya constante evolución llevan a la identificación de nuevas necesidades, mismas que deben ser atendidas mediante el replanteamiento de las estrategias metodológicas.

A este respecto, Cisneros Hernández propone un modelo de gestión cíclica que permite replantear más de un ciclo de vida de un proyecto, es decir, a través del análisis y sistematización de las metodologías y estrategias implementadas en un primer ciclo, se establecen formas de adaptación a un contexto determinado para transformarlo y atender las nuevas necesidades identificadas, resignificando los procesos que componen el proyecto, evaluándolos y tomando en cuenta las reflexiones y decisiones que se presentan en cada ciclo.

“Reconstruyendo tu comunidad” es un claro ejemplo de gestión cíclica que a lo largo de tres años ha conseguido replantear el uso de distintas metodologías de Teatro Comunitario con la intención de lograr la transformación de realidades de los habitantes de la comunidad de San Bartolo Cahualtongo. La primera fase llevó a los integrantes del colectivo a desarrollar una segunda etapa que respondía a otras necesidades que no hubieran podido ser identificadas sin el uso de técnicas teatrales; de igual manera, esta segunda fase, en conjunto con la necesidad de sostener los procesos comunitarios, permitió desarrollar una tercera etapa construida a partir de la sistematización del trabajo implementado en 2019. En términos generales, la construcción cíclica del proyecto contribuyó a resignificar y transformar las relaciones violentas de los participantes.

13 Sánchez y Chávez, citados por Azucena Cisneros en *Herramientas para la Gestión Cultural* (2019).

Aspectos de la producción

Planificación

- Ejecución de talleres de teatro enfocados en el uso de herramientas comunitarias y cuya metodología se adapta a las necesidades de la comunidad.
- Resignificación de las problemáticas de la comunidad a través de textos dramáticos.
- Presentación en el espacio público de puestas en escena o productos artísticos resultado de las actividades anteriores.
- Presentación de puestas en escena de grupos artísticos profesionales.

Organización del equipo de trabajo

- Directora y fundadora: Erika Noemi Cid Reyes.
- Dirección artística: Ingrid Jossmary Castro.
- Dramaturgo: Juan Jesús Delgado González.
- Talleristas: cada año se integraron al proyecto nuevos talleristas, especialistas en las distintas metodologías de teatro.

Plan de comunicación

Las actividades de acción cultural requieren de una estrategia específica. Anunciarlas mediante formas impersonales no basta: se necesita un trabajo cercano con la gente, a fin de motivar su asistencia, hacerlos partícipes e implicarlos en el desarrollo. Cada año, la difusión de las actividades del proyecto se trabajó a través de una estrategia comunitaria, haciendo uso de recursos de alcance individual-comunitario, que permiten generar una mayor implicación por parte de los habitantes de San Bartolo.

Resultados obtenidos

Durante los tres años de actividades, el proyecto atendió al 7.7 % de la población total de San Bartolo Cahualtongo, impartiendo talleres de teatro que contribuyeron a su formación integral y a su inserción social. Por otra parte, el trabajo se enriqueció con puestas en escena que pretendieron influir en su desarrollo cultural; las obras de teatro que se presentaron fueron: “Memorias a la deriva” y “Blank Sinatra”, ambas de La Cabra Salvaje Teatro Laboratorio; “Una mirada desde Shakespeare: Rapsodia escénica a 4 voces” creada por el grupo Mil y un voces de concreto; “Los güeros no me excitan” de la Colectiva Lilith; “Los cuentos del Tlacuache”, original de la compañía ARTEFACTUM; “La Niebla”, “María en San Bartolo”, “El diario de Sofía” y “Un payaso, un mago, redobles y un tambor”, interpretadas por la comunidad infantil de San Bartolo.

Anteriormente se analizaron los objetivos y metas de cada fase del proyecto, cuya metodología tuvo como eje transversal el uso de técnicas de Teatro Comunitario que permitieron generar dinámicas de participación. En el cuadro 1 se observa la planeación general del taller impartido durante la primera fase.

Cuadro 1

Actividades teatrales del proyecto cultural
“Reconstruyendo tu comunidad”

Sesiones 1 – 3	Sesiones 4 – 6
Presentación Dinámicas teatrales enfocadas en la integración grupal Estatuas colectivas con temáticas ajenas a la cotidianidad Improvisaciones con elementos fantásticos Relajación	Calentamiento corporal Juegos escénicos Dinámicas teatrales enfocadas en la integración grupal Técnicas de expresión corporal Estatuas colectivas sobre la cotidianidad Cadáver exquisito con elementos fantásticos Juegos escénicos

Sesiones 7 – 10	Sesiones 11 – 13
Calentamiento corporal Juegos escénicos Técnicas de expresión corporal Voz y dicción Trabajo de emociones Creación de personajes característicos de la comunidad Historias sobre la comunidad Improvisaciones basadas en la técnica de Teatro del Oprimido	Calentamiento corporal Voz y dicción Creación de personajes con base en las problemáticas que afectan a la comunidad Improvisaciones basadas en la técnica de Teatro del Oprimido Improvisaciones sobre notas periodísticas Creación de vestuario y utilería utilizando materiales reciclados Juegos escénicos
Sesiones 14 -16	Sesiones 17- 19
Calentamiento corporal Voz y dicción Trabajo de emociones Muestra de improvisaciones Historias de la comunidad Búsqueda de resoluciones a conflictos colectivos Juegos escénicos enfocados en la recreación de espacios cotidianos Entrevistas a personas de la comunidad	Calentamiento corporal Juegos escénicos Técnicas de expresión corporal Voz y dicción Trabajo de emociones Creación de personajes cotidianos Análisis de las entrevistas Improvisaciones sobre la historia de la comunidad

Fuente: Colectivo Cultural Oniria Teatro.

Como se puede observar, las sesiones se enfocaron en el trabajo de improvisaciones; para el equipo creativo de Oniria Teatro esas actividades fueron el medio idóneo para reconocer y analizar, desde la mirada infantil, las problemáticas de su comunidad; en tanto que las primeras improvisaciones estuvieron encauzadas a desarrollar la imaginación de los niños, mediante la creación de personajes y lugares fantásticos. A partir de la tercera semana —ya con un ambiente de confianza mutua— las improvisaciones se orientaron a la interpretación de personajes y recreación de lugares pertenecientes a la comunidad, a estas se integraron problemáticas que, desde la perspectiva de los niños, eran características de San Bartolo.

En la segunda fase se decidió realizar una conjunción entre el Teatro Físico y el Teatro Comunitario, cuya planeación se centró en la concepción lúdica de la enseñanza teatral a fin de contribuir

al desarrollo integral de los niños y, considerando el alto grado de interés en el deporte, fortalecer el desarrollo de habilidades físicas.

Con relación a la tercera fase, baste decir que se encuentra en proceso de ejecución en el año 2020, en medio de la pandemia y el confinamiento, lo cual representa un gran reto, en virtud de realizar el trabajo comunitario vía remota, más allá de adaptar la metodología de Teatro Comunitario a las nuevas tecnologías, la principal dificultad son las posibilidades de acceso por parte de la comunidad a las plataformas digitales. En tales condiciones, las posibilidades y los objetivos se ven acotados, por lo que, en el 93 % de los casos, el trabajo se ha interrumpido y modificado significativamente. Sin embargo, se continúa con el desarrollo del proyecto, bajo el recurso metodológico de Teatro Espontáneo Comunitario que reconoce la capacidad creativa de todos; a través del juego, la improvisación y la expresión corporal fomenta la creación colectiva como medio para generar encuentros comunitarios. Siendo así, se considera que este recurso contribuye a la construcción de relaciones empáticas entre los participantes del taller, a fin de superar las dinámicas de violencia de la comunidad.

El tratamiento de las problemáticas

Como se mencionó anteriormente, las actividades teatrales fueron utilizadas como un medio de investigación participante, a la par que los participantes de los talleres se iban transformando, lo que permitió, por ejemplo, la identificación de las principales problemáticas que afectan al desarrollo integral de la comunidad infantil de Cahualtongo. Durante la primera fase, el abordaje literario de las problemáticas se fue trabajando de manera paulatina, mediante improvisaciones —realizadas por los niños— que, basadas en la metodología de Teatro Comunitario, dieron como resultado la búsqueda creativa de una solución a la problemática, la cual se caracterizó por tener un enfoque en la idea de memoria como elemento identitario de la comunidad. El dramaturgo, en conjunto con los niños y el equipo creativo, realizó entrevistas a

distintos adultos de edades entre 45 y 65 años, principalmente mujeres de la comunidad, con la intención de que pudieran evocar los mejores recuerdos sobre su lugar de residencia y, con base en esto, demostrar que San Bartolo no es un barrio violento *per se* y que, si la comunidad lo desea, es posible generar un cambio para hacer de su vecindario nuevamente el lugar seguro que algún día fue.

El dramaturgo analizó la información recabada mediante las entrevistas y la documentación de las improvisaciones, con lo cual escribió el texto dramático “La niebla”, cuya premisa se basó en la idea de que los comportamientos violentos son una evolución condicionada por el entorno social; intentando con ello exhortar a los habitantes de Cahualtongo a atender las problemáticas que ponen en riesgo el desarrollo integral de niños y jóvenes. Es importante mencionar que el texto de la obra creada tuvo un enfoque fantástico, las problemáticas fueron abordadas mediante personajes y mundos fantásticos, lo que permitió que los niños pudieran crear personajes alegóricos.

Para la segunda fase ya existía una investigación acerca de las problemáticas que se vivían en San Bartolo; con tales resultados, se puso en contexto a los nuevos integrantes del proyecto quienes, con las técnicas propuestas, trabajaron sobre la noción de cultura de paz. En tales condiciones, el uso de actividades de Teatro Físico¹⁴ dio la oportunidad a los niños para crear sus personajes de manera casi independiente. Por otra parte, con la finalidad de que el proceso creativo de la puesta en escena no se trabajara bajo la visión jerárquica *Director-Actor*, se realizaron muestras escénicas donde los niños daban a conocer a los vecinos sus avances, esto les permitió poco a poco ir construyendo, casi de manera autónoma, un espectáculo basado en la idea de circo, donde ellos fueron creando sus propias secuencias físicas, que surgieron bajo la premisa de identificar con el cuerpo distintas formas de representar las emociones. Con esta base,

14 El Teatro Físico apela a la capacidad expresiva del cuerpo como herramienta de comunicación. A través del cuerpo, se descubre que en el teatro no solo la palabra es capaz de conectar con el espectador, sino que es la acción la que logra interpretar cualquier tipo de emoción.

el dramaturgo intervino con un texto breve donde se hacía referencia a las múltiples posibilidades que tiene la animación recreativa y el teatro para transformar a toda una comunidad.

Durante esta etapa se realizó un trabajo mediante el diálogo con las madres de familia, en tales encuentros se identificó que la violencia de género es otra de las principales problemáticas que enfrenta la comunidad. Es necesario mencionar que los niños no quisieron trabajar con dicha problemática; como agentes culturales los miembros del Colectivo consideraron oportuno atenderla mediante intervenciones escénicas. Ahora bien, la comunidad ya contaba con una experiencia teatral, gracias a las puestas en escena de las piezas creadas por sus propios habitantes y presentadas en su espacio público; sin embargo, se requería atender la necesidad de generar una autonomía artística, ya que era importante tener acercamiento a trabajos escénicos de profesionales del teatro.

En ese sentido, fue relevante considerar la necesidad de las madres de familia para entablar un diálogo teatral donde se abordara la problemática de la violencia de género. Los integrantes del colectivo juzgaron indispensable que las mujeres de la comunidad pudieran vivir la experiencia de apreciar otro tipo de obras artísticas destinadas a ellas, sin embargo, dadas sus condiciones económicas, así como el problema de traslado a un recinto teatral, se llegó a un acuerdo con diversos grupos de teatro para implementar un pequeño festival en el espacio público de la comunidad. En ese contexto se presentaron ocho puestas en escena de diversos autores, como Shakespeare,¹⁵ Dorte Jansen y Juan Delgado.

Durante estos procesos se resignificaron las problemáticas, a través de textos dramáticos que hicieron uso de personajes alegóricos y mundos fantásticos. De manera comparativa, se identifica que efectivamente hubo una transformación en los participantes de teatro, en primera instancia se reconoce el desarrollo de habilidades para la construcción autónoma de productos artísticos. Por otra parte, las

15 La obra presentada, "Una mirada desde Shakespeare: Rapsodia a cuatro voces", fue una adaptación de

problemáticas expresadas por las mujeres de la comunidad fueron atendidas, de manera muy asertiva, mediante puestas en escenas con perspectiva de género que promovieron el trabajo comunitario.

Actualmente el trabajo continúa con la intención de *reconstruir a San Bartolo*,¹⁶ de compartir actividades artísticas para contribuir a superar la vulnerabilidad de la que son parte; desde una idea de militancia cultural¹⁷ que busca reconstruir la identidad de un barrio marginado. Los esfuerzos para acercarlos al arte y a la cultura, como medios para transformar su realidad e integrarlos a nuevas formas de convivencia, son la mayor aportación del proyecto. Los resultados de cada acción muestran algunos logros observables en la inquietud de despertar en esos pequeños un desarrollo espiritual, moral, intelectual y afectivo que, sin duda, es una fuente de progreso.

Conclusiones

De acuerdo a José Antonio Abreú, fundador y director del Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela:

cuando a un niño que vive en un barrio rodeado de miseria le entregas un instrumento, le estás entregando un arma ... es lo único que tiene, lo que le va a permitir abrirse paso y se aferra a él. Es su tabla de salvación ... y sus vidas adquieren repentinamente un sentido profundo, un sentido que se contagia a sus familias y también a la comunidad. El niño construye su propia identidad, lo peor de la pobreza no es carecer de nada: es no ser nadie. En la orquesta son alguien.¹⁸

Lo mismo sucede con el teatro, cuando compartes con un niño herramientas teatrales, a través de las cuales pone en práctica sus habili-

16 Para 2020 el nombre del proyecto fue modificado a "Reconstruyendo San Bartolo".

17 Alejandra Navarro, en su capítulo "Reconstruyendo trayectorias profesionales de los gestores culturales para pensar en la profesión" (2016), menciona que el trabajo del gestor cultural es visto en comunidad con la gente y para la gente. Lo que implica un estilo de vida sustentado en la militancia. Y esa militancia, la cual puede ser partidaria, es sobre todo la lucha por los otros, la lucha por darles voz a aquellos a los que les fue negada.

18 Citado por María Ángeles Octavio en *Gestión cultural: Estudios de caso* (2008).

dades blandas, contribuyes a su formación integral porque le estás dando herramientas para la vida, para construirse como un individuo capaz de superar todo aquello que le fue negado.

En términos de inclusión social, el proyecto cultural trabajó con los niños más desfavorecidos del barrio, configurando acciones culturales que les permiten construir un espacio de encuentro, en donde gestionan toda esa carga social y psicológica que les es impuesta por ser considerados vulnerables. Con la influencia de Abreú, en este espacio que supera los límites de lo teatral, los niños son alguien, son actores que ponen en juego su capacidad histriónica para reclamar por la superación de las acciones violentas que se viven en su comunidad. Al exponer sus ideas de un futuro mejor, en donde su barrio sea un espacio seguro, un espacio donde ellos y las futuras generaciones, logran mejorar su realidad y calidad de la vida en su comunidad.

Las metodologías del teatro, de la Gestión Cultural y las estrategias expuestas en este trabajo, permitieron al equipo creativo de “Reconstruyendo tu comunidad” colaborar durante tres años con los habitantes de San Bartolo Cahualtongo, para favorecer procesos de transformación de su realidad y contribuir a la construcción de un futuro diferente para aquellos niños y padres de familia que han formado parte del proyecto.

En el contexto de la pandemia de COVID-19 no se tiene la certeza de su continuidad para 2021, al respecto es pertinente la pregunta sobre cuáles herramientas son necesarias para los habitantes y que sean ellos mismos quienes continúen con el proceso. En este sentido, tal vez es oportuno planear encuentros comunitarios; asimismo, reconocer otras formas originales que generen ellos mismos para replicar lo aprendido hasta ahora y continuar trabajando en sus propuestas, para modificar el estado de marginación del barrio y habitarlo como un espacio de construcción de nuevas identidades.

En esta experiencia los aprendizajes son importantes porque el proceso de trabajo que se ha llevado a cabo con la comunidad de Cahualtongo fue posible lograrlo por el entrecruce de la Gestión Cultural, la Animación Sociocultural y el Teatro Comunitario. El

desarrollo integral del proyecto, basado en una clara metodología de Gestión Cultural, dio pauta para la inserción de metodologías específicas de Teatro Comunitario que, a su vez, dieron lugar a la ejecución de estrategias de Animación Sociocultural, con esas bases fue posible construir la propia metodología de intervención cultural, una metodología que se centra en las propias necesidades del barrio.

Referencias

- Baraúna, T. y T. Motos (2009), *De Freire a Boal. Pedagogía del Oprimido*, España, Ñaque.
- Cid, E. (2017), *Reconstruyendo tu comunidad. Un proyecto de intervención escénica para la transformación social*, México.
- Colombo, A. y D. Roselló (2008), *Gestión Cultural. Estudios de caso*, España, Planeta S.A.
- Cruz, N. (2011), *Barrios bravos: denominación, identidad y pertenencia*, México, Distintas Latitudes.
- Diharse, N. (2015), *Teatro Testimonial: una propuesta de educación intercultural*, 47, pp. 123-132.
- Flores, M. (2010), *Teatro Espontáneo Comunitario. Un recurso metodológico para el desarrollo de las personas, grupos y comunidades*, La Habana, Cuba.
- Morales, M. (2012), *Teatro Testimonial*, 23, pp. 1-22.
- J., M. (2020), “Las artes escénicas han ayudado a empoderar la población de zonas vulnerables”, abril, México, Secretaría de cultura.
- Mariscal, J. (2009), *Educación y gestión cultural*, Guadalajara, Jalisco, Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- (2011), “Avances y retos de la profesionalización de la gestión cultural en México”, *Revista Digital de Gestión Cultural*, 2, pp. 5-27.
- UNESCO (2019), *Cultura de paz y no violencia*, Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>.
- Rámos, M. y S. Sanz (2010), “El teatro comunitario como estrategia de desarrollo social a nivel local”, *Miriada*, 4, 1 de abril, pp. 141-157.
- Yañez, C.; Mariscal, J. y Ú. Rucker (2019), *Métodos y Herramientas en Gestión Cultural*, Colombia, Universidad Nacional de Colombia.

JÓVENES QUE MIGRAN Y RELIGIOSIDAD QUE SE TRANSFORMA EN CAPILLA DE GUADALUPE, JALISCO

JUAN MANUEL NAVARRO GONZÁLEZ¹
CLAUDIA ELIZABETH PÉREZ MÁRQUEZ²

Introducción

Podemos llegar a conocer y estar en cualquier parte, no solo migrando sino a través de la vía electrónica para observar costumbres, formas de alimentación, de vestir y de diversión. Pero es con la experiencia de migrar que se pueden adoptar algunas nuevas prácticas que van generando cambios en la forma de concebir el mundo. Esa movilidad en el tiempo y el espacio nos orienta a observar la migración nacional de jóvenes que migran a las grandes ciudades de México y Estados Unidos motivados por diferentes razones. Por ello, en las

1 Es estudiante de la Licenciatura en Gestión Cultural del Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

2 Profesora de la Universidad de Guadalajara en el Sistema de Universidad Virtual.

páginas siguientes abordaremos un grupo de jóvenes migrantes del municipio Capilla de Guadalupe, quienes se trasladan a las ciudades de Aguascalientes, León, Guadalajara y Ciudad de México, y las prácticas religiosas en el marco de la fiesta patronal dedicada a la Virgen de Guadalupe cada diciembre.

Este texto tiene la intención de mostrar un primer acercamiento a la comunidad capillense y los efectos de la migración interna en el desarrollo de la identidad individual. Nos enfocamos en analizar los cambios generacionales vinculados con las prácticas religiosas, y la posible formación de nuevas prácticas de jóvenes migrantes de 18 a 22 años.

Basándonos en dos conceptos abordados por el antropólogo Aguirre Beltrán sobre los procesos de endoculturación y aculturación, donde la formación de la identidad se observa como un elemento de constante cambio a lo largo del ciclo de vida de los individuos, proponemos que los jóvenes al migrar tienen una nueva versión de sí mismos y de su entorno, en la cual las nuevas prácticas que se producen al volver al municipio generan una especie de desencuentro con las tradiciones de sus padres y abuelos respecto a la manera en que se elaboran las fiestas religiosas cada diciembre. De acuerdo con Aguirre Beltrán, la endoculturación se refiere a “los procesos de crianza, socialización, escolarización y, en lo general, todos aquellos por medio de los cuales el niño es condicionado a las formas de vida de su grupo social” (Aguirre, 1957:15). Es decir, el aprendizaje y enseñanzas desde la infancia que los jóvenes en este caso obtuvieron y que luego se transforman. Por su parte, define la aculturación como “el efecto sobre las culturas del contacto con otras culturas y el efecto sobre las sociedades que portan las culturas” (Aguirre, 1957:16). Es decir, la manera en que los jóvenes se van apropiando de nuevos elementos que les permiten desarrollarse en contextos socioculturales más amplios y que les confrontan con aquello que los padres les enseñaron pero que se hace necesario adquirir para la continuidad de su trayectoria de vida y su identidad.

Durante años hemos trabajado con jóvenes y observado cambios en sus actitudes, por lo cual consideramos que es importante analizar las causas de los nuevos comportamientos frente a la fiesta patronal. La comunidad desconoce y tiene confusión sobre las nuevas identidades de los jóvenes migrantes, y rechaza su participación e incorporación en la creación de la fiesta patronal.

Los jóvenes migrantes, por su parte, no conocen los mecanismos por los cuales la fiesta se organiza y la manera en que ellos pueden participar. La modificación de las prácticas religiosas limita la participación en todas las áreas de la fiesta patronal. Una posible hipótesis en este trabajo es que las nuevas prácticas y la formación de nuevas identidades podrían ayudar integrándose a la elaboración de la fiesta patronal, y reconocer junto con la comunidad que es parte de la identidad individual y colectiva:

La identidad de los pueblos se sostiene no en una esencia o un espíritu, sino en prácticas sociales de reproducción cultural que, en términos de la identidad, son prácticas de reconocimiento, prácticas sociales de identificación que frecuentemente están insertas en rituales o en prácticas sociales ritualizadas (Aguado, 2019:170).

y de esta forma la identidad individual se fortalece. La globalización, la tecnología y el consumismo en el que vivimos invitan a explorar y conocer el mundo. Ese mundo que día a día se hace más pequeño.

Este texto está compuesto de cuatro partes. En la primera se detalla el contexto actual del municipio Capilla de Guadalupe y la problemática que se analiza respecto de la migración de jóvenes al interior del país y el cambio en las prácticas religiosas. En la segunda, presentamos el objeto de análisis y, en general, el abordaje metodológico. En la tercera abordamos algunos conceptos que nos permiten el análisis desde una perspectiva sociocultural dada la naturaleza del proyecto a través de nociones como endoculturación y aculturación, identidades individuales y colectivas y religiosidad. Y en la cuarta elaboramos algunas conclusiones preliminares al abordaje del objeto de la investigación.

Capilla de Guadalupe, lugar de tradiciones, emprendimiento y modernidad

Al visitar las poblaciones de la región de los Altos en el estado de Jalisco, nos damos cuenta de que el fenómeno de la migración nacional e internacional es y ha sido un movimiento de población común en la zona desde finales del siglo XIX (Gamio, 1930). En el corazón de los Altos, se encuentra una pequeña ciudad ubicada sobre una vasta colina, en la región Altos Sur de Jalisco, con el nombre de Capilla de Guadalupe. Es una localidad de 13,308 habitantes, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2020). Perteneció al municipio de Tepatitlán de Morelos, Jalisco, y se localiza a 98 kilómetros de la ciudad de Guadalajara.

Nace junto con la consumación de la Independencia en 1820, la cual tiene su origen por la devoción a la Santísima Virgen de Guadalupe, el fundador Antonio Faustino de Aceves y Casillas, criollo nacido en el rancho Mirandilla, hijo legítimo de los españoles don Francisco de Aceves y doña Antonia Casillas. Don Antonio, que desempeñaba el cargo de comisario de policía, del cuartel de ubicación de sus “puestos”, que eran: el de la Tinaja, las Encinillas (actualmente Cucusillo), el Cacalote, el Ahuacate y la Presa de Gómez, fue un personaje conocido por sus contemporáneos como “El Amo Aceves”, y tuvo una participación determinante en la historia regional. En agradecimiento a un milagro de un voto o promesa por haber sido librado de un peligro en este lugar, al caer de su caballo quedando suspendido de un pie en el estribo de la montura, viéndose en el suelo y sabiendo que podía ser arrastrado, clamó por el auxilio de la Santísima Virgen de Guadalupe.

En general, en la región alteña la ganadería ha jugado un papel importante en la sustentabilidad a través de su historia y otras actividades agroindustriales, que a su vez “son un referente identitario, definido por actividades campiranas sin ser campesino: tal singularidad da pie a la cultura ranchera” (Reynoso, 2013:12), cultura que aún se vive en Capilla de Guadalupe, con las actividades, igual que

en la época colonial, donde “los rancheros se dedicaban a la ganadería o se especializaban en un cultivo” (Ultreras e Isais, 2017:8) y otras actividades como avicultura, floricultura, industria tequilera, manufactureras textiles, construcción y comercio.

El fenómeno de la migración nacional e internacional ha sido un gran fortalecimiento económico para las familias de la comunidad, y también una necesidad para la preparación educativa de los jóvenes a nivel superior. La migración interna, a grandes ciudades del país como León, Guanajuato, Aguascalientes, Ciudad de México y Guadalajara, ha crecido para cubrir las necesidades educativas o laborales, y poco menos es la migración al extranjero. De acuerdo a los datos que nos ofrece el IIEG, Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco, en el año 2010 la población de 5 años y más residente en otra entidad nacional fue de 1,278, y en Estados Unidos de América, de 1,008.

La fiesta a la Virgen de Guadalupe y los jóvenes migrantes

Del 3 al 12 de diciembre se celebran las fiestas en honor a la Virgen de Guadalupe, donde día con día los fieles recorren las calles para dar gracias a la “Emperatriz de América”, así llamada la virgen en el municipio. Organizan peregrinaciones por la mañana y por la noche, cada sector de la comunidad tiene su día para participar, y también los grupos, como deportistas, empresas e instituciones escolares, etc. Es casi imposible encontrar o pensar que algún niño y adolescente no participó alguna vez de esta celebración, porque tanto escuelas privadas como públicas tienen su día para peregrinar. Para todo capillense la devoción a la Virgen de Guadalupe, como en los tiempos de la cristiada, sigue siendo el tejido simbólico, que da significado a la vida cotidiana” (De la Peña, 2004:21).

La fiesta patronal se forma principalmente de actividades religiosas, las mañanitas de aurora, las peregrinaciones, exposiciones de artistas locales, recitales musicales y teatro de pueblo. El día 12

termina la fiesta con una magna peregrinación de todos los carros alegóricos que salieron durante el novenario, y uno más elaborado especialmente para la Virgen de Guadalupe, que es bajada de su nicho y sacada de la parroquia para recorrer las calles principales del pueblo, donde miles de personas esperan su llegada, y termina el recorrido con una solemne bendición en la plaza principal.

Cabe señalar que la dedicación con la que los creyentes adornan los carros alegóricos es de reconocer como verdaderas piezas de arte, los cuales alegran los desfiles nocturnos que celebran a la virgen morena. Finalmente, la peregrinación de los hijos ausentes el día 12 por la mañana es muy llamativa para la comunidad, ya que en ella saludan y ven a sus familiares y amigos ausentes, la mayoría peregrinan con ofrendas de flores y grupos musicales.

Jóvenes migrantes y cambio en las prácticas religiosas

Ahora bien, en el caso de los jóvenes, por varios momentos, factores y necesidades toman la decisión de migrar. De acuerdo con nuestras observaciones, por dos motivaciones: a) migrar por la necesidad de crecer y fortalecer su economía, se internan en ciudades grandes donde ponen sus negocios, la práctica común es poner tiendas de abarrotes; b) a falta de educación superior en la localidad, migran para completar su preparación profesional. Como parte de su proceso de integración social, en el lugar donde migran, entre muchas cosas, se comportan y actúan diferente a lo acostumbrado y modifican su identidad para adaptarse.

Con el paso de los años, regresan al municipio de Capilla de Guadalupe y es aquí donde observamos los cambios en las identidades de los jóvenes frente a la identidad religiosa de sus padres y abuelos, identidad de generaciones transmitida “por medio de ritos, rituales, oraciones y otras formas de interacción que brindan acceso al contenido religioso para la construcción y mantenimiento de sus identidades” (Seul, 1999:10). Todo pasa en un mismo entorno a su

regreso, lo cual genera una modificación entre los grupos de edad y, en general, con la comunidad.

Algunos de estos jóvenes adquieren actitudes y comportamientos diferentes a los que esperaba la familia con respecto a la fiesta patronal. La usanza tradicional es que la familia completa asista a algún evento de la fiesta religiosa, como ir a la peregrinación de la Virgen de Guadalupe o alguna exposición de arte sacro.

Desde nuestra perspectiva, los padres de estos jóvenes comentan que viven esta situación y les provoca cierto desconcierto el desinterés de los hijos ante la práctica religiosa. Por tanto, los jóvenes que regresan ya no tienen interés en lo que les enseñaron sus padres desde pequeños y que de alguna formó y configuró su identidad individual, familiar, comunitaria y religiosa, debido a que la celebración de la fiesta a la Virgen de Guadalupe es un evento que incluye a todas las escuelas privadas y públicas donde llevan a todos los niños a las peregrinaciones, lo mismo los grupos de deporte o las familias se organizan para participar de esta romería. Esta celebración es un magno evento para la localidad y, por ello, su importancia y análisis requiere de esta propuesta que analice el cambio generacional en las prácticas religiosas.

El objeto de análisis: el cambio generacional y las prácticas religiosas

Este trabajo pretende analizar el cambio generacional religioso con la intención de identificar las modificaciones en la identidad en los jóvenes migrantes del municipio de Capilla de Guadalupe, Jalisco. Por tanto, al conocer esta situación nuestro trabajo busca preparar el terreno para identificar el cambio generacional en conductas y patrones individuales y colectivos en las dimensiones de trayectoria migratoria, estructura familiar, modos de vida, prácticas religiosas, formación educativa y religiosa. Para conocer cómo viven, cómo resignifican el regreso a su comunidad de origen después de relacionarse con otras formas de vida y otros símbolos por medio de la adopción de nuevos signos que los identifican.

Preguntas de investigación

Cuando los jóvenes capillenses migran: ¿Cómo viven los jóvenes migrantes las fiestas patronales al regresar a su comunidad de origen? ¿Qué elementos nuevos retoman para reproducir su tradición religiosa luego de migrar?

Ruta metodológica: un abordaje desde la investigación cualitativa

La investigación etnográfica se desarrolla dentro del marco cultural que vive Capilla de Guadalupe actualmente. Nuestro acercamiento es exploratorio cualitativo, ya que su sentido es constructivo. Se pretende conocer el terreno e identificar conductas y patrones colectivos de comportamientos de jóvenes migrantes al regreso a su comunidad. Se analizan algunas actividades de la fiesta patronal y la interacción de los jóvenes migrantes en las dimensiones antes señaladas. A través de la técnica de encuesta y la herramienta de cuestionario y grupos de discusión, abordamos los elementos vinculados con la fiesta patronal, se tendrá un acercamiento a 70 personas previamente seleccionadas.

Asimismo, a través de la observación de estos ámbitos analizaremos su postura ante la fiesta dedicada a la Virgen de Guadalupe y los posibles cambios en las prácticas que puedan ser diferentes en principio con sus familias, pero que nos permitirán profundizar en las versiones acerca de cuál es su perspectiva de vida y si ha sido modificada de acuerdo a sus necesidades y experiencias con la migración hacia otros lugares de México. En otras palabras, cómo su identidad individual, familiar y religiosa se ha modificado.

Delimitación espacio-temporal

Los sujetos de análisis son hombres y mujeres jóvenes migrantes que hayan migrado, que estén fuera del municipio o regresado desde 2015

a la fecha. Otras fuentes son familias con hijos migrantes, para ampliar los conocimientos que probablemente abrirán más variables. Porque de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en 2010 el municipio contaba con un total de 136,123 habitantes, y para 2015 con 127,889. Lo cual nos indica que año tras año aumenta la migración, aunque es información del censo anterior, actualmente se observa el incremento en la delegación.

La investigación se delimitará a la comunidad de Capilla de Guadalupe y, por lo mismo, es necesario mencionar los espacios que tienen los jóvenes para su desarrollo. La delegación cuenta con cinco escuelas primarias, tres de nivel secundaria y tres de bachillerato, una casa de la cultura, un auditorio privado. Los espacios de diversión son pocos, sólo restaurantes y una unidad deportiva. Solo se practica la religión católica.³

Para actividades públicas, religiosas y privadas, la delegación se divide en cuatro sectores y la comunidad conoce perfectamente la división geográfica y cultural de la localidad, por ello se consideran jóvenes de los diferentes sectores porque esto nos permitirá obtener diversidad de casos, ya que en el sector dos y tres sus habitantes son de mayor ingreso.⁴

Instrumentos para el trabajo de campo

Las técnicas que se usarán serán a) Cuestionario. El cuestionario ayudará a conocer y comparar la perspectiva y posición de los jóvenes en momentos diferentes de migración. La muestra será aleatoria a 40 jóvenes en total; diez jóvenes antes de migrar, diez que aún están fuera, es decir, durante la migración, y veinte que migraron y ya están

3 No existen o se observan otras iglesias protestantes.

4 El primero se toma desde la calle principal Antonio de Aceves, hasta la calle Guerrero, y tiene su sede en el Templo de San Pedro. El segundo comprende de la calle J. Matias Navarro y la calle Placeres, su sede es el Templo del Sagrado Corazón. El tercero es desde calle Matamoros y la calle Iturbe, su sede el Templo de la Virgen del Carmen. El cuarto comprende de la calle Guadalupe, hasta la calle Morelos, su sede el Templo de San José (consultar mapa anexo).

viviendo de nuevo en Capilla de Guadalupe. b) Entrevista a dieciséis familias con experiencia migratoria e hijos ausentes. Serán familias de los mismos jóvenes a los que se les aplica el cuestionario, con ellas obtendremos conocimientos sobre la posición, actividades y comportamientos familiares durante la fiesta patronal, ya que la entrevista tomará como guía el mismo cuestionario, servirá para conocer si en realidad se realizan actividades en familia y la importancia para ellos. c) Grupo focal, con grupos de jóvenes migrantes y no migrantes de la localidad, aplicando disparadores con referencia a la trayectoria migratoria, el regreso del joven migrante, su posición frente a la fiesta patronal y su participación en ella. El grupo aportará conocimiento sobre las diversas opiniones de los jóvenes en general y experiencias en particular.

En los casos como el que ahora vivimos, respecto a la emergencia de salud mundial, la estrategia que seguiremos es aplicar las entrevistas vía Facebook, Skype, y WhatsApp, ya que posiblemente no los encontremos con sus familias (ver cuestionario anexo). En cuanto a la cantidad de preguntas del cuestionario, son aproximadamente ocho por dimensión a analizar. Cada bloque nos ayudará en primer lugar a conocer el contexto actual de los jóvenes, tanto en su familia como en su entorno, que es donde suponemos se genera la problemática a observar, es decir, el choque de cultura entre el joven migrante y su familia, manifestado especialmente durante las actividades de la fiesta patronal de la comunidad.

El análisis se hace contemplando especialmente los conceptos de endoculturación y aculturación que han vivido los jóvenes. Por lo tanto, para analizar las prácticas actuales ante las fiestas patronales debemos conocer cómo se produce la aculturación del joven a través de la dimensión “modos de vida”, para profundizar acerca de los intereses de los jóvenes actualmente; la dimensión “prácticas religiosas” servirá para observar si a las fiestas patronales las considera como algo cultural, y fundamentalmente si dentro de su identidad tiene habilidades artísticas, las cuales le pueden ayudar a adaptarse a la comunidad e integrarse a la elaboración de la fiesta patronal,

porque se necesita mano de obra artística para la creación de los carros alegóricos que son pieza fundamental en la tradición guadalupana capillense. Como parte complementaria, queremos observar si, como forma de inclusión social al regreso de los jóvenes migrantes, practican alguna habilidad artística, la cual pudiera ayudar a incluirse en las actividades de la fiesta patronal y con ello contribuir a la cohesión social. Finalmente, analizamos la dimensión “religiosa” a partir de las nociones que los jóvenes tienen de esta, si participan de la fiesta y cómo lo hacen luego de migrar a otras ciudades de México.

Recursos humanos y técnicos

El proyecto gestionará un equipo de trabajo, formado por cinco profesionales de la comunidad, la intención es integrar a dos docentes, un comunicólogo, un psicólogo y un artista local, cada integrante será encargado de un sector y entre sus funciones tendrá buscar y seleccionar en su sector a los jóvenes migrantes, seleccionar a las familias para entrevistar y aplicarles el cuestionario. Asimismo, se seleccionarán algunos jóvenes voluntarios para trabajar en grupo con los profesionales, apoyando en registros y actividades que surjan al momento de ejecutar el proyecto.

Por otro lado, el proyecto presenta algunas necesidades técnicas y espacios que podrán cubrirse dentro de la misma comunidad: la creación del equipo —lo cual no genera costos—, gestionar el permiso para el uso de salones en la Casa de la Cultura, salones y Auditorio del Colegio Hidalgo, impresión de publicidad, papelería y artículos de oficina.

Acercamiento teórico

La región de los Altos de Jalisco como región cultural tiene varios elementos que podemos considerar vigentes desde tiempos de la colonia hasta la actualidad. Fábregas sugiere que la configuración de

los Altos de Jalisco desde la colonización creó una cultura ranchera. La ganadería fue un elemento fundamental para crear la identidad y de igual forma el uso del caballo. Otro elemento de la cultura ranchera es la religión, el catolicismo profundo que se vive en la zona es parte de herencia que trajeron los colonizadores dado que eran cristianos, y es lo que vive en la actualidad la comunidad de Capilla de Guadalupe. En esta forma cultural “interviene también la forma del parentesco y las reglas de herencia, la operación de los linajes y la ideología del parentesco asociada a la identidad regional sellada por la religión” (Fábregas, 2019:5).

En ese sentido recordemos que: “La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia” (Maalouf, 2001:3). Podemos observar que el joven, al crecer y migrar, aprende cosas nuevas, cambia formas de pensar y actuar. Como sugiere Aguirre Beltrán, va produciendo una aculturación (1957), ya sea por adaptación, necesidades nuevas que tiene que enfrentar, como un fenómeno espontáneo, natural o libre, y se desarrolla como una “ósmosis, un proceso por el que algunos elementos de una cultura se transfieren a otra de manera lenta y difusa, generalmente sin que se tenga conciencia de ello” (Bastide, 1960:17).

Por su parte, la aculturación es

un proceso de adaptación gradual de un individuo de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas. Es el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas (Aguirre; 1982).

En otras palabras, la aculturación es la forma de vivir y actuar del joven después de conocer y convivir con distintas personas, adaptándose al hábitat que decide tomar, es el proceso que lleva todo joven al migrar, es una necesidad para sentirse incluido socialmente,

configurando de una nueva forma sus pensamientos y cambiando su estructura de estilo de vida y sus comportamientos ante su visión de las enseñanzas que tuvo en su niñez. El contacto con culturas diferentes transforma la identidad del joven, que en su momento lo acercan a las personas con las que vive, pero al regreso al lugar de origen provocan rechazo, y se genera un encuentro entre generaciones; la que este tuvo en su niñez y donde el joven ya no se identifica y la nueva identidad que ha desarrollado con el paso del tiempo.

La experiencia de los jóvenes migrantes y la “interrelación entre culturas distintas, se produce un proceso de asimilación que va configurando una cultura nueva, resultado de esa síntesis” (Fábregas, 2012:1). Este proceso es inevitable para el joven que migra, las relaciones que genera en su nuevo hábitat ayudan a resolver sus necesidades individuales y sociales, y a explorar las relaciones entre su cultura y otras, para integrar elementos a su identidad que le sean funcionales en ese momento. Como lo menciona Fábregas, es un proceso inevitable, por lo tanto, los elementos los escoge el joven pero otros se impondrán e integrarán a su identidad.

Por tanto, los individuos desde la niñez y la adolescencia obtienen la

experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse, en tradicionales principalmente. Es el control que la generación de más edad ejerce sobre los medios de premiar y castigar a los niños (Harris, 2015:33).

Esto es, la enseñanza establecida no por hacer mal, sino para fortalecer la estabilidad por parte de los padres de familia y la convivencia social.

En la etapa donde el niño comienza a crear su identidad, toma recursos de la formación familiar, escolar y social, aprende de la generación pasada, hábitos, costumbres y tradiciones. En la fiesta patronal de Capilla de Guadalupe, el niño y adolescente participa de muchas formas, ciertamente en unión con la familia porque así se le ordena y

educa. En la escuela porque todos sus compañeros participan y debe de cumplir porque es un requisito o parte de la tarea. Considerando esta etapa como pilar fundamental para el desarrollo del niño hasta su juventud, integra a su personalidad un conjunto de cualidades físicas y sentimentales que hacen referencia a lo que es y sabe, su identidad, es lo que hace que no sea idéntico a ninguna otra persona, sino que se transforma.

Se ha hecho mención de que los jóvenes, como todo individuo, forman y transforman su identidad, con sus costumbres, con los modelos que siguen, y todo elemento sociocultural de su medio ambiente, desde su niñez, va creando su propia estructura o estilo de vida, definiendo su identidad social cultural, pero hay diferentes perspectivas o espacios donde el joven fortalece su identidad. El joven, como parte de una comunidad, hace aportes, trabaja en ella, y participa socialmente, ya sea por medio del deporte, reuniones de grupos, amigos, familia, etc., y comparte su ideología individual y colectiva. De esta forma el joven se inserta socialmente y recrea una identidad abierta: “la biografía del hombre moderno es una constante migración de mundos de vida social y, al mismo tiempo, es la realización sucesiva de una serie de posibles identidades” (Berger y Kellner, 1979:75). De esta forma, la participación en la comunidad aporta al joven a la creación de su identidad.

Actualmente la globalización ha cambiado hasta el proceso de la identidad juvenil; si antes se buscaban referentes o ciertos elementos para integrarse grupos o asociaciones, tratando de hacer lo mismo que ellos y ser incluido, ahora es más importante buscar ser original, ser diferente y en función aportar con esa diferencia algo a lo que ya está establecido. Aquí es donde se establece la relación entre el pasado y el presente:

un elemento central de la identidad es el de unicidad; remite a una ubicación dentro de un mundo social y es resultado de un proceso de situar aquellos rasgos que son distintivos, sean de una persona o de una clase, en el sentido lógico del término. Estos rasgos son múltiples, lo cual señala la pertenencia a una gama amplia de identidades posibles y situacionalmente localizadas (Aguilar, 2005:143).

Conocer y tener una mejor idea de los sentimientos del joven con respecto a sus creencias y sus prácticas religiosas, no es una tarea de la comunidad capillense que haya hecho anteriormente, no es algo común, y quizá sigue siendo un tabú en comunidades pequeñas como lo es Capilla de Guadalupe. La religión en esta zona ha sido un fuerte pilar para el desarrollo social y cultural. Actualmente cada capillense la vive como todo ser, en su propia forma, ciertamente como lo mencionan Ma. Elena Camarena y Gerardo Tunal, la religión acompaña al hombre y a la sociedad como un elemento básico de la composición del individuo y de su propia identidad, de manera que las formas en que se presenta y se organiza la religión al interior de la masa social, es lo que le da el carácter de una estructura y de una entidad que va formar parte del devenir humano (2009).

La interacción y vivencias en el marco de la fiesta patronal es un hecho que se ha vivido a lo largo de la historia de Capilla de Guadalupe, donde se crean vínculos materiales y sentimentales generando y fortaleciendo la identidad de la comunidad por medio de las actividades que se organizan para que todos los pobladores disfruten y se genere unidad y armonía social.

En Capilla de Guadalupe “la religión satisface las necesidades psicológicas, de manera más integral que otros factores, de significado cultural, y contribuye a la construcción y mantenimiento de identidades individuales y grupales” (Seul, 1999:2). El poder que tiene la religión en Capilla de Guadalupe ha aportado positivamente a la solución de las necesidades de la comunidad, por el trabajo del sector religioso se crearon las primeras escuelas, como el Colegio Hidalgo, y en el transcurso de la historia capillense el aporte religioso a las necesidades sociales ha sido un factor importante que define la religión como una elemento fundamental para la identidad social e individual y, sin lugar a dudas, es la primera en “cubrir las necesidades de orden superior, estas son las psicológicas, como la necesidad de amor, autoestima y su constante actualización, buscando continuar en el tiempo sobre las situaciones que vive” (Breakwell, 1986:24), y así “reducir la incertidumbre en los asuntos sociales y se esfuerza

para lograr un sentido de conexión y pertenencia, autoestima y para su autorrealización” (Seul, 1999:3).

Jeffrey R. Seul menciona, con mucha razón, que la religión proporciona y da una sensación de continuidad perfecta entre pasado, presente y futuro. Los textos religiosos y el material oral encarnan mitos, tradiciones, canciones y oraciones que contribuyen a la construcción de la identidad de varias formas (1999). En la investigación proponemos el análisis de esta posible experiencia que tuvo el joven capillense desde su niñez, donde integra elementos de fe transmitidos no solo por la iglesia sino por generaciones pasadas, actores que comunican las creencias y normas religiosas y ayudan a la estabilidad familiar y social.

De esta forma, todos los símbolos, rituales y signos que tiene una fiesta popular, así como sus prácticas y eventos artísticos, con los cuales se representa la cultura propia, el joven los va uniendo a su identidad, y de una forma sencilla podemos entender la cultura como “el conjunto de valores y creencias que dan forma, orientan y motivan al comportamiento de las personas” (Castells, 2009:65).

De manera que el análisis de la juventud nos orienta a su definición, y para ello retomamos la noción de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual sugiere que la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 11 y los 19 años, considerándose dos fases, la adolescencia temprana de 12 a 14 años y la adolescencia tardía de 15 a 19 años. En cada una de las etapas se presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad; sin embargo, la condición de la adolescencia no es uniforme y varía de acuerdo a las características individuales y de grupo. La responsabilidad de las generaciones más viejas es transmitir y dejar herencia tradicional, educar con fuertes cimientos de empatía, solidaridad, dejar fuera todas las etiquetas que puedan perjudicar a los demás, buscar herramientas para el desarrollo artístico social del joven, y así aprovechar al máximo el tiempo que vive con su familia expresando y fortaleciendo su identidad libremente ante ellos, viviendo

en armonía y convivencia con múltiples identidades, y, finalmente, al emigrar saldrá fortalecido individualmente.

Los jóvenes capillenses, como muchos mexicanos, son parte del mestizaje generado por el régimen colonial, crecen aprendiendo lo que los misioneros enseñaron en la zona, de esta manera “adaptan la religión católica, hablan el castellano, y asumen formas de organización política y social” (Fábregas, 2012:2), impuestas o enseñadas generación tras generación, principalmente en el entorno familiar, y los principales actores son los abuelos y padres de familia, que en su momento también fueron jóvenes y educados de la misma forma, donde la pluralidad cultural no tiene buen recibimiento.

Sin lugar a dudas, las culturas juveniles se expresan colectivamente, en la familia, en grupos, en todo el entorno en el que se desarrolla, dando un toque con su identidad propia a su entorno, ya sea con su estilo propio y lo identifica. En la historia las culturas juveniles se han presentado e identificado con distintas referencias que les dan un lugar en la sociedad, pero en la actualidad “la generación joven ha formado su propia sociedad relativamente independiente de la influencia de los mayores” (Feixa, 1998:25), el joven crea su entorno social con referentes identitarios muy alejados de los de generaciones pasadas. La formación de la identidad juvenil no solo se da en las familias actualmente sino en diferentes entornos en los que se desarrolla el joven, la escuela donde convive con jóvenes de su edad, lo cual es importante pues comparte con ellos los gustos, sentimientos y necesidades y “construye su identidad en la escuela y no en la calle” (Feixa, 1998:27). Ciertamente, el joven capillense, al salir del hogar, “crea una verdadera sociedad adolescente con sus propios lenguajes, símbolos y, más importante todavía, sistemas de valores diferentes de los establecidos en la sociedad más amplia” (Coleman, 1961: 9).

A modo de conclusión

Capilla de Guadalupe es una comunidad llena de elementos para vivir en armonía, da la imagen de un pueblo moderno, trabajador, social y de gente amable. Es un pueblo como todos los alteños, que día a día en las pequeñas actividades refleja su tradición y los valores que son heredados de sus antepasados.

Sin embargo, como lo planteamos en las anteriores líneas, también enfrenta cambios vinculados con la incidencia de la migración nacional de jóvenes, quienes ya no tienen los mismos intereses y no es funcional para el desarrollo de su vida adoptar los mismos hábitos, costumbres o valores con los que se desarrollaron sus padres.

Este texto no tiene la intención de imponer una creencia y práctica en los jóvenes respecto a la fe religiosa, sino de que aun con sus diferencias conozca, reconozca y pueda participar en ellas armoniosamente, con base a la historia cultural que las ha creado y sobre todo que viva en armonía y cohesión al regreso a su comunidad. “No olvidemos que los pueblos que pierden su conciencia histórica, pierden también su identidad como pueblo. Conocer nuestras raíces es descubrir y revalorizar nuestra propia identidad” (Martín, 1995:7).

Así como la identidad se forma y transforma con el tiempo, la cultura también es un

proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, tres fases sucesivas: la concreta, define cultura como el conjunto de costumbres, la abstracta, define la cultura como los modelos de comportamientos y la simbólica, define la cultura como una estructura de los significados” (Giménez, 2005:70).

Las dos partes van de la mano, y como resultado generan la cohesión social. El joven, con sus actividades y participación en las costumbres de la comunidad, no solo va fortaleciéndose o transformándose, sino que ayuda a que otros también lo hagan.

En este momento de adversidad y violencia es urgente que los jóvenes tomen conciencia del poder que tienen no solo para transformar y ser diferentes, sino de ser partícipes en la conservación y construcción de patrimonios. Si buscamos cohesión social, ¿qué evento colectivo puede darnos las herramientas necesarias para lograrlo? Quizá de acuerdo al contexto en el que vivimos pueden existir muchos, en las ciudades un campeonato deportivo, algún concierto público, pero en realidad una fiesta patronales

una expresión de la identidad del grupo. La comunidad se muestra a sí mismo, a los invitados, a los forasteros. Representa sus orígenes y sus mitos. Se adscribe a lugares, creencias y proyectos comunes. Se actualiza la historia del grupo en el que se instruye a niños y jóvenes para que gestionen la diferencialidad, la pertenencia, la dependencia y la permanencia. Cada fiesta en la ritualización del particularismo, creador de identidad (Martínez, 2004:7).

Referencias

- Aguayo, J. (2019), *Las culturas hoy. Identidad, coporeidad y cultura*, Iis.unam.mx. Disponible en: <https://www.iis.unam.mx/las-culturas-hoy/>. Consultado: octubre 8, 2020.
- Aguirre, G. (1957), *El proceso de aculturación*, en formato PDF.
- Barrios, V. (2010), *La construcción de la identidad social de migrantes adolescentes*, Cucs.udg.mx. Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Barrios.pdf. Consultado: octubre 9, 2020.
- Camarena, M. y G. Tunal (2009), *La religión como una dimensión de la cultura*, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22(2), pp. 1-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181/18111430003>.
- CVC (s/f), *Diccionario de términos clave de ELE. Aculturación*, Cvc.cervantes.es. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm. Consultado: octubre 9, 2020.
- De la Peña, G. (2004), *El campo religioso, la diversidad regional y la identidad nacional de México*, en formato PDF.

- Fábregas, A. (2019), *El corrimiento de la frontera. Un momento en la configuración de las sociedades de rancheros en los altos de Jalisco y el Norte de Jalisco*, Gredos.usal.es. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/142777/El_corrimiento_de_la_frontera_un_momento.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado: octubre 9, 2020.
- Feixa, C. y M. Maffesoli (1998), *De jóvenes, bandas y tribus*, Ariel.
- Gamio, M. (1930), *The Life Story of the Mexican Immigrant: Autobiographic Documents Collected by Manuel Gamio*, Chicago, University of Chicago Press.
- Giménez, G. (2005), “La concepción simbólica de la cultura”, en *Teoría y análisis de la cultura*, México, Pics.unison.mx. Disponible en: [HTTPS://PICS.UNISON.MX/SEMYACT/LA_CONCEPCION_SIMBOLICA_DE_LA_CULTURA\[1\].pdf](https://pics.unison.mx/semyact/LA_CONCEPCION_SIMBOLICA_DE_LA_CULTURA[1].pdf). Consultado: octubre 9, 2020.
- (2009), *Globalización y cultura*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=0P_pHEF8bwM&feature=related. Consultado: octubre 9, 2020.
- (2019), *Las culturas hoy*, iis.unam.mx. Disponible en: <https://www.iis.unam.mx/las-culturas-hoy/>. Consultado: octubre 9, 2020.
- González, N. (2007), *Bauman, identidad y comunidad*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652007000100007&lng=es&tlng=es. Consultado: octubre 9, 2020.
- Harris, M. (s/f), *Antropología cultural*. Disponible en: <http://www.miuasi-nalooa.org/wp-content/uploads/2015/07/Harris-Marvin-Antropologia-cultural.pdf>. Consultado: octubre 9, 2020.
- Hernández, R. (s/f), *Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MMHIkt9edmk&feature=youtu.be>. Consultado: octubre 9, 2020.
- IIEG (2020), *Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco*. Disponible en: <https://www.iieg.gob.mx/sicis/index.php#iieg>.
- INEGI (2020), *Censo de Población y Vivienda 2010*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/sistemas/scitel/default?ev=5>.
- Leiva, J. (2013), *De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumno universitario de educación especial en un contexto universitario español*, Redalyc.org. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>. Consultado: octubre 9, 2020.

- López, H. (1998), *La metodología de la encuesta. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Biblioteca.marco.edu.mx. Disponible en: https://biblioteca.marco.edu.mx/files/metodologia_encuestas.pdf. Consultado: octubre 9, 2020.
- Maalouf, A. (2001), *Identidades asesinas*, Centroderecursos.cultura.pe. Disponible en: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/s_identidades_Asesinas.pdf. Consultado: octubre 9, 2020.
- Martín Navarro, M. (1995), *Historia de Capilla de Guadalupe*.
- Martínez, J. (2004), *La fiesta patronal como ritual performativo, iniciático e identitario*, Core.ac.uk. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/11498143.pdf>. Consultado: octubre 9, 2020.
- Organización Mundial de la Salud (2020), *Desarrollo en la adolescencia*. Disponible en: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/. Consultado: octubre 9, 2020.
- Reynoso, A. (2013), *Los Altos Sur de Jalisco. Investigación sociocultural actualizada*.
- Seul, J. (1999), *'Ours is the Way of God': Religion, Identity, And Intergroup Conflict - Jeffrey R. Seul, 1999*, SAGE Journals. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022343399036005004>. Consultado: octubre 9, 2020.
- Taguena, J. (2016), “La identidad de los jóvenes en los tiempos de la globalización”, *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), pp. 633-654. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000400633&lng=es&tlng=es. Consultado: julio 16, 2020.
- Ultreras Villagrana, P. y M. Isais Contreras (2017), “Sociedades rancheras del occidente mexicano: balance historiográfico”, *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 39(154), p. 37. Disponible en: <https://doi.org/10.24901/rehs.v39i154.382>.
- UNESCO (s/f), *Los ámbitos del patrimonio cultural inmaterial*, Ich.unesco.org. Disponible en: <https://ich.unesco.org/doc/src/01857-es.pdf>. Consultado: octubre 9, 2020.
- (2019), *Patrimonio inmaterial*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/intangible-heritage/>.

IGUALDAD DE GÉNERO EN ORQUESTAS PROFESIONALES DE MÉXICO

IVETTE AMBROSIO RAMÍREZ¹

LÁZARO MARCOS CHÁVEZ ACEVES²

Introducción

El propósito de este capítulo es esbozar un breve panorama sobre la participación actual de las mujeres en orquestas profesionales. Esto nos permitirá indagar si actualmente el ámbito profesional de la música es un escenario que ofrece a todas las personas las mismas oportunidades. Partimos de reconocer que las dinámicas sociales en torno a la cultura no están exentas de reproducir relaciones desiguales de género por distintos motivos.

La equidad de género es un objetivo que distintas organizaciones, coordinadas por la

1 Egresada de la Licenciatura en gestión cultural de la Universidad de Guadalajara.

2 Profesor-investigador del Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara.

Organización de las Naciones Unidas, particularmente en cada país y por la entidad creada para la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer (ONU Mujeres), han puesto en marcha para establecer la ruta hacia lograr la igualdad de género. El objetivo es alcanzar un “Planeta 50-50” antes del año 2030 para lograr la paridad de género en el mundo (ONU Mujeres, 2015).

Por lo anterior, hoy no tendríamos que cuestionarnos si las mujeres tienen acceso igualitario a la cultura, por tratarse de un derecho humano establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, según el artículo 27 “Derecho a la vida cultural, artística y científica” (Naciones Unidas, 1948). No obstante, para el caso específico de la profesionalización musical, desde el año 2003 al 2018, los hombres continúan predominando en la matrícula en escuelas públicas encaminadas a la enseñanza de las artes (INMUJERES, 2005). Este panorama es una constante en Latinoamérica, y el porcentaje cae por debajo del 30 %, de acuerdo con los estudios empíricos enfocados en la presencia de mujeres contratadas en orquestas (Querol Gutiérrez, 2014; Galindo Morales, 2015; Sergeant y Himonides, 2019).

Si bien los estudios respecto a los movimientos sociales encabezados por mujeres han tomado un nuevo auge posterior a la primera década del siglo XXI, a lo largo de la historia se ha reflexionado respecto de las implicaciones de ser mujer en sociedades occidentales patriarcales. Se ha escrito de la desigualdad histórica que el género femenino ha arrastrado por generaciones; pero ha sido la literatura feminista la que exalta la lucha de la mujer, desde diferentes contextos. En este sentido, y en la medida en que la historia de las mujeres reclama el reconocimiento de sus aportes a la sociedad, es importante evidenciar la función de las mujeres en la construcción de entornos sociales libres de acoso, de violencia e igualdad de género. Por ello, es crucial observar su presencia en cada espacio, como en el caso de las orquestas profesionales en México.

Reconocemos que el género es un mecanismo para establecer conductas sociales, roles, derechos, obligaciones y acceso a la justi-

cia que continúan alimentando la distinción social y cultural entre mujeres y hombre, perpetuando un modelo hegemónico y patriarcal de la división sexual del trabajo (Butler, 2002; Arendt, 2009). Pero no solo eso, esta división no solo estableció categorías del tipo: “trabajo remunerado o no remunerado”; “Dueño, empleador, jefe, trabajador, obrero o mandadero”; “trabajo de calidad, trabajo sucio, trabajo legal o ilegal”, sino que instauró la división del mundo común y creó categorías de poder para legitimar relaciones de dominación por sexo-género, siempre simbólica.

Por ende, desde este posicionamiento, consideramos que esta división sexual del trabajo estableció, en cada cultura y de manera particular, modos específicos de relacionarse con el mundo material según el género y el estatus social de los individuos. Lo cual propició la desigualdad interseccional más allá del campo laboral para las mujeres. Es decir, la mujer enfrenta diferentes formas de discriminación de acuerdo con su edad, raza, etnia, clase, religión, preferencia sexual e identidad de género, bajo distintos mecanismos de opresión (Soso-Sánchez, 2017).

No obstante, el sistema de dominación patriarcal no consiguió frenar el constante empuje de la mujer, en toda la historia occidental de la humanidad, que se atestigua por los logros individuales y en colectivo alcanzados por la mujer en los ámbitos privados y públicos, seguidos del apoyo de instituciones y organizaciones nacionales e internacionales. Sirvan de ejemplo el conjunto de mecanismos y leyes que, en México y diferentes países occidentales, buscan la equidad de género, erradicar la violencia y discriminación por género, reconocer la importancia del valor económico del trabajo doméstico y de cuidado —que en México representaría más del 20 % del producto interno bruto (García Guzmán, 2019)—, así como figurar en labores propias del sexo masculino, esto a partir de una reconfiguración simbólica de oficios y estudios; espacios donde la mujer no necesita demostrar ser apta o capaz.

De esta manera, hay ocupaciones que pueden comenzar a ser observadas para comprender las dinámicas de equidad entre muje-

res y hombres, en espacios acaparados por una mayoría masculina; donde la mujer enfrenta mecanismos de opresión como el acoso, la violencia, la señalización y la discriminación. Dentro de las artes, en la música profesional, la orquesta es el lugar al que nos interesa acercarnos a partir de datos obtenidos tanto de la investigación documental como de la observación etnográfica (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996) destinada en arrojar pistas que en su momento nos permitan plantear, desde la Gestión Cultural, pautas metodológicas para la intervención.

Indicios de la incorporación de la mujer en la música de concierto en México

México es un país multicultural y prueba de ello es su música. Desde la música prehispánica, hasta la heredada posterior a la Conquista española, como la que caracteriza a cada una de las regiones culturales que componen a este país, son muestra de su bagaje musical; sin olvidarnos de las culturas y lenguas prehispánicas, como las tradiciones y costumbres que se practican en todo el territorio mexicano. En este escenario, las mujeres han formado parte muy activa de la construcción de la música de concierto que conocemos actualmente.

No obstante, el contexto de una orquesta sinfónica o filarmónica profesional se muestra interesante, sin ahondar mucho por el momento, cuando se observa que en su composición hay una minoría femenina, lo cual se mantiene como una constante histórica. La razón principal es el modelo patriarcal que se rastrea desde el siglo IV, como lo señala Galindo Morales (2015): “cuando la Iglesia desaconsejó la práctica musical para las mujeres no pertenecientes a un orden religiosa”. Luego, desde finales del siglo XVIII hasta el siglo XIX la ejecución de “instrumentos como el piano, el arpa... la guitarra y el laúd, se hicieron comunes entre las mujeres” (pp. 4-5), pero en espacios privados y domésticos. Así, la incursión de las mujeres en la música comenzó de manera limitada a una formación que les permi-

tierra mostrarse como “adornos” en reuniones; además, la educación implicaba que las mujeres tuvieran cierto nivel social para pagar lecciones de música. De ahí que ciertos instrumentos estén asociados de manera estereotipada a las mujeres.

Tendría que surgir el movimiento sufragista en 1848 y posteriormente presentarse los estragos de las guerras mundiales para que las mujeres accedieran al derecho de votar y ser votadas, así como participar en campos de trabajo propios de lo masculino, y acceder a una visibilización escueta de la mujer en escenarios académicos, políticos y artísticos. El ingreso de mujeres a las orquestas sería paulatino, pero esto no significó que las obras maestras de numerosas compositoras se incorporaran al programa de las orquestas sinfónicas. Tampoco implicó la contratación de directoras en la música sinfónica (Clásica y Modernas, 2019; Ramos, 2010).

En México esto no fue la excepción. De acuerdo con Huacuz Elías (2011), existe información escasa sobre las cantantes, pianistas y compositoras mexicanas del siglo XIX. Estas pisarían el terreno profesional gracias a su estatus social, pero no son tomadas en cuenta, por lo cual tuvieron que salir del país para darse a conocer principalmente en Europa. Fue el caso de Ángela Peralta Casteria y de María Guadalupe Olmedo y Lama. Solo las mujeres con recursos económicos podían acceder a la enseñanza musical de estos instrumentos estereotipados y remitidas a espacios domésticos.

La primera mujer en dirigir una orquesta sinfónica fue Julia Alonso, quien además lideró el Conservatorio Nacional de México en 1912, escuela que sería la que incursionaría en aceptar mujeres y ofrecer un título profesional. Sofía Cancino de Cuevas también es reconocida como directora de la Orquesta Sinfónica Mexicana, pero no hay un registro oficial que lo avale. Lo mismo ocurre con María Bonilla, que fuera directora de la Escuela Nacional de Música (Aguirre-Lora, 2019; Beristáin-Cardoso, 2018).

Actualmente se mantienen vigentes mujeres directoras de orquesta como Alondra de la Parra, Inma Shara y Simone Youn, por mencionar algunas. Pero no es hasta el año 2017 que esto ocurre; es

decir, la desigualdad por género en la industria de la música sinfónica es un problema evidente. Las instituciones encargadas de garantizar los derechos de las mujeres y la equidad de género deberían observar que a nivel profesional la matrícula en instituciones públicas de enseñanza musical se puede establecer cierta igualdad. No obstante, los porcentajes de mujeres tituladas, así como contratadas en instituciones educativas con carreras en arte y trabajadoras en orquestas, están lejos de alcanzar la paridad (cfr. INMUJERES, 2005; INEGI, 2014). Es decir, es evidente la puesta en marcha de mecanismos institucionales que frenan el desarrollo profesional de la mujer y su inserción en el campo laboral, formal, de la música en lo general y en lo particular.

Ya Simone de Beauvoir señaló al respecto de esta desigualdad numérica que existen casos, como el de la profesionalización de la música:

que, durante un tiempo más o menos prolongado, una categoría consigue dominar completamente a otra. Es la desigualdad numérica la que, con frecuencia, confiere ese privilegio: la mayoría impone su ley a la minoría o la persigue (Beauvoir, 2016:37).

Participación actual de las mujeres en las orquestas profesionales de la Ciudad de México

En la actualidad, la ola feminista de la que hemos sido testigos en tiempos recientes ha develado las configuraciones sociales que normalizaban un abanico de conductas que contribuyen al rezago de la mujer, en distintos ámbitos, incluido el artístico y el educativo. Estas conductas, como es el acoso, frenan los principios de igualdad y de no discriminación de aquellas políticas que buscan abrir un acceso igualitario entre mujeres y hombres, como garantizar espacios libres de violencia y discriminación por género, preferencia sexual e identidad sexual.

Entre las charlas al interior del entorno orquestal se habla de temas que tienen que ver con acoso, pocas oportunidades y lo difícil

que es ser mujer y ser música. Esto, por supuesto, no es una particularidad de la música de orquesta, pero viene a evidenciar lo que hemos estado exponiendo. Si bien las políticas y la legislación en cuestiones de género existen en nuestro país, es importante observar su cumplimiento para que todos los seres humanos puedan encontrarse en igualdad de oportunidades. El derecho que las mujeres tienen a participar de la vida cultural de su comunidad no solamente contribuye con el desarrollo de este grupo, también es importante para el desarrollo de las sociedades.

El panorama general apunta a ciertas prácticas que apoyan el acceso igualitario de las mujeres en las orquestas profesionales de la Ciudad de México, como es el caso de las audiciones a cortina cerrada, en las cuales jurados altamente calificados dictaminan las habilidades de los participantes sin considerar el género como un factor determinante, con ello se logra una relativa equidad. Sin embargo, es importante profundizar para saber si en realidad el sector ofrece las mismas condiciones para hombres y mujeres.

Conocer las tasas de ocupación por género nos brindará un punto de referencia. Actualmente son pocos los estudios y datos actualizados a los que se puede acceder. Otro ejemplo de cifras que muestran la participación de las mujeres al acceso general a la cultura y su participación en diferentes actividades artísticas, lo proporciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Su estudio también muestra la inequidad e igualdad entre mujeres y hombres (cfr. UNESCO, 2015). No obstante, son necesarios estudios especializados en discurso y representaciones de género, de corte hermenéutico, para estar en condiciones de descifrar los mecanismos que siguen impidiendo la paridad de género en orquestas filarmónicas.

A manera de ejercicio metodológico, que nos permita pensar a futuro en un acercamiento más profundo de esta problemática, mostramos un registro (tabla 1), para actualizar y conocer las cifras accesibles respecto al número de integrantes totales, por género, de las orquestas en la Ciudad de México, incluyendo personal ejecutivo,

administrativo y de apoyo. El levantamiento permite equipararlos con los datos de la Cuenta Satélite en Cultura de México que señala que en las industrias culturales la participación de la mujer ocupa el 39 % (Cámara de Diputados, 2020).

Tabla 1
Número de integrantes desagregado por sexo

Nombre de la orquesta	Mujeres	Hombres	Nº total de integrantes
Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México (OFCDMX)	41	82	123
Orquesta Filarmónica de la UNAM (OFUNAM)	24	85	109
Orquesta Sinfónica del Instituto Politécnico Nacional (OSIPN)	21	74	95
Orquesta Sinfónica Nacional (OSN)	35	89	120

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de información sustraída de sitios oficiales y comunicación directa con las orquestas.

Claramente se observa la desigualdad por género; por ende, es importante no dar por hecho que las garantías laborales y sociales para las mujeres son igualitarias con respecto a los hombres. Si bien cada sector socioeconómico cuenta con problemáticas que deben ser reconocidas para estar en posibilidad de crear propuestas adecuadas que mejoren las condiciones de los individuos, es importante incorporar mecanismos que garanticen la equidad de género. Solo entonces las instituciones podrán impulsar el crecimiento social y cultural de las comunidades y serán congruentes con lo estipulado en la Ley General de Cultura y Derechos Culturales de 2017, la cual, en su artículo sexto, resalta que corresponde a las instituciones del Estado establecer políticas públicas para garantizar el ejercicio de los derechos culturales de toda la población. Para ello es sustancial que la política cultural atienda el principio de “igualdad de género” según el artículo séptimo de esta ley.

Desde la observación internacional, las recomendaciones de la ONU han recaído sobre organismos como el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el cual en materia de sensibilización y violencia de género reportó acciones concretas, como el Programa de Fortalecimiento de la Participación de las Mujeres en las Artes, en el año 2012, para impulsar la igualdad de género, la no discriminación y la no violencia contra la mujer (INMUJERES, s/f). Sin embargo, hace falta conocer si a la fecha la citada institución ha logrado un avance en este terreno.

Reflexiones finales, la Gestión Cultural para la igualdad de género

Estamos viviendo un momento importante en cuanto a políticas culturales en nuestro país. La recién creada Secretaría de Cultura Federal es una muestra de ello. A partir de esta la cultura es reconocida en el mundo como facilitadora y conductora de desarrollo de las sociedades, y por ello es fundamental reconocer que la igualdad de género debe existir como piedra angular para alcanzar un desarrollo cultural verdaderamente inclusivo y sostenible.

Sin embargo, las instituciones por sí mismas, a pesar del conjunto de políticas y mecanismos destinados a lograr la paridad de género, como la transformación de los espacios públicos en sitios libres de violencia, acoso sexual o discriminación por género, preferencia sexual e identidad sexual, requieren de la observancia externa, así como de un recordatorio constante de incorporar la perspectiva de género.

La Gestión Cultural, o, concretamente, el gestor cultural, como agente interno o externo de las instituciones culturales, pueden establecer los mecanismos que paulatinamente garanticen las acciones que nos conduzcan a lograr esa meta de alcanzar un “Planeta 50-50” en paridad de género.

La vinculación de la Gestión Cultural en este sentido es clara, se incorpora la perspectiva de género para la elaboración de proyectos

culturales. No solo eso, estos proyectos pueden trastocar algunos puntos que contribuyan a concientizar a los artistas sobre los roles y estereotipos de género que asumen para sí mismos, que al mismo tiempo proyectan a sus públicos. Además de volverlos críticos de las convenciones impuestas cuyo objetivo es invisibilizar la presencia de las mujeres en espacios como las orquestas por el predominio de hombres como un fenómeno normalizado.

Como hemos revisado a lo largo de este texto, la desigualdad de género es un tema profundo que está siendo abordado desde diferentes realidades, eso invita a que los gestores culturales diseñen y promuevan proyectos culturales con perspectiva de género, ya que tendrán un beneficio añadido para cualquier iniciativa que se desee materializar. Para tal efecto es necesario comenzar a involucrar fundamentos básicos sobre perspectiva de género para todas las personas involucradas en el desempeño de funciones relacionadas con la música clásica.

Lo anterior facilitará acortar distancias estructurales que permitan que las mujeres lleguen a las orquestas profesionales en igualdad de circunstancias. En pleno año 2020 no pueden haber más los estereotipos de género o las desigualdades laborales; se debe garantizar espacios seguros para un correcto desempeño profesional, espacios libres de acoso y con garantías laborales que permitan que las mujeres aporten su talento y trabajo en el sector musical del país.

Referencias

- Aguirre-Lora, M.-E. (2019), "Facultad de Música de la UNAM. Notas para un inventario sobre los lugares de la memoria", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, x(29).
- Arendt, H. (2009), *La condición humana*, Argentina, Paidós.
- Beauvoir, S. de (2016), *El segundo sexo*, KayleighBCN.
- Beristáin-Cardoso, J.-Á. (2018), "La Orquesta del Conservatorio en el seno de la Universidad Nacional (1917-1929)", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27).

- Butler, J. (2002), *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós.
- Cámara de Diputados (2020), *Boletín N° 3280, Entrega INEGI a diputados los resultados de la Cuenta Satélite en Cultura*, Cámara de Diputados H, Congreso de Unión: Comunicación social. Disponible en: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2020/Febrero/21/3280-Entrega-Inegi-a-diputados-los-resultados-de-la-Cuenta-Satelite-en-Cultura>.
- Clásica y Modernas (2019), "¿Dónde están las mujeres en la música sinfónica?", Clásica y Modernas. Disponible en: <https://www.musicadanza.es/es/tematicos/monografico-2/estudio-donde-estan-las-mujeres-en-la-musica-sinfonica>.
- Galindo Morales, L. (2015), "Equidad de género en las orquestas profesionales de Colombia", *Revista Folios*, (42), pp. 3-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345938959001>.
- García Guzmán, B. (2019), "El trabajo doméstico y de cuidado: su importancia y principales hallazgos en el caso mexicano", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 34(2), pp. 237-267, DOI: <https://doi.org/10.24201/edu.v34i2.1811>.
- Huacuz Elías, M. G. (2011), "Apuntes para una estética musical feminista: *Allegro ma non troppo*", en *Cultura y género. Expresiones artísticas, mediaciones culturales y escenarios sociales en México*, pp. 54-71, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- INEGI (2014), *Estadística a propósito del Día del Músico (22 de noviembre), datos nacionales*, México, INEGI.
- INMUJERES (2005), *Las mujeres en la cultura y las artes*, México, Instituto Nacional de las Mujeres.
- (s/f), *Boletín Número 60*, México, Instituto Nacional de las Mujeres.
- Naciones Unidas (1948), *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Disponible en: un.org.
- ONU Mujeres (2015), *La ONU en acción para la igualdad de género en México*, México, ONU Mujeres.
- Querol Gutiérrez, C. (2014), "Las Directoras de Orquesta como ejemplo de liderazgo femenino", *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, (6), pp. 233-248.

- Ramos, P. (2010), “Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música”, *Revista Musical Chilena*, 64(213), pp. 7-25, DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000100002>.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y E. García Jiménez (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- Sergeant, D. C. y E. Himonides (2019), “Orchestrated Sex: The Representation of Male and Female Musicians in World-Class Symphony Orchestras”, *Front. Psychol*, 10:1760, DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01760.
- Sosa-Sánchez, I. A. (2017), “Fronteras múltiples: género, interseccionalidad y ciudadanía”, *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, XII(23), pp. 84-101. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211053027004>.
- UNESCO (2015), *Igualdad de Género. Patrimonio y Creatividad*, Argentina, UNESCO.

PROGRAMA PARA LA REINSERCIÓN SOCIAL Y CULTURAL DE LOS JÓVENES QUE OBTIENEN SU LIBERTAD DEL CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL JUVENIL DE JALISCO

MARÍA SOCORRO SANTANA BALLESTEROS¹
DOLORES DEL CARMEN CHINAS SALAZAR²

Introducción

En nuestro estado la delincuencia juvenil no es producida aleatoriamente, sino que parte de conflictos familiares, sociales, culturales, económicos y políticos, y en general de un sistema globalizado que permea las diferentes formas de vida en la sociedad, donde los estilos de vida de los jóvenes son catalogados como formas de delincuencia (Ornelas, 2005). Estos son solo algunos de los factores que hoy en día los jóvenes han tomado para

-
- 1 Es estudiante de la Licenciatura en Gestión Cultural del Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara, desarrolla el proyecto "Programa para la reintegración social y cultural de los jóvenes que obtienen su libertad del Centro de Atención Integral Juvenil de Jalisco".
 - 2 Profesora de tiempo completo del Sistema de UdeG Virtual, Universidad de Guadalajara.

dirigir el rumbo de sus vidas, creer que estos conflictos son el único camino que tienen para formar parte de esta sociedad los lleva a adherirse a grupos con los que se sienten realmente identificados, convirtiéndose así en un estilo de vida, en el cual no existe discriminación ni son excluidos, motivos que los llevan a considerar que vale la pena alejarse de esta sociedad en la que no se sienten incluidos. Al no contar con un soporte familiar fuerte se convierten en individuos altamente vulnerables; la desintegración familiar, el abandono escolar, la falta de oportunidades de empleo, son solo algunos detonantes que los llevan a encontrar refugio en las drogas, tomándolas como escape en donde los planes o proyectos de vida son completamente inexistentes. Al ser considerados individuos incapaces de adaptarse a la sociedad, delinquir es el único modo de sobrevivir en este nuevo contexto social llamado delincuencia juvenil.

Encontramos que se define como delincuente juvenil a “aquella persona que no posee la mayoría de edad penal y que comete un hecho que está castigado por las leyes” (Garrido Genovés); la delincuencia juvenil es un fenómeno social constituido por un conjunto de infracciones contra las normas fundamentales y convivencia producidas en un tiempo y lugar determinados (Herrero Herrero). Por su parte, el artículo 3 de la Ley de Justicia Integral para Adolescentes del Estado de Jalisco señala que:

para efectos de esta Ley, se entiende por: I. Adolescente: todo ser humano cuya edad está entre los 12 años cumplidos y menos de 18 años de edad; II. Adultos jóvenes: todo ser humano cuya edad está entre los 18 años cumplidos y menos de 25 años de edad.

En el estado de Jalisco, la delincuencia juvenil es un problema que cada vez genera mayor preocupación social, tanto por su incremento cuantitativo, como por su progresiva peligrosidad *cuantitativa*. *Jalisco es la quinta entidad federativa con mayor índice delictivo en lo que va del año, según cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP)*. Con este antecedente, hablaremos de la delincuencia y su reinserción como fenómeno social, buscando

el diseño de programas para los jóvenes una vez que obtengan su libertad con el fin de dar continuidad al trabajo que llevaron a cabo dentro del centro de reclusión a fin de evitar su reincidencia delictiva.

La reinserción social de los jóvenes, como objetivo del sistema penitenciario, se prevé en el Artículo 18 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, al enunciar que dicho objetivo se organizará sobre la base y perspectiva del respeto a los derechos humanos, el trabajo, la capacitación para este, la educación, la salud y el deporte; lo cual implica que toda persona privada de libertad cumpla la pena impuesta en condiciones compatibles con su dignidad y tenga acceso a tratamiento penitenciario que, al tiempo de prevenir la reincidencia, le brinde herramientas útiles para la vida en libertad.

Creeríamos que corresponde al Estado lo que sucede después del encarcelamiento en los centros de reclusión, es decir, lo que pasa después de que un joven obtiene su libertad, pues parte del trabajo de este centro es precisamente que el joven se reintegre de forma sana a la sociedad; vemos entonces cómo el Estado es responsable de velar también por el respeto a los derechos fundamentales, encontrándose aquellos en los cuales quien incurra en conductas antisociales reciba la conducente pena corporal, así como también el involucramiento de los sistemas penitenciarios, siendo estos relevantes para el desarrollo de las personas privadas de libertad y su repercusión en la seguridad pública, es así como la figura de la readaptación social debiera garantizar a través del diseño de leyes, instituciones y políticas públicas la modificación o eliminación de conductas delictivas.

Así, una vez que se identifica al joven como delincuente juvenil, por cometer un delito es privado de su libertad, ingresando como interno a las instalaciones del Centro de Atención Integral Juvenil del Estado de Jalisco, en donde se lleva a cabo un trabajo en conjunto con todas las áreas técnicas, las cuales son integradas por psicología, trabajo social, médica y escolar, brindándoles terapias donde trabajan sus problemas emocionales, se tratan enfermedades brindando medicamento controlado para el tratamiento de adicciones (si las

tuviera), se da inicio o continuación de sus estudios, además del apoyo en trámites como actas de nacimiento, registros, búsqueda de familiares, etcétera.

Lamentablemente, los programas que se llevan a cabo dentro de los reclusorios no son lo suficientemente eficaces para lograr que durante la privación de su libertad el joven logre modificar sus conductas delictivas. Se necesita mucho más trabajo para lograr que estos cambien sus conductas, modifiquen sus actitudes, logren tener tolerancia a la frustración, y con esto en conjunto retomen el rumbo de sus vidas. Desafortunadamente, al trabajo que se lleva a cabo con los jóvenes dentro del centro no se le da continuidad una vez que el joven obtiene su libertad. Así que la problemática a trabajar será precisamente la creación de un programa para la reintegración social y cultural de los jóvenes que cometieron un delito una vez que se reintegren a la sociedad, buscando que este programa cuente con medidas eficaces para supervisar y asistir a los jóvenes, ya que a través de la experiencia se ha demostrado que se necesita mucho más que la privación de su libertad. De ahí la importancia que debe tener la intervención de forma eficaz, buscando con el programa que la reincidencia de estos jóvenes en la comisión de delitos sea baja o completamente nula.

El proyecto de investigación

Esta investigación se llevará a cabo con los jóvenes que se encuentran privados de su libertad dentro de las instalaciones del Centro de Integración Juvenil del Estado de Jalisco, ubicado en la calle Antonio Flores s/n, colonia Las Liebres, perteneciente al municipio del Salto, Jalisco. Este es uno de los dos centros de reclusión para jóvenes donde se encuentran internos los que ya fueron sentenciados por un juez y cumplirán el periodo de condena que se les impuso; entre los delitos más comunes cometidos por adolescentes se encuentran homicidio, robo, secuestro y parricidio.

En este centro se encuentran reclusos únicamente adolescentes que infringieron la ley entre los 12 y los 18 años de edad, la mayoría de ellos se convierte en adulto estando en prisión. Los adolescentes son juzgados de forma muy diferente a los adultos, pues mientras que un adulto comete, por ejemplo, un homicidio, y el juez le dará una condena de aproximadamente 30 años como mínimo, a un adolescente la pena máxima que se le dará será de ocho años por el mismo delito. La Ley de Justicia para Adolescentes cita en su artículo 2:

Son sujetos de esta Ley: I. Las personas de entre 12 años cumplidos y menores de 18 años de edad, denominados adolescentes, a quienes se atribuya o compruebe la realización de una conducta tipificada como delito en las leyes estatales; II. Las personas de entre 18 años cumplidos y menores de 25 de edad a quienes se atribuya o compruebe la realización de una conducta tipificada como delito en las leyes estatales, cometida cuando eran adolescentes, a quienes se les aplicará el Sistema Estatal Integral de Justicia para Adolescentes en todo aquello que proceda.

De esta forma, el adolescente a quien le den la pena máxima, la cumple o no, al cumplir 25 años obtendrá su libertad.

Una vez dentro del centro se lleva cabo un trabajo integral con todas las áreas, implementándose, de acuerdo a lo indicado por el juez, un tratamiento institucional con el que se trabajará durante el tiempo que dure la reclusión. El trabajo es muy importante pues el objetivo de los centros es lograr la reinserción de las personas que se encuentran privadas de su libertad, para que una vez que la recuperen logren modificar sus conductas con el fin de no volver a delinquir.

Dentro de este tratamiento se trabaja en sus adicciones (con el fin de erradicarlas), dan inicio a sus estudios o los concluyen, son conducidas terapias psicológicas donde se trabajan cuestiones emocionales, las cuales en la mayoría de los casos comprenden las heridas de la infancia, que los llevan a tomar el camino equivocado. Lamentablemente, en el estado de Jalisco no existe un programa que dé continuidad al trabajo realizado dentro del centro, así que al regresar los jóvenes a su entorno, la gran mayoría de ellos vuelve a reincidir, volviéndose la comisión de delitos un estilo de vida que los lleva de

centros de menores a los de adultos, aumentando la peligrosidad en la comisión de sus delitos.

En la primer parte de la investigación se expone el contexto, la problemática a analizar, y para entender mejor el trabajo se creyó conveniente la revisión de conceptos. En la segunda parte se presenta el desarrollo del trabajo, donde se muestra la situación actual que viven los jóvenes antes de cometer un delito, durante y después, cuando obtienen su libertad, fundamentando la problemática además de los objetivos, y en la tercera parte se confronta la teoría con la realidad para luego establecer la propuesta con mi proyecto, su metodología e investigación, con el fin del logro del objetivo principal: favorecer una verdadera reinserción de los menores infractores en la sociedad.

Fundamentación y objetivos

En el estado de Jalisco el sistema penitenciario soporta graves deficiencias, y antes que cumplir con el objetivo de reinsertar a las personas infractoras a la sociedad pareciera una escuela de delincuencia. En el momento que un joven obtiene su libertad confronta grandes desafíos y las comunidades se tornan inseguras cuando los delinquentes con alto riesgo y necesidades son liberados sin preparación, supervisión o apoyo adecuados, muchos de ellos incluso después de un periodo de libertad continúan sin lograr esa reintegración a la comunidad como ciudadanos respetuosos de la ley.

Los programas implementados dentro de un centro de reclusión no son suficientes para incidir en el cambio de comportamientos antisociales y rasgos individuales de un individuo, ya que estos se deben a diversos factores o predictores de riesgo (individuales, familiares, culturales y sociales). Una vez identificados, podemos comprender que son algunos de ellos los que llevan a un joven a delinquir: a través del trabajo dentro del centro logro identificar dos de ellos, los cuales considero como detonantes en la comisión de

conductas delictivas: la falta de continuidad en su proceso educativo y la exclusión social.

En lo que se refiere a la deserción escolar, contamos con datos obtenidos por medio de un estudio de ingreso que realiza el área escolar, este documento nos permite conocer con qué estudios cuentan y es ahí donde nos damos cuenta de que un gran porcentaje de ellos son analfabetos, otros solo se inscribieron al primer grado de primaria pero los dieron de baja o fueron expulsados, y el tercer grupo dejó inconclusa la secundaria, corroborándose así que existe un gran porcentaje de jóvenes que no asisten a la escuela. La gran mayoría de ellos abandona los estudios en algún momento de su trayectoria escolar, convirtiéndose en desertores del sistema educativo.

De los jóvenes que desertaron del sistema educativo, el 35.2 % lo hicieron por causas económicas (falta de dinero o porque tenían que trabajar). La falta de dinero o la necesidad de trabajar son causas de deserción escolar en una proporción importante de jóvenes; esto aparece ligado a la condición social y económica de las familias. La Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ) señala que entre los 12 y los 14 años de edad no acuden a la escuela el 11.6 % de los adolescentes, que de los 15 a los 19 años de edad no acuden el 41.3 %, y que al llegar a los 19 años de edad más del 75 % de los jóvenes ha abandonado la escuela por motivos económicos, desintegración familiar, consumo de drogas, alcohol y estupefacientes, falta de acceso en su localidad, situación de calle, etc. En México, cuando los adolescentes cumplen 19 años de edad, han abandonado la escuela cerca del 89 % de ellos.

La deserción escolar, en este tiempo, es evidente, ya que existen cada vez mayores dificultades para que los jóvenes accedan a una educación de calidad. Son diversos los factores por los cuales estos jóvenes abandonan sus estudios, uno de ellos es la falta de espacios en los planteles escolares, otro, la falta de documentos para poder hacer el trámite de inscripción, además de la economía, entre otros. El campo educacional en nuestros tiempos ha perdido su valor en los jóvenes, pues estos ya no lo ven como una forma de identidad social,

estructuración de proyectos y expectativas de vida, sino que para ellos es una forma mediante la cual los padres ejercen el control sobre ellos.

Otro factor importante es la exclusión y discriminación social. A través del trabajo con los jóvenes dentro del centro es muy común que ellos refieran cómo la sociedad tiene hacia ellos un total rechazo y una marcada desaprobación, comentando ellos mismos que el sentir esa sensación de no sentirse aceptados fue como un detonante que los llevó a delinquir. Platican que son discriminados en diferentes ámbitos, uno de ellos el ámbito laboral, pues en la mayoría de los empleos tienen como requisitos que no se tengan perforaciones, tatuajes, cabello largo en los hombres. Lamentablemente, estas son algunas de las muchas características de los jóvenes en estudio. Otra forma de discriminación que padecen es al querer ingresar a centros nocturnos, los llamados “ántros”, ya que estos restringen la entrada a jóvenes que cumplen únicamente con ciertas características, como, un ejemplo, si son de piel morena, el tipo de ropa que usan, si llevan automóvil, etc. Así, vemos que una gran parte de ellos no cumple con las características impuestas pues van en contra de las políticas del lugar, siendo muy frecuente la negación del acceso a este tipo de locales. Lamentablemente, este tipo de discriminación, la no aceptación y poca tolerancia hacia este tipo de grupos les deja marcas de segregación y los aleja completamente de llevar y formar parte de prácticas culturales que se llevan a cabo dentro de una sociedad.

Otros de los lugares donde ocurre una marcada discriminación son algunos centros comerciales, sobre todo para aquellos que van en grupo y son identificados por pertenecer a alguna clase social baja; de inmediato son perseguidos, vigilados y en algunos casos expulsados del centro debido a que se cree que están ahí únicamente con la intención de cometer algún robo en las tiendas o dañar algún espacio dentro del centro comercial.

Este grupo de jóvenes no son discriminados únicamente por la sociedad, también sufren un gran rechazo por parte de otros grupos de jóvenes que no cuentan con las mismas características que ellos.

En nuestro país, lamentablemente, los jóvenes han sido un sector de la población muy marginado en la mayoría de los aspectos, dando como resultado que sus comportamientos y rebeldía sean frecuentes, siendo esa una de las razones por las cuales no son tolerados por la sociedad. Una de las manifestaciones rebeldes muy marcadas es el grafiti. Creeríamos que los jóvenes que únicamente son rechazados son los que pertenecen a alguna expresión juvenil, como los darketos, punks, cholos, rocanroleros, emos, etc. Existen otros grupos que son discriminados tan solo por su condición de joven, su condición social, color de piel, gustos en el vestir, nivel educativo, estado civil, orientaciones sexuales, ocupación, gustos musicales, sexo, religión, etcétera.

Una vez que han sido revisados y explicados los factores anteriores, llegamos a la conclusión de que para este grupo de adolescentes y jóvenes llevar a cabo prácticas ilegales forma parte de un modo de vida, y viven con la creencia de que este es el único modo de lograr una realización personal. Lamentablemente, la sociedad se muestra cada vez más hostil hacia este tipo de grupos, los cuales son lastimados física, social, espiritual, familiar y económicamente. Con todo lo antes expuesto vemos cómo las sociedades, familias, amigos, formamos parte de esta exclusión social, violentando gravemente a nuestros jóvenes. Antes ser joven era sinónimo de plenitud, fortaleza, fuerza, entusiasmo; en nuestros tiempos ellos ya no forman parte de estas condiciones sociales, prósperas o de progreso personal, sino que hoy forman parte de la marginación, la injusticia y la discriminación, violándose así el derecho que tienen niños y jóvenes a formar parte de una sociedad y sobre todo a contar con una vida digna.

De esta manera, los jóvenes se encuentran totalmente vulnerables, ya que no cuentan con una situación económica estable por falta de oportunidades de trabajo, la mayoría de ellos vienen de familias disfuncionales o desintegradas, no contando con ellas como apoyo. Las habilidades educativas y sociales son casi nulas, la pobreza en la mayoría de ellos es una condición de vida, marginándolos de una sociedad en la que son etiquetados como delincuentes.

Las inhabilitaciones que imponen la desigualdad social y la crisis de oportunidades afectan especialmente a aquellos hogares de escasos recursos materiales, afectados por la desocupación y la descalificación social, y en donde las redes familiares, comunitarias e institucionales de integración están seriamente debilitadas o son inexistentes. Es en estos hogares donde se sufre más directamente la desvalorización social, cultural y educacional acumulada por anteriores generaciones, y donde, finalmente, la problemática de las posibilidades de delinquir es preferible pasarla a las nuevas generaciones de jóvenes que buscar un cambio, hecho prácticamente imposible. Por lo anteriormente expuesto, tenemos que la delincuencia es una situación asocial de la conducta humana. El delincuente no nace, como pretendía Lombroso, según sus teorías antropométricas, o algunos criminólogos constitucionalistas germanos; el delincuente es un producto del genotipo humano que se ha maleado por una ambiente familiar y social. Puede considerarse al delincuente más bien un sociópata que un psicópata. Para llegar a esta sociopatía se parte de una inadaptación familiar, escolar o social (Izquierdo, 1999:45).

De tal forma, estos jóvenes que son identificados como delincuentes tienen un denominador común: algunos de ellos son completamente incapaces de adaptarse al medio social, otros no respetan las normas establecidas por la sociedad, muchos de ellos no cuentan con habilidades para convivir en sociedad, otros más se enfrentan violentamente contra las normas llegando a un cierto vandalismo intolerable, y algunos otros carecen del espíritu de trabajo y esfuerzo para realizarse como personas (Ornelas, 2005).

Las historias de estos jóvenes en su mayoría provienen de hogares desintegrados, donde no existen figuras de autoridad que dirijan sus vidas, padres que en muchas ocasiones son los que los llevaron a delinquir pues también ellos provienen de familias criminógenas, padres con pocas habilidades educo-formativas. La situación económica aunada con la pobreza los lleva a continuar el mismo camino que sus padres. Estos jóvenes, a pesar de su corta edad, tienen una larga trayectoria en el consumo de drogas y estupefacientes. Estos

son algunos factores que contribuyen a que el joven inicie el camino de las conductas antisociales, por lo que una vez que creen tener la edad para tomar decisiones se separan de sus hogares, iniciando un proceso de calle donde se alían junto con otros jóvenes que viven en iguales condiciones, y al faltar todo lo anterior se vuelven completamente vulnerables. Las invitaciones para unirse a grupos vandálicos, sectas, carteles, son su forma de obtener y llenar las carencias que tienen y mucho más al momento de ofrecerles dinero o beneficios a cambio de delinquir.

Los resultados obtenidos anteriormente han marcado la pauta para la creación de programas de prevención y tratamiento de jóvenes delincuentes. Estos tratamientos se encuentran orientados especialmente en la modificación de aquellos factores de riesgo que determinan sus rasgos criminógenos, los cuales se asocian directamente con su actividad delictiva. En concreto, urge dotar a los delincuentes (háblese de homicidas, secuestradores, feminicidas, agresores sexuales, etcétera) con nuevos modelos de conducta prosocial, modificando el desarrollo de pensamiento implantado en su infancia, buscando la modificación o control de emociones, prevención de recaídas o reincidencia en el delito, con el fin de erradicar o modificar comportamientos violentos y antisociales.

El incremento de la delincuencia en los adolescentes y jóvenes nos ha llevado a la necesidad de analizar la mejor manera de modificar las conductas antisociales, para obtener información útil de cara al desarrollo de programas de prevención/intervención que fomenten las conductas prosociales, de consideración por los demás, el respeto por las diferencias, e inhiban las conductas discriminatorias, antisociales y violentas. Esta preocupación actual por la conducta antisocial y violenta durante la infancia, la adolescencia y la juventud, es la base de este estudio.

Para prevenir la conducta delictiva hay que tener en cuenta que son muchos los factores que pueden influir en que niños-niñas, adolescentes y jóvenes tengan conductas delincuenciales, la multicausalidad de la conducta de delincuente (Martínez y Fernández, 2015).

Entre estos factores cabe destacar los *factores culturales*, las normas y valores que se refuerzan en cada cultura influyen, hay culturas que reprueban la agresión mientras que otras la recompensan.

Las actividades de ocio que se potencian en cada cultura influyen, ya que se ha demostrado que aquellos que ven mucha violencia en televisión, Internet, videojuegos, podrían tender a comportarse de forma más agresiva, a tener menos empatía con las víctimas, a normalizar el uso de la violencia, y a percibir que es lo normal para resolver conflictos.

La investigación llevada a cabo dentro del centro (CAIJE) ha evidenciado que los niños-niñas y adolescentes agresivos viven en familias desestructuradas (con problemas de drogas-alcohol, conflictos de pareja, problemas de delincuencia, que no aportan cuidado y afecto, donde hay abandono, maltrato y abuso hacia el niño/a, con modelos autoritarios, agresivos-punitivos), y/o familias muy permisivas (con disciplina inconsistente, donde no hay normas estables, ni diferenciación entre conductas adecuadas/inadecuadas).

Los niños y adolescentes que tienen vínculos de apego seguro y buenas relaciones en la familia tienen con menor probabilidad conductas violentas (Montañés, 2008). En el estudio de ingreso llevado a cabo una vez que el joven ingresa a las instalaciones del CAIJE, conocemos diferentes tipos de factores escolares que son considerados como detonantes de conductas violentas; algunos que identificamos en ese documento son el abandono escolar por deserción, expulsión o cambio constate de planteles, falta de centros escolares en zonas marginadas, escuelas donde no es prioridad la práctica de valores positivos, o donde las conductas agresivas son permitidas, o en los que en sus prácticas educativas se transmiten estereotipos sexistas y/o racistas (Programa Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, 2014). De igual manera, determinadas características de la personalidad (falta de empatía, impulsividad, baja tolerancia a la frustración) pueden promover un nivel alto de conducta violenta.

La delincuencia en niños y adolescentes representa en nuestros días un grave problema social motivo del fenómeno a trabajar, ya

que a diferencia de otros fenómenos o problemáticas la delincuencia afecta a todos los miembros de una comunidad, quienes se convierten en víctimas de todo tipo de delitos que llevan a cabo, con mucha frecuencia, estos jóvenes con un historial de conducta antisocial.

El sistema penitenciario durante años estuvo enfocado en la privación de la libertad como castigo y no fue hasta fechas recientes que el mandato constitucional lo encaminó a la reinserción social. Lamentablemente, factores como la sobrepoblación penitenciaria y la reincidencia delictiva continúan siendo prevalentes en los centros penitenciarios del país, imposibilitando con esto resultados positivos cuando se habla de rehabilitación y readaptación de, en nuestro caso, jóvenes en conflicto con la ley. Ante este contexto, se genera la imperiosa necesidad de crear programas de integración o reintegración social, los cuales den continuidad al trabajo que se llevó a cabo dentro de estos centros de reclusión, buscando que estos sean medios esenciales para prevenir la reincidencia y aumentar la seguridad pública, dos objetivos de política social muy importantes en todos los países.

Si observamos los esfuerzos realizados de padres, maestros, trabajadores sociales, jueces, psicólogos, sociólogos, psiquiatras, los cuales han buscado los medios para prevenir y evitar la mala conducta de los jóvenes, lamentablemente los esfuerzos de cada uno de ellos no han logrado resolver ni erradicar por sí solos el problema de la delincuencia. Los años de experiencia en el trabajo con jóvenes en reclusión me dicen que es un trabajo en conjunto, que exige la participación de escuelas, comunidad, ciudadanos, profesionistas y padres de familia, además de buscar el interés en los propios jóvenes en la solución de esta problemática. En este proyecto identificamos la imperiosa necesidad de definir, identificar y diferenciar quiénes tienen características de llegar a ser delinquentes a temprana edad con el fin de examinar los criterios que pueden adoptarse para ayudar a evitarlo, y orientando con estos criterios a la búsqueda de la causa, el diagnóstico y la reinserción social.

Esta problemática nos permite la oportunidad de identificar la escasez de trabajos de investigación y de prácticas eficaces para la

prevención y represión de la conducta delictiva en todas partes del mundo que lleven a soluciones.

Parte del trabajo inicial dentro del CAIJE fue la elaboración de estudios clínicos, de diagnóstico, psicológicos y psiquiátricos, los cuales dieron la pauta para el inicio del tratamiento de conductas delictivas, pero a la vez se identificó la necesidad de reexaminar el marco teórico de referencia en el que se insertan las actividades en materia de prevención y control, la necesidad constante de evaluar y reevaluar planes y programas de ayuda a los jóvenes, y sobre todo el seguimiento que se les da a estos programas, pues la mayor parte del tiempo todo este trabajo se queda sin concluir porque los jóvenes cumplen con su condena y todo el trabajo se termina cuando ellos regresan a sus mismos entornos, con las mismas personas (las cuales muchas veces los llevaron a delinquir); no existen oportunidades de empleo, no cuentan con la conclusión de sus estudios, el entorno en el que crecieron es criminógeno, pues el delinquir viene desde generaciones anteriores; vienen de familias disfuncionales, con altos consumos de drogas y estupefacientes, desintegradas, por lo regular no cuentan con recursos económicos, algunos de ellos ya conformaron su familia propia y tienen hijos.

Así que al querer llevar a cabo el trabajo aprendido dentro del centro, son más fuertes los problemas a los que se enfrenta el joven ahora en libertad, creyendo que la única solución que encuentra para la solución de sus problemas es volver a delinquir. Se corrobora con esto que la reincidencia, tanto en los centros de tratamiento como de internamiento, muestre considerables incrementos.

Una vez relatado lo anterior y dada a conocer la problemática del proyecto, nos encontramos ante un panorama nada fácil, pues analizar conductas en jóvenes es complejo. En este momento, la información obtenida mediante el trabajo realizado dentro del centro será tomada como base para el inicio de nuestro proyecto como un diagnóstico, nos servirá además para conocer comportamientos; este mismo diagnóstico nos dará el arranque para continuar con el trabajo, conocer el entorno del individuo y ver si constituye un

apoyo positivo para su rehabilitación o buscar la forma de alejarlo de él, obtener información familiar con el fin de conocer si el acompañamiento de su familia sería positivo como aliciente para su rehabilitación; pero sobre todo que este proyecto sea un espacio para lograr que el joven vuelva a confiar, se recupere de lo vivido y cuente con herramientas para modificar actitudes y conductas, y sea un lugar en donde él pueda expresarse, sentirse libre y sobre todo poner en práctica sus talentos y aptitudes, que como joven tiene. Una vez trabajados todos estos elementos se buscará que él se sienta parte de una sociedad y sobre todo se reintegre sin estereotipos ni sea señalado como un “delincuente”, sino que se logre tanto su modificación de conductas que la autoestima, la seguridad, el amor y el apoyo sean el nuevo motor que lo impulse a ser una persona nueva y diferente.

La rehabilitación de los jóvenes y su reintegración exitosa a la comunidad debe ser la meta principal, ya que en la actualidad las acciones llevadas a cabo son insuficientes y no se han logrado erradicar los problemas que se presentan en la prevención de conductas antisociales y sus deficiencias.

A manera de conclusión

Los estudios que han evaluado las consecuencias de la conducta antisocial señalan que una parte importante de los niños/niñas que tienen este tipo de comportamiento durante la infancia y la adolescencia mostrarán algún tipo de desajuste en la vida adulta.

El hecho de que la conducta antisocial en los primeros años de vida sea un factor predictor de posterior conducta antisocial y delincuencia, es un argumento más que suficiente para concentrar los esfuerzos de prevención alrededor del desarrollo de los menores.

Dado que la conducta social es compleja y la violencia aparece debido a múltiples factores, para prevenir e intervenir en la violencia infanto-juvenil haría falta hacerlo desde la sociedad, la escuela, la

familia y también desde el individuo. La sociedad debería inhibir el grado de violencia que se expresa en la TV, Internet, los video-juegos, que refuerzan las conductas agresivas y antisociales, racistas, sexistas. La educación familiar desempeña un papel primordial, ya que los padres que son modelos de empatía y conducta social positiva, y se dan a la tarea de reforzar estas conductas en sus hijos/hijas, tienen con mayor probabilidad hijos menos violentos.

Gran importancia tendrán los planteles educativos en la intervención de forma eficaz, y en general los programas que fomentan el desarrollo socioemocional mostrando a los jóvenes la importancia de la práctica de valores como la tolerancia, la empatía, el respeto por los derechos humanos, el aprendizaje de técnicas para la resolución pacífica de conflictos, las cuales ayudan a inhibir las conductas violentas de niños y jóvenes.

Así que considero que el desarrollo de nuevas habilidades y hábitos de comunicación no violenta, de responsabilidad familiar y laboral, de motivación de logros personales, así como la enseñanza de nuevos comportamientos y la práctica de competencias sociales, derivarán en buena medida en la modificación de conductas de estos niños y jóvenes.

Entre las técnicas que sirven para el desarrollo de nuevas conductas destacarán el reforzamiento positivo de habilidades y aptitudes que, una vez reforzadas e identificadas, logren modificar su comportamiento social. La búsqueda de técnicas para reducir comportamientos inapropiados y la extinción de conductas antisociales, además de la enseñanza de nuevos comportamientos alternativos que les permitan obtener las gratificaciones que antes lograban mediante su conducta antisocial. La práctica de la conducta pro-social, la cual nos lleve a la obtención de logros y cumplimiento de objetivos.

Referencias

- Adamopoulou, A. (s/f), tesina “La delincuencia juvenil: una respuesta desde la promoción de los derechos sociales de los menores en riesgo social”, Universidad de Madrid Carlos III. Disponible en: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18671/TFM_MEADH_Angeliki_Adamopoulou_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- “Arte, cultura y cárcel, prácticas artísticas y culturales en contextos penitenciarios” (s/f). Disponible en: https://issuu.com/culturasinmedura/docs/arte_cultura_y_carcel.
- Barrios, L. (s/f), *Teorías criminológicas sobre la delincuencia juvenil*, Universidad Rey Juan Carlos. Disponible en: <file:///C:/Users/socor/Downloads/DialnetTeoriasCriminologicasSobreLaDelicuenciaJuvenil-6605343.pdf>.
- Cisneros, J. (2007), “Cultura, juventud y delincuencia en el Estado de México”. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252007000200010.
- CNDH (2016), “Informe especial Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia Ciudad de México”. Disponible en: https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Informe_adolescentes_20170118.pdf.
- Defez, C. (2006), “Delincuencia juvenil”. Disponible en: https://iugm.es/wpcontent/uploads/2016/07/TRABAJO_CURSO_IUGM.pdf.
- “Derechos Humanos y Reinserción Social en México”, (s/f). Disponible en: <https://www.milenio.com/opinion/varios-autores/derechos-humanos/derechos-humanos-y-reinsercion-social-en-mexico>.
- Díaz María (2002), “Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia”. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/art2.pdf>.
- Izquierdo Moreno (1980), *Delincuencia juvenil en la sociedad de consumo*, España, Ediciones Mensajero.
- Ley de Justicia Integral para Adolescentes del Estado de Jalisco* (s/f). Disponible en: <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Ley%20de%20Justicia%20Integral%20para%20Adolescentes%20del%20Estado%20de%20Jalisco.pdf>.
- Mejía, A. (2014), “Fenómenos sociales y culturales”. Disponible en: <https://prezi.com/89qqe8yxth7t/fenomenos-sociales-y-culturales/>.

- Morant, J. (s/f), *La delincuencia juvenil*, ACAIP - Agrupación de los Cuerpos de la Administración de Instituciones Penitenciarias. Disponible en: http://www.acaip.info/docu/menores/delincuencia_juvenil.pdf.
- Osio, A. y E. Torroba (s/f), “La readaptación social como derecho humano, situación en la provincia de La Pampa”. Disponible en: <https://derechoareplica.org/index.php/derecho/747-la-readaptacion-social-como-derecho>.
- “Programa Estatal de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2016 - 2021” (s/f), Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Sonora. Disponible en: <http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/73063D33-91E7-4DF3-A5F3-925290F280C6/171379/programaes-tatalprevenciondeldelito.pdf>.
- “Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior” (2012), Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: https://www.buendiaylaredo.com/publicaciones/232/Reporte_de_la_ENDEMS.pdf.
- Silva, C. (s/f), “Los procesos de comunicación y gestión cultural en la promoción y difusión de la danza folklórica en Argentina”. Disponible en: <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/4136/Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

POLÍTICAS CULTURALES DE LAS MUJERES DE ECATEPEC

VIOLETA MAYA RUEDA¹
ERIKA LOYO BERISTEIN²

Introducción

El municipio de Ecatepec es un municipio complejo y con fuertes contrastes. Los esfuerzos que se realizan en este territorio por solucionar las distintas problemáticas y para pensar mejores mecanismos de atención a la ciudadanía son insuficientes. Es por esta razón que la ciudadanía poco a poco se ha organizado para atender las necesidades específicas de una colonia, de un barrio o de una calle. No todos estos esfuerzos son organizados, ni documentados, y van desde tener acceso al agua potable, solicitar acciones para evitar

1 Alumna de la Licenciatura en gestión cultural de la Universidad de Guadalajara.

2 Coordinadora del Centro de Periodismo Digital del Sistema de Universidad Virtual.

inundaciones, adquirir seguridad en las calles, jornadas de salud para la prevención del embarazo adolescente, llevar la pintura o la danza a las calles.

En la colonia Río de Luz de este municipio se organizó un grupo cultural que desde el año 1992 generó propuestas culturales; al inicio con una perspectiva de difusión cultural de elementos que enaltecieran los conocimientos prehispánicos, después de este grupo se formó otra organización de mujeres con el objetivo de capacitar a mujeres en los conocimientos y saberes tradicionales y en todo conocimiento práctico para aplicar en su entorno social, pero también todo conocimiento que le permitiera reflexionar en las situaciones que se viven en esta comunidad. El siguiente paso fue conformar legalmente una asociación civil y en este momento la profesionalización aparecía como una necesidad ante las nuevas propuestas de trabajo, se veía clara también la necesidad de una visión a largo plazo y, aunque no escrita ni enunciada, la política cultural aparecía implícita en el trabajo realizado.

Actualmente se han dado los primeros pasos para la formación de una red de trabajo entre diversas organizaciones, colectivos y ciudadanos, que colaboren para generar procesos integrales para la prevención de las violencias desde la salud, la educación, los saberes y los conocimientos locales. En un ejercicio de retrospectiva se exponen los pasos para plantear una política cultural para una red de trabajo multidisciplinario enfocada en prevenir las distintas formas de violencias.

Ecatepec, municipio complejo

El municipio de Ecatepec pertenece al estado de México, es el municipio más poblado del país con más de 1 millón 800 mil habitantes. De acuerdo con las cifras oficiales del Sistema Municipal de Información Estadística y Geográfica, aproximadamente el 40 % de la población está en situación de pobreza, el 34 % en pobreza mode-

rada, el 6 % en pobreza extrema, lo que deja solamente a un 20 % de la población sin condiciones de vulnerabilidad ni pobreza. La población de mujeres corresponde al 51 % de la población y en el 24 % de los hogares hay jefas de familia, la mayor parte se queda a trabajar localmente para poder realizar los cuidados de los hijos y el trabajo doméstico (SUN, 2018).

La unión a la Ciudad de México con los municipios de Ecatepec y Nezahualcóyotl forman la llamada “megaciudad” con más de 20 millones de habitantes; diariamente se transportan por la mañana 700,000 personas de Ecatepec a la Ciudad de México para trabajar, y regresan por la noche al terminar sus jornadas laborales.

Para 1950 Ecatepec ya se había consolidado con una zona urbana creciente y una fuerte zona industrial con aproximadamente 50,000 obreros que se mantuvo en crecimiento hasta el año 2000. Un modelo económico siempre apoyado por el partido político del PRI, que gobernó de manera constante hasta el año 2003. Este partido y su gobierno apoyaron el desarrollo de plazas y nuevas zonas urbanas, y en el año 2000 dio el último gran paso en la integración de la megaciudad con la inauguración de la línea B del metro que va de la estación Azteca en Ecatepec a la estación Buenavista en la Ciudad de México (Bassols, 2011).

La información anterior nos permiten imaginar el coloso urbano que es Ecatepec, la condición de pobreza debe entenderse como la suma de carencias: escasez o total falta de agua, servicios de salud y transportes insuficientes y saturados; la inseguridad, que por poner un ejemplo se mide en el número de asaltos y robo de automóviles, más las violencias diferenciadas para mujeres y hombres, con un número creciente de casos de feminicidios y desapariciones forzadas, entre los más altos del país. La pobreza también queda claramente manifestada en una carencia o total ausencia de servicios culturales en este municipio.

En Ecatepec, actualmente parte del gobierno municipal, no hay una política cultural que se traduzca en un documento público. Dentro del Plan de Desarrollo 2019 a 2021 se cuenta con dos objetivos

dentro de los programas presupuestarios para el área de Cultura y Bienestar Social, el primero es “Acciones encaminadas a promover la difusión y desarrollo de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas”, y el segundo “Incluye las acciones encaminadas a mantener y transmitir el conocimiento del patrimonio público tangible e intangible, como devenir de la identidad de los mexiquenses”. Los indicadores con los que se miden estos objetivos son: la tasa de variación de los eventos culturales, porcentaje de la población municipal incorporada a actividades artísticas, porcentaje de vida cultural, porcentaje de promoción de actividades culturales, tasa de variación en el registro de bienes muebles e inmuebles, etcétera. Surgen muchas preguntas dada la redacción de estos objetivos, pero no las haremos en este documento, ya que nos convoca la organización ciudadana en la conformación de su política cultural y no el análisis de la política cultural municipal (Plan de desarrollo Municipal, 2019-2021).

El municipio mantiene el trabajo cultural centrado en la cabecera municipal, principalmente con festivales para días especiales, concursos diversos a lo largo del año, semana de tianguis “cultural” donde se venden o revenden manualidades en su mayoría *Made in China*, informar la existencia de las bibliotecas, difundir los talleres de manualidades de las cinco casas de cultura.

Otro espacio de procesos culturales es el Centro cultural de Ecatepec José María Morelos y Pavón, administrado por personal capacitado en gestión cultural y por tanto con actividades, programas y proyectos pensados profesionalmente, sin embargo, no puede hacer acciones descentralizadas y atiende a las personas que llegan a sus instalaciones; ofrece capacitación, talleres, y es sede de festivales y programas estatales de difusión de la cultura y las artes. Lamentablemente, este gran esfuerzo no puede llegar a otros espacios del municipio.

Lo que se menciona anteriormente no es nuevo a nivel nacional, ni estatal, y mucho menos a nivel municipal, sin embargo, Ecatepec es un coloso que para pensar una “política cultural” requeriría un trabajo multidisciplinario, multisectorial, multinstitucional y más, es

un desafío para los profesionales de la cultura. Aun a escala nacional se debate si hay, si hay a medias o si falta una política cultural, entonces se intuye por qué aún no se han pensado programas, estrategias y acciones y menos una política cultural local para el territorio de Ecatepec.

La descripción realizada del municipio pretende dejar claro por qué los procesos culturales no forman parte de la agenda de gobierno municipal y esta situación favorece que artistas, colectivos, asociaciones y ciudadanos realicen acciones cada vez más organizadas en la labor artística y cultural de “sus” comunidades localizadas en este territorio.

También es necesario mencionar que a partir de la declaración del feminicidio como delito en el año 2012 (DOF, 2012), por ser Ecatepec un municipio con el mayor número de mujeres asesinadas y que viven violencia familiar y doméstica se inició un proceso para identificar, visibilizar, denunciar y prevenir las violencias dentro de la narrativa cultural de las distintas comunidades tanto artísticas como ciudadanas.

A continuación se expone el trabajo cultural que realiza la asociación civil “Mujeres que hacen hermandad” en Ecatepec; sus necesidades para entender las realidades y ofrecer un programa anual a las mujeres de la colonia Río de Luz, así como la propuesta de una política cultural para la consolidación de una red para la prevención de las violencias.

Grupo de difusión “Icalaquian Ehecatzintli, el lugar por donde entra el viento”

En la colonia Río de Luz de Ecatepec, en la sección 36, se encuentra la sede de la asociación civil “Mujeres que hacen hermandad”. Sus antecedentes parten del año 1992, cuando se fundó el Calpulli o grupo de difusión “Icalaquiean Ehecatzintli, el lugar por donde entra el viento”, que tenía por objetivo la difusión cultural del periodo

prehispánico del centro de México; realizaban actividades como: danza y música tipo prehispánica, idioma náhuatl, interpretación de códices e historia de México prehispánico.

A partir de estos elementos se producían obras de teatro, presentaciones, clases de danza, y se buscaban diversas participaciones en espacios públicos, por ejemplo: declamar poesía náhuatl, concursos de oratoria, explicar y practicar el temazcal, dar pláticas de indumentaria y sobre la vida cotidiana de los habitantes de México prehispánico, entre otras muchas. Algunas de las participaciones más visibles fueron en eventos internacionales, como el “Encuentro de nahua hablantes” en Milpa Alta, en el estado de México, concursos de oratoria en la Ciudad de México y ante juventudes de la ONU, con temas como la vida de la Malinche y la muerte de las mujeres indígenas en conflictos armados. A partir de todo este trabajo se inició una reflexión permanente de la vida de las mujeres desde las poblaciones prehispánicas, durante la conquista, y posterior, hasta llegar a la vida actual (Calpulli, 2019).

Estas reflexiones entre mujeres manifestaban la necesidad de un grupo que hiciera difusión cultural para mujeres, que cumpliera sus necesidades en tiempo, espacios y sobre todo en temáticas de interés para las mujeres de Ecatepec y específicamente en esta colonia.

La asociación civil

En el año 2004 se inició un proceso para formar la asociación civil “Mujeres que hacen hermandad” a partir de las pláticas que tenía el grupo “Icalaquian”; este proceso fue lento ya que se generaba acuerdo para la organización, la representación y la toma de decisiones. Se constituyó legalmente ante notario en febrero de 2007. Desde su fundación, esta asociación trabajó con una agenda propia de difusión cultural siguiendo la misma línea de elementos tradicionales: idioma náhuatl e historia prehispánica, pero incluyó temas de otras

áreas para la reflexión de las mujeres en su historia, conocimientos y debates actuales.

Se inició con un ciclo de cortometrajes temáticos de interés para mujeres, como: maternidad, violencias, reflexión de la naturaleza y el medio ambiente. Se incluyó la elaboración de fanzines para niños y sus mamás, como herramienta de convivencia, de comunicación y para identificar y prevenir las violencias. Se iniciaron ejercicios culturales como un “banco de saberes locales” y de mujeres, entre muchos otros. Siempre recurriendo a personas que al conocer la labor de la asociación proponían las actividades culturales, que de manera voluntaria y sin cobrar se encargaban junto con compañeras de la asociación del diseño y ejecución de las actividades.

Representación y toma de decisiones

La asociación civil, al formarse a partir de un Calpulli, sigue un modelo de juntas llamadas “cihuahlahtocan, lugar donde hablan las mujeres”, que es una junta que se remonta a tiempos prehispánicos, poco documentada (Romerovargas, 1978), pero que se sigue efectuando hasta el día de hoy en las comunidades indígenas y tradicionales mexicanas. En estas reuniones se habla de todos los conocimientos y saberes de las mujeres de una comunidad, es fuente de la tradición oral.

En el “cihuahlahtocan” se inicia con un ritual y posteriormente se plantean los pendientes y se realizan las nuevas propuestas de trabajo. El ritual obedece a la tradición oral, pero sería tema de otro tipo estudio cultural. Con respecto a la toma de decisiones y la representación, a continuación describo los pasos que siguen en esta organización.

Cuando todas las mujeres se encuentran listas para la reunión, sentadas y en escucha, una de ellas toma la palabra y pide que todas aquellas que tienen algún asunto pendiente lo mencionen, y ya que se saben los pendientes, juntas se acuerda el orden en que se atienden. Sobre los trabajos que ya se están realizando hablan las responsables

de esas actividades, mencionan qué se hizo y qué queda pendiente, es decir, se da a conocer de manera oral el reporte del trabajo. Después, si alguna tiene alguna propuesta de trabajo, se plantea y se genera acuerdo para la elaboración de las nuevas actividades. En esta estructura de organización se aceptan las propuestas solamente si todas las mujeres generan acuerdo, si no, se vuelve a plantear otra forma de hacer las actividades hasta que todas las mujeres están en acuerdo; esto puede llevar dos, tres o más reuniones y el acuerdo de todas es fundamental para que un trabajo o proyecto se realice.

La representación para actividades externas al grupo se mantiene en una mujer siempre que sea elegida por todas las demás, pudiendo tomar decisiones o acordando trabajos y actividades con otros grupos o instituciones. Otra regla para la organización es que solo “te comprometes en lo que puedes cumplir”; en este tiempo de organización no hay una cabeza que asigne las actividades, cada una de las personas se propone de acuerdo a sus tiempos y capacidades de tal manera que las actividades se terminan y se cumplen siempre.

Una nota importante es que esta manera de trabajo es armoniosa y permite que todas las mujeres participen, hablen y se representen a sí mismas, sin embargo, es un proceso muy lento, de tal manera que no podría llevarse paralelo con un calendario institucional de gobierno estatal.

El aprendizaje como eje de trabajo

Después de tres años de que iniciaron los “cihuatlahtocan” hasta que se legalizó la asociación de mujeres en el año 2007, se fijó como uno de los objetivos principales realizar proyectos en los que las mujeres adquirieran las herramientas teóricas y prácticas para tener una vida digna. Y fue allí, en ese momento, que también se detectó por primera vez la necesidad de la profesionalización del trabajo de la asociación.

Primero se determinó que la asociación ya había construido de manera conjunta un espacio de habla y escucha de confianza que

permitía nuevos procesos de aprendizaje, estaban listas para nuevos proyectos.

Se inició con el “estudio histórico de las mujeres” y las olas del feminismo. Se estudió la primera ola del feminismo sufragista dando énfasis al proceso en México, y la secularización de la educación fue un tema que llamó la atención ya que se veía también cómo la historia de las mujeres en que aparecen en los códices prehispánicos y la historia de las mujeres indígenas son temas que se abordaban escasamente y que no había libros que fueran exhaustivos en estos temas.

Posteriormente se estudiaron las demás olas feministas. Pronto se planteó que eran escasos los estudios desde este espacio académico que hablaran de mujeres indígenas hablantes de alguna lengua, de estudios culturales que se centraran en los procesos de organización de mujeres, de manifestaciones culturales centradas en la diferencia de género, y que estos estudios eran difíciles de entender porque el lenguaje que utilizaban era especializado en teoría de género.

En esta parte se concluyeron dos cosas. La primera fue que existía la necesidad de procesos de difusión y el aprendizaje de la historia de las mujeres como un eje permanente de trabajo: en las áreas de salud, educación, cultura y leyes. Y la segunda, que se necesitaba de alianzas con otras mujeres y organizaciones que fueran especialistas en los temas que la asociación ignoraba.

Trazando una política cultural

Cuando se inició el trabajo del Calpulli “Icalaquian Ehecatzintli”, coincidía con la conmemoración de los quinientos años del llamado descubrimiento de América, era el gran tema en los medios de comunicación. Se debatía sobre qué llamamos indígena, mexicano, la reflexión de las identidades, el auge de la defensa de los pueblos indígenas hoy llamados pueblos originarios, el debate de qué llamamos cultura, existe una mexicanidad o son múltiples mexicanidades, es valioso defender las lenguas o terminarán perdiéndose, los pro-

ductos culturales cuentan igual que las artesanías, las artesanías son menos o más valiosas que el arte de las grandes galerías, etcétera. Todas estas reflexiones se daban paralelamente al trabajo de difusión cultural del grupo, que ya estaba dando las clases de danza, teatro, idioma náhuatl y de filosofía náhuatl.

Desde que inició el grupo, los directivos decidieron que el costo de las clases se dividiría entre los adultos participantes, y que para todos los jóvenes fueran clases gratuitas. Esta decisión llevó a un periodo en el cual había un gran número de jóvenes participando en todas las actividades. Fue una generación inicial (adultos y jóvenes) que aprendió náhuatl, danza, los elementos principales de los códices prehispánicos, oratoria, pero sobre todo a organizar trabajos desde lo que entonces se llamaba “promoción cultural”, en esos años aún la “gestión cultural” no era un área laboral, ni académica.

Posteriormente, el grupo de mujeres en los “cihuatlahtocan” acordó que se diera una aportación mínima mensualmente, y que estos recursos se destinaran a la implementación de los proyectos. Otro acuerdo fructífero fue solicitar a voluntarios que quisieran apoyar en los proyectos. Esta última iniciativa llevó a que la profesionalización de los proyectos tuvieran un gran avance de manera interna, para entonces varias de las compañeras habían tomado los diplomados de gestión cultural en el disuelto CONACULTA y la visión del trabajo como asociación era mucho más especializado y se iban incorporando procesos con compañeras de otras organizaciones, colectivos e investigadoras de distintas áreas disciplinares, como: psicología, geógrafas, y se empezó una tarea por visibilizar los saberes locales de las mujeres de la comunidad.

En el programa anual de trabajo de la asociación se realizaban dos festivales: el de primavera y el de día de muertos. El primer festival, llamado “Izcailhuitl, día de los retoños”, es una fiesta heredada por tradición oral que se hacía el 21 de Marzo. En ella, las abuelas y madres les hablan a las niñas y les otorgan cinco flores que representan las virtudes que toda mujer debería tener. En su mayor edición reunió a cerca de ocho mil personas. Toda la gestión del festival la

hacia la directiva del grupo de cultura “Icalaquian Ehecatzintli” y la asociación de mujeres. Se convocaba a toda la comunidad artística de la comunidad: cantantes, grupos de danza y bailes tradicionales, poetas, pintores, quedaba claro para toda la organización que participarían todos los que quisieran hacerlo. La asociación nunca recibió dinero del gobierno municipal para realizar la fiesta, y en el año 2009 fue la última edición como festival y se retomó como un festejo interno para la asociación.

El segundo festival de día de muertos, “Mictlan, lugar de los muertos”, se celebró en gran formato desde el año 1992 hasta el 2014 y después también se pasó a un pequeño formato. Este festival tuvo cada vez más visitantes desde su inicio. En el año 2013 alcanzó la visita documentada por protección civil de diez mil visitantes. En este festival se convocaba a toda la comunidad artística y se preparaba el festival, se solicitaba el templete, lonas y sonido a municipio. La explicación de la ofrenda, del proceso de sincretismo con la religión católica y los rituales se hacía todo el día para los visitantes.

Estos festivales requerían mucho trabajo organizacional, que se lograba con el apoyo voluntario de muchas personas. Fue inevitable el cambio de formato por múltiples factores, pero los principales fueron la falta de recursos económicos y la disminución del apoyo voluntario de la comunidad para la realización del festival.

A la par que se terminaba el ciclo de los grandes festivales, la asociación de mujeres consolidaba su trabajo realizando cursos y talleres de prevención de las violencias para mujeres y para niñas y niños. Ya la asociación contaba con una trayectoria en trabajos desde el área de la gestión cultural.

En el año 2018 se propuso junto con el colectivo “Geobrujas” un curso de “Herramientas prácticas y teóricas para la prevención de la violencia de género y la regeneración del tejido social en el municipio de Ecatepec de Morelos”; se convocó a todas las mujeres, pero buscamos que participaran mujeres que estaban trabajando a su vez con otras mujeres. Fue muy sorprendente que quienes respondieran con mayor asistencia fueran el Instituto de la Mujer de Ecatepec,

el curso fue un éxito en términos de organización y de gestión. La asociación y las colaboradoras incluiríamos a partir de ese momento la perspectiva de género en los proyectos de manera explícita.

En agosto de 2019, la consultora de la iniciativa Spotlight para prevenir y eliminar el feminicidio en México pidió apoyo a la asociación para documentar los mecanismos de atención por parte de las instituciones a la sociedad civil. Y a la par se convocó a la comunidad de la colonia Río de Luz y a muchas asociaciones que trabajan con mujeres a una primera reunión para pensar en cómo las violencias afectaban la vida cotidiana y los trabajos de difusión cultural.

En la segunda reunión, después de retomar las reflexiones y pensar hablar sobre cómo era la atención de las instituciones ante situaciones de violencia, se concluyó que se necesitaba el apoyo de todos, desde todas las áreas, sectores, disciplinas, todos los recursos, los voluntarios, la opinión externa, interna, de los expertos y de los habitantes. No se puede menospreciar ningún esfuerzo, es necesaria para el cuidado individual, colectivo, y para la preservación de las prácticas culturales, la prevención y eliminación de la violencia.

El siguiente proceso

La asociación se encuentra en un punto donde considera necesario un diagnóstico de actividades culturales en Ecatepec, por lo que se propone documentar las prácticas culturales en la colonia Río de Luz poniendo atención en dos aspectos: el uso de los celulares y las violencias; posteriormente, comunicar los resultados encontrados del análisis de los datos obtenidos, y finalmente realizar una propuesta de programa anual de actividades culturales para las mujeres de esta comunidad.

La asociación propone ahora la conformación de una red de asociaciones, colectiva, y ciudadanos para la prevención de la violencia. En las dos reuniones previas en agosto y diciembre de 2019 queda claro que la identidad de cada asociación nos compromete de manera

distinta en la colaboración en una red, sin embargo, ningún proyecto es posible en ambientes violentos, por lo que todas las asociaciones necesitamos aprender a incorporar la perspectiva de género en los proyectos y en el trabajo cotidiano, para prevenir y eliminar las violencias.

Referencias

- Bassols, M. y M. Espinosa (2011), "Construcción social del espacio urbano: Ecatepec y Nezahualcóyotl. Dos gigantes del oriente", *Polis*, 7, pp. 181-212.
- Blazquez, N.; Bustos, R. O. y A. Restrepo (2010), "La entrevista como herramienta metodológica para propiciar conciencia de género", VII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género.
- Blazquez, N.; Flores, F. y M. Rios (2010), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representación social*, México, UNAM, CEIICH.
- "Calpulli Icalaquian Ehecatziltli" (2019), archivo físico en la sede del grupo, estado de México, Río de Luz, sección 36, Ecatepec.
- DOF (2012), *Diario Oficial de la Federación*, reforma que incorporó el delito de Femicidio en el Código Penal Federal, artículo 325, junio.
- INEGI (s/f), "Población en Ecatepec, 1,677 678 para el año 2015". Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/>.
- Melguizo, H. (2016), *Cultura de paz, palabra y memoria. Un modelo de gestión cultural comunitario*, México, FCE.
- "Plan de Desarrollo Municipal" (2019), Estado de México, 2019-2021, Ecatepec de Morelos.
- Romero Vargas, I. (1978), *Los gobiernos socialistas de Anahuac*, xxv, p. 117.
- SUN (2018), *Reporte del Sistema Urbano Nacional*.

SEGUNDA PARTE
INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA PERSONAS CON AUTISMO EN JAPÓN, MÉXICO Y CHILE

ISRAEL TONATIUH LAY ARELLANO¹

YUKAKO NISHIDA²

MARÍA FERNANDA ALONSO REYNOSO³

Nota inicial

En 2015 todos los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas aprobaron 17 objetivos para la llamada “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, los cuales debían desarrollarse en los siguientes 15 años, para llegar a la meta en 2030. Estos son: Fin de la pobreza, Hambre cero, Salud y bienestar, Educación de calidad, Igualdad de género, Agua limpia y saneamiento, Energía

1 Doctor en ciencias sociales. Profesor-investigador titular “A” en el Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: Legislación y políticas públicas para el autismo.

2 Profesora de la Universidad de Nagoya, Japón.

3 Consultora certificada en RDI (Relationship Development Intervention (Intervención para el Desarrollo de las Relaciones Sociales)), Chile.

asequible y no contaminante, Trabajo decente y crecimiento económico, Industria, Innovación e infraestructura, Reducción de las desigualdades, Ciudades y comunidades sostenibles, Producción y consumo responsable, Acción por el clima, Vida submarina, Vida de ecosistemas terrestres, Paz, justicia e instituciones sólidas, y Alianza para lograr los objetivos (ONU, 2020).

El objetivo de este capítulo es describir las políticas públicas y la legislación en pro de las personas con autismo en tres países de la cuenca del Pacífico: Japón, México y Chile, y cómo esas respectivas acciones contribuyen a los objetivos 3 (Salud y bienestar), 4 (Educación de calidad), y 10 (Reducción de las desigualdades), contribuyendo especialmente en la materia de Educación de calidad, en los objetivos 4.1,⁴ 4.3,⁵ 4.4⁶ y 4.a⁷, así como al objetivo 10.2⁸ de la Reducción de las desigualdades.

El objetivo de este capítulo es comparar las políticas en materia de atención y protección a las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), también llamado Condición del Espectro Autista (CEA), y los programas y acciones que se desprenden en los tres países citados. Si bien este capítulo no expone un tema económico, queremos señalar que los tres países pertenecen al Foro de Cooperación Asia-Pacífico (APEC, por sus siglas en inglés), y podríamos confirmar la premisa de que la atención y protección al autismo está relacionada con el *ranking* de su economía.

4 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

5 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

6 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

7 Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

8 De aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición.

Sobre el autismo, si bien fue descrito desde la década de 1940, tanto en Estados Unidos como en Europa, por Leo Kanner y Hans Asperger, respectivamente, esta condición no se incluyó en la *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* o mejor conocida en español como *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sino hasta 1978, en su novena versión (CIE-9), integrándose al año siguiente a la tercera edición del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (*Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*) o DSM-III.

El capítulo hace un recuento de los inicios de la atención a las personas con autismo tanto en el ámbito clínico como educativo desde la década de 1960 en Japón; mientras que en México, si bien no exactamente en materia de autismo, desde los años 70 se comenzó a trabajar con niños “atípicos” a través de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por último, se señala la política chilena, que si bien tiene avances significativos en el tema de inclusión educativa de personas con discapacidad, específicamente en autismo han tenido un avance lento, como se podrá leer a continuación.

I. La evolución de las políticas sobre autismo en Japón

Reconocimiento político de las SMID/PIMD y la problemática del autismo

El término “autismo” apareció por primera vez en un documento administrativo en 1967. Antes de eso, los problemas de los niños con discapacidades motoras e intelectuales graves, SMID por sus siglas en inglés (*Severe Motor and Intellectual Disabilities*), y discapacidades intelectuales y múltiples profundas, PIMD (*Profound Intellectual and Multiple Disabilities*), se convirtieron en problemas sociales. Según Okuno *et al.* (2009), el autismo fue reconocido administrativamente

en el proceso de acción gubernamental para cuestiones SMID/PIMD. Más concretamente, a principios de la década de 1960 se establecieron varias instalaciones privadas para niños con SMID/PIMD. Una carta del escritor Tsutomu Mizukami, que se quejaba de las duras condiciones de estas instalaciones, impactó en la sociedad y lideró la acción administrativa.

La revisión parcial de la *Ley de Bienestar Infantil* fue deliberada en el proceso, y se provocó el debate en torno al alcance de definición del SMID/PIMD como objetivos de apoyo. La necesidad de incluir al autismo se consideró en parte influenciada por la cobertura de los medios de comunicación, y el término “autismo” fue realmente incluido en la resolución suplementaria de la ley.

Educación de niños autistas en el periodo 1960-1980

En la década de 1960, existían pocas opciones educativas para los niños autistas. Por lo general acudían a la escuela regular, aunque otros no asistían porque había un sistema para eximir la matriculación escolar. Los educadores que enseñaban a estos niños en el aula regular organizaron un grupo de estudio en Tokio, y el grupo se convirtió en una institución pública de investigación en 1967. Terayama y Toujyou (2009) argumentan que estas actividades promovieron el establecimiento de clases especiales públicas para niños autistas. También en 1967, el Ministerio de Educación⁹ llevó a cabo un estudio nacional de las discapacidades psicológicas entre los estudiantes e incluyó el autismo en tal categoría, junto con el rechazo escolar, neurosis, mutismo selectivo, entre otras.

Después de la primera aparición del término “autismo” en el documento administrativo en 1967, varias acciones políticas se llevaron a cabo. En 1968 se organizó un equipo de investigación médica

9 El Ministerio de Educación se reorganizó como Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología en 2001.

sobre el autismo, subvencionado por el Ministerio de Salud y Bienestar (MHW),¹⁰ y en 1969, cuatro instituciones fueron designadas para instalaciones públicas para niños autistas (Okuno *et al.*, 2009). Asimismo, la primera clase especial para niños autistas se estableció en 1969 en una escuela pública en Tokio. La clase fue nombrada como “clase de trastorno emocional”.

Lo anterior puede verse como la influencia por la categorización en el estudio del Ministerio de Educación sobre discapacidades psicológicas, aunque esa categorización fue una improvisación por parte de los funcionarios a cargo (Terayama y Toujyou, 2001). Este término, utilizado en el campo educativo, fue diferente al que se usó en el campo médico. Debido a que el nombre de la clase era “de trastorno emocional” surgió el malentendido de que el autismo era una especie de trastorno emocional. Esta idea impactó en el campo educativo y el prejuicio duró mucho tiempo. Después del establecimiento de la primera clase especial en 1969, muchas otras clases de este tipo se establecieron.

Por otra parte, la Organización Nacional de Padres, cuyos hijos eran autistas y que se había establecido en 1968,¹¹ presentó peticiones al MHW para lograr una mejor educación y atención médica. Por su parte, el Ministerio de Educación influyó activamente en el gobierno. Según Terayama y Toujyou (2009), el establecimiento de la primera clase especial para niños autistas también fue en parte influenciado por las actividades de la organización de padres.

En la década de 1970, un comité se estableció bajo la iniciativa de la organización de los padres y se convirtió en el responsable de la construcción del sistema de apoyo para las personas autistas entre 1973 y 1978. En el proceso, el tratamiento de las personas autistas (incluidos los niños) se posicionó en el sistema de “retrasado mental”¹² (Okuno *et al.*, 2009). Desde ese momento y hasta 1987,

10 MHW se reorganizó como Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar (MHLW) en 2001.

11 La organización se convirtió en la Sociedad de Autismo de Japón en 1989.

12 El término ya no se utiliza porque se consideró discriminatorio. Términos alternativos, que son ampliamente utilizados hoy en día, son “personas con discapacidad intelectual” o “con discapacidad

los administradores continuaron mostrando su opinión de que las cuestiones relacionadas con el autismo estaban bien tratadas en el sistema de apoyo a la discapacidad intelectual, y las políticas dirigidas al autismo solo eran escasas. La única excepción fue la revisión parcial de la ley que definió normas mínimas para las instalaciones de bienestar infantil en 1980. Las instalaciones existentes para los niños autistas fueron reposicionadas en el sistema de instalaciones de bienestar infantil.

A través de la década de 1970 y 1980, el tratamiento de los adultos autistas se convirtió en un problema social porque no había muchas opciones de apoyo después de la graduación de la escuela secundaria, habiendo adultos autistas que mostraban graves dificultades de adaptación. Los padres solicitaron al gobierno, repetidamente, que mejoraran las condiciones. Ante la lentitud estatal, muchos de ellos decidieron establecer instalaciones para sus hijos autistas. La primera instalación para adultos se estableció en 1981, aunque su nombre oficial era “facilidad para personas con discapacidad intelectual”. El número de tales instalaciones aumentó y una organización nacional de tales instalaciones se formó en 1987.¹³

Pero otro problema surgió en la década de 1980. El comportamiento desafiante severo que comenzaron a mostrar algunas personas se convirtió en un problema social, por lo que un equipo especializado se formó en 1988 para investigar tratamientos eficaces. Es un error igualar el problema del comportamiento desafiante al autismo. Sin embargo, entre las personas consideradas que muestran un comportamiento desafiante severo, se incluyeron muchas personas autistas (Okuno *et al.*, 2009). En 1993, el MHW mostró el esquema del proyecto para apoyar selectivamente a las personas que tenían este problema, y algunas instalaciones para personas autistas

intelectual”.

13 La organización nacional se convirtió en la Asociación Japonesa de Apoyo al Autismo más tarde y más de 60 instalaciones son números de la asociación en 2019.

llevaron a cabo programas de apoyo pioneros utilizando apoyos del ministerio.

Aunque la “clase de trastorno emocional” fue dirigida a los estudiantes autistas inicialmente, todos aquellos que exhibieron diferentes tipos de problemas como el rechazo escolar, neurosis o mutismo selectivo, también se integraron a esa clase, más por su nomenclatura que por su apoyo efectivo (Terayama y Toujyou, 2009); especialmente después de que la inscripción escolar se convirtió en obligatoria para los niños con discapacidades en 1979, muchos estudiantes autistas fueron a escuelas especiales para estudiantes con discapacidades intelectuales, y no a la “clase de trastorno emocional”.

Cambios en el tratamiento del autismo

En la década de 1990, las políticas especializadas para el autismo eran escasas, aunque ese posicionamiento comenzó a cambiar en la misma década, y la opinión política que implicaba la necesidad de políticas de apoyo especializadas en autismo comenzó a crecer. En ese contexto, en 2002 se elaboró el presupuesto para establecer centros de apoyo para el autismo y las discapacidades del desarrollo. De acuerdo con Terayama y Toujyou (2009), el establecimiento de tales centros puede considerarse una “política relacionada con el autismo después de más de veinte años de ausencia”.

A principios de los 90, el Ministerio de Educación y el de Salud iniciaron investigaciones básicas sobre el llamado Autismo de Alto Funcionamiento (*High-Functioning Autism* (HFA)) o Síndrome de Asperger (*Asperger Syndrome* (AS)). Antes de la institucionalización de las cuestiones relacionadas con el HFA/AS, la institucionalización de las discapacidades de aprendizaje (*Learning Disabilities* (LD)) comenzó principalmente en el campo educativo en 1990. Inicialmente, en el campo educativo las LD se conceptualizaron no solo como dificultades académicas específicas tales como leer, escribir y calcular, sino también dificultades de comportamiento que se con-

sideraron como síntomas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y como HFA/AS más tarde.

En el proceso de institucionalización, el término LD se utilizó de manera más estrecha, lo que significa dificultades académicas específicas debido a la dislexia, la disgrafía y la discalculia, etc., y las características conductuales como la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad se consideraron como síntomas del TDAH. Además, las dificultades en la comunicación social, la interacción social y los patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos se consideraron como síntomas del HFA/AS. Todos ellos se convirtieron en objetivos de la nueva Educación para Necesidades Especiales (*Special Needs Education* (SNE)) iniciada en 2007.

El cambio de educación especial a educación para necesidades especiales puede considerarse como una gran transformación en la historia de las políticas educativas en Japón. El avance internacional hacia la normalización y la educación inclusiva se encontraban en el contexto del cambio. Los estudiantes con discapacidades que se inscribieron en clases regulares se convirtieron en objetivos de la SNE, y muchos estudiantes con LD, TDAH y TEA sin discapacidades intelectuales ahora están recibiendo apoyos bajo el nuevo sistema mientras estudian principalmente en el aula regular.

Por otra parte, el programa de Sala de Recursos no existió en el sistema educativo japonés durante mucho tiempo en contra de las expectativas de los padres y educadores, pero se inició en 1993. Debido a este programa, los niños con discapacidades que estaban inscritos y estudiaban la mayor parte del tiempo en clases regulares, pudieron tomar instrucción especial en tales Salas de Recursos pocas veces a la semana. Los estudiantes autistas fueron incluidos como objetivos de ese programa. Además, el documento que se informó en 2001 en el proceso de preparación de la SNE, mencionó que los estudiantes autistas tenían diferentes necesidades educativas. La conciencia aumentada y la “clase de trastorno emocional” se convirtió en “clase especial de autismo y trastorno emocional” en 2009.

Ley de Apoyo a las Personas con Discapacidades y reforma del sistema de bienestar de la discapacidad y autismo del desarrollo

En febrero de 2004, se formó un grupo de estudio sobre el apoyo a las Discapacidades del Desarrollo (*Developmental Disabilities* (DD)), entre sus miembros se incluyó a especialistas educativos y médicos, directores de instalaciones de bienestar, al vicepresidente de la Sociedad del Autismo de Japón y funcionarios administrativos de Ministerio de Salud y del grupo parlamentario de todos los partidos para el apoyo a las Discapacidades del Desarrollo. También en mayo de 2004, se organizó un grupo parlamentario de todos los partidos, y los miembros comenzaron a prepararse para aprobar un proyecto de ley para el apoyo de las DD. Sobre la base de las actividades de estos miembros, la *Ley de Apoyo a las Personas con Discapacidades del Desarrollo* se estableció en 2004 con bastante rapidez y se comenzó a aplicar en 2005.

Las Discapacidades del Desarrollo, en la ley, hacían alusión principalmente al TDAH, LD y Trastornos del Espectro Autista. Eso significó que la ley posicionó al autismo (incluyendo con y sin discapacidades intelectuales) como parte del sistema de apoyo a las DD junto con los TDAH y LD. El término “discapacidades del desarrollo” se utilizó de manera diferente en el pasado en Japón, lo que significa discapacidades más amplias que se hicieron notables en la infancia. Sin embargo, el uso particular del término como la combinación de TDAH, LD y TEA se ha vuelto popular desde que se promulgó la ley.

La ley aclaró la responsabilidad del gobierno para apoyar a las personas con DD, incluido el autismo, y esto fue altamente evaluado. Por otro lado, su característica fue descrita críticamente como “ideal” porque una persona diagnosticada con DD no podía utilizar muchos servicios de bienestar cuando se promulgó la norma. Sin embargo, se convirtió en objetivos de servicios tales como cuidado del hogar, apoyo laboral para personas con discapacidad, y el certificado de

discapacidad más tarde. Se puede decir que ahora están plenamente situados en el sistema de bienestar de la discapacidad de Japón.

En paralelo a la institucionalización de las DD y al cambio posicional del tratamiento del autismo, la reforma del propio sistema de bienestar de la discapacidad comenzó a finales de la década de 1990. En el proceso de la reforma, el sistema de protección segura se convirtió en un sistema de financiación de apoyo. La filosofía del nuevo sistema era el respeto de la autodeterminación por parte de las personas discapacitadas y la igualdad de relaciones entre los proveedores de servicios y los usuarios. El cambio al nuevo sistema también puede considerarse como la introducción de la doctrina del mercado.

Se explicó que la doctrina del mercado podría aportar servicios más cualificados y eficaces. Teruyama y Toujyo (2009) sostienen que el nuevo sistema puede resultar en una menor responsabilidad pública y un desprecio de las especialidades del campo del bienestar de la discapacidad. También señalan que los servicios para las personas autistas y las personas con un comportamiento difícil son costosos y el sistema de financiación de apoyo basado en contratos tendría un mejor funcionamiento. Finalmente, el sistema fue revisado varias veces, y los servicios disponibles para las personas con graves dificultades de comportamiento han aumentado.

La historia de las políticas relacionadas con el autismo se describió cronológicamente. Se puede dividir en cuatro fases: el periodo antes del inicio de la institucionalización; la primera institucionalización de la década de 1960; la era del tratamiento en el sistema para los “retrasados mentales”; el periodo de reposicionamiento en el sistema de soporte DD. La forma en que el tratamiento del autismo se posiciona en los sistemas de bienestar parece afectar en gran medida las características del apoyo. Durante las décadas de 197 y 1980, el autismo fue tratado dentro del sistema de apoyo a la discapacidad intelectual, y por lo tanto las necesidades específicas del tratamiento del autismo no fueron bien consideradas en este periodo de tiempo. También en el caso de la educación, las clases inicialmente dirigidas a estudiantes autistas fueron categorizadas como “clase de discapaci-

dad emocional” durante unos cuarenta años y resultaron en un malentendido de que el autismo era una especie de trastorno emocional.

Las necesidades específicas de los autistas se hicieron más reconocidas políticamente desde la década de 1990. Además, sus diversas necesidades han sido gradualmente reconocidas en la historia del tratamiento del autismo. Se observó que el sistema de apoyo al autismo en Japón se mejoró básicamente para hacer frente a diversos tipos de necesidades, desde las educativas de los niños hasta las de los adultos para su vida, y desde las necesidades de las personas autistas con graves dificultades de comportamiento hasta las necesidades de personas autistas sin discapacidad intelectual.

Además, se observó que se problematizan nuevos tipos de materia antes del establecimiento de políticas conexas. La institucionalización temprana en la década de 1960, el establecimiento de clases especiales para estudiantes autistas, el tratamiento centrado de las personas con comportamiento desafiante severo y el sistema de apoyo de las DD, incluidas las personas con HFA/AS, pueden considerarse como casos que han impactado en cambios políticos.

II. Las políticas públicas y legislación para el autismo en México

Antecedentes de la legislación para el autismo en México

En México, la atención a las personas con autismo tiene como antecedente el trabajo que se realizó desde la Dirección General de Educación Especial (DGEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta oficina fue creada en 1973 con el objetivo de “Organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar el sistema federal de educación de *niños atípicos*; y desarrollar y vigilar la Escuela Normal de Especialización, la Clínica de la Conducta y la Clínica de Ortolalia” (DOF, 1973). En 1981 se instauró el Programa “Primaria para todos” y posterior-

mente, en 1989, previo a la *Convención sobre los Derechos del Niño*,¹⁴ la SEP realizó una modificación a su Reglamento interior al cambiar el término de niño, niña y jóvenes *atípicos* por el de niños y jóvenes con requerimientos de educación especial (DOF, 1989).

Bajo la influencia de diversos acontecimientos internacionales en la materia, tales como la creación de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* de España (1990), la Conferencia Internacional Educación para Todos y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), se comenzó a instaurar en México el modelo de Integración Educativa, en concordancia con la tendencia mundial que se discutía sobre la atención que se debía brindar a los niños con *necesidades educativas espaciales* (NEE). En México el modelo de integración educativa trajo consigo una nueva figura dentro de las escuelas públicas regulares llamada Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia encargada de apoyar los procesos de integración educativa, así como proporcionar la orientación, estrategias y recursos para este fin.

A partir del año 2000 en el mundo se lleva a cabo la *Declaración del Milenio*, así como el Foro Mundial de Educación y el Marco de Acción de Dakar, que llevaba la discusión sobre la atención a niños con NEE y/o discapacidad a otro plano; planteaban un modelo de educación inclusiva, en el cual el sistema de educación regular debía proporcionar educación a todos los niños más allá de su condición. Bajo este marco, en México se inició con la armonización del marco jurídico. En 2003 se promulgó la *Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación*, y en 2005 se creó la *Ley General de las Personas con Discapacidad*.

La entrada en vigor de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en 2008 impulsó una armonización de segunda generación en la legislación mexicana en esta

14 Cabe resumir que esta convención resalta que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, además de proteger especialmente aquellos derechos de niños que no han alcanzado un pleno desarrollo físico y mental.

materia. En 2011 se creó la nueva *Ley General para Inclusión de Personas con Discapacidad* (la cual derogó la ley de 2005), y en 2013 se reformó la *Ley General de Educación*.

Sin embargo, hasta esta fecha no se tenía una política específica para la atención y protección para personas con autismo. Esta condición, antes de llegar al espacio político y legislativo, tuvo una discusión interesante en 2008, cuando Ricardo Adair Coronel, joven con Síndrome de Asperger, promovió un juicio de amparo indirecto, en contra de su estado de interdicción, al considerar que los artículos 23 y 450, fracción II del *Código Civil para el Distrito Federal* (hoy Ciudad de México), eran contrarios a los numerales 1, 3 y 24 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, así como a los artículos 4, 5, 8 y 12 de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (SCJN, 2016:9). Después de su paso por el Sexto Juzgado de Distrito en materia Civil del Distrito Federal y por el Cuarto Tribunal Colegiado en Materia Civil del Primer Circuito, el caso llegó a la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en abril de 2013.

Entre junio y septiembre de ese año se presentaron cinco escritos de *amicus curiae*, por parte de diversas organizaciones de promoción y protección de derechos humanos y de personas con discapacidad, aunque cabe resaltar que ninguna de ellas relacionadas directamente al Asperger o al autismo. Tras el estudio del caso, el 16 de octubre de 2013, la Primera Sala emitió el Acuerdo en el que el proyecto del ministro Arturo Zaldívar señaló:

Lo procedente es revocar la resolución recurrida, ordenándose la devolución de los presentes autos al Juez Trigésimo Quinto de lo Familiar del Distrito Federal, a efecto de que deje sin efectos la resolución emitida el 20 de agosto de 2008, y se reponga el procedimiento, no solo para que se llame a juicio a RACR con la intención de que el mismo alegue lo que a su derecho convenga, sino también a efecto de que el procedimiento respectivo se realice bajo los lineamientos establecidos en la presente sentencia, y la resolución que posteriormente se dicte en torno a la discapacidad del mismo y al posible estado de interdicción que ello genere, se

ajuste a los lineamientos señalados en el apartado que antecede y, en especial, a los valores del modelo social de discapacidad (SCJN, 2016:76).

La resolución causó polémica y un debate de opiniones a favor y en contra. La Confederación Mexicana de Organizaciones a Favor de las Personas con Discapacidad (CONFE), señaló que el fallo había sido contrario al espíritu del artículo 12 de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Pérez, 2013); pero otras opiniones afirmaron que se había dado un paso histórico en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad (Nájar, 2013).

La Ley General para la Atención y Protección a las Personas con la Condición del Espectro Autista y las demandas judiciales en su contra

El 19 de marzo de 2014, la entonces diputada federal Paloma Villaseñor Vargas, del Grupo Parlamentario del PRI, presentó la iniciativa de “Ley General para la Atención a Personas con Trastornos del Espectro Autista”. En su proceso de discusión al interior de las Comisiones correspondientes, el dictamen sufrió diversos cambios. A favor estuvo la discusión que consideró al autismo como una condición, más allá de la simple definición y atención clínica, para tomar en cuenta todos los demás aspectos que impactan a estas personas en su vida diaria, o sea, una reconsideración más sociológica que médico-biológica. En contra, se eliminó la creación del Instituto de Atención a las Personas con Autismo, que no solo tendría entre sus atribuciones coordinar la política pública en la materia, sino la realización de investigaciones y otras actividades de interés.

De esta manera, el 5 de marzo de 2015, se aprobó el dictamen de la *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*, por unanimidad de 384 votos. En concordancia con el proceso legislativo nacional, la Minuta fue enviada al Senado

de la República, donde se recibió el 10 de marzo, siendo turnada a las Comisiones de Atención a Grupos Vulnerables y de Estudios Legislativos y aprobándose el día 25 de ese mismo mes, para ser finalmente promulgada por el Ejecutivo Federal y publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el 30 de abril, entrando en vigor al siguiente día.

Días después, en la prensa nacional CONFE se manifestó en contra de la aprobación y publicación de la ley, ya que la consideraban violatoria de la Constitución y de los derechos humanos. Entre los argumentos se señalaba que violaba la *Convención* y por lo tanto su contenido era retroactivo, y que no debía existir una legislación específica cuando ya se contaba con una general en el término de discapacidad. Por estas razones, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) presentaría el día 1 de junio una Demanda de acción de inconstitucionalidad sobre los artículos 3, fracciones III y IX, 6, fracción VII, 10, fracciones VI y XIX, 16, fracciones IV y VI, así como 17, fracción VIII, la cual fue aceptada por la Corte bajo la nomenclatura *Acción de Inconstitucionalidad 33/2015*.

Ocho meses después, el 18 de febrero de 2016, la Corte finalizó la discusión sobre la Acción de inconstitucionalidad, invalidando los artículos 3, fracción III, 10, fracción IV, 16, fracción VI y 17, fracción VIII, concernientes al certificado de habilitación laboral; y declararon válidos los artículos 3, fracción IX, 6, fracción VII, 10, fracción XIX, y 16, fracción IV.

Tras el fallo de la Corte, las cámaras legislativas locales y el Poder Ejecutivo Federal aceleraron el paso para cumplir con lo dispuesto en la Ley y en sus artículos transitorios, esto es, la creación de leyes locales para la atención y protección a las personas con autismo, así como la armonización legislativa. En esta coyuntura, a finales de abril se presentaron los resultados de un estudio, realizado en la ciudad de León, Guanajuato, que señalaba que la prevalencia en México para el autismo era de 1 por cada 115, dato que hasta la fecha se sigue tomando como válido en virtud de la inexistencia de otras investiga-

ciones cuantitativas. Asimismo, el día 21 de julio de 2016, se publicó en el DOF el reglamento de la Ley General.

Pero la demanda de *Acción de Inconstitucionalidad 33/2015* no fue el único procedimiento judicial en contra de la “Ley de autismo”. Un amparo en contra de la dictaminación, aprobación, expedición, promulgación y publicación de la *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*, y en contra de las fracciones IX, X y XIX del artículo 10, así como de los artículos 33, fracción IV Bis y 41 de la *Ley General de Educación*, se presentó el 15 de junio de 2015, ante los juzgados de distrito en materia administrativa de la Ciudad de México.

El caso pasó del Juzgado Décimo Sexto de Distrito en Materia Administrativa de la Ciudad de México al Séptimo Tribunal Colegiado en Materia Administrativa del Primer Circuito para ser atraído y admitido posteriormente por la Corte a finales de octubre de 2015, radicándose en la Segunda Sala, en donde el 1 de agosto de 2016 se determinó revocar el acuerdo impugnado y se le solicitó continuar con el juicio al Juez de Distrito, quien el 30 de noviembre de 2016 sobreseyó y negó el amparo solicitado, a lo cual los quejosos interpusieron un Recurso de revisión.

El expediente fue remitido nuevamente a la Corte en junio de 2017, bajo la nomenclatura *Amparo en Revisión 714/2017*, donde retomaría el caso el ministro Pérez Dayán, quien emitió su fallo el 3 de octubre de 2018; en este fallo no solo amparó a la parte quejosa de la fracción IV Bis del artículo 33 de la *Ley General de Educación*, ya que con ello se refuerza el derecho de las personas con discapacidad a la educación regular, sino que con esta resolución la Corte interpreta que si bien la educación especial no desaparece, como así lo exigían los seguidores más ortodoxos de la *Convención*, su papel debe ser el coadyuvar la inclusión educativa, dando apoyo y servicio a las personas con discapacidad que así lo requieran (SCJN, 2018). La demanda sobre la “Ley de autismo” fue desechada.

Avances y pendientes en materia de autismo en México

El 28 de abril de 2018, el Pleno de la Cámara de Diputados aprobó la iniciativa de modificaciones a la *Ley General de Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*, fruto de diversos foros llevados a cabo por la Comisión Especial para Revisar y Analizar la Legislación y Políticas en Materia de Atención a la Niñez y Adolescencia con Autismo y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo. La adición más importante en esta propuesta es la invitación permanente, por parte de la Comisión Intersecretarial, a representantes idóneos de la sociedad civil, quienes tendrán voz aunque no voto.

El dictamen aprobado por la Cámara de Diputados fue enviado al Senado de la República. La revisión por parte de la Comisión de Desarrollo y Bienestar Social fue tan que apenas a principios del mes de marzo de 2019 realizó la primera convocatoria a expertos e interesados en la materia a mesas de trabajo, con el objetivo de discutir tres puntos en particular: la conceptualización de *Condición del Espectro Autista*; la capacidad jurídica y ejercicio de derechos; y el marco de la educación inclusiva y la educación especial, aun y cuando esos puntos ya han sido discutidos en otros momentos: en la exposición de motivos de la iniciativa original de 2014; en el fallo de la *Acción de Inconstitucionalidad 33/2015*; y en la Resolución del *Amparo en Revisión 714/2017*.

Un segundo pendiente es el diagnóstico y evaluación de los ocho programas de la Secretaría de Salud para la atención de las personas con autismo, lanzados en 2017: 1. Evaluación de la infraestructura disponible para la atención; 2. Programa de trayectoria de búsqueda de atención y demora a la atención; 3. Recursos y estrategias utilizadas en poblaciones rurales ante la presencia de la condición; 4. Capacitación en instrumento de tamizaje y diagnóstico para la atención; 5. Capacitación en entrenamiento de habilidades de los padres en el manejo y atención; 6. Fortalecimiento del diagnóstico inicial en el Hospital Psiquiátrico-Infantil Juan N. Navarro; 7. Generación de una

base clínica de confirmación de genes candidatos para el autismo en México; y 8. Programa integral de atención.

De acuerdo con el artículo tercero transitorio de la *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*, que mandata a las entidades federativas a legislar en esta materia. A cinco años de la publicación de la ley¹⁵ (30 de abril de 2015) y cuatro años de su validación por parte de la Corte (18 de febrero de 2016), los estados que todavía no cuentan con su ley local son: Aguascalientes, Ciudad de México, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Nayarit, Puebla y Querétaro.

Otro instrumento normativo que podría ser de gran utilidad es la creación de una Norma Oficial Mexicana para la atención del autismo o la adecuación de la actual *NOM-015-SSA3-2012, Para la atención integral a personas con discapacidad*, sin embargo, en esta norma el autismo está incluido en el apartado 6.2 sobre discapacidad intelectual,¹⁶ aunque de acuerdo con la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), el autismo se encuentra en el capítulo b122, dentro de las funciones psicosociales globales. En otras palabras, el autismo se considera una discapacidad psicosocial, no intelectual.

Finalmente, el autismo como objeto de estudio sigue estando ausente en la investigación en México. De los más de 28 mil investigadores aglutinados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), alrededor de una docena se dedica a diversos aspectos concernientes a esta condición, lo cual resulta preocupante y deberá de ser una de las tareas a impulsar por parte de la Comisión Intersecretarial tanto en el ámbito federal como en los locales.

15 Tomando en cuenta la fecha de entrega de este capítulo (2020).

16 Ver: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5268226&fecha=14/09/2012.

III. Políticas públicas para el autismo en Chile

Caso contrario a Japón y a México, en Chile todavía no existe una ley específica de autismo, por lo que el referente más próximo es la ley 20.422, aprobada en febrero de 2010, que es una normativa general que avoca a la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. En la búsqueda de una normatividad sobre el autismo, uno de los objetivos de las marchas anuales por los derechos de las personas del espectro autista, que se realizan desde abril del 2015, ha sido la exigencia por que se legisle en este tema, logrando que en noviembre de 2017 se aprobara un proyecto, en la Cámara de Diputados, donde se incorporan los Trastornos del Espectro Autista (TEA) a la *Ley de Personas con Discapacidad*.

Haciendo un recuento histórico, la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció el día 2 de abril como el día Mundial de Concienciación sobre el Autismo. Este día se conmemora mundialmente para dar a conocer la importancia y la necesidad de contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas con esta condición. De esta manera, en 2016 el senado chileno aprobó el proyecto que establece el 2 de abril como el Día Nacional de la Concienciación del Autismo. Esta iniciativa buscó crear conciencia en la sociedad sobre la existencia de la condición tanto en niños como en adultos, así como el que se desarrollen las políticas públicas necesarias para favorecer la inclusión y el respeto de los derechos de las personas que se encuentran dentro del TEA.

En el tema de la inclusión laboral, en abril del 2018 entró en vigor una ley en la materia, cuya finalidad fue “promover una inclusión laboral eficaz de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito público como en el privado” (SENADIS, s/f). Asimismo, prohíbe la discriminación hacia las personas con discapacidad, y pide que los organismos públicos y las empresas con 100 o más trabajadores, deban contratar al menos un 1 % de personas con discapacidad.

Específicamente en el tema del autismo, en ese mismo año de 2018, los diputados solicitaron igualar las oportunidades de las per-

sonas que se encuentran dentro del TEA. A través de la resolución 86: “los diputados piden al Gobierno confeccionar un catastro de las personas con TEA, para que pueda estudiarse su inclusión dentro del plan auge que garantiza el acceso, calidad, protección financiera y oportunidad con que deben ser otorgadas las prestaciones de salud” (Cámara de Diputados de Chile, 2018). El principal propósito de esta resolución (que fue aprobada en la Cámara de Diputados, con 143 votos a favor) fue solicitar al Presidente de la República que ordenara adoptar las medidas legislativas y administrativas que tuvieran por objeto asegurar la igualdad de oportunidades para las personas que se encuentran dentro del TEA.

Lo anterior cobra relevancia en la discusión sobre si debe o no existir una normatividad particular para el autismo, pero también se reconoce que la legislación existente es general. En este contexto, la importancia de una ley en esta materia ha sido reconocida por diferentes actores políticos, entre ellos María Ramírez, Consejera Regional de la Provincia de Tocopilla (2019), quien ha señalado que “aunque se aprobó la ley 20.422 en el año 2010, es una normativa general que se refiere a la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, y no necesariamente a la atención integral para las personas con autismo”.

Esta consejera había señalado en diversos foros la importancia de que en Chile existiera una ley exclusiva para atender a las personas con TEA y otros trastornos del desarrollo, dado que los tratamientos en este país son costosos y no son cubiertos por los sistemas de salud: Fondo Nacional de Salud (FONASA), Instituciones de Salud Previsional (ISAPRES) o Plan de Acceso Universal de Garantías Expíctas (AUGE). La consejera defendió la importancia de que exista una cobertura de salud, para que el proyecto de ley fuese integral y otorgase una verdadera protección y cuidado a las personas con TEA.

No fue sino hasta septiembre de 2019 que en la Cámara de Diputados se discutió la idea de una propuesta de ley integral para garantizar los derechos de las personas con autismo. Se solicitó que la iniciativa tomara en cuenta medidas en los ámbitos de la salud,

educación y de concientización sobre el TEA. Bajo esta discusión, la Sala de la Cámara de Diputados aprobó la resolución 517, con 134 votos a favor. En esta resolución se le exhortaba al Presidente de la República a elaborar una propuesta de ley integral para garantizar los derechos de las personas con autismo, a través de los ministerios de Salud, de Educación y de Trabajo y Previsión Social.

En el área de salud se solicitó que la propuesta legal incluyera medidas que permitieran que el diagnóstico, tratamiento y terapias especializadas para el autismo se incorporasen en las prestaciones de salud (FONASA e ISAPRES); mientras que en el área de educación:

se planteó que se lleven a cabo las acciones legislativas o reglamentarias que garanticen una verdadera inclusión escolar de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), abordando de forma íntegra sus distintas necesidades educativas y, adicionalmente, generando las instancias de capacitación de todos los actores pertenecientes a la comunidad (Cámara de Diputados de Chile, 2019).

También se propuso la creación de un Registro Nacional de las Personas con Condición del Espectro Autista, con el objetivo de identificar las necesidades en el ámbito socioeconómico, educativo y laboral, a fin de poder desarrollar las medidas óptimas para lograr la integración social de las personas que viven con esta condición. A las voces y propuestas en esta materia hechas por agentes políticos se sumaron las de profesionales y padres de familia, quienes comenzaron a organizar y realizar marchas para exigir la creación de la ley. En 2019 las marchas se realizaron en veinte ciudades, donde también se exigió la aprobación de la legislación que se encuentra *congelada* en su discusión desde 2011. Asimismo, las marchas buscaron agilizar el proceso de aprobación de la iniciativa.

En conclusión, a pesar de que existen diferentes proyectos de ley y una norma de inclusión social para las personas con discapacidad, en Chile es necesaria una ley específica para las personas que se encuentran dentro de la Condición del Espectro Autista. Una ley integral que ayude a mejorar la calidad de vida de las personas con esta condición y de sus familias, que permita que los tratamientos

específicos que necesitan estén cubiertos por los sistemas de salud: FONASA, ISAPRES y AUGE, tomando en cuenta que para lograr una atención integral se deben incluir también políticas en materia educativa y laboral.

Conclusiones

En el contexto mexicano sobre el conocimiento y la discusión sobre el autismo, había una creencia coloquial de que en Chile, al tener un modelo educativo inclusivo, con profesionistas de apoyo en las aulas regulares, subvencionadas por el propio Estado, estaban a la vanguardia en América Latina en el apoyo a las personas con autismo; mientras que el conocimiento sobre la atención de estas personas en países de Asia, en este caso de Japón, es casi desconocido.

No sorprende, tampoco, que en nuestro país la atención pública al autismo, como a otras discapacidades, sea impulsada por políticos o funcionarios de alto rango que tienen relación de alguna manera con la situación, casi siempre porque tienen familiares cercanos viviendo con la condición, no se diga de los padres de familia que ante la opacidad del Estado prefirieron fundar sus propias asociaciones para la atención. Asimismo, después de leer este breve recuento, nos damos cuenta de que en materia legislativa, México ha comenzado a avanzar desde hace algunos años, lo cual no significa que el simple hecho de la existencia de las leyes les ha cambiado la vida a estas personas, pues a diario se tiene que luchar, exigir más derechos e incluso batallar con retrocesos.

Lo anterior también nos muestra que no hay una visión unívoca en cuanto a la interpretación de la *Convención* acerca de las leyes específicas, pues en la realidad, cuando en muchos lugares se han respetado los derechos de las personas con discapacidad, ha sido verdadera la situación donde las personas con autismo han sido discriminadas de esos programas de apoyo, convirtiéndose en un grupo ignorado dentro de los ya vulnerables. El apoyo del Estado

japonés con sus programas de atención, así como la exigencia social en Chile en pro de una legislación más justa y protectora, indica que en México la legislación en esta materia no fue una decisión arbitraria o sin conocimiento.

Ambos países latinoamericanos tienen mucho que aprender del ejemplo japonés, e incluso, puede ser una ventana de oportunidad para que las organizaciones sociales que se encuentran inmiscuidas en este tema puedan crear redes de apoyo y estrechar lazos de colaboración en pro de las personas con la Condición del Espectro Autista en estos tres países de la cuenca del Pacífico.

Como lo señalamos al inicio, si bien no era el objetivo de este texto comparar las economías de estos tres países miembros de la APEC, es una realidad que la materialización de las políticas públicas y los programas de atención al autismo están relacionados a lo presupuestal, y en ese sentido hemos visto que el desarrollo de las acciones en Japón, México y Chile corresponde también a la posición de su PIB en la economía global.

Referencias

- Cámara de Diputados de Chile (2018), “Diputados piden igualar oportunidades de personas que sufren trastorno autista”. Disponible en: https://www.camara.cl/prensa/noticias_detalle.aspx?prmId=134443. Consultado: enero 15, 2020.
- (2019), “Piden una propuesta de Ley Integral para garantizar los derechos de personas con autismo”. Disponible en: https://www.camara.cl/prensa/noticias_detalle.aspx?prmId=138097. Consultado: enero 15, 2020.
- DOF (1973), “Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública”. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4631936&fecha=30/08/1973&cod_diario=199237. Consultado: agosto 15, 2017.
- (1989), “Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública”. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?

- codnota=4809342&fecha=17/03/1989&cod_diario=206997. Consultado: febrero 18, 2020.
- Grupo Parlamentario de Todas las Partes para el Apoyo a las Discapacidades del Desarrollo (2005), *Ley de Apoyo para Personas con Discapacidades del Desarrollo y Esfuerzo Futuro*, Tokio, Gyousei.
- Nájar, A. (2013), “La sentencia mexicana sobre el *Asperger* que impacta a un continente. Disponible en: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/10/131016_asperger_sentencia_corte_mexico_america_latina_discapacidad_ricardo_adair_an. Consultado: febrero 8, 2020.
- Okuno, K.; Kondou, Y. y Y. Umenaga (2009), “Capítulo 13. Apoyo al bienestar del autismo en la adolescencia y la edad adulta”, en R. Takagi (ed.), *Autismo: de la psicosis infantil a los trastornos del desarrollo*, pp. 181-248, Tokio, Seiwa Shoten.
- Pérez, C. (2013), “Corte quedó a deber en el caso Adair: expertos”. Disponible en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/impreso/corte-queda-a-deber-en-el-caso-adair-expertos-210465.html>. Consultado: marzo 2, 2020.
- Ramirez, M. (2019), “Columna: Por una ley integral, para atender el Trastorno del Espectro Autista (TEA)”. Disponible en: <https://regionalista.cl/columna-por-una-ley-integral-para-atender-el-trastorno-del-espectro-autista-tea/>. Consultado: febrero 24, 2020.
- SCJN (2016), *Amparo en Revisión 159/2013*, Primera Sala, Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- SENADIS (s/f), “Inclusión Laboral. Trabajo, un derecho de todos”. Disponible en: https://www.senadis.gob.cl/pag/421/1694/ley_de_inclusion_laboral. Consultado: marzo 12, 2020.
- Senado (2016), “Aprueban día nacional de la concienciación del autismo”. Disponible en: <https://senado.cl/aprueban-dia-nacional-de-la-conciencion-del-autismo/senado/2016-10-25/190143.html>. Consultado: febrero 16, 2020.
- (2018), Versión estenográfica de la sesión pública ordinaria de la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, celebrada el miércoles 3 de octubre de 2018.
- Teruyama, C. y Y. Toujyo (2001), “Situation Around Autism in Japan v. Autism and School Education”, en R. Takagi, M. Rutter y E. Schopler

- (eds.), *El progreso de la investigación del autismo y las discapacidades del desarrollo*, vol. 5, pp. 332-341, Tokio, Seiwa Shoten.
- (2009), “Capítulo 14. Educación de niños autistas”, en R. Takagi (ed.), *Autismo: de la psicosis infantil a los trastornos del desarrollo*, pp. 249-261, Tokio, Seiwa Shoten.
- ONU (2008), *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Consultado: febrero 21, 2020.
- (2020), “Objetivos y metas de desarrollo sostenible”. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>. Consultado: abril 16, 2020.
- Vásquez, C. (2019), “Ley de autismo movilizó a todo Chile”. Disponible en: <https://www.lacuarta.com/cronica/noticia/ley-autismo-movili-zo-chile/425845/>. Consultado: marzo 21, 2020.
- Yamaoka, S. (2007), “Administrative Support for Asperger Syndrome (Disorder)”, en G. Ishikawa (ed.), *Síndrome de Asperger: Estudiando su historia y situación actual en el campo del bienestar*, pp. 296-303, Tokio, Shibundou.

REZAGO EDUCATIVO EN ESCUELAS PÚBLICAS DE ACAPULCO, GUERRERO, ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

CLARA BEATRIZ HERNÁNDEZ CARMONA¹

EMMA YOLANDA ESCOBAR FLORES²

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad analizar e identificar diversos factores que han ocasionado el rezago educativo desde una perspectiva de crisis sanitaria, es decir, por la situación que atraviesa México, en especial el municipio de Acapulco de Juárez, Guerrero, en el año 2020, a causa de la pandemia de COVID-

1 Estudiante del quinto semestre de la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública en el Instituto Internacional de Estudios Políticos Avanzados Ignacio Manuel Altamirano (IEPA-IMA) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Participante del xxv Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico del Programa Delfín 2020.

2 Maestra en Administración de la Educación Superior. Candidata a Dra. en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas. Profesor investigador invitado por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).

19 ocasionada por el virus SARS-CoV-2. Un problema que se encuentra lejos de las posibilidades de solución por parte del gobierno.

En México la situación es alarmante; la pobreza y la marginación son temas que evidencian un mal manejo por parte del gobierno, por otra parte, la pandemia ocasionará que muchas familias se encuentren en la misma situación, debido al confinamiento y con el cierre de distintos establecimientos, incluso al despido de empleados, ocasionando una baja considerable de la economía. Tras ocurrir esto, los desempleados se vieron en la necesidad de realizar trabajos informales, ya sea vendiendo distintos productos en la calle de acuerdo a la temporada, como cubrebocas, caretas, lentes de protección, etcétera.

La pandemia afectó a los ciudadanos del país, sobre todo a sectores vulnerables, como la población que se encuentra en situación de pobreza. Tras cinco meses de la pandemia, México dio inicio al ciclo escolar 2020-2021, a través del programa televisivo “Aprende en casa II”, para el nivel básico; y para el nivel medio superior y superior con el uso de programas y plataformas virtuales, lo cual fue puesto en marcha sin contar con datos específicos sobre la población y los medios tecnológicos con los que contarán, evidentemente sin una política pública, donde se priorizara a la población que no contara con los recursos o las herramientas suficientes para tener acceso a las clases en línea o a través de la televisión. Es por ello que surge la necesidad de indagar mediante una encuesta, a docentes de los distintos niveles, para tener una perspectiva clara sobre qué opinan de la situación y las repercusiones que tendrá esto, así como la búsqueda y obtención de artículos y notas periodísticas de páginas *web* fidedignas. Por lo anterior, el principal objetivo del presente escrito, es ofrecer al lector un panorama sobre la situación educativa que presenta el estudiantado de Acapulco en el estado de Guerrero.

Rezago educativo en escuelas públicas de Acapulco, Guerrero, ante la pandemia de covid-19

Es importante reconocer qué entendemos por “rezago educativo”; para la Secretaría de Educación Pública (SEP), es la población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir y/o que no ha iniciado o concluido su educación primaria o secundaria, por otra parte, Mendoza Zúñiga (2017) define que es el “nivel escolar, de un individuo o un grupo, inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente” o que “es una condición de desigualdad y falta de justicia en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas” (Juárez Zozaya, 2001, citado por Mendoza Zuñiga, 2017), por ende, se considera que el rezago educativo es un problema para el desarrollo de México y de cualquier país.

De acuerdo a datos del INEGI (2015) en la encuesta intercensal, Guerrero ocupa el cuarto lugar en el país con rezago educativo, afectando así a la calidad educativa, la cual se centra principalmente en el proceso de la enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, es importante la mejora del desarrollo cognitivo de los estudiantes para lograr una mejor calidad educativa. La UNESCO (2005) hace mención de cuatro pilares para lograr una educación de calidad y a lo largo de la vida aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a ser; por otra parte, el uso de la tecnología y la ciencia como mecanismos para la mejora de la calidad educativa.

Existen países como Japón, con estudiantes en niveles extraordinarios, donde su principal fuerte de trabajo es la tecnología e innovación, con un gasto público en 2017 del 37.42 % del PIB, lo que permitió que la inversión en educación fuera de un 8.38 % de su gasto público. Por otro lado, Canadá, con un gasto público en 2018 del 40.66 % del PIB equivalente a 589,268.1 millones de euros, permitiendo así que fuera destinado un 12.22 % de este a la educación. Es evidente que la inversión que se le otorga a la educación juega un papel importante para el desarrollo de programas, de infraestruc-

turas que favorecen una buena calidad. Por otra parte, también se pueden describir los factores que impiden la mejora de la educación; el cambio de gobierno, la corrupción, destino del presupuesto a programas sexenales no necesarios, todo ello puede afectar gravemente, en primer lugar, la economía de un país, y en segundo, la educación de los ciudadanos.

En este sentido, México, en 2018, contó con un gasto público del 20.7 % del PIB equivalente a 4 billones 735 mil millones de pesos —lo que sería su gasto público total en 2018—, donde destinó un 12.8 % de este a la educación.

En 2019, de acuerdo a la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se aplica año con año en escuelas públicas del país, se reveló que cuatro de cada diez niños se encontraron en un nivel elemental, esto solo en materias de español y matemáticas” (Gabriel Xantomila, 2019), esto indica que México se encuentra con una educación deficiente; por lo tanto, a partir de esta pandemia, los datos serán más críticos para el siguiente año escolar.

La economía del país se verá afectada por la situación sanitaria. ¿Qué pasará con las familias que se encuentran en pobreza extrema y con la educación de las niñas, niños y jóvenes integrantes de estas? ¿Cómo tendrán acceso a sus clases en línea los universitarios de este sector? ¿Todas las familias de este sector cuentan con una televisión para que los niños y niñas de primaria y secundaria tomen sus clases? Evidentemente, al verse afectada la economía los sectores más golpeados serán los que hoy en día ya se encuentran en desventaja.

Por ende, esto ocasionará un rezago educativo severo, dado que, desde marzo a julio, los estudiantes de primaria y secundaria se perdieron de las clases presenciales, muchos de ellos del desayuno escolar, apoyo que la mayoría de las zonas marginadas tienen y que forman parte de apoyo en la salud; muchos de los alumnos de estas zonas asisten a la escuela ya que es el medio por el cual pueden comer y reciben día a día un alimento, del que en su hogar carecen.

Por lo tanto, la escuela se convierte en un espacio de aprendizaje y de sustento para la vida.

Marco histórico de la educación en México y aspectos que derivan del rezago educativo

El Artículo tercero de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* establece que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —Federación, Estados y Municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias”. En este contexto se hace prioritaria la educación básica, (preescolar, primaria y secundaria), siendo este nivel obligatorio y gratuito —en escuelas públicas— para todas y todos.

Por lo anterior, el Estado está obligado a otorgar una educación y esta deberá ser de calidad y con equidad y gratuita, para que todos los niños, niñas y adolescentes no se queden sin recibir educación y formación para la vida; esto será posible siempre y cuando los padres de familia hagan valer este derecho, y que las autoridades correspondientes cumplan lo establecido en la ley.

Por otra parte, se reconoce que en México existen factores ajenos al Estado que no hacen posible la escolarización, como es el caso de niños, niñas o adolescentes que no tienen ganas o deseos de estudiar. Esto puede ocurrir cuando desde pequeños son sometidos al trabajo para ayudar en el sustento de sus familias, y con ello pierden el interés de asistir a la escuela; así como en muchos de estos hogares los padres de familia no cuentan con los estudios básicos, o en su caso, son analfabetos, por tal motivo no ven la necesidad de que sus hijos asistan a la escuela, debido a que aun sin estudios han logrado subsistir a partir de su trabajo y con lo poco que ganan, de tal manera que esta condición se vuelve una forma habitual de vida.

Por otra parte, es importante considerar: ¿cuáles son los factores que influyen o qué influye para que exista el rezago educativo en México? Si bien:

La pobreza, el desempleo, la baja escolaridad de los padres, la marginación, el embarazo a temprana edad, el consumo de drogas, la desintegración familiar, así como las bajas expectativas que las familias tienen de la educación son identificados como factores del contexto familiar que pueden desencadenar el rezago educativo (Muñoz Izquierdo, 2009, citado por Mendoza Zuñiga, 2017),

y en efecto, todo esto influye de manera considerable; la marginación, el analfabetismo y sobre todo la pobreza, se consideran como entre los principales factores en nuestro país para la existencia del rezago educativo.

“A nivel nacional, en 2010, el porcentaje de población de 15 años y más que era analfabeta o no terminó la primaria o secundaria fue de 40.7 %. El porcentaje de población no terminó la primaria fue 12.9 %, lo que equivale a 10,082,386 personas” (INEGI, 2010, citado por Mendoza Zuñiga, 2017), es decir, en 2010 casi la mitad de la población de México se encontraba en condiciones de analfabetismo, lo cual es preocupante.

Por lo anterior, en el año 2002 fue creado el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) con el objetivo de evaluar la calidad y desempeño de la educación en el país, debido a que se “requiere de un sistema de evaluación sólido, confiable, oportuno y transparente, cuyos resultados puedan satisfacer la demanda social por conocer los resultados del sistema educativo nacional y fortalecer el proceso de toma de decisiones” (Secretaría de Educación Pública, 2002). Si bien la creación del INEE fue de gran utilidad, era una institución encargada de coordinar el Sistema Nacional de la Evaluación Educativa (SNEE), mediante el cual se evaluaban la calidad, el desempeño escolar, los resultados obtenidos de los niveles educativos —básico y medio superior— que aportaban información valiosa para el diseño y elaboración de propuestas de mejora en el sistema educativo, así

como el diseño de programas para la alfabetización de las zonas marginadas.

Tras 16 años de la creación del INEE, en 2018 se impulsó una iniciativa de ley para la derogación de la reforma educativa, formando con esto un nuevo organismo que realice la evaluación, quedando como Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y Mejora Continua de la Educación. Este nuevo organismo contará con autonomía técnica, y un consejo ciudadano, con el cual se pretende una mejora en la educación; asimismo, tendrá atribuciones como la certificación del desempeño de las instituciones y actores de la educación, donde principalmente se valorará el desempeño profesional de los docentes, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y salir del rezago educativo.

Por lo anterior, es necesario centrar la mirada en la situación actual por la que atraviesa nuestro país y en especial el sistema educativo nacional.

Perspectiva de la educación ante la pandemia

En tiempos de pandemia, la educación es un reto, y no solo para los docentes, sino para los estudiantes que no cuentan con las herramientas necesarias para acceder a esta. Si bien es cierto que los estudiantes que cuentan con las herramientas necesarias compensarán el tiempo que ha sido perdido desde el momento en que comenzó la pandemia, por otro lado, ¿qué pasará con los alumnos que no cuentan con las herramientas necesarias para su educación?

Cabe mencionar que en el documento “Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano”, los especialistas en educación advirtieron que el ideal de la educación a distancia aún luce lejano y por tanto exige a las autoridades la definición e implementación de una política pública de inclusión digital de largo plazo para promover el despliegue de redes de alto desempeño y hacer asequibles los bienes y servicios de telecomunicaciones” (Wong, 2020), tal como

ya se había mencionado; para que la educación de manera virtual obtenga buenos resultados, será importante la implementación de políticas públicas, en especial en el aspecto digital, y con ello lograr que los alumnos en las zonas marginadas y de alta pobreza o pobreza extrema no pierdan el derecho a recibir una educación de calidad y con equidad.

Asimismo, existen brechas que ocasionan el rezago educativo en tiempos de pandemia, como las herramientas digitales, su uso y la accesibilidad. Durante el presente ciclo escolar 2020-2021,

“Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019 del INEGI, en 2019, 43.6 % de los hogares carecían de acceso a Internet. Dentro de ello, el 85 % de los hogares sin Internet son de estrato bajo o medio bajo y reportan la falta de recursos económicos como la principal razón para no contar con este servicio; mientras que el 39.1 % de la población en edad escolar (entre 6 y 22 años) que reportó asistir a la escuela no cuentan con conexión a Internet en sus hogares (Wong, 2020),

es decir, la mitad de la población mexicana no cuenta con acceso a Internet, algo verdaderamente preocupante para la educación, dado que quienes recibirán clases de manera virtual serán los jóvenes de nivel medio superior y superior, de escuelas públicas y privadas, a diferencia del nivel básico, donde la mayoría lo hará a través de la televisión, los libros, entre otros medios.

Por otro lado, se encuentran también los trabajos escolares en casa. ¿Los estudiantes están aprendiendo? ¿Cómo obtendrán habilidades nuevas de acuerdo a su formación académica? Puesto que las clases a nivel básico serán a través de la televisión, ¿qué sucede si algún niño se queda con una duda? Evidentemente, no estará el docente al lado para brindarle el apoyo, en su lugar estarán los padres de familia, cuyo apoyo estará en relación con sus grados de estudios. Según datos del INEGI, respecto a la población de 15 años y más de edad, en 2015 el grado promedio de escolaridad a nivel nacional era del 9.1, lo que equivale más o menos al tercer año de secundaria. En este sentido, Guerrero es uno de los estados con alta marginación y

analfabetismo, con un grado promedio de escolaridad de 7.8, lo que equivale al primer año de secundaria.

Por lo anterior, y ante la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-COV-2, llegamos a la revisión puntual sobre: ¿cómo estaba el estudiantado al momento de la suspensión de clases presenciales en marzo de 2020 y ante el nuevo inicio de ciclo escolar 2020-2021 de manera virtual, bajo las condiciones de pobreza y marginación que tenemos en nuestro país? ¿Qué pasó con el nivel básico? ¿Se ha logrado el propósito de la educación o nos encontraremos con más barreras para este cumplimiento? ¿Qué sucede con las familias que se encargaron por cuenta propia de que los hijos estudiaran? ¿Lograron adquirir las herramientas necesarias para llevar la educación a su casa?

Ante estas interrogantes, se indagó en distintos medios, como Internet, artículos educativos que brindaran información relevante sobre el tema, así como mediante la aplicación de una encuesta a tres docentes; dos de nivel básico —docentes de primaria y secundaria— y otro de nivel superior —docente de universidad—, con la finalidad de determinar la situación que guarda la educación en México y en particular Acapulco, en relación al rezago educativo en escuelas públicas a niveles: básico, medio superior y superior, ante la pandemia de COVID-19 en México.

El municipio de Acapulco de Juárez, en 2015, según datos del INEGI, contaba con 810,669 habitantes, con un total de pobladores del sexo masculino de 385,812, equivalentes al 47.6 % de la población, y 424,857 pobladoras femeninas, equivalentes al 52.4 % del total de la población. Respecto a la economía del municipio, se percibió que el 35.12 % del total de la población recibía menos de dos salarios mínimos, siendo esta parte de la población la de menores ingresos y, por ende, de pobreza. Asimismo, se muestra que en el sector informal la actividad económica es alta, es decir, hay en gran afluencia empleos informales, mejor conocidos como vendedores ambulantes.

Acapulco forma parte del Triángulo del Sol, junto con Ixtapa-Zihuatanejo y Taxco; los tres destinos turísticos más visitados del estado de Guerrero. Los tres municipios son el soporte de este, dado que la economía del estado se basa principalmente en el turismo y el comercio. Por lo tanto, Acapulco es uno de los puntos fuertes del estado de Guerrero, ya que de él y de los otros dos municipios depende en cierta parte la economía, pero con la pandemia ocasionada por el virus SARS-COV-2, sin duda, ha sido un reto para la economía del estado, particularmente en Acapulco, siendo su principal fuente el turismo; con la ausencia de este, muchos negocios cerraron, dedicándose temporalmente a otras cosas; por ejemplo, algunos tomaron la iniciativa de vender cubrebocas o caretas en las calles de Acapulco, arriesgando su salud y exponiendo a sus familias.

En cuanto a la educación en Acapulco, según datos del INEGI de 2015, en un rango de edad de 3 a 14 años de edad, el 88.22 % de la población acude a la escuela, mientras que el 11.43 % no lo hace. Aproximadamente 40,850 habitantes de Acapulco no cuentan con ningún grado de escolaridad, y 240,400 habitantes cuentan con un nivel educativo a nivel superior, es decir, con alguna carrera universitaria. Por ello es necesario analizar el rezago educativo desde la perspectiva de los docentes que hoy en día se encuentran frente al desafío de trabajar en línea y alcanzar los aprendizajes esperados de sus estudiantes, de modo que se realizó una entrevista vía Zoom a docentes de nivel básico, medio superior y superior de Acapulco, Guerrero, con la finalidad de determinar el supuesto: que al regreso a la nueva normalidad y a la escuela de manera presencial se tendrá un rezago aún mayor educativo y los aprendizajes esperados no serán alcanzados por los estudiantes.

En las entrevistas que se realizaron, las respuestas de los docentes ponen en evidencia los diferentes propósitos de los tipos y niveles educativos en que cada uno se desempeña, así como los diversos contextos en que desarrollan su labor. Sin embargo, más allá de estas diferencias, comparten una evidente preocupación por el impacto

que tendrá la pandemia en los aprendizajes de sus alumnos, tanto en su calidad como en su equidad e inclusividad.

Cabe mencionar sobre los docentes entrevistados que en el caso del informante de primaria se trata de una docente de 26 años, con tres años de servicio, que en este ciclo escolar atiende quinto grado. Su escuela se ubica en una colonia de desarrollo medio en Acapulco y su formación profesional es en educación primaria.

En el caso de la informante de secundaria, se trata de un docente de 38 años de edad y 15 años de servicio, que este ciclo escolar atiende alumnos tercer grado en una secundaria de modalidad Telesecundaria, y quien es la encargada de todas las materias impartidas en el grado a su cargo. Su escuela se ubica en una colonia de desarrollo medio en Acapulco y su formación profesional es en educación secundaria con especialidad en Telesecundaria.

El informante de educación superior es un varón de 67 años de edad, y que en este ciclo escolar atiende tercer semestre de la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública que imparte la Universidad Autónoma de Guerrero, y su formación profesional es la de Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, y Doctor en Ciencia Política.

En cuanto a la opinión que tienen los informantes sobre el impacto de la pandemia en la educación, aunque todos coinciden en reconocer la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19 como algo que afecta gravemente al sistema educativo y su trabajo como educadores, la docente de primaria (DP) tiene sobre esta coyuntura una percepción “preocupante y negativa”; la docente de secundaria (DS) señaló “que pone en evidencia la desigualdad y el rezago social”, mientras que el docente de educación superior (DES) la reconoce “como un desafío que se puede encarar”. Como veremos más adelante, esta valoración general de la coyuntura tiene que ver con los recursos al alcance de cada uno de los informantes y sus estudiantes para realizar su labor educativa en este contexto, además de sus experiencias y conocimientos previos en el campo de la educación virtual y a distancia.

La opinión sobre la educación virtual es negativa en todos los casos, pero por distintas razones. En el caso de la DP señala que no es eficiente, pero no precisa las razones de su juicio. Quizás, la dificultad de atender el carácter formativo como un aspecto propio de este nivel, la cual demanda una intensa interacción entre los estudiantes para desarrollar valores, competencias afectivas y socioemocionales, está detrás de la crítica a la educación virtual formulada por la maestra; sin embargo, ubica las dificultades de acceso que enfrentan sus estudiantes como el primer “límite” de la educación virtual identificado por la docente. La DS identifica a la educación virtual como una oportunidad para mantener el servicio educativo en este contexto —“sería terrible que ni siquiera tuvieran clases virtuales”— pero reconoce el efecto que puede tener la dependencia de una tecnología, ampliando brechas de desigualdad educativa entre quienes tienen acceso a estas herramientas y quienes carecen de ellas, en la medida en que su distribución depende de la capacidad económica de las familias. Finalmente, el DES considera que no es método que supere al presencial tradicional.

Sobre la manera en que adecuaron su trabajo docente a las condiciones impuestas por la pandemia y los modelos de educación virtual, las respuestas revelan una actitud pasiva de la DP: “estamos esperándonos a lo que la SEP nos está dictaminando”; una proactiva de la DS: “Encuestamos a los alumnos”... “se creó un grupo de WhatsApp”... “les envió los libros” y “bajo vídeos sobre los temas y se los hago llegar”; por su parte, el DES, enfocado a la enseñanza de los contenidos a profundidad, busca compensar lo que considera límites de la educación virtual con más lectura, cuando advierte: “les vamos a exigir un poquito más”.

Evaluar en un contexto de pandemia bajo un modelo de educación virtual es un proceso diferenciado respecto de la educación presencial, sin embargo, los tres docentes coinciden en desarrollarlo de una manera tradicional, lo que probablemente se deriva de que las actividades de aprendizaje tampoco se realizan de una manera distinta a la presencial. Esta falta de diferenciación sin duda convierte

la riqueza de las herramientas tecnológicas de la educación virtual en una ventana monótona y poco motivante para los estudiantes. El valor didáctico inherente a los procesos de evaluación no aparece en el enfoque de los docentes entrevistados; prevalece, en cambio, la visión y preocupación por acopiar “evidencias”, lo que seguramente está vinculado a las presiones administrativas que se ejerce sobre los docentes de educación básica para dar constancia de que el sistema educativo no está detenido. Vale recordar que en los años recientes se buscaba que los docentes de estos niveles presentaran “evidencias” del trabajo que realizaban y no, necesariamente, “del aprendizaje” de sus alumnos.

Esto se infiere por la omisión en sus respuestas de aspectos importantes a evaluar dentro de un aula que no pueden ser observados detrás de una pantalla o frente a un televisor, por ejemplo: la atención de los alumnos, la participación, el trabajo en equipo, así como la interacción con sus pares.

El DES no enfrenta esta problemática en la medida en que su enfoque está centrado en el aprendizaje individual de los contenidos y que sus estudiantes tienen todas las condiciones básicas de conectividad, lo que le permite evaluar incluso la interacción durante las sesiones virtuales.

Sobre los medios que utilizan para comunicarse con sus estudiantes, los docentes de educación básica coinciden en el uso de celulares (y computadoras, aunque no los mencionan expresamente) y plataformas abiertas como correo electrónico, “Internet” (suponemos que plataformas abiertas como Zoom o Sky) y WhatsApp. El DES utiliza la plataforma diseñada por su universidad y está muy conforme con ello. Sería deseable que los docentes de educación básica contaran también con plataformas específicas para apoyar su labor y para compensar el escaso conocimiento que se presenta en muchos de los procesos virtuales de educación.

La respuesta a la pregunta referida a saber si cuentan con las herramientas necesarias para desarrollar su docencia de manera virtual, dado que se trata de un proceso de comunicación, tiene dos

focos y lecturas. Desde la perspectiva de los docentes, todos afirmaron contar con el equipo y la conectividad que necesitan, pero en el caso de los niveles de educación básica las DP y DS declararon tener alumnos que no cuentan con estas herramientas ni recursos para obtenerlas. Las respuestas incorporan una profunda preocupación de los docentes por el impacto de la pandemia en la economía familiar de sus alumnos, especialmente afectada en un municipio, como lo es Acapulco, que vive de una actividad profundamente afectada por las restricciones a la industria turística.

Cuando se logra desarrollar la educación virtual o mediada por la tecnología, ¿es eficaz en cuanto al logro de aprendizajes? Los tres docentes coinciden en que no lo es, al menos frente a los procesos presenciales. Incluso en el caso del DES, quien declaró no enfrentar limitaciones significativas dado que él y sus estudiantes cuentan con herramientas y conectividad adecuadas, considera menos eficaz este modelo de enseñanza-aprendizaje.

Los tres docentes coinciden también en que esta coyuntura agravará el rezago educativo. La DP señala las dificultades de interacción que impiden una adecuada docencia; la DS, la falta de acceso a estas herramientas por algunos estudiantes —de hecho, la mayoría—; y el DES, que bajo este modelo “la cantidad de docencia es mucho menor”.

De igual forma, los tres coinciden en que al término de la pandemia, en el regreso a clases presenciales, sus estudiantes presentarán rezagos importantes, incluso al grado de retomar la enseñanza “donde se quedaron”, en palabras de la DP. Aunque la opinión de la DS y el DES es menos extrema, ambos coinciden en repasar o compensar las insuficiencias “de docencia” imputables a la falta de especialidad impuesta por la pandemia.

Ante estos resultados de la indagación, se puede determinar que dentro del sistemas educativo nacional existen tres factores que por su complejidad están siendo alterados y condicionados a trabajar en condiciones precarias para muchos, en este sentido; a) los alumnos, que se encuentran en condiciones desfavorables, sin herramientas

tecnológicas con las que puedan llevar su formación académica; b) los docentes, ante la necesidad de formación en las nuevas tecnologías y nuevas formas de enseñanza; y c) la familia, dividida en dos escenarios: los que cuentan con recursos económicos y pueden dotar a sus hijos de herramientas tecnológicas, y los que no cuentan con estos insumos. Lo anterior nos lleva a considerar que ante esta situación provocada por la pandemia, el rezago educativo del estudiantado podrá estar en aumento, y por lo tanto los aprendizajes no se darán, pues faltó diseñar un plan educativo para que se pudiera implementar en la educación de manera virtual y así todos los estudiantes de escuelas públicas pudieran tener acceso a las clases virtuales.

Por lo tanto, podemos concluir que, el sistema educativo mexicano no se encuentra preparado para la implementación de clases virtuales en las escuelas públicas, el rezago educativo podría aumentar; ante esta controversia, la Secretaría de Educación Pública deberá rediseñar una estrategia y programas de apoyo para las zonas con alta marginación y de pobreza extrema, así como la implementación de programas sociales temporales, como acceso gratuito a Internet, logrando con ello dar cumplimiento a lo establecido en la *Ley General de Educación*; en el 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 solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

De igual forma, como lo establece el artículo 3º:

El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del 2 de 74 federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

Si el sistema educativo da cumplimiento a lo marcado con anterioridad, se tendrían mejores condiciones para el trabajo áulico y docente; Cardini (2020) dice: “los recursos y el acompañamiento deben ser diferenciados, priorizando a las zonas y a las poblaciones más vulnerables”.

Referencias

- E. d. (2018), *Exposición de Motivos*, México, Gobierno de la República.
- Barraza, I. B. (2016), “¿Qué son las políticas públicas?”, en I. B. Barraza, *Políticas públicas en educación. Su implementación*, pp. 3-4), México, Red Durango de Investigadores Educativos A.
- Cardini, A. (2020), “Las políticas educativas en tiempos de pandemia”, *CIPPEC*, 20 de marzo.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917), Artículo 3º, (reforma del 15 de mayo de 2019).
- Coronado, E. M. (2017), “Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables”, *Revista de Educación ALTERIDAD*.
- INEGI (2015), *Encuesta Intercensal 2015 Escolaridad*, México, INEGI.
- Ley General de Educación* (2019), artículos 3º y 4º, 30 de septiembre.
- SEP (2016), *Rezago educativo*, obtenido de Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO (s/f), *Los cuatro pilares de la educación*, México.
- Wong, A. P. (2020), “Especialistas advierten mayor rezago educativo ante ausencia por coronavirus”, *Milenio*, 24 de marzo.
- Xantomila, G. (2019), “Sistema Educativo Nacional, deficiente en calidad de aprendizaje”, *El Sol de México*, 28 de abril.
- Yglesias, C. d. (2018). *¿Qué políticas públicas en México impulsarían la educación?* Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

INCLUSIÓN-MARGINACIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS CON AUTISMO. UNA VISIÓN DESDE LAS TERAPEUTAS

DANIA COVARRUBIAS¹

ISRAEL TONATIUH LAY ARELLANO²

Introducción

Es de interés particular indagar a fondo en el área de estudio de la Condición del Espectro Autista (CEA), debido a que el panorama actual que enfrentan las personas con esta condición no es muy favorable, principalmente en el ámbito educativo, y no solo para personas con esta condición, sino también para personas con alguna discapacidad en general.

-
- 1 Estudiante de la Lic. de Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit. Participó como becaria en el Verano Científico Delfín 2020. Sus intereses son: investigación científica, administración y contabilidad, y derechos humanos e igualdad social.
 - 2 Doctor en ciencias sociales. Profesor-investigador titular "A" en el Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: Legislación y políticas públicas para el autismo.

La situación actual en el sistema educativo en México no refleja resultados positivos para todos los estudiantes, a pesar de que se pretende llevar a cabo una inclusión dentro del aula. Parte de la problemática está fundamentada en varios factores, tales como la falta de capacitación y/o conocimiento sobre la CEA por parte de los docentes, así como la sobrepoblación estudiantil que enfrentan las escuelas, y traen como resultado una enseñanza antipedagógica, puesto que el profesor no es capaz de satisfacer todas las necesidades de sus alumnos, ya que rebasan su propia capacidad. Es por eso que parte de los objetivos planteados en este capítulo es esbozar los antecedentes históricos de la Condición del Espectro Autista, de la inclusión y la marginación educativa, para partir de la raíz de cómo se origina tal problemática.

Asimismo, se realizaron entrevistas a profesionales que tienen experiencia vasta en este campo, para conocer su punto de vista respecto a la inclusión-marginación educativa y social en personas con CEA. La importancia de las políticas públicas para el autismo resulta de la problemática ya mencionada con anterioridad, debido a que es necesario garantizar los derechos de las personas con discapacidad; garantizar la no discriminación, marginación y/o maltrato dentro de las aulas es de suma importancia para el pleno desarrollo de los que son diagnosticados con esta condición.

¿Qué es el autismo?

El Trastorno del Espectro Autista se puede definir como

un conjunto de trastornos complejos del desarrollo neurológico, caracterizados por dificultar las relaciones sociales, alterando la capacidad de comunicación, generando patrones de conducta estereotipada, restringida y repetitiva (Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag, 2019).

Como especie social que es el ser humano, la inclusión es una parte fundamental para el desarrollo de cualquier persona, es por esto que

si a una persona se le margina en alguno de sus círculos sociales, se limita su desarrollo y su capacidad de adaptación y funcionamiento adecuado en la sociedad.

El desconocimiento por parte de quienes no conviven con una persona con CEA (Condición del Espectro Autista) suele generar prejuicios cuando conocen a alguien con esta condición, por esta razón, es necesario generar políticas públicas que protejan los derechos y la integridad de personas con discapacidades.

Se entiende por personas con discapacidad:

A aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Lay Arellano y Anguiano Suárez, 2015).

Hablar de inclusión educativa no es precisamente algo sencillo, debido a que el modelo educativo actual, y la población estudiantil en el país, superan la capacidad por parte de docentes y administrativos. Por una parte, la inclusión educativa para personas con CEA, específicamente en la población infantil, tiene raíz en la falta de capacitación adecuada de docentes para satisfacer correctamente las necesidades de aprendizaje de quienes son diagnosticados con CEA, pero, por otra parte, si fueran incluidos de forma natural en las aulas, generaría un avance significativo en su propio desarrollo, puesto que mejorarían sus habilidades para la convivencia y el aprendizaje.

Una cosa conlleva a otra, por tanto, si es de interés común hablar de la inclusión educativa, es necesario hablar de la inclusión social, ya que por separado no podrían funcionar en su totalidad. Concientizar a la población sobre la CEA facilitaría mucho todos los procesos de aprendizaje para estas personas, desde una parte mucho más empática y solidaria.

Para que lo mencionado con anterioridad sea posible, es necesario educar de forma correcta a la población, es decir, evitar difundir información errónea respecto a lo que es la CEA y mostrar datos

mucho más veraces con lo que realmente es, y no como una enfermedad, o como personas eruditas o agresivas.

Marco histórico

1. La Condición del Espectro Autista

El término “autismo” se introdujo en el año de 1911, por el autor E. Bleuler, el cual hacía referencia a la pérdida del contacto con la realidad producida por el proceso de pensamiento en el síndrome esquizofrénico del adulto y el adolescente. La palabra “autista” es una derivación del griego de la palabra “*autos*”, que significa “a sí mismo” o “propio” (Talero, Martínez, Mercado... y Zarruk, 2003). Este término se usó para referirse a las personas que eran consideradas como retraídas o muy cerradas hacia consigo mismas, y lo utilizaban para cualquier individuo que tuviera estas características, sin embargo, Bleuler lo manifestaba generalmente para dirigirse a personas adultas con esquizofrenia.

El psiquiatra L. Kanner (EE. UU.), y H. Asperger (Austria), fueron pioneros en el campo de la CEA. Ellos describieron los cuadros clínicos que actualmente son conocidos como los denominados Trastornos del Espectro Autista (Morales, 2016). Por su parte, Kanner lanzó un trabajo titulado “Perturbaciones autísticas del contacto afectivo” en el año de 1943. Fue en este donde utilizó el término “la soledad autista” para definir la principal característica en niños que se encontraban bajo su estudio, quienes presentaban graves dificultades en las relaciones personales, el retraso en el desarrollo del lenguaje, así como constantes preocupaciones por cambios en el ambiente. Estas conductas las definió como “autismo infantil precoz” (Talero, Martínez, Mercado... y Zarruk, 2003).

Por otro lado, H. Asperger, en 1944, estudia los casos de algunos niños con características similares a los casos de Kanner, y describe el “síndrome de psicopatía autística”, la cual se presenta entre los

cuatro-cinco años de edad. Estos niños se caracterizaban por la poca capacidad de establecer relaciones sociales, pero con la diferencia de que las habilidades cognitivas y verbales eran mayores (Vargas y Navas, 2012).

En el año de 1981, Lorna Wing da crédito al síndrome descrito por Asperger por primera vez, y sugiere que este debía ser considerado como una rama del autismo que se presentaba en infantes con un lenguaje y cognición normal. Es en 1996 cuando Wing propone el uso del término “trastorno del espectro autista” (Vargas y Navas, 2012).

2. La inclusión educativa

El proceso inclusivo comenzó con la aparición de la ley en Estados Unidos (*Education for All Handicapped Children Act*), en la que se consideraba necesaria la incorporación de alumnos con cierto tipo de discapacidad dentro de las aulas ordinarias. Esta motivó el movimiento de la escuela inclusiva, la cual se centra en mejorar y aumentar la participación del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) (Toro, 2016).

Partiendo de los antecedentes de la educación inclusiva, es en la década de 1980 cuando se comienza a emplear un término nuevo: “integración”, el cual brinda orientación, ayuda y concientización sobre el hecho de que la sociedad está formada por individuos diferentes. Este término abarca más allá de una integración física, conduce a un grado de normalización donde cada alumno debe ser aceptado y atendido conforme a sus necesidades y características (Valencia, 2012). Pero es en la década de 1990 cuando se comienza a reemplazar el término “integración” por el término “inclusión” (véase Anexo 2. “Diferencia entre la perspectiva integradora y de inclusión”).

Es entonces que surge el concepto de “normalización”, que permite que las personas con discapacidades accedan a una vida normal

y con igualdad de derechos. “No se normaliza a las personas, sino al entorno y al ambiente” (Valencia, 2012).

Durante el año de 1994, se llevó a cabo en Salamanca, España, una conferencia mundial para discutir las necesidades educativas especiales, su acceso y la calidad de esta. La Conferencia de Salamanca proporcionó una plataforma para afirmar el principio de la Educación para Todos y examinar la práctica para asegurar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales fuesen incluidos en todas estas iniciativas y pudieran tomar el lugar que les corresponde en una sociedad en aprendizaje. Así, esta ha supuesto la primera oportunidad internacional importante de aprovechar dichas iniciativas y de intentar que los niños con necesidades educativas especiales, sea cual fuere su definición (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994).

Es en esta conferencia donde se habla de la participación de la UNESCO, que, por su parte, realizó “Las necesidades especiales en el aula”, un proyecto innovador de formación de personal docente. Este estudio brindó materiales de apoyo para la formación de profesores, desde un punto de vista teórico y práctico, conforme a los mejores métodos, tanto para los sistemas escolares como para cada docente, de atender a las necesidades de todos los alumnos que se tropiezan con problemas en el aprendizaje y, en particular, los alumnos con discapacidades. (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994).

En 1995, la UNESCO expresa que es necesario crear una educación inclusiva que sea capaz de satisfacer las necesidades educativas de los alumnos. Una de las características más importantes de la escuela inclusiva es la intención de crear comunidades que acepten las diferencias y otorguen respuesta a las necesidades de cada individuo, por lo tanto, la educación inclusiva es un intento de atender a las dificultades de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades del alumnado dentro del sistema educativo (Toro, 2016).

Pilar Arnaiz, en 1996, señala que la educación inclusiva:

es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, expulsar (Toro, 2016).

También explica que el concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria (Sánchez, 1996).

En términos generales, Arnaiz defiende que este término debería ser implementado en lugar de “integración”, puesto que decir integración alude más a integrar a grupos que son excluidos en la educación, mientras que la inclusión sigue un rumbo más amplio, en donde si bien también abarca el mismo camino que la integración, esta busca al mismo tiempo que las personas con capacidades diferentes sean incluidas con naturalidad en la sociedad y no solo en las escuelas, ejerciendo un trabajo en equipo que compete a todos.

3. Políticas públicas

Para abordar los antecedentes de las políticas públicas, es preciso definir qué son; la socióloga mexicana Jacqueline Peschard define a las políticas públicas, en el año de 1994, como:

el conjunto de actividades, organizaciones e instituciones y relaciones de poder, que influyen en la sociedad por medio de normas y leyes obligatorias para toda la sociedad. Para la definición de políticas públicas se requiere la participación política, que es la acción de las personas que lleva a tomar las decisiones relacionadas con el poder y su ejercicio (Velazquez, 2006).

A mitad de la década de 1950, en Estados Unidos, el proceso mediante el cual los gobiernos formulaban y decidían sus políticas económicas y sociales no había sido objeto de estudio. No existía una disciplina que estudiara sistemáticamente el proceso de decisión de

las políticas, que argumentara la forma en que los gobiernos seleccionaban y definían los problemas públicos y esclareciera los criterios que seguían al decidir las acciones tomadas para resolver problemas y generar los objetivos deseados (Aguilar, 2010).

El proceso decisivo de las políticas era objeto de opinión, según los intereses políticos en juego, pero no de conocimiento: no se sabía justificadamente cómo se desarrollaba y concluía la decisión ni cómo y por qué permanecía o cambiaba en el tiempo. Es por eso que surgen las políticas públicas, para llenar ese vacío de conocimiento y conocer cómo se toman las decisiones de gobierno; si se toman con base en datos, análisis y cálculos racionales, que incrementan la eficacia de la acción decidida, o si en cambio se sustentan en otros criterios (Aguilar, 2010).

Los problemas de las políticas públicas no nacen de paradigmas intelectuales, surgen de situaciones conflictivas del momento que implican inseguridad colectiva, oportunidad, escasez, dolor y pobreza. En otras palabras, los problemas existen porque la situación general no alcanza el nivel mínimo de lo deseable. Por tanto, en el análisis de las políticas públicas del mundo real, es establecer esquemas de pensamiento sobre situaciones conflictivas más que ilustrar sobre cómo un modelo o ideología podría ser aplicado a problemas ideados como ejemplos analíticos (McGregor, 1989).

4. Marginación, inclusión y exclusión

La marginación se concibe como un problema estructural de la sociedad, en donde no están presentes ciertas oportunidades para el desarrollo, ni las capacidades para adquirirlas. Si tales oportunidades no se manifiestan directamente, las familias y comunidades que viven en esta situación se encuentran expuestas a ciertos riesgos y vulnerabilidades que les impiden alcanzar determinadas condiciones de vida (Vega, Téllez y López, 2012).

Fenómeno estructural que surge de la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de los sectores productivos, y socialmente se expresa como persistente desigualdad en la participación de los ciudadanos y grupos sociales en el proceso de desarrollo y en el disfrute de sus beneficios (Cortez, 2006).

La marginación, pues, recopilando las coincidencias de ambos conceptos, es una cuestión estructural, donde hay una obstaculización para el progreso y desarrollo hacia una población vulnerable, la cual presenta una desigualdad en la participación de la sociedad, en donde no se les presentan las mismas oportunidades que el resto.

En cuanto a la inclusión, esta es la actitud, tendencia o política de integrar a todas las personas en la sociedad, con el objetivo de que estas puedan participar y contribuir en ella y beneficiarse en este proceso. La palabra, como tal, proviene del latín “*inclusio*”, “*inclusiōnis*”. Busca lograr que todos los individuos o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como individuos (Coelho, 2019).

La inclusión persigue el objetivo de integrar de manera eficaz a todos los individuos en una sociedad, con el fin de que puedan ser partícipes y logren aportaciones a esta.

La inclusión educativa, por su parte, es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación (Camacho, Estrada, García y Gonzalez, 2016).

La inclusión educativa es un concepto propio de la pedagogía. Plantea que la escuela debe ser capaz incluir a todos los individuos en el proceso educativo, sin importar su condición, origen, raza, religión o género, etc. (Coelho, 2019). Es un proceso en donde participan todos los alumnos, profesores, administrativos, padres de familia, así como la comunidad aledaña, y se enfoca a eliminar la exclusión y a brindar una educación efectiva y de calidad a todos los educandos, por medio de cambios o reestructuras en los centros escolares

en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas (Cansino, 2017).

A manera de síntesis: la inclusión educativa pretende abordar la diversidad de los alumnos y volverlos partícipes en el proceso de aprendizaje, sin importar la condición, raza, género, religión u origen, con el principal propósito de erradicar la exclusión dentro de las aulas y brindar una educación efectiva de calidad al alumnado.

Por último, la exclusión educativa es un concepto que trata de explicar teóricamente fenómenos fundamentalmente desarrollados en el ámbito escolar, que se relacionan con la pérdida o la negación de derechos esenciales que definen a los actores educativos. En este sentido, excluir —en educación superior— significa ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído, ya sea por el sistema, los docentes o entre estudiantes (Carro y Lima, 2015).

La exclusión educativa es, por tanto, aquella acción de excluir o apartar a una o más personas de sus derechos esenciales dentro de un sistema educativo, ya sea por parte de los docentes, estudiantes o incluso por el mismo sistema.

La perspectiva de la inclusión de personas con autismo desde la terapia

Se llevaron a cabo tres entrevistas a profesionales del área psicológica y de salud para conocer su perspectiva sobre la inclusión educativa y social de personas con autismo, enfocada principalmente desde la terapia.

Se entrevistó a tres mujeres profesionistas, que laboran en AMAR (Asociación Mexicana Asperger y Autismo A. C.), asociación sin fines de lucro, localizada en Tepic, Nayarit, la cual está especializada en la atención de personas con Condición de Asperger y Autismo y psicología general. En base a las respuestas que se dieron a la pregunta: “¿Cuál considera que es el panorama actual para los niños con autismo en las escuelas?”, en las entrevistas, 3/3 están de acuerdo

en que el panorama actual no es encuentra favorable para niños con autismo en las escuelas.

Cito a la psicóloga Iris Aimé (2020):

No hay una inclusión real, no hay procesos inclusivos reales, lo que es, es un acomodo o una inserción de los chicos a la escuela, y el maestro de la manera en que puede y la institución educativa, tratan de que el chico vaya a la escuela, mas no hay un proceso de inclusión, eso es lo que yo he observado a través de las familias, entonces el panorama no es satisfactorio, no responde las necesidades de los chicos o de las familias, ese es el panorama.

Se hizo mención, de hecho, en que actualmente, debido a la contingencia por la pandemia de COVID-19, a los pacientes les resulta altamente difícil adaptarse a las nuevas modalidades de tomar clases en línea, ya que, si estaban logrando avances para la adaptación a los entornos escolares y sociales, la exclusión que obligó a las familias en el país a llevar a cabo, no fue favorable. También hubo mención de que, anteriormente, el panorama tampoco era bueno, puesto que aún prevalece mucho el desconocimiento tanto por parte del alumnado como de profesores respecto a qué es el autismo, lo que origina problemas para su inclusión. En otras palabras, en ninguno de ambos escenarios (actual y anterior) el panorama es favorable para los chicos y chicas con CEA.

Hay coincidencia en que las personas con CEA no se adaptan de forma adecuada a los modelos educativos, de hecho, se hizo la mención sobre el esfuerzo que llevan a cabo los pacientes, padres y terapeutas, para que los pacientes puedan ser funcionales y socialmente aceptados en el entorno educativo y social. Sin embargo, tal esfuerzo recae únicamente en ellos, haciendo énfasis en que la verdadera inclusión no debe obligar a la persona con CEA a adaptarse a un modelo educativo, sino más bien, el modelo educativo debe adaptarse a las necesidades del alumnado, solo así la inclusión educativa sería efectiva.

Por otra parte, la psicóloga Iris Aimé menciona un hecho interesante: desde su punto de vista, los modelos educativos en México son

planeados con todos los objetivos y con todas la herramientas para que la educación pueda ser inclusiva, eficaz y de calidad, sin embargo, pareciese que tales modelos no llegan a aterrizar como tal una vez que se desea aplicar en una escuela, a pesar de que en tales modelos (como la Nueva Escuela Mexicana) haya todo un protocolo a seguir para mejorar la educación; la realidad que golpea a las aulas es que el profesor de clases tiene tal carga encima de responsabilidad, que no llega a aplicar una inclusión educativa real, ni se termina de adaptar a las necesidades de sus alumnos. Por tanto, esta es otra situación que termina por orillar y obligar a los infantes y adolescentes con CEA a adaptarse a las modalidades de las clases regulares.

Dentro de la asociación donde laboran, comparten cuáles son las herramientas que se les brindan a sus pacientes y a padres de familia para trabajar en su desarrollo y crecimiento personal. Como herramienta principal, se trabaja la flexibilidad mental y la flexibilidad cognitiva, para la adaptabilidad a los cambios que pudieran tener en su entorno educativo, familiar y social. Se enfocan en fortalecer tales áreas, para que ellos logren una mayor seguridad, por lo tanto, son tres herramientas básicas: paciencia, tolerancia y control de la frustración. Es importante trabajar de igual manera sobre la aceptación de situaciones que se encuentran fuera de su control, y en base a la aceptación y en la seguridad misma han logrado resultados favorables.

El apoyo terapéutico se brinda a todo el entorno de la familia. Se prepara a los padres de familia para abordar la parte del duelo (se menciona como “duelo” al proceso de aceptación por parte de los padres de familia respecto a la CEA, ya que se hizo mención de que la parte del diagnóstico suele ser un proceso difícil de aceptar y afrontar), en donde el panorama para ellos y el de sus hijos o hijas, como se mencionó al principio del apartado, no es favorable, por lo que, cuando ya existe un diagnóstico de CEA, es necesario hacer de su conocimiento a los padres sobre las posibles situaciones que esta condición pudiera llegar a generar, principalmente para que, desde un punto de vista emocional y psicológico, ellos se encuentren lo más íntegros, estables y con el mayor bienestar posible para poder

dar un mejor apoyo a sus hijos(as). Gran parte de los logros que se obtienen por parte de la terapia es gracias a los esfuerzos y al apoyo por parte de los padres de familia, puesto que son la principal red de apoyo para los pacientes, y al mismo tiempo, beneficia bastante tener un ambiente familiar sano y comprometido con el crecimiento y desarrollo del infante o adolescente.

Respecto a los cambios necesarios a implementar en las escuelas para mejorar la educación de los niños con CEA, plantearon varias de las siguientes alternativas:

1. Tener dos docentes por aula: uno que se encargase de la enseñanza y otro de la conducta.
2. Un lugar para la autorregulación de conductas: El entorno educativo de muchos niños y niñas suele estar descontrolado por diferentes estímulos, estos estímulos pueden ocasionar detonar crisis, entre otras cosas. Se sugiere como solución a esta problemática el implementar un espacio por aula, con diferentes herramientas, ya sea un área donde logren canalizar sus emociones, un rincón de calma con elementos sensoriales.
3. Contar con más elementos profesionales, tales como psicólogos, maestros de educación especial, etc. Esto, debido a que los elementos profesionales con los que cuentan las escuelas regulares llegan a ser insuficientes.
4. Capacitación a todos los docentes: Se menciona una situación en donde algunos docentes pueden tener una idea muy errónea o muy desactualizada de lo que es el autismo, si se parte desde la ignorancia de la CEA, el proceso de aprendizaje para los alumnos se puede ver bastante obstaculizado. Dar herramientas a los maestros para que conozcan y se informen respecto a lo que es el autismo, así como saber cuáles son las necesidades que tiene un alumno con tal condición.
5. Sensibilización por parte de los compañeros: Es de suma importancia cuidar el sentido de pertenencia en un aula, ya que si a una persona (con cualquier tipo de condición) se le excluye y se le margina en el salón de clases, la parte social se ve muy afectada.

Es importante sensibilizar a los compañeros sobre esta condición y hacerles la invitación a incluirlos en sus actividades sociales y escolares.

Cito a la Dra. María del Carmen (2020): “Para empezar, es antipedagógico, no nada más para un niño con una condición, sino en los niños, en los niños neuro-típicos es antipedagógico... es una de las cosas que siempre he dicho, un solo maestro no puede”.

Son varias las recomendaciones para apoyar a los niños con CEA a lograr su óptima inclusión en sociedad. Primeramente, se recomiendan como elementos clave la paciencia y la tolerancia, aunado a lo que es la información acerca de lo que es esta condición. Conocer cuál es la situación que atraviesan las personas con CEA y sus familias, para poder empatizar con ellos. Tener una sociedad informada y tener una mente abierta para la aceptación, para la ayuda y para el apoyo.

La psicóloga Brenda Covarrubias (2020) menciona:

Si la población no sabe y no conoce acerca de esto, obviamente que van a haber muchos prejuicios y por lo tanto no habrá aceptación a la primera, entonces, el factor principal es la difusión de información acerca de lo que es el autismo. Por otra parte, también tenemos a la empatía; la empatía de parte de todos los que rodean al chico o chica, ya sea en la escuela, en la familia, en el entorno y en la comunidad. Al mismo tiempo, tener empatía, respeto, y comunicación; porque a veces, ven que esa persona es rara o que tiene comportamientos muy atípicos, entonces las personas tienden a marginalizar. También por cuestión de la empatía, que se les haga la invitación a interactuar y socializar, eso es muy importante, porque eso dificulta mucho la inclusión, que ellos no se sienten aceptados, se sienten marginados.

En cuestión de políticas públicas, no hubo mención de ninguna política pública que fuera de su conocimiento. Sin embargo, mencionaron ciertas leyes y artículos que, si bien no son una política pública, sirven para garantizar los derechos de las personas con discapacidades en las escuelas. Entre ellos mencionaron:

- Art. 3° de la Constitución política mexicana: “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas,

con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Secretaría de Gobernación, 2019).

- *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*: “Su objeto es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018).
- *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*: tiene por objeto impulsar la plena integración e inclusión a la sociedad de las personas con la Condición del Espectro Autista, mediante la protección de sus derechos y necesidades fundamentales que les son reconocidos en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y en los tratados internacionales, sin perjuicio de los derechos tutelados por otras leyes u ordenamientos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015).

Respecto a las políticas públicas, las respuestas brindadas demuestran que hay una necesidad de seguir labrando el camino hacia la creación de estas, dado que la ausencia y la falta de mención de alguna política pública muestran que aún no hay políticas públicas respecto al CEA que sean del conocimiento general.

Por último, dieron consejos para aquellas personas que no conviven con personas con CEA:

1. Darse a la tarea a investigar sobre qué es la CEA. Sensibilizar poco a poco a la población, para poder tener un mundo que tenga una mejor capacidad para poder ser inclusivos. Cito a la Dra. María del Carmen: “Una sociedad informada es una sociedad con poder, entonces el poder saber, es el poder que nos puede cambiar las cosas para estos chicos, cambiar a que tengan un mejor panorama de vida.”
2. Evitar hacer prejuicios.
3. Invitar a esa persona a socializar. Si la población en general hace alguna invitación hacia esa persona diferente a convivir sin juzgarla, se lograrán grandes avances.
4. Educar a los niños de las escuelas regulares, inculcar el respeto, la empatía, enseñarles a no juzgar de igual manera, para que se dé una verdadera inclusión.

Conclusiones

Gracias a las entrevistas realizadas, se pudo comprobar el supuesto de la investigación, donde los niños con CEA no son incluidos naturalmente en las escuelas regulares. Aún hay mucho en qué trabajar, no hablando únicamente desde el punto de vista pedagógico, pues si bien se hizo hincapié en ello, la inclusión no es algo que compete solamente a los docentes y administrativos de una escuela, sino también a los padres de familia, el alumnado y la sociedad.

Es importante dar difusión correcta sobre lo que es la Condición del Espectro Autista, y si bien hay asociaciones, como la “AMAR Nayarit”, que se interesan y se involucran en ir a las escuelas a capacitar y dar información relevante y veraz referente a la CEA, habrá muchas otras escuelas que no reciben este tipo de apoyo.

Como alternativas de solución, las propuestas dadas fueron bastante interesantes, y se podrá partir de ahí para ver cuáles resultan ser viables a implementar. Sobre lo que sí no cabe duda, y que tienen que ser forzosamente obligatorios, son las capacitaciones a los profesores,

para darles las herramientas necesarias de lo que debe hacer y sobre cómo se debe abordar una crisis de la CEA y otro tipo de condiciones existentes en los salones de clases. Eso, por mencionar cambios básicos, sin embargo, hay una lista de cambios estructurales que deberían ser tomados en cuenta, tales como contar con más elementos profesionales, pues como se ha mencionado numerosas veces durante la presente investigación, la población estudiantil no está recibiendo la atención suficiente para una educación de calidad, debido a que el número de estudiantes supera la capacidad de enseñanza del propio maestro, teniendo en cuenta que cada alumno requiere de cierto tipo de atención y de diferentes necesidades educativas. Son muchos los cambios por hacer, pero cada vez es más común escuchar hablar acerca de la Condición del Espectro Autista.

Sin duda, otro punto a observar son las políticas públicas referentes a la CEA, pues poco se encontró de información referente al tema, y al mismo tiempo, en ninguna de las entrevistas hubo mención de alguna política pública aprobada y vigente para el autismo. Si bien se mencionaron ciertas leyes y artículos, lo cierto es que aún queda un largo camino para la creación y la gestión de las políticas públicas en este ámbito.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2010), *Política pública*, México, Siglo XXI Editores.
- Arteaga, B. y J. Andocilla (2019), “Impacto de políticas públicas de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad en el Cantón Milagro, periodo 2007-2017”, *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5).
- Barthélémy, C.; Fuentes, J.; Howlin, P. y R. Van der Gaag (2019), “Confederación de Autismo España”, julio. Disponible en: https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf.

- Bonilla, M. y R. Chaskel (2016), “Trastorno del espectro autista”, *PRECOP-Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), ene.-mar. Disponible en: <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2015), *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*, México, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- (2018), *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, México, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Camacho, C.; Estrada, A.; García, M. y M. Gonzalez (2016), “Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia”, en International Standard Serial Number International Centre, diciembre. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied/index.php/memorias/index>.
- Cansino, P. A. (2017), “Inclusión educativa y cultura inclusiva”, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), p. 14.
- Carro, A. y J. Lima (2015), “Políticas públicas para la inclusión educativa, el caso del Programa de Estímulos a la Educación Superior en Terrenate, Tlaxcala”, *Espacios Públicos*, 18(44), sept.-dic., pp. 125-144. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67644589006.pdf>.
- Coelho, F. (2019), “Significados”, 17 de abril. Disponible en: <https://www.significados.com/inclusion/>.
- Cortez, F. (2006), “Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social”, *Pap. poblac.*
- Fundación Par (2005), *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005*, Argentina, Buenos Aires, Feedback. Disponible en: <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/la-discapacidad-en-argentina.pdf>.
- Lay Arellano, I. y M. Anguiano Suárez (2017), *Escuela inclusiva y Condición del Espectro Autista*, México, Chiapas, Comitán de Domínguez, Comité Editorial del CRESUR.
- (2015), en ResearchGate, octubre. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/286625068_Las_politicas_publicas_en_la_inclusion_educativa_para_ninos_con_Trastornos_del_Espectro_Autista.
- López, S.; Rivas, R. M. y E. M. Taboada (2009), “Revisiones sobre el autismo”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, pp. 555-570.

- McGregor, E. (1989), “Orígenes y tendencias del análisis de las políticas públicas”, *Política y Sociedad*, pp. 7-14.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994), *Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*, pp. 13-15, España, Salamanca, Centro de Publicaciones Secretaría General, Técnica. Disponible en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>.
- Morales, A. F. (2016), “El mundo del autismo”, *Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopeia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad*, 2(2), abril, pp. 132-139.
- NIH, N. I. (2012), *National Institute of Neurological Disorders and Stroke*, O. o. Liaison (ed.), en *National Institute of Neurological Disorders and Stroke*, 21 de diciembre. Disponible en: https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/sindrome_de_Asparger.htm.
- Ortiz, F. R. (2004), “Autismo”, *Gaceta Médica de México*, 141(2), 22 de julio, pp. 1-5. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/gmm/v141n2/v141n2a9.pdf>.
- Sánchez, P. A. (1996), “Las escuelas son para todos”, *Siglo Cero*, 27, pp. 25-34. Disponible en: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf.
- Secretaría de Gobernación (2019), artículo 3º, México, Unidad General de Asuntos Jurídicos.
- Talero, C.; Martínez, L. E.; Mercado, M.; ... y J. Zarruk (2003), “Autismo: Estado del arte”, *Rev. Cien. Salud/Bogotá*, abril-jun., pp. 68-85.
- Thomas, G.; Barrat, P.; Clewley, H.; ... y P. Whitaker (2002), *El síndrome de Asperger: estrategias prácticas para el aula*, vol. iv), V. Gasteiz (ed.), España, San Sebastián, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en: <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/estrategias-practicas-para-el-aula.pdf>. Consultado: julio 30, 2020.
- Toro, C. H. (2016), “La educación inclusiva, ¿una escuela para todos?”, trabajo final de grado en maestro/a de educación primaria, España, Universitat Jaume. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/61487677.pdf>.
- Valencia, A. (2012), *Historia de la inclusión educativa*, en EDUINCLUYE, 14 de octubre. Disponible en: http://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html.
- Vargas, M. y W. Navas (2012), “Autismo infantil”, *Revista Cúpula*, pp. 44-58.

- Vega, S.; Téllez, Y. y J. López (2012), *Índice de marginación por localidad 2010*, México, Consejo Nacional de Población: CONAPO.
- Velazquez, R. d. (2006), *Migración, Género y Políticas Públicas: Evaluación de las Políticas Públicas a través de la perspectiva de género en el fenómeno migratorio*, Bibliotecas UDLAP, 11 de agosto, México, Puebla, Cholula. En Colecciones de Tesis Digitales. Disponible en: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/osorno_v_rd/. Consultado: julio 30, 2020.
- Zardaín, P. y G. Trelles (2009), *El síndrome de Asperger*, España, Asociación de Asperger de Asturias.
- Zuany, R. G. (2018), “Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso”, *Sinectica*, 50, ene.-jun.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) POR MEDIO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DULCE MILAGROS SOTO ENCINAS¹

BLANCA BRAMBILA MEDRANO²

Introducción

Este texto es resultado del proyecto de investigación realizado para el Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico, 25 Verano Científico Delfín. Se abordará la problemática de exclusión educativa que viven los estudiantes mexicanos, en particular en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, ya que no solo viven exclusión o rezago social por ser pertenecientes a comunidades indígenas o provenir de otros países, culturas y costumbres distintas, color de piel, religión, etcétera.

1 Estudiante de 9no semestre en la Lic. de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), participante del 25 Verano Científico Delfín.

2 Profesora del Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara.

El interés por investigar sobre el tema de inclusión educativa y social de niños con necesidades educativas especiales (NEE) por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) surge a partir de la experiencia en la investigación sobre inclusión educativa y social en los grupos de 1ro y 5to grados de la escuela primaria pública (estatal) Lic. Benito Juárez, de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, durante el ciclo escolar 2019-2020, enfocada en el trato de casos de *bullying* dentro de esta institución.

Luego de esta experiencia y a partir de los hallazgos, surge el interés para abordar los procesos de inclusión y exclusión educativa y social. En el referido proceso, se detectaron niños con necesidades educativas especiales, los cuales requerían de apoyo especializado dentro del aula de clases.

En el sistema educativo vigente, los alumnos también sufren de exclusión en las instituciones educativas, debido a que los conocimientos brindados por el sistema educativo no se encuentran adecuados para que todos los niños logren entender y comprender los datos e información impartidos, ya que cada niño aprende formas distintas de acuerdo con sus fortalezas y necesidades educativas; a partir de esto es como se aprecia el efecto, de forma positiva o negativa, del conocimiento que le está siendo impartido.

Las necesidades educativas especiales que enfrentan los niños pueden ser dificultades en distintas áreas:

- Dificultad de aprendizaje general o un aprendizaje en específico,
- dificultades sociales,
- dificultades emocionales o mentales,
- necesidades y limitaciones físicas y sensoriales (discapacidad auditiva, visual, dificultades físicas que afectan el desarrollo normal),
- problemas de comunicación,
- problemas para expresarse o entender,
- condiciones médicas o de salud,
- dificultades socioeconómicas (situaciones de pobreza),
- culturales.

Todas estas condiciones limitan y dificultan el aprendizaje de distintas formas.

Las tecnologías de la información y la comunicación pueden fungir como una parte importante dentro de la educación; pueden ser utilizadas por los docentes como herramientas para brindar un mejor desarrollo de los aprendizajes impartidos dentro del aula y para los estudiantes son herramientas que facilitan el aprendizaje. De tal forma que los niños logran comprender adecuadamente los contenidos educativos de acuerdo con las necesidades específicas de cada uno.

En el proceso de investigación se trabajó a partir del método cualitativo. A través de una investigación de escritorio, en donde se analizaron documentos en los que se hace referencia a los temas de inclusión educativa y social, necesidades educativas especiales y tecnologías de la información y la comunicación con la finalidad de conocer la importancia que tienen en la actualidad las TIC dentro de la inclusión educativa y social de los niños que presentan NEE en México.

Antecedentes

Inclusión social

Análisis comparativo: Colombia, España y México en el uso de las TIC como generadoras de inclusión social

En México los programas que utilizan las TIC para ampliar la inclusión social son limitados. Los programas existentes se basan en modelos internacionales; así pues, las políticas, programas y proyectos para generar inclusión se encuentran limitadas y por lo tanto el avance social se muestra rezagado en temas como satisfacción, desarrollo, cohesión e inclusión social.

Estos programas comprenden la dotación de infraestructura, capacitación para el trabajo, conectividad, educación de calidad y la actualización de conocimientos, términos y acciones que si fueran

utilizados de forma conjunta podrían llegar a incidir en el desarrollo de una mejor sociedad.

Las TIC juegan un papel muy importante para la creación de proyectos estratégicos que conduzcan al desarrollo total de la ciudadanía; permiten la inclusión, el respeto de los derechos civiles y favorece a la democracia.

La inclusión social a través de las TIC ejerce una fuerza catalizadora de participación social y produce asociación por parte de los miembros de una comunidad para la satisfacción de necesidades sociales. Las TIC también ayudan en la difusión de estas iniciativas en un tiempo menor, lo cual permite llegar a un mayor número de personas.

Los resultados encontrados dan cuenta del avance en el uso de la tecnología en las acciones de inclusión a través del uso de las tecnologías en Colombia, España y México, cuyo objetivo es generar sociedades más justas y mejor equilibradas.

Inclusión educativa

La importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la República mexicana

Para hacer frente a las necesidades educativas del nivel superior con estudiantes con discapacidad visual, las TIC en México proponen nuevos escenarios educativos, habilitaron nuevas estrategias de enseñar y nuevos modos de aprender; al mismo tiempo se han desarrollado nuevas competencias que los llevarán a desenvolverse mejor en el contexto social (Aguirre y Galindo, 2014).

“Educación inclusiva, es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (DOF, 2011).

En el documento de Muñoz, C. (1993) se establecen normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

En el apartado II, “Esferas previstas para la igualdad de participación”, en su artículo 5. “Posibilidades de acceso”, establece que:

los Estados deben reconocer la importancia global de las posibilidades de acceso dentro del proceso para lograr la igualdad de oportunidades. Para las personas con discapacidad de cualquier índole, donde los Estados deben

- a. Establecer programas de acción para que el entorno físico sea accesible y
- b. adoptar medidas para garantizar el acceso a la información y la comunicación.

Los Estados deben elaborar estrategias para que los servicios de información y documentación sean accesibles a diferentes grupos de personas con discapacidad, a fin de proporcionar acceso de información y la documentación escrita a las personas con deficiencias visuales. Debe utilizarse el sistema braille, grabaciones en cinta, tipos de imprenta grandes y otras tecnologías apropiadas. De igual modo, deben utilizarse tecnologías apropiadas para personas con deficiencias auditivas o dificultades de comprensión.

Los autores concluyen que las acciones incluyentes en la educación superior, políticas públicas, gobiernos, docentes, y toda la sociedad, tienen un gran compromiso con los grupos de personas que viven con alguna discapacidad puesto que en nuestro entorno son muchas las necesidades que se demandan, como tener una infraestructura adecuada, sistemas tecnológicos que cubran las necesidades visuales, auditivas, etcétera.

La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación es muy importante para el desarrollo de aprendizajes, impacto en las economías, propiciar la cultura de respeto y la igualdad de oportunidades.

La educación inclusiva en las “reformas educativas” de México

Las medidas para reformar los procesos educativos en México han enfrentado el reto de la educación inclusiva a partir de las evidencias para el diseño de estas políticas. Se describe la evaluación teórica de la integración educativa para orientarse en la educación inclusiva.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), el término “educación inclusiva” hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas una educación de calidad.

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) se refiere a los apoyos que deben darse a los alumnos cuyos aprendizajes difieren significativamente de los del resto del grupo, para potenciarlos. Las NEE se asocian a factores personales (discapacidad), familiares y sociales (familia disfuncional, violencia, agresión física, sexual y psicológica) y escolares (escuelas con bajos recursos, docentes no capacitados).

Las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) aluden a los obstáculos que enfrenta el alumnado para alcanzar sus aprendizajes, y se relacionan tanto con la carencia de recursos en las escuelas, como con procesos y condiciones de exclusión. A pesar de la importancia que se le ha dado a la educación inclusiva en las reformas educativas y del hecho de contar con suficiente evidencia cuantitativa y cualitativa, las autoridades educativas no la toman en cuenta y hacen una propuesta de “integración educativa”³ muy alejada de las expectativas que los diferentes grupos sociales excluidos tenían para propiciar un avance en el proceso orientado a la inclusión.

3 Brich (1974): “La integración educativa es un proceso que pretende la unificación de la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje”.

TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica

El uso de las TIC se ha dado de forma paulatina en las sociedades, sobre todo entre los países más desarrollados; actualmente existe una tendencia constante hacia la inclusión, lo que causa una repercusión en el ámbito laboral, político, económico, social y educativo.

Entre las TIC y la educación inclusiva la relación existente puede ser entendida desde dos perspectivas:

La primera menciona que su utilización favorece el alcance de una educación de calidad y de esta forma se eliminan las barreras de la educación que frenan el acercamiento de las personas a la educación y la cultura.

La segunda menciona que con diseño y estructura es posible crear entornos que resulten accesibles para personas que tienen dificultades para acceder a estos, así se puede facilitar la inclusión o se puede abatir la exclusión utilizando las TIC como instrumentos que potencien el aumento del camino digital entre estos colectivos (Cabrero y Ruiz Palomero, 2018).

Estos colectivos reclaman TIC accesibles e inclusivas que garanticen un camino flexible para que todas las personas puedan llegar a ellas independientemente de cuáles sean sus características y posibilidades de acceso; para que todos tengan la posibilidad de beneficiarse de estas para presentar información en formatos distintos, interactuar con personas en otros espacios a la distancia o cercanos, sean productores de mensajes y tengan el acceso a espacios formativos que sean de calidad. Las posibilidades que las TIC ofrecen a las personas con discapacidad son amplias: facilitar el acceso a la información y su acceso en diferentes soportes y códigos, adaptación del entorno a las necesidades de la persona, facilitar el acceso al mundo laboral, aumentar la autonomía y la independencia de la persona, favorecer un modelo de comunicación y de formación multisensorial, favorecer un mayor control de las situaciones sociales, superar el estigma de la discapacidad, aumentar los sentimientos de seguridad, ampliar los canales de comunicación, y suplantar determinadas habilidades

cognitivas que la persona por sus características no sea capaz de realizar (Cullen y Alber-Morgan, 2015; Fernández-Batanero, Reyes y El Homran, 2018; CEPAL, 2018).

Para utilizar las tecnologías y relacionarlas con la inclusión educativa, es necesario percibir las tres diferentes perspectivas de concreción: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) (Cabrero, 2014).

Se observa un gran avance en los planes de incorporación de las TIC, esto significa la importancia que están teniendo para los países latinoamericanos, pero a la vez aún se carece de políticas adecuadas para su evaluación, inserción y seguimiento, por esta razón en muchos de estos países aparecen y desaparecen diferentes programas.

Estrategias para la inclusión de las TIC's en la práctica docente de la educación básica

Como resultado de este estudio, los autores proponen diversas estrategias, métodos y materiales a docentes de educación básica para que fortalezcan las competencias digitales en sus alumnos.

La UNESCO establece que el profesorado debe adquirir competencias genéricas en el diseño de escenarios educativos, partiendo de diferentes categorías. El primero inicia con la fase de nociones; clases donde se relaciona con capacidad para comprender las TIC, en las que el profesorado sabrá cómo, dónde y cuándo hacer uso de estas, para evitar la realización de actividades, presentaciones en el aula, realizar todas las tareas de gestión y para adquirir conocimientos, tanto de las asignaturas como de la pedagogía, que contribuyan a su propia formación profesional.

El uso de las TIC en la educación trae varios beneficios que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Existen distintas formas sobre la adquisición del aprendizaje; se basa en la idea de que gran parte de los estudiantes tienen la capacidad de alcanzar un alto

dominio de las asignaturas que les imparten, siempre y cuando la enseñanza, métodos, técnicas, estrategias y herramientas utilizadas sean de calidad y vayan de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, así como al contexto.

En conclusión, existen un gran número de herramientas de las TIC que pueden ser utilizadas dentro del aula para la motivación de los alumnos y para la mejora de su aprendizaje. Lo más importante es los profesores conozcan sus contenidos, cuál es su función y para qué y cuál es el fin para el que serán utilizados, ya que no todas son lo suficientemente eficaces para la comprensión de determinados contenidos por parte de los alumnos.

Las estrategias que se emplean en clase deben ser sencillas; el papel del docente es el de un facilitador y debe contar con la preparación adecuada para apoyar de manera activa y experimental. La construcción del conocimiento debe ser colectiva para brindar una educación de excelencia.

Análisis

La inclusión comienza desde casa, los padres deben enseñar a sus hijos sobre valores, los cuales son parte fundamental para que dicha inclusión exista. Para crear una sociedad inclusiva se debe comenzar por los más pequeños, rompiendo estigmas y prejuicios que los adultos tienen hacia las demás personas, ya sea por discapacidades, rasgos físicos, origen étnico, religión, etc. Los niños deben aprender que todos somos diferentes y pensamos de formas distintas, que esas diferencias hacen que cada persona sea especial y tenga la capacidad de desarrollarse en distintas áreas sin importar las circunstancias o condiciones que le impidan realizar ciertas actividades.

En México la inclusión social es tema complicado de hablar; en la actualidad aún existe el rezago social de personas provenientes de comunidades indígenas, por tener costumbres distintas, rezago educativo, etcétera.

La inclusión social por medio de las TIC en nuestro país sigue siendo un tema con muchas limitaciones. Claudia Rivera (2015) menciona en su investigación que actualmente siguen siendo muy pocas las personas que se interesan por este tema, y al momento de crear programas para la inclusión se basan en programas internacionales, los cuales no terminan de adaptarse a las necesidades que presenta la sociedad mexicana y por lo tanto tienen fallas que hacen que estos programas no funcionen de una forma adecuada.

Para que los programas de inclusión a través de las tecnologías de la información y la comunicación funcionen es necesario que sean creados a partir de las necesidades a las que se enfrentan los distintos sectores de la sociedad del país. Para que se pueda brindar una mejor atención y las personas sean incluidas de forma correcta sin que se les siga rezagando de ninguna forma, estos programas deben basarse principalmente en valores y deben crear conciencia sobre la igualdad para combatir la exclusión social.

La inclusión educativa implica inclusión social, una no puede existir sin la otra, por lo tanto, si se habla de educación inclusiva es porque dentro de la sociedad ya existe un camino hacia la inclusión, un camino donde las personas con discapacidades son aceptadas como miembros de la sociedad y desarrollan un papel como las personas que no presentan discapacidad, un papel donde las personas indígenas son tomadas en cuenta como iguales sin importar su color de piel, procedencia o lengua, un papel en donde no existan etiquetas de ningún tipo.

La discapacidad es uno de los principales factores para hablar de inclusión educativa. Los niños que presentan una discapacidad física o alguna afección psicológica o neurológica, en la mayoría de los casos, son rezagados dentro de las instituciones educativas, ya que los docentes no cuentan con la capacitación adecuada para atender las necesidades que las discapacidades o afecciones pueden presentar en los alumnos y por lo tanto no logran adaptar los planes de trabajo para que estos niños logren recibir los mismos aprendizajes que el resto de sus compañeros.

La reforma educativa de México habla sobre educación inclusiva como un reto al que se enfrenta el país, ya que por medio de la inclusión educativa se busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los alumnos dentro de las aulas; por medio de esta se busca ofrecer acceso una educación de calidad a toda la población.

Para lograr que la inclusión educativa elimine las barreras para el aprendizaje y la participación en cuanto a las necesidades educativas especiales a las que se enfrentan los alumnos, las políticas deben seguir en un cambio constante para encontrar las políticas que se adecuen más a la sociedad y así brindar las mejores herramientas para lograr la eliminación de las BAP o NEE.

Las TIC pueden ser utilizadas dentro de la educación inclusiva como un recurso didáctico de apoyo que ayude a los docentes a encontrar una alternativa más adecuada para incluir a los niños con NEE. Por medio de estas se pueden desarrollar actividades que sirvan como apoyo para llevar a cabo sus clases de una forma más dinámica y así poder conseguir el aprendizaje de los alumnos desde distintas dinámicas.

De igual forma, las TIC son una herramienta para las barreras del aprendizaje o las necesidades educativas especiales. El caso de la discapacidad visual y auditiva puede ser utilizado como un medio de comunicación y un medio por el cual se pueden desarrollar programas especiales para su aprendizaje.

Para que las TIC sean utilizadas dentro de la educación es necesario que el docente cuente con la formación adecuada. No basta con la formación que reciben durante su periodo de estudios, la tecnología va cambiando y avanzando día a día, por esta razón, tienen que ir a la par de los avances para poder brindarles a los alumnos una educación de calidad. Actualmente, los niños cada vez más aprenden por medio de las distintas aplicaciones digitales que tienen a su alcance y el profesor debe usar estos recursos a su favor.

El hecho de que el docente maneje las TIC es una solución contundente para la eliminación de las NEE. Algunas de estas necesida-

des se encuentran relacionadas a temas sociales o psicológicos, así que para lograr la eliminación de las barreras para el aprendizaje, es necesario que las instituciones educativas cuenten con un grupo de personas debidamente capacitadas en distintas áreas para poder brindar apoyo tanto al docente como a los estudiantes. En los procesos educativos se debe contar con el contacto con el profesor del aula y profesores de apoyo, apoyo psicológico para los docentes y para los estudiantes, trabajo social, apoyo médico, etcétera.

La educación inclusiva es y debe ser un trabajo de equipo para poder brindar a los alumnos educación de calidad, y a la que todos los estados y comunidades de México tengan acceso.

Línea del tiempo

Programas tecnológicos desarrollados e implementados por la Secretaría de Educación Pública en los últimos 20 años.

Enciclomedia

Inicia en 2004 con un enfoque centrado en el personal docente. El programa tenía como fin contribuir a la calidad de la educación impartida en escuelas primarias públicas. Impactar en el aprendizaje, a través de la digitalización de libros de texto e incorporación de recursos multimedia. Consideró los recursos educativos digitales para consulta y desarrollo de proyectos de Red Escolar, estaba dirigido a alumnos de 5° y 6° de primaria. Proponía un puente natural entre la forma tradicional de presentar los contenidos curriculares y las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías, sin necesidad de conectividad para su funcionamiento. Se distribuía un material informático a través de discos compactos que se instalaba en el disco duro. El equipamiento costaba de una computadora de escritorio por

aula, con recursos interactivos precargados, libros de texto digitalizados, un proyector y un pizarrón interactivo.

Las mejores prácticas consistieron en la capacitación docente centrada en el programa, la integración curricular y la mesa de ayuda. El proyecto no fue diseñado para que los alumnos tuvieran interacción con la tecnología directamente y la conectividad fue limitada. Fue descontinuado el 31 de diciembre de 2011.

Habilidades Digitales para Todos (HDT)

Fue implementado en 2009 con un enfoque centrado en mejorar el aprendizaje, en la educación primaria y secundaria. Hacía uso de las TIC, incorporando pequeñas piezas de *software* interactivo que planteaban actividades de aprendizaje (objetos de aprendizaje, ODA).

Buscaba dar continuidad a Enciclomedia a través de la dotación de aulas telemáticas, con computadoras de escritorio y materiales educativos precargados para el personal docente en primaria. También se usaban *laptops* o computadoras bajo la modalidad de un dispositivo por casa/alumno en secundaria. El equipamiento también consideró un sistema de gestión para docentes y herramientas de colaboración y conectividad. La estrategia educativa se fundamentó en el desarrollo de habilidades digitales, la formación y certificación del personal docente en la integración de las TIC, y se basó en estándares internacionales.

HDT generó un primer instrumento de integración de estándares para la certificación y evaluación en línea y sentó precedente en la relación con el equipamiento de dispositivos móviles (*laptops*). Sin embargo, se identificaron áreas de oportunidad en el desarrollo de las habilidades digitales, la interactividad de los recursos educativos, la conectividad, el acceso a las TIC y la evaluación del uso y aprovechamiento de las tecnologías.

Programa Mi Compu.Mx

Fue el primer esfuerzo de la administración del presidente Enrique Peña Nieto para contribuir a la mejora de las condiciones de estudio, actualizar las formas de enseñanza, fortalecer colectivos docentes y reducir las brechas digitales y sociales del país. Promovía el aprovechamiento tecnológico bajo la modalidad de un dispositivo para cada alumno y docente.

Se crearon 240,000 *laptops* con contenidos educativos pregrabados y una selección de programas informativos a los alumnos de 5° y 6° de las escuelas primarias en Colima, Sonora y Tabasco, así como a personal docente y administrativo que atendían estos grados. Este equipamiento estaba complementado por estrategias de formación docente y materiales impresos para la comunidad escolar.

El programa incluía buenas prácticas, y diversidad de recursos digitales que fueron retomados, como los programas anteriores: Enciclomedia y HDT; así como la inclusión digital de alumnos y sus familias. Las áreas de oportunidad fueron la falta de estrategia para la promoción de la capacitación docente, el soporte técnico, la conectividad, el monitoreo y la evaluación.

Programa @prende

Como continuidad al programa Mi Compu.Mx, en el ciclo escolar 2014-2015 se implementa el programa @prende, que abarcaba el programa de inclusión y alfabetización digital (PIAD).

Asimismo, se buscó resolver los problemas técnicos y de formación docente identificados en programas anteriores, a fin de promover el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las buenas prácticas del programa se relacionan con los contenidos multiplataforma. Las áreas de oportunidad identificadas se relacionan con el modelo de formación docente, conectividad, monitoreo, evaluación sobre el uso y aprovechamiento de los dispositivos

móviles dentro y fuera del aula, así como la cobertura para dar acceso a un mayor número de alumnos y no solo a los de 5° y 6° de primaria.

Programa @aprende 2.0

El programa @aprende 2.0 nace del análisis del programa anterior, el cual resulta ser instrumentado por la Coordinación General @aprende.mx, órgano desconcentrado de la SEP, quienes se encargan de llevar la planeación, coordinación, ejecución y evaluación periódica del programa.

Su principal objetivo era promover el desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional de manera transversal al currículum de acuerdo al contexto y el grado de desempeño que permitan la inserción efectiva de los niños en México en la sociedad productiva y democrática del siglo XXI.

Este programa toma en cuenta los aprendizajes de experiencias internacionales e integra buenas prácticas de experiencias pasadas en México. Aborda cada uno de los elementos que se utilizaron para analizar los programas implementados desde 1997 en el país.

Estos contribuyen a la definición de la estrategia de implementación de la política pública en incorporación de las TIC en los procesos educativos.

Programa Aprende en casa I y II

Es el programa que implementa la SEP para ofrecer clases a través de distintos canales de televisión o Internet, durante el tiempo que México está siendo afectado por la pandemia de COVID-19. De acuerdo con la SEP, las transmisiones se basaban en los libros de texto gratuito.

El avance de la tecnología en México ayudará a algunas familias a apoyar a sus hijos en el regreso a clases a través de plataformas de Internet como Google Education y YouTube.

Alumnos de nivel básico y medio superior que cuenten con acceso a tabletas, teléfono celular o computadora podrán continuar con los procesos de enseñanza con ayuda de estos aparatos.

Por medio del dominio @nuevaescuela.mx, alumnos, padres de familia, directores y docentes podrán acceder a contenidos basados en el plan de estudios y capacitación.

Desde el ámbito de las necesidades de inclusión, cada uno de estos programas desarrollados por la SEP ha fracasado. No logran cumplir los objetivos que han planteado en dichos proyectos. Los docentes no cuentan con la capacitación adecuada para el uso de estas herramientas, en el caso de los programas Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos, mucho de este material solo sirvió de adorno en las aulas, pues los docentes encargados de los grados de 5° y 6° no recibieron la capacitación adecuada para desarrollar este trabajo de la forma en que se esperaba y, por lo tanto, los alumnos no contaron con el acceso a estos programas interactivos que estaban diseñados para trabajar de la mano con los libros de texto gratuito.

En el caso de los programas Mi Compu.Mx, @aprende y @aprende 2.0, igual a los docentes no se les capacitó adecuadamente en el manejo de estas herramientas, las cuales contaban con *softwares* especializados para ser usados dentro de la educación. A los alumnos que les fueron obsequiados estos recursos no se les dio la debida formación para que pudieran utilizar estos medios para el fin que fueron creados; estos quedaron arrumbados en las casas de los niños cuando sus *laptops* o tabletas se bloqueaban por olvidar la clave que les habían proporcionado al iniciar estos programas, y al no contar con una ayuda adecuada para recuperar estas claves; estos materiales de apoyo, igual que los anteriores, pasaron al olvido.

Los programas Aprende en casa I y II fueron desarrollados para continuar la educación durante el tiempo en que nuestro país está siendo afectado por la pandemia de COVID-19, pero este mal no solo

ha afectado a la educación, sino también a la economía de nuestro país, y por consiguiente esto afecta a todas las familias mexicanas, ya que muchos padres han perdido sus empleos y no tienen las posibilidades de solventar gastos de Internet o televisión de paga para que sus hijos reciban la educación que se les está brindando por medio de las distintas plataformas digitales, las cuales van desde la televisión hasta la creación de plataformas especializadas para la educación.

Al igual que los niños no cuentan actualmente con los recursos necesarios para poder recibir las clases, los docentes tampoco cuentan con las herramientas y las bases necesarias para poder llevar hasta la casa de sus alumnos los conocimientos que hasta hace unos meses eran impartidos dentro de un aula de clases, en donde si bien o mal también presentaban muchas dificultades y carencias para poder desarrollar las dinámicas de clase de manera adecuada.

Conclusiones

Este tema involucra muchas áreas, no es solo un tema del ámbito docente o de la educación, también se encuentra ligado a áreas como la psicología y la sociología. Dentro de la educación inclusiva deben tocarse temas de sana convivencia, salud física y emocional, por tanto, cada una de estas áreas brinda información sobre lo que se está haciendo y la función que cumplen las TIC dentro de la inclusión educativa y social en el mundo.

En México se experimentan limitantes en cuanto a la inclusión educativa en general y especialmente en la inclusión de niños con NEE hacia las tecnologías de la información y la comunicación. Dentro de la información leída y recabada para este estudio se puede percibir que la mayoría se encuentra enfocada en la realización de proyectos o programas para alcanzar metas de inclusión educativa y social.

En las dos primeras décadas del siglo XXI, en nuestro país ha implementado seis programas para intentar integrar las TIC's a la edu-

cación básica. Desafortunadamente han fallado cada uno de estos por un factor en común, la falta de capacitación de los docentes para poder utilizar estos materiales de forma eficaz para cumplir la función de incluir a todos los estudiantes del país a las tecnologías de la información y la comunicación.

Aún falta un gran camino por recorrer para poder llegar a la inclusión educativa y social de niños con NEE por medio de las TIC, ya que entre las necesidades que los alumnos presentan resaltan problemas económicos y los grados de pobreza a los que se enfrenta un alto porcentaje de la población de México. Esta situación representa una de las principales barreras para la educación, pues no todos los estudiantes cuentan con el acceso a medios digitales, y sumado a esto también se encuentran aquellos que cuentan con capacidades especiales o capacidades diferentes y que al mismo tiempo viven en situaciones de pobreza y se ven igualmente afectados por el rezago educativo.

Sumado a esto, el país aún no cuenta con una capacitación docente suficientemente eficaz para atender todas las necesidades educativas presentadas por los educandos, y que sean atendidas de forma adecuada para brindar una educación de calidad para los estudiantes de todo el país.

La formación que el docente recibe dentro de sus aulas de clase no debe solo estar basada en la formación del plan de estudio de los conocimientos básicos de la educación primaria. Los docentes deben contar con formación para el manejo de los distintos medios digitales y que estos sean utilizados a favor del aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, deben contar con capacitación y acompañamiento de profesionales de diversas áreas como psicología, trabajo social, medicina, tecnólogos, etc., para poder enfrentar las distintas situaciones que viven hoy en día los niños mexicanos dentro de las aulas de clase y en sus entornos sociales y familiares.

Referencias

- Cabrero, J. y R. Valencia (2019), "TIC para inclusión, una mirada desde Latinoamérica", *Aula Abierta*, 48(2), pp. 139-146. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/332934368_tic_para_la_inclusion_una_mirada_desde_Latinoamerica_ITC_for_inclusion_a_look_from_Latin_America.
- Concepto de Necesidades Educativas Especiales. El reporte de Warnock* (1978).
- Cortés García, P.; Soltero Barrera, L. y M. Cortés García, M. (2017), "La importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la inclusión educativa de personas con discapacidad en la República mexicana", *EDUCATECONCIENCIA*, 15(16), pp. 127-139. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/277458673.pdf>.
- García, I. (2018), "La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), pp. 49-62. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>.
- Infobae (2020), "Aprende en casa de la SEP: horarios de clases del 22 de abril. 24/09/2020", en Infobae. Disponible en: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/04/22/aprende-en-casa-de-la-sep-horarios-de-clases-del-22-de-abril/#:~:text=Aprende%20en%20casa%20es%20el,varios%20pa%C3%ADses%20nivel%20global>.
- Reyes Reyes, E. y R. Valentín Mendoza Méndez (2020), "Estrategias para la inclusión de las TIC en la práctica docente de educación básica", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/02/tic-practica-docente.html>.
- Rivera Hernández, C. (2015), "Análisis comparativo: Colombia, España y México en el uso de las TIC como generadoras de Inclusión Social", *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(2), pp. 37-56. Disponible en: <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/70/96>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f), *Libro Blanco Programa "Enciclopedia" 2006-2012*. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclopedia.pdf>.

——— (SEP) (s/f), *Programa: Habilidades Digitales para Todos Libro Blanco 2009-2012*. Disponible en: <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/5/images/LB%20HDT.pdf>.

——— (SEP) (2016), *Programa @prende 2.0, Programa de Inclusión Digital 2016-2017*. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA__PRENDE_2.0.pdf.

Soto Encinas, D. M. y J. O. Soto Valle (2020), “Informe Final de Prácticas Psicológicas Supervisadas II, realizadas en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, con el proyecto de inclusión educativa y social, en los grupos de 1ro y 5to año de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, en el ciclo escolar 2019-2020, de enero de 2020 a junio de 2020”, Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Psicología.

INCLUSIÓN, MARGINACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE ALUMNOS Y DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

PABLO GARCÍA CORTÉS¹

FAUSTO GERARDO RODRÍGUEZ ALARCÓN²

Introducción

En los últimos años se han dado importantes pasos en materia educativa y social para proteger y promover los derechos y la inclusión social de las personas con discapacidad, tanto a escala nacional como regional. Sin embargo, a la par de este avance, los resultados prácticos de la acción de las instituciones y de las políticas públicas implementadas aún requieren del monitoreo y la evaluación rigurosa que señale qué está siendo efectivo. O al menos es lo que se cree.

1 Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), participante del Programa Delfín 2020.

2 Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).

Desde esta perspectiva, este texto se plantea en varios ejes: en el primero se analiza y describe puntualmente la problemática abordada; el segundo describe de manera precisa los términos del tema: inclusión, marginación, personas con discapacidad, así como las personas con NEE; el tercero comenta los avances y denota los logros alcanzados en la visibilización de los derechos de personas con discapacidad, por el mismo lado se habla de lo que falta por mejorar; el siguiente aborda un breve análisis de las leyes dirigidas a las personas con discapacidad, con énfasis en la efectividad en el acceso a la educación y la sociedad de este grupo poblacional. Por consiguiente, todo lo mencionado no sería posible sin conocer las historias de personas con tal condición para crear iniciativas. Por ello, en este punto, proponemos algunas ideas de lo que sería importante reconocer para tener mejores condiciones.

Existen muchos factores causantes de la negación de un desarrollo integral a las personas, creando brechas que divide la sociedad en dos, los incluidos y los excluidos. El desarrollo y construcción de las sociedades han creado parámetros, estándares y estilos que forman prototipos que se han convertido inconscientemente en discriminatorios o descalificativos de los seres humanos, como partícipes de estas sociedades.

Con este texto se busca informar, reflexionar, sensibilizar, visibilizar ante las personas que existe un grupo poblacional: “los discapacitados”, que necesitan de nuestra atención y mirada directa para ser incluidos al ciento por ciento en el ámbito educativo y social, que son los principales ámbitos que repuntan la aprobación para que puedan tener una vida al igual que a los demás. Que todas aquellas personas que puedan influir en la legislación de políticas públicas, lo hagan, para que garanticen y protejan sus derechos.

Desarrollo

Se cree que las personas con discapacidad conforman una de las minorías más desfavorecidas y discriminadas del mundo. La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de la Organización de las Naciones Unidas, firmada y ratificada por México en 2007 y que entró en vigor en 2008, señala en su primer artículo que este grupo de la población incluye a las personas que tienen “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.”

Si bien hablar de inclusión educativa y social en personas con discapacidad es algo bueno, porque refleja los avances de visibilización que durante muchos años se han logrado, existe la otra cara de la moneda, y es precisamente la marginación, que se ha arraigado en todos los ámbitos sociales.

Es bien sabido que es fuerte el vínculo que existe entre la discapacidad, por un lado, y la pobreza y la exclusión social, por el otro. Y es que la principal barrera que padecen las personas con discapacidad son los impedimentos sociales, económicos y/o arquitectónicos que dificultan su plena integración. Por años, este sector se ha enfrentado a limitaciones y desventajas para acceder a la educación, al empleo, a la protección social, a la salud, a la cultura, a los medios de transporte, a la información, a la vida política, así como a otros derechos básicos como formar una familia, disfrutar de la sexualidad, ejercer el derecho al voto o disfrutar de la vida social. Innumerables rubros de una vida plena y digna.

Claramente, para las personas con discapacidad las barreras pueden ser más frecuentes y tener un mayor impacto. Hay múltiples barreras que pueden dificultar extremadamente su desempeño y hasta hacerlo imposible. Estamos hablando de las condiciones en que estas personas nacen, crecen, viven, se relacionan.

En consecuencia, la Organización Mundial de la Salud y el Grupo del Banco Mundial han producido conjuntamente un Informe Mundial sobre la Discapacidad, para proporcionar datos destinados a la formulación de políticas y programas innovadores que mejoren las vidas de las personas con discapacidades y faciliten la aplicación de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, que entró en vigor en mayo de 2008.

En todo el mundo, las PCD tienen peores resultados académicos o un mayor porcentaje de abandono escolar, estados sanitarios vulnerables, menos probabilidades de conseguir un empleo o una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas. Y a raíz de esto se logra crear marginación, desigualdad, y una discriminación social más evidente y con más impacto.

El Informe Mundial sobre la Discapacidad reúne la mejor información disponible, con el fin de mejorar la vida de las PCD. Ofrece a los gobiernos y la sociedad civil un análisis exhaustivo de la importancia de la discapacidad y de las respuestas proporcionadas, basado en destacadas pruebas disponibles, y en recomendar la adopción de medidas de alcance nacional e internacional.

Son sorprendentes los retos que personas con esta condición enfrentan todos los días, ser aceptados, ser incluidos, y no solo integrados. Por ello, es importante que se reconozcan los derechos a través de la información, la educación, los valores, y se pueda conseguir sensibilización en tal problemática. Pero la importancia de que se reconozcan los derechos es por la parte de las personas que no conocen de la problemática, en los que incluyen a los mismos discapacitados y sus familiares, a través de un sistema guiado para hacerles saber la realidad de las causas y consecuencias que trae consigo una sociedad incluyente o una sociedad que margina.

A través de un diagnóstico que se le realizó a un grupo de diez discapacitados de la sociedad civil de entre 20 y 30 años de edad, hombres y mujeres, para saber si conocen sus derechos, ley o política pública en pro de las PCD, o algún tipo de información relacionada a ellos, se consiguió la información mostrada en la tabla 1.

Tabla 1

Muestra de población con discapacidad

Población por genero		Conocen sus derechos y legislación favorable	No conocen sus derechos y legislación favorable	Total
H	4	3	1	4
M	6	4	2	6
Total	10	7	3	10
Porcentaje del total	100 %	70 %	30 %	100 %

Evidentemente, aunque es una muestra, se refleja que el 30 % de la población con discapacidad no tiene ni la menor idea en cuanto información a de su mismo grupo. Considerando que el 70 % no conoce en su totalidad, si acaso algún termino. Esto denota que no solo se necesita trabajar con la sociedad sin discapacidad o con las personas que no están informadas debidamente para relacionarse con estas, sino también con las personas con esta condición, y a su vez con sus familiares.

Para entender o dar solución a un problema, es necesario analizar desde la raíz. Por ello es importante precisar los términos de inclusión, marginación, personas con discapacidad, así como de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) y personas con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

La inclusión busca lograr que todos los individuos o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como individuos. Mientras que los procesos de marginación social se expresan en términos de rechazo,

indiferencia, represión o reclusión. Independientemente de su grado, una característica común es la carencia de oportunidades y la privación e inaccesibilidad a bienes y servicios básicos para el bienestar social. Sea cual sea la característica, estas impactan de manera negativa a todos, la fuerza del retroceso es notorio, aunque la carencia de oportunidades es probable porque en nuestro país existe un alto índice de pobreza, pero lo que sí es sorprendente es la privación de servicios, más cuando estos son de carácter público y de los cuales tenemos derecho. Por ello es importante que cada uno haga un esfuerzo doble de hacer visible y de promover la aceptación de que sí existen las PCD, que, si podemos ayudar de una manera directa, lo hagamos para que se les faciliten muchas cosas y no seamos una barrera más.

Continuando con un diagnóstico para conocer los puntos de vista de alumnos y docentes de la Universidad Autónoma de Guerrero, se hace mención de los entrevistados a la pregunta: ¿Cómo defines el concepto de inclusión?

Alumno 1: lo define como “hacer lo necesario para incorporar en las actividades a las personas diferentes”. Mientras que el Alumno 2: como “incluir en actividades de la sociedad a discapacitados”. En cuanto a las perspectivas de los maestros: El Docente 1: menciona que la inclusión se trata de “integrar a todas las personas, en alguna acción, programa o actividad sin distinguir alguno”. Por lo que el Docente 2: comenta que “la inclusión ve la diversidad como una oportunidad de mejorar y potencialidad los saberes en el aula y en los diferentes ámbitos de la vida diaria”.

Ahora veamos lo que responden a la pregunta: ¿Cómo defines el concepto de marginación?

Alumno 1: “Se trata de hacer a un lado a alguien por cualquier condición”; por su parte, el Alumno 2: la define “como el abandono hacia un sector de la población”. En cuanto a la marginación se refiere, el Docente 1: describe que “se trata de excluir o aislar a una persona o grupo de personas por alguna condición, ya sea, política, económica, social”, mientras que el Docente 2: argumenta que “es relegar

a las personas ya sea por su origen étnico, color de piel, orientación sexual, discapacidad, religión, entre otra situación de vulnerabilidad”.

Partiendo de dos términos muy diferentes, pero a la vez con un estrecho vínculo, nos damos cuenta de los avances y de las falencias que aún persisten en los diferentes ámbitos de la sociedad. Por una parte, asombra el avance cuantitativo y cualitativo de los sistemas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC), porque estas han venido a ser aliadas de quienes han desarrollado una discapacidad. En cuanto a la educación, que sin duda alguna ha sido de gran ayuda para fortalecer el intelecto o desarrollar aún más las funciones cerebrales, por lo que permite que los estudiantes con discapacidades compensen ciertas deficiencias, además de que fortalece la integración para ser una persona competitiva, a su vez promueve la independencia y disminuye la necesidad de otro apoyo para aprender. Otro aspecto es el ámbito social, cosa que las nuevas tecnologías se han considerado al servicio de las personas con discapacidad, mientras que muchas más personas carecen de las mínimas posibilidades de estar informados y comunicarse.

Más allá de las limitaciones y carencias de tecnologías para comunicarse y acceder a la información y al conocimiento, hay que considerar lo que estas pueden contribuir a mejores condiciones de vida y convivencia, mucho más a las personas con discapacidad, cuando son una herramienta en gran potencia para el aprendizaje y para su complemento en el rubro educativo y social.

En materia de pobreza, el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) reportó que el 54.1 % de las PCD se encontraban en condición de pobreza en 2014, cifra superior a la tasa de prevalencia de la pobreza en la nación (46.2 %). Cabe mencionar que la tasa de pobreza extrema entre las PCD fue de 12.7 %, mientras que en todo el país fue de 9.6 %. Por ello, con base en este diagnóstico, no hay que olvidar que la tasa de riesgo de pobreza de las personas con discapacidad sigue siendo más elevada que la del resto de la población, por lo que no es de extrañar que encuentren más dificultades a la hora de acceder a las nuevas tec-

nologías. Teniendo en cuenta que estas mueven hoy el mundo, es de gran relevancia no solo que estén a su alcance, sino también que cuenten con los recursos para usarlas, a fin de normalizar su vida y facilitar su plena inclusión. En este sentido, resulta crítico seguir concienciando sobre la importancia de incluir las necesidades de las personas con discapacidad en el diseño de las nuevas tecnologías, ya que ello les permitirá ser parte de la sociedad y aportar su talento como cualquier otro ciudadano.

Puede observarse, por ejemplo, en los casos en que el conocimiento de una sencilla recomendación contra una enfermedad, difundida y conocida masivamente por los medios electrónicos, otorga la posibilidad de salvar miles de vidas. Conforme avanzan las tecnologías, la complejidad de las TIC aumenta y crece el reto de manejarlas, pero también la oportunidad para lograr que las personas con discapacidad accedan a lo que aportan estas tecnologías, incluso puede influir en su participación en la vida social, cada vez más vinculada al uso de móviles. Tal es la situación cuando las personas con esta condición buscan socializar por medio de sitios en Internet y *apps*, con funciones de reconocimiento de voz, que permiten dictar y ver al instante el mensaje o correo electrónico que se desea enviar, con sistema braille, que cuenten con sistema de geolocalización que permite al usuario localizar puntos de interés habilitados para personas con movilidad reducida, y hasta desarrollar su vida amorosa. Con ello se propicia una ciudadanía más consciente y participativa cuando las personas están enteradas de las herramientas o información que existen; también mejoran las relaciones familiares y comunitarias, al contar con medios para comunicarse con oportunidad.

Por el contrario, quienes carecen de estas posibilidades, menos opciones tienen de modificar para bien su vida cotidiana.

Muchas veces utilizamos el concepto de inclusión como una mera “suma” de alguien o algo, cuando en realidad es una idea que abarca aspectos sociales bastante más profundos, bastantes más importantes para entender el contexto en el que viven muchas minorías de la población.

El principal pilar de la inclusión es el reconocimiento de que todas las personas tienen habilidades propias, distintas a las de los demás, por lo que las distintas necesidades exigen respuestas diversas o diferentes. La inclusión busca que se fomente y garantice que toda persona sea “parte de” y que no permanezca “separado de”. Inclusión, por lo tanto, significa que los sistemas establecidos proveerán acceso y participación recíproca; y que el individuo con discapacidad y su familia tengan la posibilidad de participar en igualdad de condiciones. No hay más, es el camino para acabar con la exclusión que resulta de las actitudes negativas de las personas, y de la falta de reconocimiento de la diversidad.

Del mismo modo, se puntualiza a las “personas con discapacidad”, siendo las personas que tienen impedida o reducida o “entorpecida” alguna de las actividades que se llevan a cabo en la vida diaria, consideradas como normales, por cualquier alteración ya sea física o intelectual. Aquí una aportación del Docente 3: quien describe que “es toda persona que necesita algún tipo de apoyo para realizar alguna actividad de la vida diaria”.

Sin embargo, esta característica se le da a todo aquel individuo que a pesar de alguna discapacidad puede relacionarse con mucha más facilidad que las personas con necesidades educativas especiales (NEE). Decir que un alumno tiene necesidades educativas especiales es una forma de expresar que necesita ayuda pedagógica y servicios específicos. Esa “necesidad” puede ser transitoria o permanente, o referirse a determinadas áreas y a otras no.

Educación especial no es la que se da a ciertos niños, sino el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que pueda responder adecuadamente a las necesidades que, de forma transitoria o permanente, pueden tener algunos alumnos. El objetivo de la educación especial es promover al alumno hacia situaciones y recursos lo más ordinarios posibles. Dentro de todos esos recursos que se abarcan bajo la denominación de educación especial figuran los centros de educación especial públicos y concertados.

En cambio, las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) presentan factores en el entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Como el ambiente físico, falta de tecnología asistencial adecuada, actitudes negativas de la población, sistemas y políticas que dificultan la participación de las personas.

El concepto de barreras en el aprendizaje y la participación hace referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna en su proceso de aprendizaje y en su integración y participación en la vida escolar. Las barreras en el aprendizaje son obstáculos que se imponen a los alumnos, creándoles dificultades para aprender. Numerosos factores generan tales dificultades: algunos son intrínsecos a los alumnos, pero en su mayoría externos a ellos, por lo tanto, debemos favorecer su interacción con el contexto escolar. Tienen que ver con la manera como se da la interacción entre el alumno y su contexto. Se refieren a los obstáculos que se presentan en las escuelas (en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas). Limitan el que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Las barreras más comunes a las que se enfrentan los alumnos son aquellas que implican directamente al docente frente a grupo, es necesario primeramente reconocerlas para poder eliminarlas y que al alumno no se le dificulte el aprendizaje.

Según la Constitución, todos tenemos derecho a la educación. Según la realidad, todos somos educables. Todos, absolutamente todos, tenemos capacidades, posibilidades de desarrollo personal. Toda persona puede desarrollar sus potencialidades. Normalizar es la palabra clave. Es decir, intentar integrar a los niños y jóvenes con discapacidad en los centros de enseñanza y enseñar a los otros a convivir con ellos y a considerarlos como unos más de la clase.

Por el mismo lado, la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo

y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (UNESCO, 2005).

La inclusión es necesaria si queremos: Un mundo más equitativo y más respetuoso frente a las diferencias. Beneficiar a todas las personas independientemente de sus características, sin etiquetar ni excluir. Proporcionar un acceso equitativo, haciendo ajustes permanentes para permitir la participación de todos y valorando el aporte de cada persona a la sociedad.

Para seguir mejorando, es necesario reconocer y hacer una recapitulación de los avances y los logros alcanzados en la visibilización de los derechos de personas con discapacidad en el ámbito educativo y social.

Los derechos humanos en México se “reconocen”, y toda persona debe gozar de ellos y de los mecanismos que los garantizan, aunque siendo personas sin discapacidades, no conocen sus derechos, y he ahí otro problema.

El 30 de mayo de 2011 se publicó la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, dando lugar a la creación del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS), en cumplimiento al artículo 39 de la mencionada ley y como respuesta a la firma y ratificación de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de la Organización de las Naciones Unidas, materializando décadas de lucha y trabajo de sociedad civil y actores del gobierno para que las políticas públicas cuenten con un enfoque de inclusión que haga visible las acciones que requieren en su favor las personas con discapacidad, promoviendo el respeto íntegro de sus derechos.

Un aspecto de gran relevancia es la reforma a la *Ley Orgánica de la Administración Pública*, publicada el 2 de enero de 2013 en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF), en la que se estableció que la materia de discapacidad es un tema que se debe de abordar desde una óptica del desarrollo social. Como respuesta institucional, el 29 de marzo de 2013 se publicó el Acuerdo a través del cual el Consejo Nacional

para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad se sectorizó a la Secretaría de Desarrollo Social.

De esta forma, los ordenamientos en su conjunto constituyen la base del cambio en el paradigma y la visión de la discapacidad, dejando atrás el enfoque tradicional de asistencialismo con el que se abordaba la inclusión de las personas con discapacidad, transitando a una visión del reconocimiento de sus derechos y la necesidad de acciones afirmativas y de nivelación que los coloque en condición de igualdad.

En esta línea CONADIS coordina esfuerzos con otras dependencias de la Administración Pública Federal para lograr políticas públicas que propicien su desarrollo en igualdad de condiciones. Bajo esta tarea y entre las diversas acciones, destaca transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente, protegiendo los derechos de las personas con discapacidad y contribuyendo a su desarrollo integral e inclusión plena.

Derivado de la Reforma Constitucional en Materia de Derechos Humanos de 2011, el artículo 1º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* dice a la letra:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

En contraparte, lo que falta por mejorar es contundente, para ello, cito algunos argumentos de los participantes de la UAGRO a la pregunta: ¿Qué consideras que hace falta por mejorar?

Alumno 1: aporta “que se aplique la ley de inclusión”. El alumno 2: “mejorar nuestro sistema educativo porque sigue siendo muy tradicional, con maestros que planean sus clases pensando en una media de estudiantes que no existe”. Mientras que el Alumno 3: dice que “capacitar a los maestros y a su vez a los estudiantes, para que

no solo aprendan unos pocos, o de lo contrario queda por fuera una gran población”.

Respondiendo la misma pregunta por parte de los docentes, compartimos algunas opiniones: Docente 1: argumenta que “se necesita trabajar en una educación con enfoque inclusivo, con mayor empeño en la inclusión de niños, niñas, jóvenes, personas con discapacidad, como un nuevo esfuerzo por derribar las barreras que han presentado durante años esta población, y abrir las puertas del sistema educativo regular”. En la misma línea, el Docente 2: comparte que “es urgente crear un plan de educación en la sociedad en todos los ámbitos que participe, con base en educación para saber convivir y poder apoyar a esas personas, consiguiendo una cultura de respeto”. Mientras que el Docente 3: nos habla desde un nivel contextual sobre “mejorar o cambiar la infraestructura, calles y banquetas, adecuarlas para el libre tránsito, acceso a silla de ruedas a tiendas y restaurantes”.

Y es que incluso la CNDH manifestó su preocupación con respecto a diversos puntos, entre ellos que la armonización normativa continúa siendo insuficiente y alejada de los principios y preceptos establecidos en la citada *Convención*, lo que ocasiona que este sector poblacional “se encuentre en un estado de indefensión respecto de sus pares sin discapacidad”.

Por otra parte, advirtió que no hay información oficial sobre la articulación, funcionamiento y actuación del Sistema Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (SINA-DIS), y las instituciones encargadas de la coordinación, orientación, diseño e implementación de políticas y programas para la atención e inclusión de las personas con discapacidad “están debilitadas”.

De la misma forma, “las políticas asistenciales no incluyen estrategias y acciones claras que deriven en la inclusión efectiva de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida”, además de que empeora el problema en la aplicación de estas, y existe “escasa información sobre el rubro de discapacidad en los lineamientos del Consejo Nacional de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible,

así como mínima participación de las organizaciones de y para personas con discapacidad”.

Por todo lo anterior, la Comisión le formuló diversas recomendaciones al Estado mexicano, entre ellas: reforzar las acciones de armonización normativa conforme a los principios y preceptos contenidos en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en especial el reconocimiento de las personas con discapacidad como iguales ante la ley.

Asimismo, llamó a definir de manera clara las formas de articulación, funcionamiento, actuación y evaluación del SINADIS, y brindar certeza jurídica sobre el mecanismo para la coordinación, orientación, diseño e implementación de políticas y programas para la atención e inclusión de las PCD, estableciendo competencias y atribuciones en términos del artículo 33 de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Por otro lado, recomendó implementar políticas transversales e incluyentes encaminadas a lograr el desarrollo pleno de las personas con discapacidad, y que el Consejo Nacional de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible incorpore de manera transversal el tema de discapacidad en sus acciones de seguimiento, con la participación activa de personas con discapacidad y sus familias.

Aun en estas circunstancias, el paso ya está dado. Se necesita de un nuevo modelo educativo, o, a estas alturas repensar acciones que ayuden a través de la educación, mejores valores.

En la actualidad, es importante conocer y entender las transiciones de nuestra sociedad en cuanto a la inclusión educativa de personas con discapacidad, así como analizar las leyes o políticas públicas dirigidas a las PCD, con énfasis en la efectividad en el acceso a la educación y la sociedad de este grupo poblacional.

En 2010 se modifica la *Ley General de Educación*, planteando la inclusión de cualquier alumno, sin importar su condición, para acceder a las escuelas públicas del país. En ella se señala la modificación y ajustes necesarios para la inclusión de los alumnos desde la infraestructura de los planteles hasta la preparación de los maestros

y directivos; ajustes que coinciden con la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

La *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, entrada en vigor el 31 de mayo de 2011, al paso de los años ha tenido modificaciones positivas para su mejor ejecución en la sociedad. Desde una perspectiva objetiva, esta ley es completa, tiene entrada por todos lados en defensa de las personas discapacitadas, y no era de esperar menos.

De la misma ley, en el artículo 2, fracción XXVIII. Política pública, se señala que todos aquellos planes, programas o acciones que la autoridad desarrolle para asegurar los derechos establecidos en la presente ley, los principios que deberán observar las políticas públicas son: la equidad; la justicia social; la igualdad de oportunidades; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad; el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; la accesibilidad; la no discriminación; la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad; y la transversalidad.

Mientras que en el capítulo III. Educación, artículo 12, fracción IV, menciona: Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.

Sin embargo, a pesar de existir una ley de orden público y de interés social, tal parece que no todos los puntos establecidos se cumplan al pie de la letra, como lo menciona el artículo 12, fracción VIII, sobre establecer un programa nacional de becas educativas y becas de capacitación para personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional... Al conocer experiencias de personas con tal condición, no tienen la información necesaria acerca de estos

programas, pero aún si esta fuera la necesaria, no existe un interés solido en apoyar a esta minoría de población.

Continuando con el sondeo que se realizó a un grupo de diez discapacitados de la sociedad civil de entre 20 y 30 años de edad, hombres y mujeres, para saber si conocen información acerca de algún programa nacional de becas educativas y becas de capacitación para personas con discapacidad, se consiguió la información reflejada en la tabla 2.

Tabla 2
Muestra de población con discapacidad

Población por genero		Conocen información sobre programas de apoyo	No conocen información sobre programas de apoyo	Total
M	4	2	2	4
F	6	4	2	6
Total	10	6	4	10
Porcentaje del total	100 %	60 %	40 %	100 %

Concentrados los datos, reflejan que el 60 % de la población con discapacidad conoce de esta información, pero no tiene el programa, y considerando que el 40 % no conoce que existen estos programas.

Por otro lado, es sorprendente que en el mismo artículo 12, en su fracción XIII, señala promover que los estudiantes presten apoyo a personas con discapacidad que así lo requieran, a fin de que cumplan con el requisito del servicio social, y que la mayoría de jóvenes, estudiantes, incluso maestros, no sepan de tal posibilidad y de promover estas acciones en beneficio de todos.

Sin darle menos importancia, también se anexa la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, que es la encargada de desarrollar normativamente el principio de no discriminación y establece como su objeto la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación ejercidas contra cualquier persona, así como la promoción de la igualdad de oportunidades y de trato.

La educación es un derecho fundamental. Eso incluye niños, niñas y jóvenes sin distinción de etnia o cualquier condición económica, con trastornos de aprendizaje o con discapacidad. Pero, ¿qué tan preparado está el sistema educativo para enfrentar esa diversidad? La incursión real de la discapacidad en el discurso de los derechos humanos exige un cambio social y cultural y que no se logra solo con normas. El derecho es necesario pero insuficiente.

Claro está, y nos hemos dado cuenta, que todos debemos reformarnos, en nuestra manera de pensar y de actuar; si queremos un cambio efectivo, necesitamos hacerlo nosotros mismos, y así erradicar una problemática de discriminación y de marginación. Lograr una educación y sociedad inclusiva. Una educación y sociedad inclusiva es la que se lleva a cabo en un entorno cotidiano y normalizado, en un currículum flexible y adaptado a los alumnos, es un proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo, el refuerzo al profesorado, la coordinación de los profesionales, la participación de las familias y el grado de satisfacción de los docentes.

Entonces, cuando hablamos de inclusión hay que tener en cuenta que también hay que referirse a la importancia de valorar a todos por igual (no hacer distinción por razones de procedencia, color, sexo, lengua, religión, discapacidad, sobredotación, origen social o cualquier otra condición), aumentar la participación del alumnado en todos los ámbitos del centro (dándoles la opción de participar en lo que decidan), reestructurar los centros para atender la diversidad, disminuir las barreras de aprendizaje de todos los estudiantes y ver la diversidad de los recursos en un aprendizaje (pensemos que los recursos no son solo los materiales; la metodología, el entorno, etc., influyen mucho más de lo que pensamos en el proceso de la inclusión).

Y lo más importante, jamás se tiene que mezclar el concepto de inclusión con el de integración, no es lo mismo. La integración se refiere básicamente a INTEGRAR a los alumnos a un grupo, por ejemplo, a clases, pero no se les dan los elementos acordes a sus necesidades.

En los últimos años, y como producto de los procesos de globalización y los cambios en los enfoques de la educación especial, los

medios educativos han empezado a hablar de “inclusión educativa”, término que de alguna manera pretende justificar la falta de claridad en cuanto a lo que se propone desde el Sistema Educativo Nacional. No se puede hablar de inclusión en tanto no se haya realizado un análisis y discusión de los diferentes procesos en que se ha enmarcado la experiencia educativa de las personas con necesidades educativas especiales, así como los procesos de formación de los docentes y otros profesionales relacionados con estas personas.

La historia ha demostrado que no solo es necesario un cambio en el uso de los términos; asimismo, es claro que lo que funciona en una situación o país, no necesariamente debe convertirse en moda o ser asumido por otra nación, ni tampoco debe verse como verdad absoluta. Hoy en día, los cambios que se han generado a partir de la experiencia del ser humano, la cotidianidad y las formas de abordar las realidades estudiadas, obligan a replantear las formas de trabajo, las experiencias y todo aquello que implique un abordaje integral del quehacer profesional docente, en el cual, el entorno se constituye en elemento primordial.

Por lo tanto, cuando se habla de inclusión, se crean expectativas para todas las personas y grupos que tienen que ver, en su trabajo, con personas que requieren ciertos apoyos para enfrentar no solo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en su familia y comunidad. Es decir, se debe tomar en cuenta todo aspecto relacionado con la cultura en la que se desarrollan las personas.

Al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, mucho menos por sus limitaciones; para sobrevivir, un grupo social debe adaptar y modificar el ambiente en el que vive.

Los dos ejes de intervención que se proponen para combatir la exclusión social serían la aplicación de un enfoque de capacidades y también generar una resistencia humana, ya que incrementa la capacidad para adaptarse y hacer frente a este tipo de situaciones,

respondiendo y recuperándose de eventos adversos (naturales o de origen humano). Las políticas estatales y las redes de apoyo comunitario son las que cobran un rol relevante; a través de sus instituciones, estructuras y normas; mejorando o disminuyendo la resistencia humana. Esta se construye por medio de principios y medidas que promuevan las competencias sociales y a través de políticas universales que extiendan los derechos y servicios a todas las personas en igualdad de oportunidades, capacitándolas para tomar decisiones.

En la misma línea, el desarrollo humano implica eliminar las barreras que limitan la libertad de las personas para generar bienestar, por lo que debe permitir que los grupos desfavorecidos y excluidos ejerciten también sus derechos y sean sujetos activos. El requisito para adquirir capacidades se logra si se reúnen todas las condiciones para ejercer dicha capacidad. Las condiciones pueden ser de muchos tipos, desde el acceso a los recursos, las adaptaciones de ellos o la igualdad de oportunidades. Solo cuando estas brechas se superan se pueden eliminar las discriminaciones y la persona puede ejercer sus capacidades y elecciones.

Una perspectiva importante, en el desarrollo de una propuesta para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, se centra en el cambio de diferentes formas de ver una realidad social, un entorno cultural y a la vez un contexto. Dentro del proceso educativo, el trabajo interdisciplinario, la familia y el entorno escolar, son los principales factores que permiten un desarrollo integral. Innovar, en apoyos, amplía los horizontes, permite así un proceso pedagógico para todos y por todos, donde se reconoce, valora y construye una sociedad diversa.

En cuanto a la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), la inclusión, como objeto de la democratización del saber y de la comunidad, no solamente conlleva la participación activa de la universidad, sino también, y lo más importante, crea las condiciones físicas y de generación de conocimiento para que quien ingrese a la universidad tenga alta probabilidad de concluir sus estudios e incorporarse al ejercicio profesional con calidad y competencia.

En este contexto, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) tiene el compromiso social de replantear sus políticas de acuerdo a las situaciones cambiantes del ámbito social, en este proceso de adecuación y modernización la universidad se plantea una educación con inclusión social donde tenga cabida la diversidad y en esta diversidad tenemos a las personas con alguna discapacidad. Por ello, debe preparar integralmente y formar para la vida. Lo que implica que sus egresados y sus trabajadores estén preparados para enfrentar y adecuarse a los cambios y, al mismo tiempo, que se convierta en factor de cambio en su entorno laboral y social. Asimismo, deberá ofrecer una infraestructura universal que permita el libre acceso y con autonomía a la educación a este sector de la población.

La universidad y la sociedad mantienen un vínculo necesario en que se precisa saber el quehacer de la institución y qué es lo que requiere la sociedad, y de esa forma potenciar al máximo esta relación de colaboración mutua.

La sociedad guerrerense presenta una multiplicidad de demandas por la diversidad de su composición cultural, tiene 14.01 % de población indígena y 7 % de población con alguna discapacidad en el rango de edad de 15 a 50 años que requieren de servicios educativos de calidad que ofrece la universidad, de acuerdo a su misión y responsabilidades en la transmisión, generación y difusión del conocimiento.

Por todo, es importante fomentar el empoderamiento en estos contextos, ya que es un proceso multidimensional que incluye a diferentes actores sociales (personas, comunidades, instituciones públicas y privadas) que permiten que se vertebre un tejido social muy beneficioso para aumentar la calidad de vida de las personas y desarrollar bienestar en la comunidad.

Nadie, sin importar su edad o estatus social, está exento de sufrir una discapacidad. Por ello, es importante que existan elementos sociales, educativos, económicos y de salud que apoyen este sector de la población, y, sobre todo, que exista una cultura de respeto.

Conclusiones

El proyecto que realizamos ha contribuido de manera muy importante para identificar, resaltar y reflexionar los puntos que hay que cubrir y considerar para llevar a cabo una implementación exitosa de legislación para proteger y promover los derechos y la inclusión en materia educativa y social de las personas con discapacidad. Una información derivada de las perspectivas y análisis de los alumnos y docentes de la UAGro consiste en que mejorar la información, la focalización y la articulación institucional de las políticas resulta clave para alcanzar su efectividad, y entender el contexto que vive una minoría de la población.

Todo esto lleva a mejorar y aplicar los pilares de la educación que consisten en aprender a ser (permite el desarrollo emocional), aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender hacer, estos pilares realizan la tarea de mejorar en la eficacia y eficiencia de la educación y hacen alusión a la relevancia, pertinencia y equidad.

En la inclusión educativa importan el respeto a las diferencias individuales y al derecho de participación en condiciones iguales en la educación, sin importar raza, sexo o cultura. Apunta por lo tanto al respeto a la diversidad.

Pero además y esencialmente apunta a dar oportunidades de educarse, insertos en la escuela común, a todos aquellos niños, niñas, jóvenes y adultos que tienen necesidades especiales de educación, que poseen dificultades de aprendizajes, que sufren trastornos de diversa índole que los hace requerir de atención diferenciada. Por lo que es necesario decir que es una necesidad, individual y social. Existe la esperanza de que a través de la educación podamos realizar los cambios, tan necesarios, en nuestra sociedad, y de la aplicación y éxito de la política educacional igualitaria y equitativa estos dependen.

Referencias

- CNDH (2018). “La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo”.
- CONADIS (2015), Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad.
- Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el programa Escuelas de Calidad (s/f)*, México, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, en coordinación con el Banco Mundial.
- Padros Tuneu, Nuria (s/f), “La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana”.
- Pérez, A. L. y N. Y. Memije (2015), “Educación con inclusión en la Universidad Autónoma de Guerrero, *Revista UAM*, 70, diciembre, pp. 163-164.
- SEP (2011), *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Disponible en: sep.gob.mx.

OBSERVACIONES Y TESTIMONIOS PARA LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

MARÍA DEL SOCORRO PIÑA MONTIEL¹

JOSÉ DARÍO RENDÓN NIEBLAS²

Introducción

Alcanzar el nivel universitario en México es un reto mayor para la persona con discapacidad en relación con el resto de la población. De acuerdo con los resultados de la ENADID 2014 del INEGI, solo 7 de cada 100 personas con discapacidad accede a la universidad, mientras que de entre las personas sin discapacidad llegan a este nivel 21 de cada 100. Esto se debe a limitaciones que el alumno con discapacidad enfrenta desde la educación básica, a las barreras actitudinales y de conocimiento por parte del personal directivo

1 Presidenta de la red Movimiento Asociativo Jalisciense pro Personas con Discapacidad.

2 Licenciado en Educación Especial. Editor del Boletín Informativo de la Federación Latinoamericana de Sordociegos.

y académico y a la falta de adecuaciones curriculares, de accesibilidad arquitectónica y de tecnología adecuada para el aprendizaje en los centros universitarios.

La adaptación del currículo universitario, así como la creación de nuevas profesiones, son medios que facilitarán el ingreso, la permanencia y la conclusión de una carrera para la población con discapacidad, logrando incentivar e incrementar la participación de este sector en el ámbito educativo en el nivel superior.

La preparación de los profesores universitarios en el tema de discapacidad es indispensable para que puedan brindar sus servicios partiendo del principio de la diversidad de las formas de aprendizaje que tiene cada alumno, abordando la diferencia y manejando de una manera eficiente las herramientas que cada persona requiera en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, evitando la segmentación del grupo y por tanto la discriminación de la persona con discapacidad. En el artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece que la educación debe ser inclusiva.

Ante algunas situaciones planteadas a las asociaciones que atienden a personas con discapacidad, por parte de los usuarios de sus servicios, se tiene por parte de la sociedad el reto de brindar, junto con los centros universitarios, una respuesta oportuna, asertiva y responsable a las personas con discapacidad que consideran en su proyecto de vida cursar una carrera universitaria y de esta manera impulsarlas para que ejerzan su derecho a recibir educación superior en condiciones de igualdad con toda la población.

El reto es alentador porque la cultura de discapacidad está permeando en el entorno, aunque su desarrollo se percibe lento por parte de las personas con discapacidad interesadas en alcanzar el grado universitario. Sin embargo, cuentan también con el constante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación a través de aplicaciones que favorecen la accesibilidad, como los programas lectores de pantalla para las personas con discapacidad visual y los que permiten manejar los equipos informáticos por medio de interruptores a las personas con discapacidad motriz.

Desde las asociaciones que realizan trabajo voluntario y de asistencia privada, tarea que el Estado ha dejado de lado, se vive día a día la necesidad de las personas con discapacidad que han culminado sus estudios de educación básica e incluso media superior, de continuar con su educación superior, bien porque es un derecho que les otorga la legislación mexicana, pero también porque la preparación universitaria les ofrece una oportunidad para salir adelante.

Pero así mismo, estas organizaciones sólo pueden ser, en un alto porcentaje de casos, testigos impotentes ante la falta de operatividad entre las políticas generales y las locales o institucionales, o peor aún, ante la contradicción entre el discurso educativo institucional de inclusión y la realidad empírica de segregación, discriminación y rechazo.

Paradójicamente, la investigación formal universitaria, que debería ser el sustento para la fundamentación de políticas públicas de inclusión educativa, discurre muy lentamente, sin que sus objetivos tengan la claridad de lograr incidir precisamente en esas políticas. Contrariamente, las asociaciones que trabajan y atienden a personas con discapacidad, se han preocupado más por estos temas, y aun cuando hay una carencia de un discurso y un uso de una conceptualización académica, diagnostican, de manera informal, la falta de tales procesos de inclusión, para que bajo la experiencia empírica de intervención, de varias décadas para algunas asociaciones, mediar y exigir lo que en el papel es un derecho universal.

Partiendo de este contexto, este capítulo pretende sistematizar la lógica de observación y de actuación de las asociaciones, para dar respuestas, desde sus posturas propias, a los siguientes cuestionamientos: ¿Las personas con discapacidad tienen acceso real al nivel universitario? ¿La oferta de carreras universitarias, existentes hoy en día, es pertinente para la población con discapacidad? Los universitarios con discapacidad que concluyen su preparación universitaria ¿Logran alcanzar el objetivo de insertarse en el mercado laboral tomando como base los estudios realizados? Para ello, además de la descripción de sus lógicas empíricas, se resumirá el testimonio

de cinco personas con discapacidad que cursaron o están cursando estudios de educación superior en el Estado de Jalisco.

Derecho de las personas con discapacidad a la educación superior

La educación es un derecho humano reconocido en el artículo 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*³, de la *Organización de Naciones Unidas* (ONU, 2015). En dicho artículo se menciona que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Por su parte, en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, se hace referencia al derecho a la educación superior en los párrafos 1 y 5 del artículo 24. A este respecto establece que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles (...) las personas con discapacidad tienen derecho al acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2008).

En México, en la fracción II del artículo 12 de la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (DOF, 2011), se establece que la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) debe “impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación”. Sin embargo, existen

3 Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

diferentes factores que impiden el ingreso general de esta población a las aulas universitarias, y otros más que dificultan el seguimiento e investigación sobre las trayectorias de estas personas.

En México, en la fracción II del artículo 12 de la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (DOF, 2011), se establece que la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) debe “impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación”. Sin embargo, existen diferentes factores que impiden el ingreso general de esta población a las aulas universitarias, y otros más que dificultan el seguimiento e investigación sobre las trayectorias de estas personas.

Población de Personas con Discapacidad con nivel universitario

De acuerdo con la información de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México 60.6% de las personas sin discapacidad de 3 a 29 años de edad asisten a la escuela. Por su parte, entre la población con discapacidad de la misma edad, solamente 46.5% asiste a la escuela. Existe una diferencia de 14.1 puntos porcentuales, lo cual expresa que este grupo poblacional sigue teniendo barreras desde la educación inicial. A partir de los 19 años de edad disminuye la asistencia escolar en 15.0% para los hombres y 14.6% para las mujeres, lo cual refleja que al nivel universitario sólo accede 7 de cada 100 personas con discapacidad, contrastando con 21 personas de cada 100 de la población que no tiene discapacidad que poseen educación superior.

La estadística de las personas con discapacidad difícilmente se encuentra en los centros universitarios, por lo que uno de los puntos pendientes importantes, de la sociedad y del gobierno, para conocer la realidad de este rubro, será el registro puntual obligatorio de los

datos de esta población desde el proceso de búsqueda de ingreso al nivel universitario, tanto en los centros públicos como privados, durante su estancia en la universidad, el término o no de su carrera y generalidades de su ingreso al mercado laboral.

Barreras y alternativas para el acceso de las personas con discapacidad a la universidad

La movilidad es una de las actividades básicas de la vida diaria que refleja la interacción de la persona con su entorno. Cuando están presentes las barreras que hacen inaccesible el traslado de la persona con discapacidad a sus actividades cotidianas, le restan su autonomía y por tanto no está en igualdad de condiciones para ejercer su derecho a la educación.

Esta problemática de la falta de accesibilidad en el entorno urbano es general y se ha ido resolviendo de manera lenta y discrecional por parte de los gobiernos municipales, adaptando algunos espacios y servicios públicos, lo cual facilita la movilidad en ciertas áreas, pero sigue sin resolverse el objetivo de contar con un entorno que tenga diseño universal para que todas las personas lo transiten de manera accesible y segura.

Ante los retos de la falta de accesibilidad física para las personas con discapacidad motora o visual, la modalidad no presencial o la modalidad mixta a nivel superior pueden resultar excelentes alternativas para que logren cursar una carrera universitaria, entre otras razones porque les evita la necesidad de trasladarse de manera constante a los centros educativos.

En los tipos de discapacidad psicosocial e intelectual, la alternativa de modalidad no presencial puede favorecer la educación universitaria de la persona que por las características de su discapacidad prefiere los ambientes apartados socialmente. Estas situaciones, aunadas al desarrollo y mayor accesibilidad de las tecnologías de la información y la comunicación, podrían resultar viables para que los

universitarios con discapacidad logren su objetivo de preparación académica.

Otro aspecto que puede cubrir la modalidad no presencial o mixta es el de favorecer que las personas que por su discapacidad se ven precisadas a suspender sus estudios universitarios los puedan retomar en cualquier etapa de su vida, haciendo ajustes razonables en los reglamentos universitarios, sin obligarlos a iniciar los estudios cuando ha transcurrido el tiempo consignado en la norma. Esto motivaría a esta población para concluir su carrera universitaria.

El currículo universitario para casos de alumnos con discapacidad, principalmente auditiva, visual e intelectual, requiere que se adecúe con antelación a su ingreso a la universidad, mediante apoyos que les permitan nivelar su grado de conocimiento con sus compañeros sin discapacidad, a través de formatos como el modelo propedéutico, ya que por el rezago que por lo general presenta la mayoría de los alumnos con discapacidad desde la educación básica, requieren de ese ajuste razonable.

Otras herramientas de apoyo para los alumnos con discapacidad son los materiales pedagógicos adaptados, los métodos alternativos de comunicación, la tecnología informática, los intérpretes de lengua de señas, los intérpretes para las personas sordociegas, así como los audiolibros y libros en Braille, por citar algunos ejemplos.

Nuevas carreras universitarias para las personas con discapacidad

Se hace necesaria la creación de nuevas profesiones que estén al servicio de la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario, como la de Intérprete de Lengua de Señas para Personas Sordas y Guía-Intérprete para Personas Sordociegas. Estas modalidades de carreras facilitarán no sólo la estancia de los alumnos universitarios con discapacidad, sino que pueden ser el vínculo entre la población oyente y la población con discapacidad auditiva y con

sordoceguera para que se conozca más de la cultura que desarrollan las personas con discapacidad y sus familias cuando viven con estas características, logrando mayor empatía en el ámbito universitario y en la sociedad en general hacia la diferencia.

Para el caso de las personas con discapacidad intelectual, psicosocial y del espectro autista que se interesen por llegar al grado universitario, es conveniente ofrecer carreras que les den la oportunidad de cursar estudios al aire libre, como por ejemplo las relacionadas con la agroecología, la agricultura urbana, los sistemas de riego o el paisajismo.

En estas carreras universitarias se privilegiarán las formas de enseñanza por medio de la imitación de patrones y la repetición para crear aprendizajes significativos con un grado mínimo de teoría.

Los docentes que conozcan el perfil de cada alumno, crearán su propio currículo adaptado y su plan de estudios que enfatice el desarrollo de sus talentos para que adquiera las habilidades que sean indispensables para el desempeño de su profesión, y en el caso de las materias que resulten difíciles de cursar por el perfil del aprendizaje del alumno, se reconocerá esta dificultad y se le darán opciones para que sean reemplazadas por otros conocimientos útiles para el desempeño de su carrera.

Algunas carreras tradicionales como la medicina necesitan replantearse en su currículo y en su forma de enseñanza-aprendizaje para permitir el ingreso a personas con cualquier tipo de discapacidad que con una eficiente orientación vocacional sean valoradas como aptas para realizar esos estudios.

Actualmente en la Universidad de Guadalajara, por ejemplo, a los alumnos con discapacidad auditiva sólo se les permite el ingreso a tres licenciaturas: Psicología, Comunicación y Comunicación Política. Está por resolverse el caso de un alumno sordo que quiere estudiar medicina. La modalidad mixta puede ser la respuesta para este caso.

Se considera que lo más importante, tanto para los centros universitarios como para los alumnos con discapacidad, es romper los para-

digmas de “no se puede, porque no lo permite x criterio o persona” para cambiarlos por “lo intentaremos” y en equipo multidisciplinario iniciar la creación de nuevas carreras, y rutas para alcanzar las carreras que ya están en la oferta universitaria, por toda la población interesada en llegar a tener un título universitario y posteriormente un empleo digno y estable que responda al plan de vida de cada persona.

Estas posibilidades aumentarán la tasa de permanencia en la universidad y de terminación de sus estudios con buenos resultados, de la población universitaria con discapacidad.

Situación laboral de las personas con discapacidad

Existen personas con y sin discapacidad que tienen estudios universitarios pero no ejercen su profesión, por lo que surge la inquietud de saber si hay o no una diferencia significativa entre las personas con discapacidad y sin ella que no tienen trabajo en su carrera y si las personas con discapacidad que concluyen su preparación universitaria logran su objetivo de insertarse en el mercado laboral en base a los estudios realizados.

Actualmente hay personas con discapacidad que han logrado el objetivo y otras que aun no; pero al parecer no existen datos estadísticos específicos sobre la inserción laboral de las personas con discapacidad con estudios universitarios. Según los resultados de la ENADID 2014 del INEGI, en México, el 65.7% de las personas sin discapacidad en edad laboral tienen trabajo, mientras que de entre las personas con discapacidad, solo el 39.1%. Hay entonces una marcada diferencia entre ambos grupos poblacionales.

Cinco testimonios de universitarios con discapacidad

A continuación, se presenta el testimonio de cinco estudiantes de educación superior con discapacidad, basado en la respuesta a las

preguntas: ¿Las personas con discapacidad requieren pasar los cuatro años, que en promedio dura una carrera, o cursar todas las materias de la malla curricular? y ¿Existe interés por nuevas profesiones, desde la perspectiva de personas con discapacidad de todos los tipos?

El primer entrevistado señaló que lo importante para cualquier alumno debe ser la calidad de la educación recibida, independientemente de tener o no discapacidad, pero lo que sí es necesario es cursar todas las materias de la malla curricular, además de transitar la carrera en el tiempo reglamentario. En otras palabras, el periodo de duración de la carrera debe ser igual tanto para las personas con discapacidad o sin ella, de acuerdo con el principio de igualdad, siempre y cuando el estudiante cuente con las herramientas que apoyen su aprendizaje.

Para este estudiante, la modalidad virtual o a distancia se convierte en una posibilidad que potencia la permanencia de alumnos con discapacidad en el nivel superior porque elimina el problema de la falta de accesibilidad urbana y porque supone que es más flexible para la aplicación de los ajustes razonables.

La segunda entrevistada fue diagnosticada con Trastorno Límite de Personalidad cuando cursaba el cuarto semestre de la carrera de Psicología. Aunque se encontraba en un área dentro de las ciencias de la salud, la alumna se enfrentó a dos situaciones: la aceptación y la sobre-medicación. De la primera, se comprendió el complejo proceso de la aceptación. De la segunda, observó que la medicación prolongada (más de diez años) había provocado problemas de memoria y retención, “En el tercer semestre de la carrera lograba leer semanalmente 3 libros de aproximadamente 300 hojas; sin embargo, en el sexto semestre deserté porque no podía retener la información que leía” (Piña, 2018).

Pero, por otro lado, el estar estudiando en el área médico-biológica también arrojó beneficios. Durante la evolución de la discapacidad aprendió sobre farmacología, psicoterapia y principios básicos de psiquiatría comunitaria. Si bien al final no pudo cumplir con el plan de estudios, la entrevistada aseguró que, de haber recibido apoyos, podría haber terminado satisfactoriamente la licenciatura.

Si bien su interés es completar su formación académica, la falta de un sistema en donde pueda revalidar las materias cursadas se ha convertido en un obstáculo, “porque la negativa no se fundamenta en mis conocimientos actuales, sino sólo en el tiempo que transcurrió desde que dejé mis estudios universitarios” (Piña, 2018). A esta situación se suma la desmotivación que provoca la idea de iniciar desde cero:

Estoy segura de que tengo el nivel de conocimientos para obtener el grado universitario, pero no puedo funcionar más en lugares públicos y se me dificulta convivir con otras personas y más aún creo que se me dificultaría volver a la universidad por las barreras actitudinales. Sería maravilloso un programa de equivalencias que pudieran favorecer a personas que estén en una situación similar a la mía” (Piña, 2018).

La tercera entrevistada, con discapacidad auditiva, señaló que decidió realizar trámites para ingresar a la universidad porque *conoció las facilidades* que ofrecía el sistema virtual, aunque finalmente optó por una licenciatura en modalidad convencional. La primera barrera que enfrentó para el ingreso fue de comunicación, “debido a que necesitaba hacer llamadas telefónicas para aclarar algún trámite y tenía que depender de que alguien que *oía* y que estuviera disponible, me ayudara” (Piña, 2018b).

Así mismo, se enfrentó a contradicciones entre el discurso institucional de inclusión y la realidad, “al acudir a la escuela para tramitar mi ingreso, me preguntaron si tenía facilidad para la comprensión, porque de lo contrario no me podrían admitir” (Piña, 2018b).

Creo que en los centros universitarios falta que desde el ingreso y durante toda la carrera, el personal docente y administrativo conozca no sólo la lengua de señas, sino la cultura de la comunidad sorda, para que puedan comprender nuestra forma de ser y faciliten de manera asertiva nuestro ingreso y permanencia (Piña, 2018b).

Lo anterior debido a que al ingresar a la universidad se enfrentó a situaciones como la falta de concientización de la sociedad sobre

la cultura de las personas sordas; la falta de intérpretes de lengua de señas pagados por la universidad, ya que el propio alumno tenía que costearlo; la falta del acondicionamiento físico de las aulas, tanto arquitectónica como tecnológicamente; y la falta de empatía de los docentes para hacer adecuaciones al formato de su exposición.

Los profesores explicaban a mi espalda y los alumnos oyentes podían escuchar la explicación del profesor y al mismo tiempo ver la pantalla donde se proyectaban las imágenes. Yo quedaba fuera de esta forma de recibir las clases de varios profesores, porque no podía leer los labios del profesor y ver la pantalla al mismo tiempo (Piña, 2018b).

Aunque actualmente la entrevistada se encuentra laborando, no es en el ramo de su carrera universitaria:

Al hablar de mi paso por la universidad tengo sentimientos encontrados. Estoy contenta porque fui estudiante sobresaliente titulándome por excelencia académica por mi dedicación, pero al mismo tiempo no me siento satisfecha porque siento que me faltó aprender más. Muchos de mis compañeros de carrera aprendieron más que yo por su participación extraordinaria en conferencias, talleres, viajes por los museos. Aun cuando estábamos en el mismo grado de estudio yo estaba limitada económicamente y no podía pagar muchas de esas actividades” (Piña, 2018b).

Esta entrevistada recomienda a las universidades que quieren recibir a estudiantes con discapacidad, que preparen su ingreso a través de la concientización a toda la comunidad universitaria, de lo que vive una persona con discapacidad, para mejorar el trato de los profesores y compañeros con los estudiantes con discapacidad. A este respecto señala que “aunque lo digo constantemente, siento que no soy escuchada ni es entendido mi mensaje” (Piña, 2018b).

El cuarto entrevistado consideró que la permanencia de un estudiante con discapacidad en la universidad, depende en gran medida del correcto uso del sistema de créditos, que permite no sólo al estudiante con discapacidad sino a todos, avanzar a su propio ritmo de aprendizaje. Así mismo, consideró que las nuevas profesiones deben

impulsar tanto el uso como de la tecnología como ser ésta su objeto de estudio, además de otras que se puedan desempeñar al aire libre, lo que apoyaría al aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual, psicosocial o del espectro autista.

Hay personas con discapacidad que se desarrollan mejor en los estudios y tienen un mayor crecimiento en ambientes de campo, lejos del estrés de la ciudad. O también lo pueden hacer realizando tareas de agricultura urbana o jardinería, a nivel profesional, como por ejemplo el paisajismo o la automatización de sistemas de riego (Piña, 2018c).

El entrevistado opinó que la educación superior no debía orientarse exclusivamente a las personas que están en la etapa de juventud, ya sean personas con o sin discapacidad, sino incluir a todos los rangos de edades, y que “hay personas con discapacidad que sólo después de un largo proceso de adaptación y empoderamiento están en condiciones de cursar una carrera universitaria” (Piña, 2018c).

El último entrevistado reflexionó sobre la situación que se repite constantemente para las personas con discapacidad: el tratar de “ocultar” su discapacidad, permaneciendo en el anonimato, situación que también atravesó durante sus estudios de secundaria, lo que lo condujo a una situación de depresión, al considerar que a la discapacidad como un estigma familiar y que el mundo era hostil.

Otra reflexión se centró en señalar la importancia de la autogestión en la búsqueda de solución de necesidades:

Para lograr mis proyectos ha sido mi interés por buscar las oportunidades, por organizar mis actividades diarias y *autogestionar* la solución de mis necesidades. Conozco casos de personas con discapacidad visual que cuando algo que requieren no es accesible, desisten de inmediato, no intentan lograrlo a través del ensayo y error (Piña, 2018d).

Sobre la ruta de formación universitaria para los estudiantes con discapacidad, el entrevistado opinó que se debe tener la oportunidad de cursar la malla curricular en el tiempo razonable, aunque rebasen los 4 años de promedio, pero que tal *oportunidad* debe extenderse

a otros grupos de población como las personas indígenas, las que realizan jornadas extendidas de trabajo, las madres solteras o quienes se dedican al cuidado de personas mayores o niños.

Pienso que cuando una persona con o sin discapacidad que se decide a ser autodidacta y realiza sus estudios mediante un sistema a distancia, debe cultivar varias herramientas como la lectura, la escritura, la concentración y pedir retroalimentación (Piña, 2018d).

Las nuevas carreras pueden darse a conocer a través de la oferta en línea de los centros universitarios y pueden abarcar estudios universitarios en la modalidad mixta o semipresencial, pudiéndose enfocar en línea la parte teórica y en el campo de acción realizar la práctica. La modalidad mixta también puede ser una respuesta para cursar una carrera universitaria para las personas que por su discapacidad tengan dificultad para relacionarse, como es el caso de los estudiantes con diagnóstico del espectro autista.

Conclusiones

Para impulsar el ingreso de las personas con discapacidad al ámbito universitario se requieren cambios que les faciliten su ingreso, permanencia, egreso y perspectiva de inserción laboral exitosa. Para lograrlo, el reto social y gubernamental debe ser igualar la tasa de estudiantes universitarios con o sin discapacidad. Para medir el avance de este reto se debe tomar como base la estadística de la *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica* (ENADID) 2014, que menciona que 21 de cada 100 personas sin discapacidad en México tienen nivel universitario. De la población con discapacidad, según el mismo documento, sólo 7 de cada 100 personas con discapacidad son las que alcanzan el nivel universitario.

Las principales barreras para el acceso de las personas con discapacidad al nivel de educación superior son:

1. Falta de entorno accesible para su movilidad.

2. Falta de reglamentos universitarios con ajustes razonables.
3. Falta de conocimiento del perfil de cada alumno con discapacidad antes de su ingreso a la universidad.
4. Nivel escolar bajo desde el sistema de educación básica de alumnos con discapacidad auditiva, visual e intelectual, en relación con sus compañeros de grupo que no tienen discapacidad.
5. Deficiente conocimiento y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los niveles del sector educativo, tanto de los docentes como de los alumnos con discapacidad.

Por lo que algunas propuestas de alternativas para el incremento del número de alumnos universitarios con discapacidad son:

1. Modalidad no presencial del programa de estudios.
2. Modalidad mixta del programa de estudios.
3. Curso propedéutico en todas las carreras universitarias.
4. Equipo universitario interdisciplinario con especialistas en lengua de señas para personas sordas y guía-intérpretes para personas sordociegas.
5. Creación de la Carrera universitaria de Licenciados en Interpretación en Lengua de Señas y la de Guía-Intérprete.
6. Ofertar de carreras en agroecología, agricultura urbana, sistemas de riego y paisajismo, para personas con discapacidad intelectual, del espectro autista y psicosocial.

En el tema laboral, es necesario incidir desde las universidades en ese ámbito tanto en el sector público como en el privado, para que se conozca y adopte el modelo incluyente, teniendo como reto el lograr un determinado porcentaje de personas con discapacidad en los centros de trabajo. Para la inserción laboral exitosa de los alumnos universitarios con discapacidad, se propone:

1. Crear un padrón de alumnos universitarios con discapacidad.
2. Gestionar y llevar a cabo prácticas laborales de alumnos con discapacidad en centros de trabajo públicos y privados, preparados en la cultura de inclusión, con antelación a la llegada de los alumnos.

3. Gestionar bolsas de empleo universitarias incluyentes, equipadas con tecnología adecuada a cada tipo de discapacidad.
4. Mediar desde la universidad, con las cámaras y asociaciones de empresarios para que sean incluyentes.
5. Crear programas universitarios de incubación de empresas para alumnos emprendedores con discapacidad.

Referencias

- DOF. (2005). Ley General de las Personas con Discapacidad. En: http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=2044351&fecha=10/06/2005&cod_diario=150046 [Consultada en línea el 23 de junio de 2019]
- _____. (2011). Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. En http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=694195&fecha=11/06/2003&cod_diario=28230 [Consultado en línea el 21 de mayo de 2019]
- INEGI. (2014). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, ENADID, 2014. En: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2014/doc/resultados_enadid14.pdf [Consultada el 13 de mayo de 2019]
- ONU. (2008). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Consultada en línea el 22 de mayo de 2019]
- _____. (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. En: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf [Consultada en línea el 22 de mayo de 2019]
- Piña, S. (2018). Entrevista a ex alumna con Trastorno Límite de Personalidad. Guadalajara, Jalisco, agosto de 2018.
- Piña, S. (2018b). Entrevista a ex alumna con discapacidad auditiva. Guadalajara, Jalisco, julio de 2018.
- Piña, S. (2018c). Entrevista a alumno con discapacidad. Guadalajara, Jalisco, septiembre de 2018.
- Piña, S. (2018d). Entrevista a alumno con discapacidad. Guadalajara, Jalisco, octubre de 2018.

Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores
se terminó de imprimir en febrero de 2021
en los talleres de Ediciones de la Noche

El tiraje fue de 200 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com





Uno de los objetivos que más se les ha exigido a los profesores investigadores de las universidades públicas en México ha sido la formación de nuevos recursos humanos para la investigación en todas las áreas del conocimiento. Entendiendo lo anterior, no sólo como un compromiso académico sino como una responsabilidad institucional, el objetivo de este libro fue reunir proyectos de investigación de las áreas de gestión cultural y educación, de estudiantes del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, y de estudiantes participantes en el Programa Científico de Verano denominado Delfín 2020.

Esperamos que este trabajo abone a la reflexión sobre la necesidad de ampliar y multiplicar las acciones y prácticas culturales focalizadas en la atención de problemas relacionados con la inclusión social.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ISBN 978-84-18312-94-6



9 788418 312946