



Alicia Molina

Todos significa todos

Inclusión de
niños con
discapacidad
en actividades
de arte y
cultura

Todos significa todos

Primera edición en Pasamanos: 2010

Primera reimpresión: 2012

Segunda reimpresión: 2017

Producción: Secretaría de Cultura Coordinación Nacional de
Desarrollo Cultural Infantil-Alas y Raíces

© 2012, Alicia Molina

© Alejandro Magallanes y David Villegas, por el diseño de la
colección

© 2017 de la presente edición: Secretaría de Cultura
Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil-Alas y
Raíces Paseo de la Reforma 175, 5º piso, Col. Cuauhtémoc, Del.
Cuauhtémoc, C.P. 06500, Ciudad de México

www.cultura.gob.mx www.alasyraices.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son
propiedad de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural
Infantil-Alas y Raíces de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la
reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio
o procedimiento sin la previa autorización por escrito de la
Secretaría de Cultura/Coordinación Nacional de Desarrollo
Cultural Infantil-Alas y Raíces.

ISBN: 978-607-455-440-3

Impreso y hecho en México

Todos significa todos

Alicia Molina Argudín

Actividades:

Carmina Hernández Covarrubias





Pasamanos es una colección de guías para promotores culturales, padres de familia, maestros y todos aquellos interesados en trabajar con y para niños, en la que se reúne y sistematiza la experiencia de más de 20 años de trabajo del programa Alas y Raíces, así como los nuevos enfoques y lineamientos que definen la política cultural infantil: equidad, inclusión, multiculturalidad, participación, apego a los derechos de la infancia y creatividad y juego. Esta colección tiene el objetivo de brindar herramientas prácticas con las cuales se puedan echar a andar proyectos culturales para niñas y niños de manera profesional e informada.

Trabajar con niños requiere especialización. El trabajo con ellos a través de las disciplinas artísticas significa abrir la posibilidad de detonar procesos creativos y de expresión para que cualquier niño desarrolle y construya su propia visión del mundo, en un camino que lo lleve a una constante exploración y lo conduzca al desarrollo de su autonomía. Pasamanos es una herramienta para que los promotores sepan cómo trabajar con los niños a partir de sus realidades e intereses. Para hacerlo, el promotor deberá, sobre todo, jugar: subirse al pasamanos. Por más grandes y más pequeños que sean adultos y niños, subidos en el pasamanos ambos tienen la misma altura. Mientras el niño va, el adulto viene... o viceversa.

Introducción

En los últimos años las personas con discapacidad han empezado a tener presencia y visibilidad en la vida social de México. El silencio social que mantenía aislados o segregados en grupos especiales a los niños y jóvenes con discapacidad empieza a romperse, se ha dado inicio a un movimiento en que ellos mismos, sus aliados y sus organizaciones están asumiendo un papel protagónico en la lucha por sus derechos.

Este movimiento, que se ha dado tanto a nivel internacional como nacional, se concreta en la firma y ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La afirmación legal de sus derechos es apenas un primer paso para llegar a su ejercicio pleno.

Los derechos que son de todos, para ser también de quienes tienen una discapacidad, requieren el compromiso de toda la sociedad para abatir las barreras que los segregan y discriminan y para crear espacios de inclusión que reviertan los procesos de exclusión abierta o encubierta que los mantiene separados y etiquetados por su diferencia.

En el terreno de lo cultural hay tres retos fundamentales que encarar:

1. Generar y difundir en todos los espacios sociales una cultura de aceptación de la diversidad.
2. Dar acceso a las personas con diferentes discapacidades

a todas las manifestaciones del arte y la cultura que están disponibles para el resto de la población.

3. Ofrecer a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad la oportunidad de explorar los lenguajes artísticos y de desarrollar sus talentos expresivos y creativos a través del arte.

La intención de esta breve guía es invitar a la reflexión sobre los mecanismos sociales que han sido tan eficientes para excluir a las personas con discapacidad. Sólo desmontando, deconstruyendo estos mecanismos podemos encontrar estrategias igualmente eficaces para incluirlos en la vida social que es de todos y para darles la oportunidad de aportar a los demás eso único y especial que cada persona tiene para compartir y para enriquecer nuestra cultura.

Perderle el miedo a la diferencia, empezar a valorarla como algo que nutre y hace más compleja y rica nuestra interacción social y nuestra cultura es algo que beneficiará no sólo a las personas con discapacidad sino a todos los que participan de esta aventura. Ese es el objetivo fundamental de esta propuesta, abrir puertas.

Desde luego, somos conscientes de que los maestros y facilitadores que se animen a promover la inclusión a través del arte requerirán apoyos y técnicas diversas que van mucho más allá lo que aporta este breve texto. Nuestro propósito fundamental es convocar y animar al lector a reflexionar y empezar a actuar en sintonía con un proyecto que le dé su lugar a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en los espacios destinados al arte y la cultura y empezar así a construir las alianzas con padres, maestros y especialistas, a quienes se puede recurrir para resolver los retos específicos que se vayan presentando en el camino de construir un mundo para todos.

El arte, punto de encuentro y expresión de una intuición profunda

De los muchos intentos por definir y explicar el arte nos interesa destacar aquellas características que lo convierten en una experiencia crucial en el desarrollo humano.

El arte es una forma de conocimiento y comunicación distinta que, a partir de diversos lenguajes, compatibles con las características, preferencias y capacidades de cada artista, nos permite explorar nuestras diferencias para darle sentido a nuestros puntos de encuentro.

El arte nace de la necesidad del ser humano de conocer y comunicar la realidad, representándola para resignificarla y expresar su mundo interior. Para ello se vale de lenguajes diversos (imágenes pictóricas, plásticas, musicales, quinesésicas, etcétera). Cada artista elige el lenguaje y el instrumento que resulta connatural a sus capacidades y talentos.

Esta forma de conocimiento es diferente del acercamiento puramente conceptual. Es una intuición que penetra la realidad a través de la aprehensión directa y se nos presenta como una revelación.

Siendo radicalmente subjetivo, el arte capta sin embargo un grado de objetividad en la realidad representada. Es un

proceso de significación y recreación, una forma de encontrar sentidos ocultos.

Este complejo proceso implica enfrentar con valor y con profundidad lo que nos hace diferentes, eso único y especial que cada uno es, eso indecible que para ser expresado con fidelidad requiere un giro nuevo en las palabras, una paleta de colores distintos, un gesto confrontador, una expresión innovadora y distinta.

A través de su obra, el artista intenta decir lo que no se puede decir, descubrir y expresar la sensibilidad, los sentimientos y emociones que impregnan su mundo y le dan sentido. Para esto no bastan los conceptos, ha de recurrir a imágenes, metáforas y paradojas.

Esta revelación es al mismo tiempo creación de sí mismo y de su identidad. Octavio Paz nos dice, con gran lucidez: “Es algo que el hombre hace y que, recíprocamente, hace al hombre [...] Por la imaginación, por nuestra capacidad de convertir en imágenes podemos salir de nosotros mismos, ir más allá de nosotros al encuentro de nosotros y de los otros”.¹

Por eso, en el arte es tan importante el proceso como el producto. El proceso transforma al artista, la obra transforma a quien la enfrenta.

El arte como proceso de comunicación

La obra de arte es un puente de comunicación entre dos subjetividades radicales. Quien cifra y quien descifra, quien crea y quien recrea, tienen en la obra un punto de encuentro.

Como espectador o como artista, quien se expone al arte se transforma, pues se trata de una actividad humana consciente que, al reproducir el mundo, construir formas o expresar una experiencia, logra cualidades tales que conmueven al otro produciendo deleites, emociones y confrontaciones que lo enriquecen y modifican.

El artista que bucea en las profundidades insondables de su interior, logra a veces, cuando lo hace con honestidad y talento, tocar algo universal.

Paradójicamente, la subjetividad radical se convierte en-

1. Octavio Paz, *El Arco y la Lira*, pág. 143, Fondo de Cultura Económica, México, 1956.

tonces en una vía para la comunicación de eso profundamente humano y esencial que compartimos todos.

Acercamiento al arte

La representación es elaboración de la sensación y por tanto es intuición que se expresa. Por esa razón el arte no se enseña, en el sentido tradicional de transmitir al educando una metodología y una serie de contenidos.

Sin embargo, las escuelas y talleres de arte son esenciales para crear un ambiente rico en estímulos dónde educar la sensibilidad, explorar los diversos lenguajes, conocer y adquirir destrezas técnicas que permitan al niño o al joven un dominio cada vez mayor de sus propias capacidades expresivas y la oportunidad de descubrir y dar cauce a su talento artístico.

En el siglo XVI, Rabelais tuvo una intuición pedagógica esencial: "El niño no es un vaso a llenar sino un fuego a encender". Una buena hoguera es producto de paciencia, tenacidad y la capacidad de comunicar nuestro entusiasmo, de hacer nacer en el otro una motivación profunda. Es un hecho que la hoguera no prende hasta que el fuego brota de lo más profundo de ella misma.

Cuando la chispa enciende, y el niño la hace propia, es el momento en que el maestro se puede retirar y contemplar su resplandor.

El trabajo del facilitador que busca motivar y acercar a los niños al arte requiere sensibilidad ante el arte, capacidad de entablar vínculos, respeto a la autonomía expresiva de cada niño y confianza en su capacidad creativa.

Más allá del dominio de las técnicas, el animador ha de ser un buen cultivador de procesos que respete el tiempo y los ritmos personales y sepa esperar la sorpresa que cada niño ofrece en su obra. Alguien capaz de enseñarlo a descubrir lo valioso de su trabajo.

Hay una relación profunda entre el arte y el juego. A través del juego el niño estructura su mundo, descubre retos y desarrolla respuestas. De la misma manera, con una actitud lúdica y creativa, al acercarse a esos nuevos lenguajes, al ex-

ponerse a las obras de arte producidas por otros, irá formulando y reformulando su propio mundo.

Promover el arte, construir experiencias que acerquen a los niños y jóvenes a la dimensión estética no es una tarea menor. No se trata meramente de una actividad recreativa, sino de abrirle la oportunidad de conocer y explorar lenguajes nuevos para comunicarse consigo mismo y con los demás.

Aunque sólo algunos niños tienen dones o talentos artísticos excepcionales, esta actividad abre posibilidades a todos de conocer otros lenguajes y otras expresiones que nutran y expandan su sensibilidad.

En este sentido, el acercamiento al arte y a la cultura es un derecho de todos los niños.

Discapacidad... más allá de las etiquetas

Decíamos que el arte surge de la diferencia y la expresa; sin embargo hay muchas personas que, precisamente por su condición de diferentes, han sido excluidas de la vida social y también del arte.

La discapacidad es una condición severamente marginada en nuestra cultura, se ha visto estigmatizada y segregada de manera tan eficaz que hemos terminado por excluirla de muchas de las experiencias de la vida que compartimos.

Algo de historia²

Las sociedades tienen estrategias y mecanismos para excluir y apartar a los diferentes cuando se sienten amenazados por lo distinto.

En sociedades primitivas cuando un sujeto por su diferencia amenaza la supervivencia del grupo, se le aniquila. En las tribus esquimales nómadas, donde el lento caminar de los abuelos puede retrasar la marcha de la tribu y ponerlos en peligro, se desarrollaron ritos para despedirse de los ancia-

2. Brogna, Patricia (compiladora) *Visiones y revisiones de la discapacidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 2009. En el artículo de Patricia Brogna, "Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes", se ofrece un análisis amplio y preciso de los diferentes paradigmas sobre la discapacidad.

nos y dejarlos a esperar la muerte. En otras culturas se deificó la diferencia y se les asignaron atributos de mediación con los dioses a las personas de talla pequeña o a quienes presentaban una discapacidad.

El cristianismo y la caridad cristiana abrieron otras formas de relación social con los pobres, los enfermos y las personas con discapacidad. Se les empezó a atender desde las instituciones religiosas y se generó una visión que se caracteriza por tres elementos: la caridad, el castigo y el milagro.³

La institucionalización de la caridad desarrolló una visión en la que las personas con discapacidad tienen la misión de “redimir al mundo”, dando a los otros la oportunidad de ser buenos cristianos y ejercer la caridad y la compasión. Al mismo tiempo, y de manera contradictoria, se entiende la discapacidad como una forma de castigo divino a los pecados (“las culpas de los padres las pagarán los hijos hasta la tercera y cuarta generación”, Éxodo 20,5).

Por último, se abrió la expectativa del milagro, que al sanar mágicamente a la persona con discapacidad daría testimonio de la gloria de Dios.

Estos tres elementos segregan a las personas con discapacidad en instituciones asistenciales y generan a nivel social las actitudes caritativas en el peor de los sentidos: la lástima que hiere la dignidad de las personas con discapacidad.

Con el desarrollo de la medicina aparece una visión que caracteriza a la discapacidad como una enfermedad. Un problema de salud para el que la medicina busca un tratamiento y una cura o reparación. Como patología, la discapacidad se vuelve dominio de los médicos y el lugar “natural” de las personas con discapacidad es el ambiente hospitalario y, finalmente, la casa como espacio del convaleciente eterno que aguarda pacientemente su curación.

Esta visión es compatible con la de la educación especial. Aquí, los expertos que definen la discapacidad, la evalúan y la tratan, son los maestros especializados que a través de la educación tratan de reparar el daño y darle al niño los elementos que requiere para “normalizarse” y poder salir del ámbito de las escuelas especiales para integrarse al mundo.

3. Michael Foucault, citado por Patricia Brogna, *op. cit.*, pág. 177.

Esta es una meta siempre pospuesta pues, en la medida en que el niño y el joven con discapacidad no responden a la expectativa social creada por el concepto de “normalidad”, el momento de la integración no llega nunca. Tanto la visión médica como la educación especial están profundamente marcadas por el concepto de normalidad.⁴

Este concepto no es tan antiguo como muchos pensamos, se origina en la segunda mitad del siglo XIX y nace con la estadística. Contar y comparar son habilidades que han ido estableciendo la media del “deber ser”. Lo que queda fuera de esta curva abstracta está fuera de la norma y por lo tanto es objeto de estudio del especialista.

La medicina y la educación encontraron en la estadística la medida de todas las cosas. Lo que no es normal debe segregarse, tratarse aparte por especialistas pues sus necesidades todas son especiales.

En esta perspectiva, la discapacidad define a la persona. No se trata de una característica más, entre muchas otras que la conforman. La discapacidad es totalizada y se convierte en una condición que explica y matiza todas las acciones de la persona, quedando toda ella “discapacitada” y estigmatizada.

Las visiones, los conceptos y las palabras no son inocuas. Dejan huellas en nuestras prácticas sociales, así como en actitudes y respuestas personales. Determinan la forma como tratamos al otro y el lugar, dentro o fuera, en que lo colocamos.

Esteretipos, prejuicios y lugares comunes

La cultura de segregación cuenta con una estrategia de aislamiento muy eficaz que ha logrado hacer invisibles a las personas con discapacidad:

1. Aprendemos a no verlas de muchas formas. A los niños pequeños, cuando ven con curiosidad a alguien que es diferente, sus padres les dicen: “no lo mires, es de mala educación”.
2. Segregadas en instituciones especiales, no son nuestros compañeros en la escuela, o en el trabajo, muy raramente nos las topamos en el transporte o en el mercado, tampoco parecen

4. Ibid., pág. 188. Aquí se describen con amplitud las implicaciones ideológicas y sociales de la construcción del concepto de normalidad.

- ir de compras y desde luego no van a los mismos lugares de diversión que otros niños y jóvenes.
3. La gran cantidad de obstáculos físicos de nuestras ciudades, la ausencia de rampas, de transporte accesible, de baños adaptados, de estacionamientos; la falta de señalización en formatos adecuados a las diferentes discapacidades, hacen que el simple hecho de salir a la calle se vuelva un desaffo agotador para quienes tienen discapacidad física, son usuarios de sillas de ruedas o son ciegos.
 4. La inaccesibilidad de la información para las personas sordas, las personas ciegas y quienes tienen discapacidad intelectual contribuye a que no se sientan convocadas a la participación.
 5. Las personas con discapacidad tampoco son visibles en ese espejo deformante de nuestra sociedad que ofrecen los medios de difusión. Aparecen una vez al año como en el gran maratón televisivo, pero no son parte de la cotidianidad televisada. Los personajes estereotipados, las narraciones planas y sin matices, estigmatizan a "los malos" señalándolos con una deformación física o una discapacidad que exterioriza la contrahechura de su alma (desde el capitán Garfio hasta Catalina Creel). Cuando el personaje es "bueno", la discapacidad es una prueba de que, si es asumida con paciencia y humildad, es recompensada con el esperado milagro. El punto final es la boda donde la jovencita, que ya camina o ya ve, se casa con el médico prodigioso.
 6. Las personas con discapacidad en nuestro país también son invisibles en nuestras estadísticas. Según INEGI en 2010 en México sólo el 5.1% de la población tiene una discapacidad.

Este dato contrasta enormemente con los documentos internacionales que estiman que a nivel mundial entre el 10 y el 12% de la población tiene una discapacidad. El notorio subregistro tiene consecuencias graves pues mientras no sepamos cuántos son, la planeación de servicios y el diseño de políticas públicas nunca serán adecuadas para este sector de la población.

No sólo los medios de difusión difunden estereotipos, también podemos reconocer en conversaciones de la vida cotidiana las huellas de las visiones asistencial y medicalizada de la discapacidad.

En la visión caritativa se nutre la idea de que quienes tienen discapacidad intelectual son niños eternos, y les dan un trato infantilizado. También hay quién los considera "ángelitos", seres asexuados.

Desde que Mendel descubrió las leyes de la herencia, las familias empezaron a esconder a sus hijos con discapacidad por temor a que eso estigmatizara a toda la familia. Tanto si son encerrados en el sótano como si son colocados en un nicho, el efecto es mantenerlos aislados.

Hay quienes piensan, por ignorancia, que como la discapacidad es una enfermedad, puede ser contagiosa y como las personas con discapacidad son “enfermas” deben ser tratadas como convalecientes hasta que “sanen”.

Asimismo, la discapacidad es vista como una tragedia personal que confina a quien la “padece” a centrarse sólo en su rehabilitación: ni la recreación, ni el arte, ni la convivencia con otros jóvenes, ni la participación política son temas de su interés.

Además, existe el prejuicio de que no son personas productivas; si trabajan es sólo para “sentirse” útiles, pero no lo son en realidad.

Si la discapacidad se entiende como una “deficiencia”, se sobreentiende que la diferencia los hace “inferiores”, de alguna manera son personas “incompletas” y en cierto sentido “valen menos”; esto se concreta en términos peyorativos como “inválido”, “minusválido” o “discapacitado”.

En contraparte, se han popularizado formas eufemísticas, que pretenden dar la vuelta a la discapacidad usando términos como personas excepcionales, especiales o con capacidades diferentes, que tampoco contribuyen a una comprensión objetiva de la situación de quienes tienen una discapacidad.

Las visiones de la discapacidad no han ido cambiando históricamente, como etapas que se superan unas a otras. Estos puntos de vista y las prácticas que se sustentan en ellas coexisten en nuestra sociedad.⁵ En una misma ciudad podemos encontrar organizaciones sociales y políticas institucionales del estado que corresponden a una visión médica reparadora, a un paradigma puramente asistencial o a una visión social y de derechos.

5. Brogna Patricia, *op cit.* Al explicar su propuesta metodológica, el modelo de la encrucijada, Brogna describe cómo las diferentes visiones de la discapacidad coexisten y se superponen en un mismo espacio social.

Hacia una cultura de aceptación de la diversidad

Durante siglos, las diferentes culturas buscaron fortalecerse a través de estrategias homogeneizantes; la tendencia en la educación y en las prácticas sociales era anular lo diverso.

La búsqueda de homogeneidad, lo han probado muchas guerras, es la madre de todos los fundamentalismos. Al finalizar la segunda Guerra Mundial, con el surgimiento de la Organización de Naciones Unidas, crece el debate sobre cuáles son los mínimos éticos que pueden garantizar una convivencia mundial pacífica, plural y democrática. El producto de este diálogo es la Declaración de los Derechos Universales del Hombre, que busca garantizar los derechos humanos para todos.

Muy pronto, las minorías comenzaron a llamar la atención sobre el hecho evidente de que, en la práctica, “todos” no significa todos. Las diferentes etnias, las mujeres, las personas que tienen una orientación sexual distinta, dan la batalla en muy diferentes frentes para hacer visible ante el mundo las múltiples formas en que son discriminados y defienden sus derechos con el objeto de lograr la equidad y la igualdad de oportunidades.

En el caso de las personas con discapacidad y sus aliados, a partir de los años 80, que fue nombrada por la ONU como la década de la discapacidad, se inicia un debate que pone el acento en las condiciones sociales que apartan, discriminan y ponen en situación de opresión a quienes tienen una discapacidad.

La condición de discapacidad es equiparable a la de otros sectores de la población que han vivido el agravio social de ser segregadas. Así, se generan y difunden los primeros documentos internacionales que proponen los principios de equiparación de oportunidades, autodeterminación y plena participación social.⁶

Esta concepción, a diferencia de las que habían dominado anteriormente, pone el acento en las condiciones sociales. No se trata ya de reparar a la persona con discapacidad, sino

6. Programa de Acción Mundial para los impedidos, Naciones Unidas (1982); Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, Naciones Unidas (1992)

de transformar un entorno social que fue diseñado “por y para personas no discapacitadas”.⁷

A propuesta del Gobierno de México, se inician en 2001 las reuniones en la Organización de Naciones Unidas que darán lugar a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que fue aprobada en 2006 y ratificada por nuestro país el 27 de septiembre de 2007.

Este no es un documento más. Constituye la primera normativa vinculante (obligatoria) para todos los Estados que la han ratificado y en México sólo nuestra Constitución está por encima de esta Convención.

Este documento nos propone un importante cambio de enfoque en relación a las visiones de la persona con discapacidad, al encuadrar el tema como un asunto de Derechos Humanos.

No se trata de adjudicar nuevos derechos para quienes tienen discapacidad, sino de asegurarse que existan las medidas compensatorias, el diseño universal y los servicios y apoyos suficientes para que este sector de la población exija y ejerza los derechos que comparte con todos los seres humanos.

Una de las características más importantes de esta Convención es que se consideró expertos en discapacidad no sólo a funcionarios públicos, médicos, maestros y otros profesionales especializados. Esta vez las propias personas con discapacidad contribuyeron directamente y, en su calidad de expertos, definieron la discapacidad con una visión nueva:

[...] la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás...

Esta definición es un paradigma distinto y tiene enormes consecuencias si la entendemos a cabalidad.

Por una parte, hace responsable al Estado de cumplir y hacer cumplir las condiciones para que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y, por otra, nos hace

7. Drake, citado por Patricia Brogna, “Discapacidad y discriminación: El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia?”, tesis de maestría, pág. 68, FCPyS, UNAM, 2006.

concientes a todos de nuestra corresponsabilidad “para modificar la manera cómo se mira, cómo se trata, cómo se conceptualiza, y también cómo se margina y excluye, cómo se frena o se impide –vía actitudes, relaciones y formas sutiles o evidentes de discriminación– a las personas con discapacidad”.⁸

Los principios generales, los valores explícitos en los que se fundamenta la Convención, son:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Específicamente en cuanto a la cultura, la recreación y el arte, el Artículo 30 de la Convención subraya el hecho de que para hacer realidad el derecho de las personas con discapacidad a participar activamente en la vida cultural de una sociedad es necesario abatir las barreras que les impiden acceder a:

- a) los lugares donde se ofrecen los servicios culturales;
- b) la información y a los espectáculos artísticos, en formatos adecuados para cada discapacidad;
- c) las experiencias para explorar y desarrollar sus propias capacidades artísticas.

Por otra parte, subraya específicamente la necesidad de promover el reconocimiento social a la identidad cultural y lingüística de la población sorda, que se comunica a través de la lengua de señas.

8. Fernández, María Teresa, “Principios y derechos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, en *Antología de textos sobre Rehabilitación Basada en la Comunidad*, Fondo Memorial Eduardo Vargas, México, 2010.

Para abatir estas barreras es un paso fundamental contar con un sustento legal, pero para transformar las prácticas sociales, modificar actitudes y generar nuevos modelos de comportamiento inclusivo, se requiere una transformación cultural profunda que nos permita a todos percibir con claridad la injusticia y la discriminación, así como el papel que cada uno juega en estos procesos. Por eso es importante darle visibilidad a los mecanismos sutiles de exclusión, ya que es a partir de su análisis como podremos revertir el proceso generando estrategias de inclusión y aceptación de la diversidad en nuestra vida social.

En un mundo global en intercomunicación constante, la heterogeneidad se convierte en una riqueza y la diversidad fortalece y nutre la democracia. Toda nuestra concepción de justicia está basada en el reconocimiento de esos derechos humanos universales y en la lucha por hacer universales los derechos.

La inclusión, una responsabilidad de todos

La exclusión y marginación que han vivido las personas con discapacidad sólo puede ser revertida y compensada a través de estrategias de inclusión que permitan abatir todas las barreras físicas, sociales y culturales que impiden su plena participación y pertenencia social. Nada hay tan efectivo para derribar nuestros prejuicios como la convivencia cotidiana con quienes han sido etiquetados como diferentes. Es el trato de todos los días lo que nos permite descubrir que, más allá de las diferencias, hay semejanzas e identidades esenciales que nos ligan y nos obligan a la colaboración, la solidaridad y la sana interdependencia.

Uno de los mecanismos más importantes promovidos, tanto a nivel nacional como internacional es la educación inclusiva. Este enfoque implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad, sin importar las diferencias de sus condiciones personales, sociales o culturales, aprendan juntos. No sólo busca integrar y dar un espacio en la escuela regular a los alumnos con discapacidad, se trata de mejorar la calidad del sistema educativo para que se pueda atender convenientemente a todos y a cada uno de los alumnos. En este sentido, la inclusión no es un proyecto dirigido sólo a los

niños y niñas con discapacidad, sino que involucra y beneficia a toda la comunidad educativa.

Se trata de construir una escuela que responda a la diversidad y que ofrezca a todos la experiencia de convivir de forma cooperativa, solidaria y respetuosa en contextos en los que la heterogeneidad del grupo no es una limitación sino una riqueza valorada por todos.⁹

El objeto de la inclusión es dar a todos los niños la oportunidad de educarse en un ambiente en el que las diferencias individuales se toman en cuenta, se valoran y respetan.

Esta concepción promueve que todos los niños sean aceptados y reconocidos como personas únicas y singulares para que desarrollen al máximo sus capacidades, más allá de las etiquetas y estigmas que destacan sólo sus limitaciones o sus discapacidades.

El tipo de convivencia que promueven los programas inclusivos responde a los derechos de todos los niños y los forma dentro de un ambiente en el que pueden desarrollar:

- a) Su presencia y participación activa;
- b) Su sentido de pertenencia;
- c) La construcción de su propia identidad.

Estos elementos son la base de una personalidad social sana.

La transformación de una escuela tradicional en una escuela inclusiva no es una cuestión de apertura y buena voluntad, tampoco es sólo cuestión de contar con recursos económicos, aunque estos tres aspectos sean esenciales.

Asumir el paradigma de inclusión reta a las instituciones y a los maestros a modificar muchos de sus presupuestos básicos. El primer requisito es que cada uno de los participantes asuma la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Se trata de iniciar un nuevo proceso a través del cual los educandos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un

9. "Inclusión Educativa; un paradigma en construcción", CEPAC, julio, 2003, <http://educativa.blogspot.com/>

clima de significación y facilitación, situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias.

Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos necesarios para su desarrollo académico y personal.¹⁰

Este modelo de escuela hace efectivos el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación, ya que:

1. No pone requisitos ni mecanismos de entrada, selección o discriminación de ningún tipo;
2. Conceptualiza de forma diferente las necesidades pedagógicas, lo que implica tener expectativas elevadas para todos los alumnos;
3. Proporciona a todos los niños y niñas oportunidades reales y concretas para su participación en las actividades de aprendizaje;
4. Promueve que todos los alumnos sean respetuosos del ritmo, los procesos y los logros propios y los de sus compañeros.

A diferencia del enfoque tradicional, que se centra en el alumno, y partiendo del diagnóstico, elabora un programa individual para cada uno y lo ubica en un programa especial; el enfoque incluyente modifica las condiciones del ambiente y hace del aula un espacio donde todos los alumnos reciben los apoyos que cada uno requiere, diversificando y enriqueciendo las estrategias didácticas del maestro. Aquí el punto de partida no es el diagnóstico sino el compromiso del maestro y el grupo de alumnos para ir resolviendo los problemas a través de la colaboración.¹¹

Los retos de la transición a un modelo inclusivo son muchos y variados, y el sistema educativo en nuestro país ha ido avanzando muy lentamente hacia este nuevo paradigma.

10. Porter, Gordon, "Educación Inclusiva para Personas con discapacidad", <http://www.educared.edu.pe/ponencias5.asp>

11. Porter, Gordon, "Educación Inclusiva para Personas con discapacidad", <http://www.educared.edu.pe/ponencias5.asp>

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se centra en el alumno.	Se centra en el aula, transformando el ambiente y ofreciendo los estímulos y los apoyos específicos que cada uno requiere.
Asigna un especialista al alumno.	Toma en cuenta los factores de enseñanza y aprendizaje.
Su punto de partida es el diagnóstico.	Su punto de partida es la resolución de problemas en colaboración.
Elabora un programa individual.	Diversifica y enriquece las estrategias de los docentes.
Ubica al alumno en programas especiales.	Todos los alumnos reciben los apoyos que requieren en el aula común.

Los talleres de arte y cultura constituyen un espacio privilegiado para la inclusión, que debe ser aprovechado en todo su potencial transformador, ya que:

1. Es un ambiente y un currículum más flexible que el de las actividades académicas.
2. Los maestros y facilitadores que se dedican a las diferentes disciplinas artísticas se caracterizan por una mayor creatividad que los abre más fácilmente a poner en juego sus capacidades en favor de la inclusión.
3. En el arte, la valoración positiva de la heterogeneidad y la diferencia es un presupuesto esencial.
4. El desarrollo de las potencialidades creativas parte de las capacidades de cada uno; de esta manera, no se centra en las limitaciones del niño sino en la valoración de sus destrezas y capacidades.

5. El contacto y dominio de nuevos lenguajes permite una exploración y expresión más profunda de nuestras emociones. Comunica más y mejor. Esto, que impulsa el desarrollo de todos los niños, se vuelve crucial cuando, debido a una discapacidad, el niño no ha podido mostrar quién es a través del lenguaje conceptual.
6. La experiencia colectiva de generar una obra con otros, como se hace en la danza, la música, el teatro y la creación plástica colectiva, valora las aportaciones individuales, las articula y armoniza, y genera un resultado que es mayor que la suma de sus elementos. Es mucho más que un trabajo de equipo, es una experiencia de comunidad.
7. La participación en una creación colectiva genera lazos de pertenencia muy fuertes. Emmanuel Mounier¹² dice que la felicidad es participar en algo más grande que uno mismo. Al ofrecer a los niños y jóvenes esta oportunidad, la experiencia creativa se convierte en la esencia misma de la inclusión.

Mundo diverso, grupos diversos

Aceptar la diversidad significa asumir la diferencia como un elemento que enriquece el diálogo y la participación social.

Los esfuerzos que todos tenemos que hacer para abatir las barreras que excluyen a distintos sectores de la población, tienen un efecto importante en tres dimensiones:

- a) En la dimensión personal de quien modifica su actitud o se prepara para dar atención a la diversidad: se da una mejoría sustancial en la calidad de su trato y de su trabajo. Los maestros que han asumido el reto de la inclusión reportan que contar con nuevas y variadas herramientas de trabajo ha mejorado la calidad y creatividad de su labor profesional con todos los niños que atienden, tengan o no discapacidad.
- b) En la calidad de vida de las personas incluidas, pues al experimentar la pertenencia al grupo desarrollan su identidad y se abren al descubrimiento de sus capacidades.
- c) En el grupo incluyente donde cada uno se sentirá apreciado como persona única y donde sus propias diferencias y limitaciones serán atendidas y aceptadas con respeto.

12. Mounier, Emmanuel, *Manifiesto al servicio del personalismo*, pág. 174, Taurus, Madrid, 1972.

En cuanto a las barreras físicas, cuando se logra un diseño universal, los ambientes se vuelven amigables y accesibles para todos.

El arte de la inclusión y la inclusión en el arte

Los espacios y los grupos dedicados a la promoción del arte, al volverse deliberadamente incluyentes, se transforman positivamente.

Creatividad y libertad

La inclusión afirma el principio de que la creatividad y la libertad de expresión, cuando se abren para todos, generan ambientes donde cada uno se ve estimulado a usar sus propios recursos de maneras innovadoras para mostrarse, a sí mismo y a su obra, sin limitaciones ni censuras.

La libertad y la creatividad en la expresión son esenciales en el desarrollo del proceso, la obra y en el crecimiento personal de quien busca hacer arte. Esto desde luego no entra en conflicto con el trabajo disciplinado que se requiere para obtener dominio de las técnicas, las herramientas y el trabajo en conjunto con otros.

Expresión a partir de las capacidades

Una de las consecuencias de romper con los estigmas de la diferencia es que dejamos de estar centrados en aquello que nos limita para poner toda nuestra atención en lo que sí podemos hacer.

En el caso de los niños y jóvenes con discapacidad, frecuentemente han estado sometidos desde la infancia a tratamientos centrados precisamente en aquello que no pueden hacer. La exploración de los lenguajes artísticos les ofrece la gozosa oportunidad de enfocarse en tareas para las que sí tienen capacidad y posibilidades de logros.

Autonomía

La independencia, la autodeterminación y una sana autoestima son elementos fundamentales en el proceso de creación. La obra se gesta en una afirmación de la subjetividad y se desarrolla a través de decisiones propias y personales.

Si bien estas son condiciones del proceso, es un hecho que el proceso mismo les permite ir afianzando esa autonomía y ese sentido de logro personal. Cuando un niño crece con una discapacidad, o se enfrenta a ella como resultado de una enfermedad o accidente, la autoestima debe verse reforzada por el entorno y la capacidad de autodeterminarse ha de ser estimulada para compensar el hecho real de que deberá depender de algunos apoyos externos para hacer lo que quiere hacer.

Frecuentemente, lo que sucede es justamente lo contrario. Es difícil construir una autoestima sana si el ambiente en el que se desarrolla estigmatiza su diferencia. La independencia se ve seriamente frenada cuando se vive en un entorno sobreprotector.

En nuestra cultura tendemos a totalizar la dependencia. Si alguien no puede hacer algo, luego entonces se le trata como si fuera totalmente dependiente. Algunos ejemplos de la vida cotidiana pueden aclarar esta idea: si un niño no sabe vestirse solo su madre le pondrá la ropa, pero además hará por él la elección de su vestuario. Si un joven requiere silla de ruedas, los adultos que lo rodean tenderán a mover su silla de un lado a otro sin siquiera preguntarle a dónde quiere ir.

Somos seres interdependientes, no nos disminuye en nada pedir el apoyo que requerimos, siempre y cuando nuestro apoyo también sea bienvenido cuando el otro lo requiere.

La sobreprotección, la otra cara del abandono, es una forma de negar las capacidades y derechos del otro. Es decir, a veces sin palabras, tú no puedes, yo sí. Si no somos conscientes de que estamos sobreprotegiendo al otro, tampoco seremos conscientes de que lo suplantamos en sus decisiones y le negamos el derecho que todos tenemos a asumir los propios riesgos, y a crecer con ellos.

En la educación no existen recetas, tampoco para evitar sobreproteger, sin embargo hay una fórmula que ha probado ser de mucha utilidad a padres y maestros: función adquirida, función ejercida sin ayuda, con el consiguiente goce de la dificultad vencida. Retirar los apoyos conforme se den los logros, esto es, si el niño ya sabe caminar, no se le carga, si ya camina con buen margen de seguridad no tiene porque ser llevado de la mano. Esta además es una forma de nutrir la confianza y la autoestima.

Por último, quisiéramos subrayar que cuando construi-

mos juntos una experiencia incluyente, donde hay aceptación, respeto y solidaridad para cada uno, todos ganamos. Gana también nuestra sociedad, que dará pasos concretos hacia la justicia, la participación y la democracia.

Acceso a las expresiones artísticas y a la cultura

La creación artística nace de un impulso interior, pero para motivar y dar lugar a ese movimiento inicial se requieren experiencias que nutran nuestra sensibilidad y nos permitan gozar y conocer las obras de la cultura universal; las que ha producido nuestra cultura, los nuestros, esos otros más cercanos.

Ir al museo, a una obra de teatro, a un concierto, leer por placer, aprender a mirar, a apreciar, a gozar, son experiencias de las que muchos niños en México están privados. Entre esa enorme población que no tiene acceso a la cultura, están también los niños y jóvenes con discapacidades. No basta decir que un espectáculo está abierto a “todo el público”. Ellos y sus familias ya han aprendido que “todos” no siempre significa todos y por lo tanto pueden no sentirse convocados.

Hay tres elementos que pueden hacer la gran diferencia: hacer accesibles los espacios, la información y la experiencia.

Espacios accesibles

Una escalera, una puerta estrecha, la falta de un baño accesible, la ausencia de señalización e información adecuada a las personas sordas o ciegas, constituyen una prohibición de acceso muda, pero explícita, inequívoca y contundente.

Cuando abrimos las puertas, esto es, cuando hacemos accesible y acogedor para todos el espacio en el que se exhiben las diversas manifestaciones del arte, estamos afirmando un principio básico de equidad.

Hacer accesibles los teatros, las salas de concierto y los museos es la invitación y convocatoria más eficaz que podemos lanzar para que las personas con discapacidad se acerquen al arte.

Hacer accesible la información

No basta con abatir las barreras físicas, hay que convocar de una manera incluyente y explícita, anunciando que habrá fa-

cilidades para las personas con discapacidad física o que se contará con traducción en lengua de señas o con información en braille.

También es fundamental que toda la información que se ha preparado para que el público contextualice el espectáculo o la exposición que va a ver, esté disponible en formatos accesibles a las personas con discapacidad.

Para tomar conciencia de la importancia de que la información esté disponible podemos reflexionar en la diferencia que hace para los espectadores de una ópera cantada en alemán el poder leer los subtítulos en español para comprender y disfrutar, más y mejor, lo que están escuchando (pensemos cuánta riqueza perderíamos si no pudiéramos leer las cédulas con información de contexto en las obras de un museo).

Hacer accesible la experiencia

Hace tiempo que en México los museos han dejado de ser espacios silenciosos y solemnes cuya rigidez hace prohibitiva la experiencia para niños y jóvenes. Hoy no sólo se les invita y se prepara información específicamente para ellos, además se diseñan experiencias y talleres que facilitan el acercamiento y la apropiación.

Es necesario que esta información y estas experiencias, que facilitan a través del juego una percepción más gozosa y crítica, estén abiertas y sean accesibles a los niños con diversas discapacidades. Esto que se ha realizado ya en algunos museos y salas de concierto o en algunas exposiciones o eventos específicos debiera ampliarse y reproducirse pues, al mismo tiempo que sirve para acercar al arte a las personas con discapacidad, contribuye a sensibilizar al resto del público y los niños sin discapacidad que participan, quienes además se benefician de acercarse a esta experiencia desde otros sentidos, como cuando una determinada obra está disponible para ser tocada y conocida a través del tacto.

Formas de inclusión

Son pocas las personas con discapacidad que han podido educar su sensibilidad y desarrollar su talento artístico. Lo más frecuente es que sólo cuando el niño muestra una ca-

pacidad muy evidente los padres se ocupen de canalizarlo al lugar donde pueda desarrollarlo. Un acercamiento común se da a través de las clases de manualidades o los grupos artísticos escolares de las escuelas de educación especial.

Otro enfoque muy frecuente es integrar las clases de arte al proceso de rehabilitación. Existe una corriente que destaca el papel terapéutico y sanador del arte que nos pone en contacto con nosotros mismos y nos permite crear y mostrar a otros lo creado. En ese sentido, el arte es terapéutico para cualquier persona; sin embargo, en el caso de los niños y jóvenes con discapacidad, cuya vida ha sido medicalizada y terapeutizada en exceso, el arte debiera ser una actividad creativa y recreativa que lo incluya con otros y no los segregue ni los etiqüete aún más.

Si un niño con síndrome de Down canta muy bien, ¿por qué debe cantar sólo en el coro de niños con síndrome de Down?; si un niño sordo tiene aptitudes para la pintura, ¿por qué debe ir a un grupo especial?; si un niño que usa silla de ruedas quiere bailar, ¿por qué no puede formar parte de la coreografía del grupo de danza más cercano a su casa?

La respuesta no es fácil de asumir socialmente, podemos utilizar muchos eufemismos y consideraciones para explicar, por ejemplo, que en realidad es probable que ellos se sientan más seguros y contentos entre sus pares, que los maestros no tienen la formación especializada para atender sus necesidades especiales, que los otros niños y sus padres no se sentirán cómodos, etcétera. Estas y otras “razones” no disminuyen el hecho concreto de que, al negarles la entrada, están siendo discriminados.

Los actos discriminatorios se manifiestan como una desigualdad de trato que conlleva la exclusión, restricción o preferencia de una persona o un grupo, cuando la causa que motiva el trato desigual es una característica o condición, como es el caso de la discapacidad, y cuando el resultado es que la persona se vea limitada en el ejercicio y goce de sus derechos.¹³

Existen tres causas básicas por las que una persona o una institución discriminan:

13. De la Torre, Carlos, *El derecho a la no discriminación en México*, pág. 16, Editorial Porrúa, Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, 2002.

1. La infravaloración de las cualidades o condición del otro.
2. Los prejuicios sociales que se evidencian en los estereotipos y estigmas.
3. El miedo a lo diferente.

Si queremos transitar hacia modelos incluyentes tenemos que trabajar primero sobre cómo percibe el grupo estos tres aspectos en relación con las personas con discapacidad.

Los grupos de pares y los grupos incluyentes

Los niños y jóvenes con discapacidad tienen derecho a participar con el resto de niños y jóvenes que comparten su edad y sus intereses; también tienen derecho a convivir con otros niños que comparten su condición, de unos y otros tienen mucho que aprender, a unos y otros tienen mucho que aportar.

Por eso, cuando se planea abrir un grupo incluyente, es importante convocar a una proporción adecuada de niños con y sin discapacidad. Al hacerlo, muchos toman como referencia la proporción de población que tiene discapacidad, de esta manera asignan el 10% de los lugares en el grupo para niños con la misma discapacidad.

Esto ha probado ser una fórmula adecuada. Evita que el niño con discapacidad sea el único diferente en el grupo, le da la oportunidad de compartir con alguien más la atención a sus necesidades específicas y de tener un compañero en el camino de la integración en el grupo.

Para el maestro, esta proporción tendrá la ventaja de que su esfuerzo rinde más frutos y los compañeros tendrán la oportunidad de ir descubriendo que también entre los niños con discapacidad hay muchas diferencias.

La mayor parte de los niños elegirá la disciplina artística cuyo lenguaje le sea más accesible, con el que se sienta más seguro, más diestro y capaz. Pero en esta elección los padres y los maestros tenemos que darle entera libertad al niño y romper nuestros estereotipos y prejuicios. Es un estereotipo pensar que todos los niños ciegos cantan bien, o que quienes tienen síndrome de Down se inclinarán por la pintura. El talento de cada uno se nutre de una mezcla de motivación y destrezas naturales y adquiridas que no están

relacionadas con la discapacidad sino con el ejercicio de sus capacidades.

A veces, se elige afirmar la propia diferencia creando arte desde la condición impuesta por la discapacidad. Los coros de sordos, la danza en silla de ruedas, el teatro en lengua de señas, quienes utilizan los pies o la boca para pintar, los fotógrafos ciegos, los bailarines sordos que siguen un ritmo que está en las vibraciones y no en la música; el teatro hecho por personas con parálisis cerebral, quienes paradójicamente encuentran en el movimiento corporal su forma de expresión y nos descubren que el arte está fundamentalmente en la imaginación y la emoción.

En este tipo de expresiones, generalmente la inclusión tiene un sentido inverso. Son las personas sin discapacidad las que se suman al equipo y se incluyen. El resultado son productos artísticos que, además de conmover y confrontar, como todo arte, contribuyen a sensibilizar al público sobre la experiencia misma de vivir con una discapacidad.

ABC del trabajo con niños en condición de discapacidad

Trabajar con niños con discapacidad implica abrirse a una gran cantidad de retos que requieren respuestas creativas, son desafíos que desarrollan nuestra inteligencia y nuestro compromiso.

Así, las premisas básicas del trabajo con y para los niños y jóvenes con discapacidad en proyectos incluyentes son:

- a) Todos los niños tienen capacidades; lo que necesitan para comunicarse son vínculos fuertes.
- b) Cualquier ayuda innecesaria es una limitación.
- c) La disciplina es la herramienta que nos permite ejercer la libertad de manera responsable.

Cada niño tiene que enfrentar sus propios retos, pero todos necesitan contar con los apoyos y el acompañamiento que les permita resolverlos o compensarlos de manera exitosa. Las necesidades de cada niño representan un desafío importante a la actitud, las habilidades, herramientas y estrategias de sus maestros y de todos los adultos que están comprometidos a facilitar su crecimiento.

Los retos de los niños sordos

La comunicación: la comunicación verdadera va mucho más allá de un intercambio de palabras; es al mismo tiempo la finalidad y el medio, la forma como entramos en contacto con la realidad y con los otros, la herramienta que nos permite conocer, pensar y crecer como personas

El ser humano tiene múltiples recursos para expresarse y crear vínculos: la mirada, la sonrisa, la expresión facial y corporal, el gesto, la mímica y un rico sistema de indicadores, signos y señales construidos en la interacción con otros. Sin embargo, los recursos más elaborados de socialización, conocimiento y comunicación son el lenguaje verbal, o de señas, y el lenguaje escrito.¹⁴

El reto fundamental de quien incluye a un niño sordo es comunicarse con él de una manera eficiente.

Los niños sordos que han sido oralizados, están capacitados para entender el lenguaje oral. No tenemos que gritar ni levantar la voz, basta con hablarles de frente, tratando de no hacerlo demasiado rápido y de pronunciar con claridad.

La oralización es un proceso largo y muy complejo, especialmente en el aprendizaje de los conceptos abstractos, por eso es muy probable que el niño sordo o hipoacúsico cuente con un vocabulario y una comprensión del lenguaje limitados en relación al que dominan otros niños de su misma edad y medio social.

Trate de que sus instrucciones sean sencillas y concretas.

Los niños sordos que hablan lengua de señas no tienen problemas de comunicación en un ambiente en el que todos entienden este lenguaje; sin embargo, muy pocos facilitadores de talleres artísticos son hablantes de esta lengua, por lo que tendrán que echar mano de otras formas de comunicación como el lenguaje gestual, la mímica, los dibujos o la escritura si el niño ya sabe leer y escribir.

A veces, quienes oímos no somos conscientes de la gran cantidad de información auditiva que recibimos. Los ruidos y los sonidos del ambiente que nos rodea están cargados de significado, así como las conversaciones que se dan a nues-

14. *Mi hijo tiene pérdida auditiva*, folleto publicado por Alternativas de Comunicación para Necesidades Especiales, AC, México, 2002, www.discalpacinet.gob.mx.

tro alrededor, aunque no sean dichas específicamente para nosotros.

El niño sordo pierde todo ese caudal de información que los otros niños absorben como por ósmosis. Si queremos que se sienta realmente incluido y parte del grupo tenemos que darnos el tiempo de explicarles lo que está sucediendo en el entorno.

Si en un grupo hay más de dos niños sordos hablantes de lengua de señas, podemos pedirle a las madres de familia que se alternen para servir de intérpretes a los niños, aunque ellas deberán ser muy conscientes de que están allí sólo para interpretar y no en su función de mamás, lo que limitaría mucho la autonomía e independencia del niño.

Es importante que el facilitador y los compañeros del grupo aprendan el nombre del niño en lengua de señas y algunos elementos básicos para comunicarse directamente con él.

Si se cuenta con un voluntario que interprete durante las sesiones del taller, es buena idea aprovechar una sesión para que dé al grupo una breve introducción a la lengua de señas, muchos se interesarán en este fascinante lenguaje.

Conductas disruptivas: para los niños sordos puede resultar difícil darse cuenta qué tan ruidosos son y ajustar el volumen de su voz o la fuerza de sus pasos. Necesitan que les digan que hacen ruido y que eso molesta a los demás.

La dificultad para expresar lo que quieren, lo que sienten y la necesidad de hacerse comprender por los demás produce mucha frustración. En situaciones en que otros niños reaccionarán gritando, el niño sordo puede responder con gestos exagerados o con golpes. Es necesario encauzar sus respuestas y hacerle sentir que estamos atentos a lo que él desea comunicar.

El niño tiene que saber cuáles son las conductas apropiadas en una situación determinada. “Pórtate bien” es, en realidad, una orden muy ambigua porque en distintos ambientes y diferentes circunstancias significa cosas muy diversas.

Los límites deben ser establecidos con toda claridad, sobre todo aquellos que tienen que ver con su seguridad.

Los retos de los niños ciegos

Comunicación: aunque los niños con discapacidad visual desarrollan muchas habilidades para la comunicación oral, quienes interactúan con él han de estar conscientes de que en el diálogo cotidiano presuponemos mucha información que se capta visualmente.¹⁵

Algunos niños ciegos tienen dificultad para situarse en el diálogo. Para hablar en términos de yo y tú, se requiere un referente visual. Muchos niños ciegos cuando son pequeños se refieren a sí mismos en tercera persona (“Pedro quiere agua”, en lugar de “Yo quiero agua”).

Otro ejemplo puede ser la simple orden: “Pásame ese lápiz”, el niño que no ve no sabrá a quién se está dirigiendo el maestro, ni cuál es el lápiz que quiere.

Cuando damos instrucciones para llegar a algún lado decimos cosas tan vagas como: “está por allá”. Las instrucciones adecuadas serían: “Miguel, por favor dame el lápiz pequeño que está al lado derecho de tu cuaderno”, o, “Miguel, si quieres salir al jardín, la puerta está cinco pasos a la derecha de tu escritorio”.

Cuando se trata de ayudar a que el niño ubique los objetos que tiene delante en su escritorio, o lo que hay en su plato de comida, es útil utilizar un reloj imaginario para señalar: el vaso está situado a las 12, el tenedor a las 9 y el cuchillo a las 3.

Otra fuente de equívocos en la comunicación son la gran cantidad de metáforas visuales que hay en nuestro lenguaje. Decimos, por ejemplo: “Las nubes son como borreguitos”. Desde la perspectiva de un niño que conoce a través del tacto no habrá dos experiencias más distintas que tocar un borrego e imaginar la sutil textura de una nube.

Quienes conviven con un niño ciego deberán acostumbrarse a ir describiendo muchas cosas que suceden en el ambiente y que los demás están viendo: “Acaba de entrar al salón la mamá de Rafael”, “a Beto se le cayó la pintura y sus compañeros le están ayudando a recogerla con periódicos”.

Cuando se den instrucciones visualmente, por ejemplo

15. *Mi hijo tiene ceguera*. Folleto publicado por Alternativas de Comunicación para Necesidades Especiales, AC, México, 2002, www.discapacinet.gob.mx.

cuando el director del coro hace la señal de iniciar, uno de los compañeros le señalará a su compañero tocándolo de una manera ya prevista como un código establecido.

Conductas disruptivas: cuando una persona ciega toma la palabra, a veces no sabe cuándo debe callarse porque el otro quiere intervenir. Generalmente no interrumpimos a nuestro interlocutor pero con nuestra expresión y gestualidad le mandamos signos de que vamos a intervenir. Quien no ve, no percibe estas señales. Debemos, entonces, decirlo explícitamente.

Los niños ciegos necesitan la experiencia de tocar para conocer a través del tacto. Pero en nuestra cultura hay muchas cosas que no se tocan: la comida, el rostro de las personas, las obras de arte..., un niño ciego necesita de nuestra flexibilidad para permitirle conocer el mundo y a los otros.

Algunos niños ciegos, sobre todo los que tienen muy poca actividad física y una vida muy pasiva, tienden a desarrollar movimientos repetitivos y manierismos; conductas repetitivas como mecerse, mover las manos frente a los ojos, mover la cabeza de un lado a otro, etcétera.

Lo importante en este caso es descubrir qué placer encuentra en esa conducta y sustituirla por otra más adecuada, como mecerse en un columpio, tejer, etcétera.

Desplazamiento independiente: otro reto de los niños que no ven es aprender a movilizarse y desplazarse de manera segura e independiente. El niño deberá conocer el lugar donde toma el taller, el camino al baño y a todas las instalaciones de las que supongamos que debe hacer uso, igual que el resto de los niños y jóvenes que participan en el grupo.

Los niños ciegos requieren un ambiente seguro y ordenado, que les sea previsible. Esta exigencia de orden en el entorno beneficia de hecho a todos los niños, tengan o no discapacidad, pero para un niño ciego se convierte en una exigencia vital. Si constantemente se tropieza o si no puede confiar en que encontrará las cosas en el lugar que les corresponde, se volverá una persona insegura y dependiente.

El ambiente debe ser seguro y libre de obstáculos para todos los niños, en un entorno así él podrá desplazarse de manera independiente, utilizando su bastón blanco. Cuando re-

quiera ayuda, por ejemplo para cruzar una calle, no lo tome de la mano, permita que sea él quien se tome de su codo o su brazo para seguirlo.

Los retos de los niños con discapacidad intelectual

Algunos niños y jóvenes tienen dificultades en la vida cotidiana porque su funcionamiento intelectual está significativamente limitado en relación al de sus compañeros de la misma edad. Por eso se les dificulta desarrollar las habilidades adaptativas que se requieren para ser independiente en algunas actividades de la vida diaria. El grado de discapacidad intelectual puede ser muy diferente de un niño a otro, por lo que no se puede hacer ningún tipo de generalización.¹⁶

El nivel e intensidad de los apoyos que estos niños requieren dependerá de su funcionamiento y éste está determinado por la relación entre sus capacidades (su inteligencia y sus capacidades adaptativas) y las demandas del ambiente en el que se encuentra.

Si el ambiente es caótico y las demandas cambiantes, será muy difícil para él desenvolverse y requerirá mucho apoyo; si, por el contrario, está en un ambiente estructurado donde las situaciones son estables y en cierta medida previsibles para él, se sentirá más seguro y podrá usar mejor sus capacidades.

Comunicación y comprensión: aunque la mayor parte de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual alcanzan un desarrollo del lenguaje eficiente para comunicarse en la vida cotidiana, lo hacen en un nivel muy concreto y tienen limitaciones para comprender algunos conceptos abstractos y en la interpretación de instrucciones complejas que incluyen varias acciones simultáneas o seriadas. Sin embargo, si dividimos las tareas por etapas y vamos dando una instrucción a la vez, y nos aseguramos que él entienda cada paso, le será más fácil desarrollar el proceso.

Para darles seguridad y facilitar el aprendizaje, es funda-

16. *Mi hijo tiene discapacidad intelectual*, folleto publicado por Alternativas de Comunicación para Necesidades Especiales, AC, México, 2002, www.discapacinet.gob.mx

mental construir con ellos “experiencias de éxito”. Aquí, el facilitador necesitará convertirse en un observador minucioso para determinar cuál es la zona próxima de desarrollo del niño y proponerle tareas que signifiquen un reto a su interés y capacidad suficiente para motivarlo, pero no tan lejano a su experiencia que se convierta en un escollo insalvable y en una nueva sensación de fracaso e incompetencia.

Conductas disruptivas: algunos niños y jóvenes con discapacidad intelectual pueden tener dificultades para esperar su turno, para negociar con otros y para adaptarse a nuevas reglas y a rutinas diferentes de las que acostumbra. Por eso es fundamental que los límites sean claros, concretos y muy consistentes. También es fundamental estar atento a intervenir al primer signo de que la situación se está volviendo muy compleja para él y darle oportunamente el apoyo que requiere, de manera que los conflictos no se tornen inmanejables para él o para sus compañeros.

Ritmo de trabajo: no podemos esperar que el niño o el joven con discapacidad se desempeñe a un ritmo preestablecido para todos. Él necesitará más tiempo y más experiencias para alcanzar sus metas, su trabajo requiere entonces mayor perseverancia y la convicción, tanto del niño como del maestro o facilitador de las actividades, de que puede lograrlas. Uno de los límites que los adultos imponemos a los niños, especialmente cuando existe una discapacidad, son nuestras expectativas exageradas o demasiado pobres.

Si esperamos demasiado lo someteremos a una situación muy demandante que lo paraliza o lo hace sentirse frustrado; si, por el contrario, esperamos muy poco o nada de él, se ajustará a eso y tendrá un rendimiento muy bajo.

Los niños son muy sensibles a la mirada en espejo que representa su maestro. Ellos requieren que apreciemos sus logros y los avances en su proceso, aun cuando sean pequeños, pero también requieren que seamos honestos para señalarle los puntos en los que necesita aplicarse para mejorar.

Como todos los niños, aquellos con alguna discapacidad construyen su autoestima en la relación con los otros; necesitan del estímulo, la aprobación y la valoración, pero detectan con facilidad cuando esa respuesta es falsa, o cuando

intentando ayudarlo se le suplanta o se le sobreprotege haciendo por él lo que está en capacidad de realizar.

Los retos de los niños con discapacidad motora

Movimiento y desplazamiento: obviamente, para los niños que tienen una discapacidad motora el primer reto es contar con un entorno accesible, donde poder movilizarse de manera segura y lo más independiente posible, que garantice no sólo que puedan llegar a todos los lugares donde se realizan las actividades y desplazarse cómodamente en ellos, sino que además pueda permanecer en el lugar todo el tiempo requerido. Para eso es esencial contar con un baño adaptado a sus necesidades.

A veces, en nuestro interés de incluir pasamos por alto la necesidad de adecuar las instalaciones y pretendemos subsanarlo ayudándolo, cargándolo, trasladándolo. En estas propuestas, a menudo generosas, no tomamos en cuenta lo que representa la independencia, la imagen y la dignidad de la persona.

Las adecuaciones a veces consisten en tener flexibilidad en la organización, por ejemplo, para asignar un salón en la planta baja al grupo donde está incluido un usuario de silla de ruedas. También tendrán que valorarse las necesidades de cada niño para planear las modificaciones. Algunos requerirán rampas y otros, si usan muletas o caminan con dificultad, sólo de pisos antiderrapantes, que es un requisito aun para los niños sin problemas motores.

De las discapacidades motoras, la que presenta mayores retos es la parálisis cerebral.¹⁷ Es un trastorno motor de origen neurológico. La presencia de una lesión en alguna parte del cerebro hace que la información que éste envía y recibe de los músculos esté alterada. Esto afecta la calidad de los movimientos y el equilibrio.

Cada niño con parálisis cerebral es diferente; en algunos casos las dificultades son mínimas y no afectan su indepen-

17. *Mi hijo tiene parálisis cerebral*, folleto publicado por Alternativas de Comunicación para Necesidades Especiales, AC, México, 2002, www.discapacinet.gob.mx

dencia; otros niños tendrán dificultades para hablar, caminar o utilizar sus manos.

Pueden presentar movimientos lentos, burdos o entrecortados: rigidez o debilidad; espasmos musculares; flacidez o movimientos involuntarios.

Para poder utilizar sus manos de la mejor manera, los niños tienen que estar bien sentados y con los pies apoyados en el piso. De esta manera sus músculos no estarán ocupados en mantener el equilibrio y él podrá concentrarse mejor en su tarea.

En los casos en los que al niño se le dificulte tomar el lápiz o el pincel, estas herramientas se pueden engrosar usando cinta adhesiva o introduciendo en el mango una pequeña pelota, que se ajuste con más facilidad a la mano que no puede lograr la posición de pinza.

En todo caso, lo importante es conocer al niño y preguntarle a él y/o a sus papás qué tipo de apoyos necesita.

Ritmo de trabajo: Aunque el ritmo de aprendizaje puede no estar afectado, requerirá paciencia y tolerancia con el ritmo más lento de sus movimientos y de ejecución de las tareas. En muchas ocasiones, los adultos se impacientan e incapaces de respetar su ritmo terminan completando el trabajo por él. Al hacerlo, le robamos su experiencia y lo hacemos dependiente.

Perfil del facilitador

Para ser un facilitador incluyente se requieren algunas características que lo ayudarán a enfrentar con éxito los retos de trabajar con grupos diversos.

No es necesario tener experiencia en el ámbito de educación especial pero sí es indispensable una disposición y apertura a las características y necesidades específicas de cada uno de sus alumnos:

1. Estar convencido de que todos los niños pueden usar su creatividad para expresarse si cuentan con los medios y las herramientas adecuadas.
2. Ser un observador atento y cuidadoso, lo que le permitirá ubicar las necesidades y potencialidades de cada uno de los niños.

3. Flexibilidad para aceptar los ritmos y los procesos de cada uno.
4. Capacidad de establecer límites claros que den seguridad al grupo y a cada niño en particular.
5. Capacidad de armonizar las diferencias en el grupo.
6. Creatividad para proponer tareas y materiales diversos que motiven a los participantes.
7. Generar un ambiente de cooperación y no de competencia.
8. Capacidad para reforzar el interés de los niños en su propio proceso y no sólo en el resultado inmediato del trabajo.
9. La disposición a pedir ayuda a quienes tienen más experiencia, en caso de ser necesario.

Generación de vínculos

Si toda expresión artística es una experiencia de comunicación, la manera de llegar a ella es establecer un vínculo de comunicación estrecho y sólido con cada niño. Hacer a un lado el diagnóstico clínico, que etiqueta y no permite ver más que la discapacidad, para acercarnos sin prejuicios al descubrimiento de esa persona.

Para comunicarnos, todos necesitamos sentirnos escuchados. El interés manifiesto del otro por lo que tenemos que decir, por comprendernos a cabalidad, es el motor que nos alienta a expresarnos. Para los niños cuya discapacidad altera funcionalmente su comunicación, esta es una vivencia fundamental. Frecuentemente, en lugar de oírlos, faltos de paciencia empezamos a suplantarlos en el diálogo, a suponer lo que quiere, a hablar por él, a fingir que entendimos y con esas actitudes lo reducimos al silencio.

Escuchar es un proceso que requiere tiempo y atención. Hay que ser capaces de razonar con él para que nos permita entrar en su mundo e iniciar un diálogo de cercanía y confianza, con o sin palabras, para que nos deje acompañarlo en su proceso y compartir experiencias que fortalezcan la seguridad que necesita para expresarse con libertad.

Exploración de lenguajes

Cada persona construye su propio mundo interior, pero ese espacio personal se empieza a definir cuando el niño adquiere

re una idea clara del mundo que lo rodea y de su propio lugar en él.

El diálogo e interacción constantes entre nuestro ser más profundo y el mundo que compartimos requiere un medio expresivo adecuado, más allá del lenguaje conceptual. Para encontrar el lenguaje en el que cada uno puede decirse a los demás, necesitamos tener contacto con muy diversas formas de significar.

Las diversas formas de expresión artística, la música, la pintura, la escultura, la danza, el teatro, constituyen sistemas semánticos complejos, que deben ser explorados con libertad antes de decidir cuál es la forma que se adecua a nuestras capacidades, intereses, destrezas y al contenido profundo de eso único y especial que constituye y define a cada uno.

Dentro de cada disciplina artística habrá, además, una gran variedad de formas, instrumentos, materiales y estilos. En la medida en que cada niño conoce y se le anima a jugar creativamente con ellos, se da un proceso de identificación y apropiación que le permitirá elegir y construir el lenguaje más adecuado para ser y para mostrar quién es.

Creatividad de las propuestas

La creatividad es la capacidad de percibir y expresar nuevas ideas o concebir asociaciones innovadoras entre elementos ya conocidos, para producir soluciones originales.

Aunque no hay recetas para despertar la intuición y la actitud innovadora, es cierto que se requiere de una disposición lúdica que nos permita intentar una y otra vez, en diversas aproximaciones, las aplicaciones de una idea. *Jugando se hace el juego.*

Si el objetivo es despertar la creatividad de cada uno de los participantes del taller, el medio ha de ser en consecuencia la propuesta de estrategias y tareas muy creativas que los inviten a jugar con diversos materiales, con diferentes técnicas, y a vincularse unos con otros de una manera activa y armoniosa en un ambiente donde se valoran las aportaciones de cada uno al proceso creativo, ya sea individual o colectivo.

Un lugar en el grupo

Parte importante del trabajo del facilitador es lograr que cada uno de los participantes vaya encontrando su lugar en el grupo. No se trata de “darle su lugar” a nadie. Se trata de permitir que cada uno se ubique y se reubique en la interacción dinámica y cambiante del grupo.

De esa manera, cada nueva tarea que se enfrenta como equipo, en función de sus propias demandas y de las aportaciones que cada uno haga para completarla, nos ofrece una oportunidad diferente de correlación y ubicación en el grupo.

En ocasiones, los niños que son diferentes se encuentran con que ya tienen un lugar previamente asignado: puede ser que sea en el rincón, apartado de los demás, o es posible también que se le ponga al centro, como el punto alrededor del cual gira la actividad del grupo.

Como todos los niños, quienes tienen una discapacidad necesitan la oportunidad de encontrar el lugar en el grupo en el que se sientan más cómodos y seguros, así como de modificar esa ubicación cuando sea conveniente para el grupo o para él mismo.

Padres y maestros trabajando en equipo con el niño

En el proceso de expresión artística, el niño con o sin discapacidad es el protagonista, pero para generar el ambiente estimulante y alentador que requiere se necesita de un equipo de apoyo.

Los padres de familia y los maestros podemos ser medio para el crecimiento de los niños o convertirnos en un obstáculo cuando los limitamos o sobreprotegemos.

Trabajando en equipo se pueden lograr transformaciones fundamentales en el entorno que hagan más accesible el espacio, más flexible la administración y más estimulante el ambiente.

Lo que le da fortaleza a ese equipo es la conciencia de que su meta es lograr condiciones para la autonomía expresiva de cada niño y la del grupo como conjunto.

Los padres han de saber que la independencia y libertad que buscan para sus hijos requiere de apoyos indirectos y

que la participación cercana de los padres frecuentemente inhibe el desenvolvimiento espontáneo y creativo del niño. Sin embargo, hay una serie de habilidades que se deben construir desde la infancia en la vida cotidiana, tanto en la familia como en la escuela y en los talleres de arte.

La pedagoga Dorothy Rich¹⁸ las llama megahabilidades porque son actitudes útiles para todas las tareas y actividades que desempeñamos a lo largo de la vida y porque, como las multivitaminas, son nutrientes básicos que nos permiten aprovechar todo lo demás que aprendemos. Todas ellas están interrelacionadas y se refuerzan unas a otras.

Estas habilidades se aprenden del ejemplo y de aprovechar todas las ocasiones que la vida diaria nos da para ejercitarlas.

Confianza: sentirnos capaces de hacer las cosas nos brinda una seguridad básica. Los niños aprenden haciendo, aprenden cada vez que lo intentan y es así como van construyendo su confianza. Para ello deben enfrentarse a tareas donde adquieran el sentido de logro para que desarrollen recursos que les permitan aceptar las frustraciones.

La autoestima es esa afirmación esencial que desde nuestro interior nos recuerda el mensaje básico “tú puedes”: para promover en los niños esa autoestima y confianza, los padres y los maestros han de vencer su propia desconfianza en las capacidades del niño para dejar que se prueben a sí mismos, midan sus habilidades y constaten sus logros.

Motivación: querer hacer es un movimiento de la voluntad, y encontrar dentro de nosotros mismos los motivos de ese impulso es fundamental. Una de las maneras más eficaces de motivar a los demás es compartir con ellos nuestro entusiasmo auténtico por la tarea que enfrentamos juntos. La otra es ayudarle al niño a descubrir dónde está su propia fuerza, esas características que lo hacen especial y lo facultan para lograr sus metas.

Esfuerzo: muchas de las metas que nos proponemos no tie-

18. Rich, Dorothy, citada por Molina, Diana, “Educar, más allá de la cuestión académica”, Ararú, núm 9, pág. 20, México, 1995.

nen una recompensa a corto plazo y se requiere un esfuerzo continuado y sistemático. El secreto está en descubrir que el esfuerzo en sí mismo es agradable y se puede disfrutar. Necesitamos generar ambientes en que se valore el esfuerzo y el proceso, no sólo el logro.

Responsabilidad: ser responsable es ser alguien que puede responder, alguien con quien se puede contar. Es aceptar los compromisos y responder por ellos. Los niños se hacen responsables a través de una serie de experiencias donde van aprendiendo que son capaces de hacer cosas para ellos mismos y para los demás, y donde van viviendo la confianza de contar con los demás y también de que los demás cuenten con él.

Iniciativa: la iniciativa es el impulso que nos permite pasar de lo que consideramos una buena idea a la acción de ponerla en práctica. Si los niños tienen el estímulo y el tiempo para tomar la iniciativa, lo harán, y si descubren que valió la pena el esfuerzo estarán más propensos a intentarlo la próxima vez. Sin embargo, a veces somos los adultos los que asumimos la iniciativa y dejamos a los niños sólo el papel de secundarios. La mejor manera de que ellos tomen la iniciativa es no tomarla por ellos.

Perseverancia: es el hábito de terminar todo lo que iniciamos, implica el compromiso de poner todas las piezas del rompecabezas que es cada tarea que emprendemos.

La perseverancia está hecha de capacidad de esfuerzo, pero también de tener orden y una visión completa de aquello en lo que estamos trabajando, esto permite que no nos distraigamos del objetivo.

Una manera de enseñarles a los niños esta actitud consiste en recordarles cuál es el objetivo e invitarlos a imaginar la tarea completada.

Compromiso con los demás: los seres humanos no funcionamos aislados, fuimos hechos para la cooperar unos con otros y para crecer juntos.

El compromiso con los demás, estar atento a las necesidades y sentimientos de los otros es lo que nos permite vivir

en comunidad. El niño necesita que nos interese por sus necesidades y sentimientos para aprender a interesarse por las de las personas que lo rodean.

Trabajo en equipo: No es fácil aprender a trabajar juntos. Si en la casa o en la escuela se enfatizan sólo los logros individuales, si hay un ambiente competitivo y no cooperativo, el niño aprenderá que el triunfo se logra contra los otros y no con los otros. Trabajar en equipo implica apreciar lo que cada uno aporta y crear un ambiente libre de censuras que inhiban la participación por miedo al rechazo.

Solución de problemas: Para solucionar problemas debemos primero aprender a plantearlos, conocer los recursos con los que contamos y reconocer cuando es necesario buscar ayuda. Requiere razonamiento y práctica en la toma de decisiones .

Una manera de enseñar a los niños a resolver problemas es resolviéndolos con él y no por él. Haciendo explícito el planteamiento del problema, las distintas alternativas y las consecuencias de tomar una y otra para que él tome la decisión.

Enseñar a los niños estas actitudes requiere darles el ejemplo. Aquí, como en otras muchas situaciones, padres y maestros aprendemos al enseñar.

Actividades

Juego y creatividad a favor de la inclusión

*Carmina Hernández**

Las propuestas de dinámicas y ejercicios que se presentan a continuación fueron diseñadas para sensibilizar y facilitar la interacción en grupos de niños o jóvenes con y sin discapacidad que se enfrentan por primera vez a la experiencia de trabajar y crear juntos. Estas dinámicas pretenden animarlos a jugar y a crear todos juntos en un ambiente incluyente que respete las características y las aportaciones de cada uno. Si bien cada actividad se puede realizar por separado, todas juntas implican un proceso y un desarrollo mediante el cual se puedan organizar grupos de trabajo incluyentes en donde convivan al mismo tiempo niños y jóvenes con y sin discapacidad. La invitación queda abierta para ampliar y profundizar estas experiencias, añadiéndoles otras.

* Carmina Hernández es una artista plástica cuyo trabajo ha sido expuesto tanto en México como en el extranjero en exposiciones individuales y colectivas. Ha sido becaria del FONCA en dos ocasiones. Durante más de 15 años ha impartido diversos talleres de sensibilización para promover la inclusión de personas con discapacidad a través del arte y el juego. Con estos talleres ha colaborado con el Fondo Memorial Eduardo Vargas, el Centro de Capacitación, Asesoría, Medio Ambiente y Defensa de la Salud, A.C., así como con la fundación Kellog y la Red Discapacidad y Comunidad.

Soy un árbol (expresión plástica y corporal)

Objetivos: Que los participantes experimenten y compartan elementos de su identidad a partir de la representación de la expresión corporal y el collage.

Tiempo: Hora y media o dos horas, dependiendo el grupo.

Material:

- Pliegos de papel bond blancos (uno por participante).
- Papeles y tela de colores fuertes y brillantes de todos los colores, menos verde y café (cinco o seis colores por participante).
- Pegamento blanco.

Desarrollo: Pedir a los niños o a los jóvenes que elijan un lugar en el espacio libre del salón. Si es posible, se les puede pedir que caminen con los ojos cerrados, tratando de no chocar entre ellos, hasta que encuentren su lugar. Una vez ahí, se les pedirá que imaginen que están en un bosque y que deben encontrar (imaginar con todo detalle) su árbol predilecto (para ello, se podrá usar música adecuada, la que sea indicada para guiarlos suavemente hasta que ellos mismos descubran su árbol).

Cuando hayan encontrado su árbol favorito, se les pedirá que lo abracen y que se conviertan en él.

Después, se los animará a que ellos mismos sean árboles, unos árboles tan singulares como cada uno lo es. Para ello, cada quien se disfrazará como el árbol que imaginó, usando el papel y las telas de diferentes colores (menos verde y café para que no hagan el árbol típico); también se puede usar alambre modelable para que sujeten sus hojas, flores, frutos y raíces.

Cierre: Al final todos en un círculo compartirán cuáles son las características del árbol que eligieron ser y cómo se sintieron en la actividad.

Mi zapato, un personaje

Objetivo: Que los participantes construyan personajes y ex-

perimenten cómo en una narración se pueden tejer e interrelacionar muchas historias personales.

Tiempo: Dos sesiones de dos horas, aproximadamente.

Material: Todo niño o joven tiene unos zapatos viejos o que ya no le queden; así, se les pedirá con anterioridad que traigan uno de ellos. En esta actividad se pueden usar diversos materiales, por ejemplo: pintura, tela, cordones de colores, yeso, papel periódico, cuentas de semillas, etcétera.

Desarrollo: Al llegar cada quien con su respectivo zapato, se les formularán las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de personaje es tu zapato?
- ¿Desde dónde viene?
- ¿Cuál es su historia?
- ¿Hacia dónde quiere ir?

Estas preguntas las pueden contestar de forma realista o imaginaria, según lo que cada uno elija.

Posteriormente, con diversos materiales se les pedirá que transformen su zapato en ese personaje que imaginaron.

La actividad anterior seguramente durará una sesión, así que, posteriormente, en otra sesión se les podrá indicar que realicen una historia entre todos sus zapatos.

En esa segunda sesión se podrán plantear las siguientes preguntas, acerca de la historia que crearon con sus zapatos:

- ¿En qué sitio se desarrolla la historia? (puedes dar ejemplos: en un mercado, en la playa, en el planeta 48002, etcétera)
- ¿Cuál es la trama de la historia?
- ¿Cómo se relacionan y/o se encuentran todos los zapatos?

(Puedes pedirle que hagan una historia en equipos de cinco.)

Posteriormente, cada equipo tendrá cinco minutos para representar su historia frente al resto del grupo.

Cierre: Al final, todos podrán decir con una sola palabra cómo se sintieron, animándolos a que las palabras no se repitan.

Las colas

Objetivo: Explorar, por medio de la creatividad, la riqueza de la diversidad.

Tiempo: Dos horas, aproximadamente.

Materiales: En esta actividad los materiales pueden usarse de formas muy distintas. A su vez, los materiales pueden ser diversos. Aquí sólo se presentan algunos ejemplos.

- Dos metros de pellón, para cada participante
- Pintura vinílica roja, azul, amarilla, negra y blanca
- Brochitas de dos centímetros, una por participante
- Bandejas de plástico para la pintura, una por cada tres participantes
- Pegamento blanco

Desarrollo: Explicar a los niños o a los jóvenes que van hacer algo que seguramente nunca han hecho: van a imaginar que a cada uno le ha salido una cola. Entonces, se les pedirá que reflexionen y respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué forma tiene tu cola?
- ¿De qué colores es?
- ¿Cuánto pesa?
- ¿Qué textura tiene?

Una vez definidas las colas hay que elaborarlas con los materiales de los que se disponga. Para hacerlo, se dispondrá de 40 minutos aproximadamente.

En seguida, se les pedirá que formen parejas. Es conveniente que cada quien elija a un compañero con quien no haya convivido mucho. Por parejas, se entrevistarán respecto a sus colas; es decir, primero un miembro de la pareja hará la entrevista, tratando de hacer el mayor número de preguntas posibles. Por ejemplo:

- ¿Cómo duermes con tu cola?
- ¿De qué te sirve tu cola?
- ¿A que huele tu cola?, etcétera.

Después se invertirán los papeles y el que entrevistó será ahora el entrevistado.

Cierre: Al final de esta actividad, cada uno resumirá las características de la cola de su compañero.

El demonio, el ángel, el héroe y tú

Objetivo: Conocer y expresarse a través de la técnica del monotipo y jugar con los arquetipos del demonio, del ángel y del héroe.

Tiempo: Hora y media

Material:

- Tinta de imprenta
- Rodillo suave (uno por cada dos o tres participantes)
- Vidrio o acrílico de formato pequeño (uno por participante)
- Lápices duros y suaves, crayones y diversos materiales que tengas al alcance
- Hojas de papel delgado (cinco o seis por participante)
- Trapos y gasolina (para la limpieza)

Desarrollo: Cada niño o joven hará cuatro autorretratos, representándose en ellos como demonio, como ángel, como héroe y el último libremente.

Al darles la instrucción, se les debe animar para que sean muy imaginativos, por ejemplo: un diablo puede tener mil colas, un héroe puede ser tan chiquito como un chicharo y un ángel puede ser rojo y estar lleno de plumas.

La técnica para llevarlos a cabo es de la siguiente:

- Se extiende la tinta de imprenta con el rodillo sobre la superficie del acrílico o vidrio (no debe ser demasiada tinta para que se vea bien el dibujo).
- Se coloca la hoja de papel sobre el acrílico o vidrio.
- Se dibuja sobre la hoja de papel, con los materiales que cada niño o joven elija. Además de los lápices y los colores,

se pueden utilizar trapos y otros materiales para frotarlos sobre la superficie y crear atmósferas grises.

El papel se puede levantar cuantas veces se quiera para ver el proceso de impresión. Es importante recordar que en el grabado la imagen siempre queda invertida.

En cada autorretrato se les sugerirá que descubran una manera diferente de hacer monotipos, puede ser cambiando los materiales, poniendo la hoja en diferentes sentidos, etcétera.

Cierre: Al final, todos mostrarán sus autorretratos y en un círculo compartirán la experiencia.

Soy un objeto que interactúa

Objetivo: Generar una experiencia teatral desde la creatividad y la inclusión de todos los participantes.

Material:

- Un espacio amplio
- Bolígrafos y hojas tamaño carta

Tiempo: Depende el número de participantes. Si el grupo es de 30, dos horas aproximadamente.

Desarrollo: Cada niño o joven escogerá ser un objeto. Puede ser, por ejemplo, un sillón, unos anteojos o unas pantuflas. Con la imaginación, experimentarán qué se siente ser ese objeto y contestarán las siguientes preguntas:

- ¿Qué te gusta de ser ese objeto?
- ¿Con quién te relacionas siendo ese objeto?
- ¿Cuáles son tus características, cualidades y limitaciones?
- ¿Qué es lo que más te gusta de ti?

Cada quien jugará a moverse siendo el objeto que eligió. Se les pueden dar indicaciones como “pon tu cuerpo como ese objeto y, si se mueve, muévete también como él”.

Después, se dividirán en parejas y cada pareja tendrá que inventar y actuar una pequeña historia en la que participen como personajes los dos objetos que conforman la pareja.

Posteriormente se repetirá el ejercicio al unirse 4, 6, 8 personas en un mismo grupo. Así sucesivamente hasta que el grupo completo cree una sola historia.

Cierre: Con todo el grupo en círculo, se comentará la experiencia y sus sentimientos al realizar la actividad.

Regalando un cuerpecito (fantoches)

Objetivo: Aprender a ofrecer su trabajo a otros y conocer una forma popular del teatro.

Tiempo: Entre hora y media y dos horas

Materiales: Para esta actividad se pueden utilizar un sinfín de materiales. Aquí sólo se presentan algunos ejemplos.

- Cartulina negra (una por participante)
- Cartulina blanca (dos por participante)
- Pegamento blanco (según el número de participantes)
- Papel y telas de colores, claros o brillantes para que resalten sobre la cartulina negra (según el número de los participantes)
- Un carrete de cordón suave y delgado

Desarrollo: Para fabricar los fantoches, los niños o los jóvenes harán cuerpecitos sin cabeza, ya que las cabezas serán las suyas propias.

Dicho cuerpecitos no deberán ser más grandes que la cartulina negra.

Se trata de hacer un obsequio, por lo que se les pedirá que elijan a un compañero a quien le quieran hacer un regalo, pidiéndoles que pongan su mejor empeño en hacerlo. Tal vez, después se podrán hacer uno para sí mismos.

Al hacer el fantoche, deberán pensar en su compañero. Para ello, se pueden plantear las siguientes preguntas:

- ¿Qué personaje te gustaría que fuera?
- ¿Qué colores te gustaría pensando en tu compañero o compañera?
- Imagina que será un personaje maravilloso.

Los cuerpecitos se fabricarán de la siguiente manera:

1. Se dibuja y se recorta el cuerpo en la cartulina blanca y se utilizan todos los materiales que se tengan al alcance para decorarlo.

2. Cuando hayan terminado el cuerpecito, lo sujetarán al cuello del compañero a quien decidieron regalárselo. El cartón negro deberá usarse para cubrir el cuerpo del niño.

3. Hay dos formas de acomodarse para que sólo se vea el cuerpecito del fantoche y no el del niño. Pueden sentarse en una silla, tapándose con una mesa, o pueden hincarse de manera que sólo se vea la cara y el cuerpecito del fantoche.

4. También se puede poner cordón en la mano y en los pies del muñeco para moverlo.

Después, cada niño le preguntará al fantoche que creó (esto es, a su compañero) lo que desee saber de él, por ejemplo:

- ¿Qué harás hoy?
- ¿Cuéntame tu historia?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
- ¿Quiénes son tus mejores amigos?

Cierre: Al final, todos en un círculo compartirán cómo se sintieron.

El ritmo de uno y el de los demás

Objetivo: Experimentar que cada uno puede provocar diversos ritmos y ser capaz de ajustarse al ritmo marcado por otro compañero.

Tiempo: Cuarenta minutos

Materiales: Discos compactos con diferentes tipos de música.

Desarrollo: Primero, se les explicarán a los niños o a los jóvenes que van explorar cuántos ritmos diferentes pueden descubrir usando sus cuerpos.

Individualmente, cada quien buscará los ritmos que pueda encontrar en su propio cuerpo. Para hacerlo se pueden producir ruidos, frotarse las partes de su cuerpo, pegar contra el suelo o sólo utilizar puros movimientos.

Después se formarán parejas y como en un espejo se imitarán los ritmos de uno y otro.

A continuación lo harán escuchando música, llevando el ritmo de la misma.

En seguida seguirán haciendo el juego del espejo pero cada vez que se cambie la música se cambiarán también las parejas. Para esto tienen que correr a conseguir una pareja distinta.

Cierre: Todos se despiden de los demás utilizando su propio ritmo.

La flor

Objetivo: Esta dinámica sirve para finalizar un programa de talleres, cada quien puede reflexionar por medio de ésta cuáles fueron los logros tanto individuales como grupales.

Tiempo: Una hora

Material: Para esta actividad se pueden utilizar un sinfín de materiales. Aquí sólo se presentan algunos ejemplos.

- Papel de diversos colores muy vivos (tres por persona)
- Pegamento blanco o engrudo (de medio a un litro, dependiendo del número de participantes)
- Papel de estraza (1 metro aproximadamente por participante, aunque se utilizarán juntos a manera de mural). Si por diversas razones no se puede conseguir este último, la actividad se hace sobre el piso.
- En el último paso de la elaboración de su flor, se les puede pedir a los niños o jóvenes que consigan tierra para su flor.
- También se les puede pedir a los participantes que traigan sus materiales. Pueden ser materiales reciclables como

cartones, envases, empaques o diversos papeles, pedazos de telas, estambres, hilos, etcétera. Asimismo, también pueden llevar materiales de la naturaleza: tierra, pasto, etcétera.

Desarrollo: Para realizar esta actividad se darán las siguientes indicaciones:

Entre todos deben hacer una gran flor. Esta será muy significativa porque nacerá y se cultivará en equipo. Cada parte de esta flor significa algo:

- *En el centro de la flor* pondrán sus metas comunes (será un trabajo que harán en equipo);

- *Los pétalos* representarán lo que cada uno está dispuesto a dar para construir una flor en colectiva (este será un trabajo individual, tienen que pensarlo bien y ser muy sinceros). Aquí, cada uno puede poner cuantos pétalos quiera, del tamaño y de los colores que elijan. Se debe recordar que cada pétalo representa un compromiso. Al hacer los pétalos, se les debe animar a que los hagan muy diversos entre sí, comentando al mismo tiempo que la diversidad enriquece;

- *El tallo y las hojas* representa los factores externos, las personas o las circunstancias que influyan, colaboren y nutran a la flor;

- *La tierra*, finalmente, es el sustento y las raíces de la flor. Para colectarla, se les pedirá que salgan del espacio en que se ha realizado la actividad y recolecten la mayor cantidad de tierra posible. La tierra es muy importante pues se trata de darle un sustento verdadero a la flor para enriquecerla desde su raíz. Una vez que se haya puesto la tierra alrededor de la flor, se les pedirá que se descalcen y, ya sea con las palmas de sus manos o con las plantas de los pies, presionen bien la tierra como símbolo de un buen abono para su flor. Es importante dejar la instrucción de la búsqueda de tierra hasta el final, para que ésta sea una sorpresa.

Cierre: En círculo, preguntar:

- Para ti, ¿cuál es el centro de la flor? Esto es, ¿cuál es tu objetivo central?

- Háblanos de tus pétalos. ¿Cuántos, qué forma y que ta-

maño tienen? ¿Cuál es tu compromiso con la flor en este momento?

- ¿Nos quieres compartir algo más de cómo te sentiste en esta dinámica?

Bibliografía

- Brogna, Patricia (compiladora), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 2009
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Informe especial sobre la situación de los derechos de las personas con discapacidad, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Fernández, María Teresa, “Principios y derechos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” en *Antología de textos sobre Rehabilitación Basada en la Comunidad*, Fondo Memorial Eduardo Vargas, México 2010
- Marc I. Ehrlich y Erika de Uslar, *Discapacidad, enfrentar juntos el reto*, Trillas, México, 2002
- Mi hijo tiene ceguera; Mi hijo tiene discapacidad intelectual; Mi hijo tiene parálisis cerebral; Mi hijo tiene pérdida auditiva*, Serie de folletos publicados por Alternativas de Comunicación para Necesidades Especiales, AC, 2002, www.discapacinet.gob.mx y www.discapacinet.gob.mx.
- Paz, Octavio. *El Arco y la Lira*, Fondo de Cultura Económica, México, 1956

Índice

Introducción	7
El arte, punto de encuentro y expresión de una intuición profunda	9
El arte como proceso de comunicación	10
Acercamiento al arte	11
Discapacidad... más allá de las etiquetas	12
Algo de historia	12
Estereotipos, prejuicios y lugares comunes	14
Hacia una cultura de aceptación de la diversidad	17
La inclusión, una responsabilidad de todos	20
Mundo diverso, grupos diversos	24
Al arte de la inclusión y la inclusión en el arte	25
Acceso a las expresiones artísticas y a la cultura	27
Formas de inclusión	28
Los grupos de pares y los grupos incluyentes	30
ABC del trabajo con niños en condición de discapacidad	32
Los retos de los niños sordos	33
Los retos de los niños ciegos	35
Los retos de los niños con discapacidad intelectual	37
Los retos de los niños con discapacidad motora	39
Perfil del facilitador	40
Generación de vínculos	41
Exploración de lenguajes	41

Creatividad de las propuestas	42
Un lugar en el grupo	43
Padres y maestros trabajando en equipo con el niño	43
Actividades	47
Bibliografía	59

Todos significa todos
se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2017
en los talleres de Comercializadora Druck, S. de R. L. de C. V.,
Isabel la Católica No. 326, local A, colonia Obrera,
Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06800,
Ciudad de México, con un tiraje
de mil ejemplares.

Todos significa todos, de la colección **Pasamanos de Alas y Raíces**, nos invita a reflexionar sobre los mecanismos mediante los que se excluye a las personas con discapacidad. Demontando estos mecanismos podremos encontrar estrategias eficaces para incluirlas en la vida social. Aquí, el arte es un medio especialmente poderoso, pues brinda la oportunidad de expresar eso único que cada persona tiene para compartir y enriquecer nuestra cultura. “Perderle el miedo a la diferencia, empezar a valorarla como algo que nutre y hace más compleja y rica nuestra interacción social y nuestra cultura es algo que beneficiará no sólo a las personas con discapacidad sino a todos los que participen en esta aventura”.

D

Alicia Molina (Ciudad de México, 1945). Fundó y dirigió Alternativas de Comunicación para Necesidades Especiales, asociación civil que durante más de 10 años editó la revista *Ararú* y produjo series de televisión sobre los derechos de las personas con discapacidad. Es directora operativa del Fondo Memorial Eduardo Vargas, que apoya a organizaciones que trabajan con niños con discapacidad en áreas rurales. Su obra literaria dedicada a los niños ha sido publicada en la colección *A la Orilla del Viento*, del Fondo de Cultura Económica.

