



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**“PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN DE ARTISTAS CON DISCAPACIDAD  
INTELECTUAL EN UNA GALERÍA DE ARTE CONCEPTUAL”**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

**DIANA KARINA REYES HUITRON**

DIRECTORA: DRA. ELISA SAAD DAYÁN

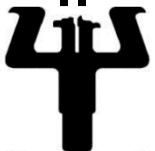
REVISOR: DR. EDMUNDO ANTONIO LÓPEZ BANDA

SINODALES:

DR. RAFAEL LUNA SÁNCHEZ

MTRO. RICARDO TRUJILLO CORREA

MTRO. JAVIER ALATORRE RICO



**® Facultad  
de Psicología**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., MAYO 2023.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“Vamos a quedar en un punto  
y de ahí nos vamos juntos  
hacia una especie de puente  
que nos haga cruzar  
a donde nadie nos juzgue [...]*  
*Y las memorias nos van  
haciendo más fuertes  
la vida pasa en el siempre  
y nunca en el jamás”.*

DLD. (2020). *El puente*. Trascender [CD]. Sony Music Entertainment Mexico.

## Agradecimientos

Agradezco a Dios y a mi familia por los valores inculcados desde mis abuelos; a mis padres: Consuelo, mamá, gracias por ser mi todo, por cuidarme, por perseverar, por tu compañía, apoyo, guía, impulso, ingenio, escucha, comprensión, cobijo y amor; a Guillermo: papá, gracias por tu amor, trabajo, apoyo, dedicación y responsabilidad; a Marcos: hermano, gracias por tu guía, apoyo y perspectiva de vida, tu proyecto Rock360Mx me inspiró; y a Pilar: tía, gracias por tu apoyo, compañía y atención incondicional. Los amo demasiado y son un orgullo para mí.

Gracias a mi segundo hogar, la UNAM (ENP3 y Facultad de Psicología Ciudad Universitaria) por los valores, conocimientos, experiencias y filosofía de vida y profesional. En particular, gracias Dra. Elisa Saad, mi directora de tesis y ejemplo de vida, trabajo y humildad, por el tiempo, gestión y guía brindados, por creer en mí e inspirarme a crear, por las oportunidades de formación profesional y por recibirme cálidamente en Construyendo Puentes UNAM junto con el Mtro. Edmundo, mi revisor; a ti Ed, gracias por tu tiempo, guía, apoyo, visión y retroalimentación; y a mis sinodales, Dr. Rafael, Mtro. Javier y Mtro. Ricardo, les agradezco los conocimientos teóricos y metodológicos brindados durante la licenciatura y este texto.

Sin duda, agradezco a quienes participaron en este trabajo, ustedes para mí son coautores: artista y educador Eduardo Beristain (Beris), Estela, JP, Paloma, Danahe, Juan Ignacio, Nerondy94, Carlos, Mariana, Andy, Alejandro, Santiago, Paulina, Emilio, Diego, Stacee Jaxx, Laura GS, Federico, Mercedes, así como quienes contestaron el formulario en línea “Galería conceptual: Construyendo puentes”. Sin ustedes, sin su tiempo y apoyo, la construcción, redacción y el beneficio social que implica este trabajo, no serían posibles.

Absoluto agradecimiento a todo el equipo Construyendo Puentes (CP) y CAPYS, que actúan por la educación inclusiva, la formación y dignificación de los estudiantes y profesionistas con perspectiva de derechos. A CP sedes UNAM y Tecnológico de Monterrey CDMX: Alexia, Erick, Iveth y Rosy, así como al Colegio VH: misses Elia, Mary, Tanya (y a mi alumno Nico), les agradezco las competencias y herramientas profesionales de intervención en

el campo de la inclusión educativa con teoría, práctica y tecnología necesarias; también por las experiencias en mi estancia como practicante, servidora social y tesista, por abrirme las puertas a la docencia y permitirme adentrarme en la creación, innovación y el diseño viendo a las personas, sin etiquetas ni prejuicios. Particularmente a la Dra. Julieta Zacarías, quien a través de este proyecto ha impulsado mi nivel de investigación y filosofía de vida.

Al Instituto de la Juventud de la Ciudad de México, mi tercer hogar desde hace siete años, gracias por las aptitudes y competencias personales, de labor, responsabilidad, compromiso, impacto e inclusión social brindadas en 2016 como beneficiaria, en 2019 como generadora del programa “Los Jóvenes Unen al Barrio” y desde el 2022 como impulsora, pues es esencial en mi desarrollo. Gracias a todos mis beneficiarios, coordinadores y estructura del INJUVE que me impulsan día a día tanto en lo profesional, administrativo y trabajo de campo.

A quienes fui conociendo en el camino; compañeros, colegas y docentes les agradezco su apoyo y el hacerme creer en la educación: a mis profes de la primaria Ramón López: Edith, Ubaldo y Gustavo; de la secundaria Zapata 164 a: Margarito; de la secundaria 425 Jesús Reyes a: Iliria, Raymundo y Juan Carlos; de la ENP3 a: Laura Cruz, Villagrán, Armando y Pantoja; y de mi Facultad: Pablo Fernández, Javier Urbina y Gustavo Méndez.

A mis amigos de la secundaria 425: Daniela, Ana, Ponce y Ernesto; y de la Facultad: Ariadna, Gisela, Sandy, Susy, Eduardo, Alejandro y Marco. A ustedes les agradezco su apoyo, comprensión y que permanezcan después de tantos años. Los quiero mucho, ¡Lo logramos!

A todas y todos: ¡Gracias! Sin su apoyo no estaría en esta parte del camino, por ello, las letras que conforman este escrito son por y para ustedes.

*Con cariño, Diana.*

## Índice

<b>Índice .....</b>	<b>5</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>8</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I: Aproximaciones a la Investigación Sobre Arte y Discapacidad Intelectual .....</b>	<b>12</b>
1.1. Breve Historia del Arte: Enfoques y Referentes .....	12
1.1.1. Arte Canónico: Tradición y Academia .....	14
1.1.1.1. Dibujo y Pintura. ....	15
1.1.1.2. Escultura. ....	17
1.1.1.3. Poesía. ....	19
1.1.1.4. Música. ....	23
1.1.2. Arte y Discapacidad: Enfoque Médico-Rehabilitador .....	25
1.1.2.1. Art Brut. ....	28
1.1.2.2. Arteterapia. ....	30
1.1.2.3. Discriminación: Olvido y Negación.....	32
1.1.3. Arte Conceptual: Innovación e inclusión.....	35
1.2. Construccinismos .....	38
1.2.1. Construcción Sociohistórica de Tipificaciones: El Arte Como Transformador Potencial. La Perspectiva de Berger y Luckmann .....	39
1.2.1.1. Lenguaje, Interacción y Significado. ....	41
1.2.2. El Arte y la Mediación Social: Un Enfoque Desde Vygotsky .....	42
1.2.2.1. Teoría de la Actividad en la Comunidad Artística.....	45
1.3. Investigación Acción Participante (IAP): Taller .....	49
1.4. Hermenéutica .....	52
<b>Capítulo II: Inclusión Artística.....</b>	<b>55</b>
2.1. Modelo Social de la Discapacidad .....	55
2.1.1. Caracterización del Modelo Social .....	57
2.1.2. Derechos de las Personas con Discapacidad .....	59
2.1.2.1. Derecho a la Vida Plena. ....	61
2.1.2.2. Derecho a la Educación.....	61
2.1.2.3. Derecho a la Cultura. ....	63
2.1.2.4. Derecho a la Libre Expresión.....	64
2.2. ¿Qué es la Discapacidad Intelectual?: AAIDD .....	66
2.2.1. Funcionamiento Humano: Conducta Adaptativa .....	68
2.2.1.1. Habilidades Conceptuales: Lenguaje y Comunicación.....	71
2.2.1.2. Paradigma de Apoyos. ....	74

2.3. Experiencias Inclusivas Expresadas a Través del Arte .....	78
2.3.1. Very Special Arts.....	80
2.3.2. ASSIDO .....	81
2.3.3. Goss Consultancy LTD, British Council, OCESA y otros ejemplos .....	81
<b>Capítulo III: Arte Conceptual y Educación .....</b>	<b>84</b>
3.1. El Arte Conceptual en la Construcción del Conocimiento .....	84
3.1.1. Arte, Arte Conceptual y DI: Beneficios y Retos .....	85
3.2. Educación Artística en México: Planes y Programas .....	87
3.2.1. Etiquetas y Barreras en la Educación: COVID-19 .....	91
3.3. Educación Inclusiva y Aprendizaje Significativo.....	93
3.3.1. Prácticas Docentes en la Educación del Arte .....	94
3.3.2. Interacciones Sociales Dentro una Situación de Aprendizaje .....	96
3.4. Galerías de Arte: Formato Virtual y Físico .....	99
<b>Capítulo IV: Método .....</b>	<b>104</b>
4.1. Justificación.....	105
4.2. Contexto y Escenario.....	108
4.3. Planteamiento del Problema.....	110
4.4. Enfoque y Diseño de la Investigación .....	111
4.5. Preguntas de Investigación.....	114
4.6. Objetivos .....	114
4.7. Participantes.....	114
4.8. Instrumentos.....	117
4.9. Procedimiento y Equipo Utilizado .....	117
4.9.1. Fases de la investigación .....	118
4.9.1.1. Fase 1: Inmersión en el Campo.....	119
4.9.1.2. Fase 2: Propuesta de Intervención.....	122
4.9.1.3. Fase 3. Taller Inclusivo de Arte Conceptual.....	123
4.9.1.4. Fase 4: Análisis.....	135
4.9.1.5. Fase 5: Resultados.....	138
<b>Capítulo V: Resultados y Discusión .....</b>	<b>139</b>
5.1. De la Inmersión a la Propuesta Inclusiva: Fases 1 y 2.....	139
5.2. De la Inclusión Artística en el Taller: Galería (Fase 3) .....	144
5.3. De la Percepción del Público: Cuestionarios (Fases 4 y 5).....	168
5.4. Del Cambio Logrado con la IAP: Sustento en los Marcos de Referencia .....	176
<b>Capítulo VI: Conclusiones.....</b>	<b>184</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>188</b>

<b>Anexos.....</b>	<b>209</b>
Anexo 1: Cronograma de Tesis .....	209
Anexo 2: Carta de Consentimiento Informado .....	210
Anexo 3: Carta de Revocación .....	210
Anexo 4: Guía de Entrevista del Grupo Focal (Antes y Después).....	211
Anexo 5. Análisis de Grupo Focal (Antes y Después).....	212
Anexo 6: Carta Descriptiva de la Sesión 1 del Taller .....	213
Anexo 7: Carta Descriptiva de la Sesión 2 del Taller .....	214
Anexo 8: Carta Descriptiva de la Sesión 3 del Taller .....	215
Anexo 9: Carta Descriptiva de la Sesión 4 del Taller .....	216
Anexo 10: Guía de Entrevista Individual Semiestructurada .....	217
Anexo 11. Guía de Observación del Taller .....	218
Anexo 12: Guía de Observadores Externos .....	219
Anexo 13. Bitácora para Notas de Campo.....	219
Anexo 14: Banner de invitación al Taller.....	220
Anexo 15: Adecuación Curricular Bosquejo.....	221
Anexo 16: Constancia Participantes del Taller.....	221
Anexo 17: Formulario Antes-Después .....	222
Anexo 18: Banner Para Contestar el Formulario .....	224
Anexo 19: Constancia Participantes del Formulario.....	225
Anexo 20: Guía de Transcripción y Análisis.....	225
Anexo 21: Tabla de Categorización.....	226
Anexo 22: Tabla de Significados: Códigos y Categorías .....	227
<b>Apéndices.....</b>	<b>230</b>
Apéndice 1: Galería Conceptual: Construyendo Puentes .....	230



## Resumen

Esta tesis cualitativa realizó una Investigación Acción Participante a través de una triangulación multimétodos entre el modelo social y de derechos, el arte conceptual y los construccionismos sociales con el objetivo de conocer la percepción social sobre la inclusión de artistas con discapacidad intelectual antes y después de conocer sus obras en la “Galería Conceptual: Construyendo Puentes” elaborada con la participación activa de los artistas en el “Taller inclusivo de arte conceptual” (modalidad virtual), así como también, saber el alcance de éste en cuanto a habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos. Para recolectar los datos se usaron entrevistas, grupo focal, observaciones y videograbación; y para el análisis, la codificación abierta, categorización y hermenéutica.

Se especifican las características de los participantes (N=66), de los cuales, una parte estuvo en el escenario virtual del programa Construyendo Puentes -Tec de Monterrey de la Ciudad de México, y la otra parte fue público encuestado en línea antes y después de ver la galería. Así mismo, se menciona el método, el análisis de los datos y los resultados concluyendo que aún en el contexto de la pandemia por COVID-19, la intervención construyó cambios en la percepción del público en cuanto al arte y la discapacidad y que además de favorecer las cuatro áreas de alcance analizadas, también se construyeron procesos psicológicos superiores con la galería, la cual fue un dispositivo complejo y único para sus fines, lo que representa un aporte a la psicología. Finalmente se brindan sugerencias para futuras investigaciones sobre la inclusión artística y la deserción artística.

**Palabras clave:** Percepción social, inclusión, arte, discapacidad intelectual, construcción social, triangulación.

## Introducción

El arte históricamente ha sido concebido de distintas maneras, ya sea como algo natural, como algo canónico donde lo importante es la técnica empleada (De la Peña, 2018; López-Ruiz, 2016; Taranilla, 2014) o como algo terapéutico, donde la arteterapia o el *Art Brut* u *Outsider* etiquetan al arte como elaborado por personas fuera de la norma (Auch, 2019; Vargas et al., 2013; Vargas-Pineda y López-Hernández, 2020; Volpe, 2013). Lo que causó la exclusión de personas interesadas en el arte y una división del arte en “mayor” y “menor”, pero también con ello, distintas críticas (Olmo, 2005; Taranilla, 2014; Otero, 2014).

Además, el arte de las Personas con Discapacidad (PcD) conlleva estigmas de los paradigmas asistencialista o médico que anteponen la discapacidad sobre la persona, privan los derechos de vida plena, educación, cultura y libre expresión y limitan el potencial de cambio social del arte (Carreón, 2019; Castillo et al., 2012; Morente, 2007; ONU, 2008a; Vargas-Pineda y López-Hernández, 2020; López-Ruiz, 2016; Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C.P.], 1917; Constitución Política de la Ciudad de México [C.P.], 2017).

En respuesta a ello, el arte conceptual enfatiza la idea a transmitir, más que la técnica implementada (Flores, 2016; Kosuth, 1969; Lewitt, 1968; Morgan, 2003; Vásquez Rocca, 2013; Wild, 2017), y el modelo social de la discapacidad y la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo promueven los derechos de las PcD intelectual (AAIDD, 2021; Schalock et al., 2021; Zacarías y Burgos, 1993, como se citó en Saad, 2015; Saad, 2015). Estas concepciones se explican con los construccionismos (Gergen, 2007) de Berger y Luckmann (2003) y de Vygotsky, pues además de las interacciones, la educación media la internalización de distintos significados y experiencias al mismo tiempo (Agudelo y Estrada, 2012; Daniels, 2001; Engeström, 2001; Marty, 1997; Moreno, 2016; Pacifico y Pacifico, 2015; Pazos-López, 2014; Pedraz et al., 2014; Wertsch, 1985).

Si bien han existido espacios artísticos inclusivos como Very Special Arts, en el contexto de la pandemia de COVID-19 en México fueron muy pocos y otros entraron en crisis. Debido a ello, se pensó que era posible cambiar los prejuicios canónicos y médico-rehabilitadores si se creaba un espacio artístico inclusivo-conceptual en línea, por lo que se diseñó esta investigación cualitativa del tipo Investigación Acción Participante (IAP) (Hernández Sampieri et al., 2014) implementada dentro del escenario virtual de la materia ¿Qué es el arte? del programa Construyendo Puentes Tecnológico de Monterrey sede Ciudad de México al sustentarse en el modelo social y de derechos de las PcD.

Participaron 66 personas interesadas en arte e inclusión de diferentes áreas de experiencia artística o acción social (familia, docencia, investigación, público, creación o formación profesional) con el objetivo de conocer la percepción social sobre la inclusión de artistas con discapacidad intelectual antes y después de conocer sus obras en la “Galería Conceptual: Construyendo Puentes” elaborada con la participación activa de los artistas en el “Taller inclusivo de arte conceptual” y difundida en redes sociales, así como también, saber el alcance de éste en cuanto a las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos generados. Los datos se recopilaron en la modalidad en línea a través de grupos focales, entrevistas individuales semiestructuradas, videograbaciones, encuesta (difundida en línea) y notas de campo que fueron codificados y categorizados con elementos de hermenéutica.

Se plantearon dos preguntas de investigación: 1) ¿Cuál es la percepción del público acerca de la inclusión de artistas con y sin discapacidad intelectual antes y después de conocer sus obras de arte en una galería digital de arte conceptual?; y 2) ¿Cuál es el alcance de un taller inclusivo de arte conceptual en personas con y sin discapacidad intelectual en cuanto a las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos brindados entre las y los participantes?

A nivel personal fue relevante porque el arte es parte de la familia de la investigadora permitiendo conocer el fenómeno holísticamente. A nivel metodológico permitió que los participantes tomaran decisiones sobre la galería y no sólo fueran receptores, así como también, la triangulación multimétodos permitió tener mayor validez y confiabilidad de la interpretación de los datos, lo que también benefició a nivel social, ya que se rompió con los prejuicios negativos del arte y discapacidad y le dio voz las personas sin importar su condición de vida, además, se implementaron estrategias docentes y para la psicología representa un aporte al brindar una nueva mirada del arte donde éste es parte del funcionamiento humano así como el dispositivo de la galería creado para los fines establecidos también lo es, puesto que no había un espacio público como éste (aunque similares proyectos más adelante se detallan).

Así, el sustento teórico de la presente tesis de la Licenciatura en Psicología se encuentra en el Capítulo I que aborda la historia del arte, sus concepciones y su relación con la perspectiva rehabilitadora de la discapacidad, visto desde Berger y Luckmann, Vygotsky, la Investigación Acción participante y la hermenéutica. El Capítulo II, contiene las características del modelo social de la discapacidad, el sustento legal de los derechos de las PcD, la definición más actualizada de la discapacidad intelectual y del funcionamiento humano y ejemplos de inclusión en el arte; mientras que el Capítulo III relaciona al arte conceptual con la educación artística en México, revisa los planes y programas propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para esta asignatura, así como también se mencionan los retos para eliminar las barreras inclusivas desde las prácticas docentes y las interacciones sociales con ejemplos.

Posteriormente el Capítulo IV incluye el método de la investigación, el procedimiento y descripción del taller, de la elaboración de la galería virtual, así como del proceso de difusión y de análisis de resultados. Lo cual es detallado propiamente en el Capítulo V al presentar el análisis y los resultados, finalizando con el Capítulo VI donde se proporcionan las conclusiones, así como las sugerencias de mejora para próximas investigaciones.

A continuación, se detalla el marco teórico que sustentó el presente trabajo.

## **Capítulo I: Aproximaciones a la Investigación Sobre Arte y Discapacidad Intelectual**

En este capítulo se realiza una triangulación teórica entre el arte conceptual, los construccionismos sociales, la Investigación Acción Participante (IAP) y la hermenéutica para entender las distintas construcciones sociales que se han generado a lo largo de la historia sobre el arte y la discapacidad y con ello, las formas de pensar, sentir y actuar en la sociedad actual en cuanto a la exclusión de artistas (e interesados en el arte) y de las personas con discapacidad intelectual (PcDI) por parte de los diferentes actores sociales que conformaron la comunidad artística creada para este trabajo, como lo fueron los artistas, docentes, familiares y público de arte.

Primero, se realiza un recorrido histórico sobre el arte hasta llegar al arte conceptual; así como también se recorren los enfoques tradicionales sobre la discapacidad. Posteriormente, esto es explicado desde la perspectiva de Berger y Luckmann y Vygotsky; y finalmente, se explican las bases históricas de la IAP y de la hermenéutica por su énfasis en el cambio social y la interpretación de datos cualitativos.

### **1.1. Breve Historia del Arte: Enfoques y Referentes**

El arte, a través del tiempo se ha transformado en la manera de expresarlo, entenderlo y practicarlo, pues la propia palabra arte se ha considerado de diversas maneras según los enfoques y movimientos artísticos que han existido y que a la vez responden tanto a premisas propias de los artistas, como a los contextos de los que son parte; de tal manera que ante la variedad de concepciones, Taranilla (2014) explica que se pueden agrupar en dos vertientes principales, por un lado, menciona al arte entendido como los cánones, técnicas, reglas o parámetros de belleza que tienen que cumplir las obras de arte para ser consideradas como tal, y por otro lado (y la que para este proyecto interesa), el arte entendido como todo lo que involucre una actividad creadora, donde su énfasis principal no está en los cánones, sino más bien, en el concepto que se desea transmitir a los espectadores con la obra de arte que se crea.

Otra manera de agruparlas es la que realiza Tatarkiewicz (como se citó en López, 2016) en tres “periodos” históricos: en el periodo del “conocimiento experto” (p. 34) con los egipcios de la Edad antigua el arte se asoció con la racionalidad y representó las jerarquías sociales; en el periodo de la “producción sujeta a las reglas” (p. 33) con los griegos, romanos, la Edad Media y el Renacimiento, se asoció con la técnica y con los estilos religiosos como el “cristiano (bizantino, romántico, gótico) o islámico” (De la Peña, 2018, p. 13); y el periodo de la “utilidad” (p. 34) en la Edad Moderna, el Barroco y el Rococó definió al arte por su función social y su contexto, p.ej., una escultura de oro en una iglesia, significaba poder (De la Peña, 2018). Por su parte, De la Peña (2018) coincide y agrega el periodo de la “Edad contemporánea” (p. 14) donde el arte desde el neoclasicismo y los vanguardismos fue “libertad, progreso e innovación tecnológica” (p. 14) destacando a Picasso, Marinetti, Hamilton y al arte conceptual.

De tal forma que, el arte con el tiempo pasó de ser una necesidad humana, un placer, hasta un acto de rebeldía (Martínez, 2005) debido a que con la historia cambió el pensamiento humano y con ello, la visión del arte. Sin embargo, el arte también se puede definir por la corriente o la expresión artística que representa, pues los respectivos cánones que se han impuesto para éstas, han generado etiquetas como “artista” para quien crea arte, “el músico” para quien hace música (Gálvez Silva, 2016) o “el pintor” para quien pinta. Lo que muestra que han predominado unas expresiones más que otras, provocando la posición histórica de las “artes mayores” sobre las “artes menores” y con ello, un esbozo de la discriminación artística.

Así, con esta variedad de definiciones y por los objetivos planteados, aquí se selecciona la que indica que, el arte es una “actividad creadora del ser humano, bien como individuo o bien en el conjunto de un grupo (escuela) o comunidad” (Taranilla, 2014, p. 15). Sin embargo, para entender la relación que tiene con el arte conceptual y la inclusión de personas con discapacidad intelectual (PcDI), en las próximas páginas se ahondará la trascendencia histórica que tiene esta idea a nivel de libertad creativa, educativo, inclusivo y de cambio positivo social como parte del descontento con el arte canónico.

### **1.1.1. Arte Canónico: Tradición y Academia**

La concepción del arte entendida como algo canónico es la más tradicional y de acuerdo con Taranilla (2014) se presenta cuando se habla de las siete “Bellas Artes” (p. 18) o también llamadas “artes mayores” (p. 18) por compartir cánones, es decir, técnicas, normas o elementos para crearlas, como las artes temporales que usan el tiempo (música y poesía), las artes espaciales que usan el espacio y el modelado (arquitectura, escultura y pintura) y a las artes espaciotemporales que combinan ambos elementos (danza y cine); colocando un límite con las “artes menores” (p. 18) también llamadas artesanales, suntuarias, aplicadas o decorativas, para referirse a la cerámica o textil del cuero, por ejemplo.

Así, se puede comenzar a ver que, en primera instancia, la diferencia entre “artes mayores” y “artes menores” no es solamente explicativa, sino que, también implica una etiquetación o diferenciación entre “tipos de arte” y con ello, una exclusión, una barrera entre ideales por ser unas “más” técnicas, que otras, por usar “mejores” materiales, que otras o ser “más” bellas, que otras, lo cual distingue entre formas de pensar y también de actuar e interactuar entre los propios artistas y con las personas que son parte de sus contextos como los familiares, amigos o representantes de instituciones educativas, como los docentes. Diferencia considerada aquí como una “barrera” que divide a los artistas en grupos generando “un otros y un nosotros” (Elisa Saad, 2021 vía comunicación personal) lo que, según Martínez (2005) se originó con la creación de las escuelas de arte en Francia e Italia, en el siglo XVII donde “La enseñanza [...] estaba enfocada principalmente al dibujo y se basaba en la búsqueda de los ideales clásicos implantados en el renacimiento” (Gombrich, 1998, como se citó en Martínez 2005, pp. 23-24).

Estos ideales, tienen un origen histórico, que no solamente abarcan al rubro del dibujo y la pintura, sino que también han acompañado e influenciado a las demás bellas artes, como lo son la escultura, la poesía y la música que se mencionan a continuación.

**1.1.1.1. Dibujo y Pintura.** Estos dos conceptos están relacionados y como todo arte, han sido concebidos de diversas maneras según el movimiento artístico, sus referentes y la época histórica, por lo que sus ideales, reglas o cánones también han ido cambiando con ellos, relacionándolos con la supervivencia, el misticismo, la religión, la naturaleza, la guerra, la política, la tecnología hasta tener relación con las corrientes filosóficas como el positivismo y el subjetivismo, las cuales han estado presentes incluso en una sola época, lo que causó tanto el rechazo por una parte de la población como la aceptación y reconocimiento de otra parte al mismo tiempo (De la Peña, 2018). En la Tabla 1 se muestra el recorrido histórico de estas expresiones artísticas, desde la prehistoria hasta la época contemporánea (mencionando al arte conceptual y a los vanguardismos para ubicarlos en la línea temporal únicamente, pues no forman parte del arte canónico).

**Tabla 1**

*Breve historia de la pintura y el dibujo*

<b>Época</b>	<b>Concepción de “arte”</b>	<b>Cánones, referentes, técnicas o temas</b>
Prehistoria.	Se pensaba que era mágico.	Sobre la supervivencia.
Antigua: Egipto, Grecia y Mesopotamia.	La imagen desde lo religioso. Se pintaba el frente del cuerpo humano observando y lo demás imaginando.	Normas, clases sociales (faraones tenían más detalles), canon de 18 proporciones del cuerpo, sin movimiento ni expresión.
Helenística.	Destacaba la profundidad.	Pintura mural con fresco.
Bizantino.	Instrumento de enseñanza; Fuente de ingresos; Religioso (ortodoxos); No religioso (Iconoclastas).	Las imágenes eran portátiles (santos, Emperador León III, carreras de caballos, guerra) de madera, yeso y tela.
Romana.	Tenía un cometido didáctico.	Imagen irreal, sencilla y en relieve.
Italia: S. XIV y XV.	Reproducción del mundo visible.	•Giotto: primer artista reconocido, tercera dimensión: oscuro (lejos) y claro (cerca).
Edad Media: Realismo.	Reproducir con exactitud el mundo visible al observar (modo empírico).	Profundidad, claro oscuro en fresco, clara de huevo (diluir) y aceite (conservar).
Renacimiento.	La pintura permite ver la realidad. Da Vinci pensó que todo lo que ofrece la naturaleza es arte y ciencia; la experiencia es la base de la pintura.	Perspectiva y punto de fuga. Destacaron: • Botticelli: El nacimiento de Venus. • Leonardo da Vinci: La última cena. • Miguel Ángel: Bóveda Capilla Sixtina.
Realismo: S. XVII.	• Perfección: lo mejor del pasado. • Imperfección: lo natural y real.	• Carracci: Creó la Academia de los Encaminados para copiar obras maestras.



Época	Concepción de “arte”	Cánones, referentes, técnicas o temas
Barroco tardío y Rococó.	Visión objetiva, racional, científica y exacta de la realidad crítica de Italia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Battista: colores fríos y luz.</li> <li>• Canaletto: geometría, colores nítidos.</li> </ul>
Romanticismo.	Destaca lo distinto. Causó el rechazo del público, pero no del Estado.	•Délacroix: intensidad cromática y los colores complementarios. Paisajismo.
Clasicismo.	Arte revolucionario, dogmático y conservador sin política ni religión.	• Ingres: dirigió la Academia Francesa en busca de la perfección técnica (Odalisca).
Realismo (1855).	Afronta la realidad (el presente, y lo material) sin reglas académicas.	Desigualdad social. Destaca Courbet: Autodidacta que el Salón anual rechazó.
Impresionismo (1860).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La realidad a detalle de lo absurdo.</li> <li>• El cuadro es un todo estructurado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cézanne: geometría, colores primarios.</li> <li>• Van Gogh: pincelada a color, tristeza.</li> </ul>
S. XX. Fauvismo (1905 a 1907).	<i>Fauve</i> (significa fiera salvaje), por la posguerra enfatiza el subjetivismo.	Colores intensos y violentos. Destacó Matisse: pintar satisface al artista.
El Puente (1905 a 1911).	El contenido es importante, no cómo se ve. Niega la industrialización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Munch: Lo feo, culpa o miedo (El grito).</li> <li>• Ensor: humor, anécdota, lo absurdo.</li> </ul>
Cubismo (1907 a 1914).	El cuadro tiene un proceso mental: de lo cotidiano a un todo (figuras).	Cotidianidad (fruta, vasos) resaltando el perfil y frente. Destacó: Picasso y Braque.
Futurismo (1908).	El arte refleja el dinamismo del universo, no la realidad.	Descomposición geométrica, movimiento. Destacó Marinetti: energía mecánica.
Expresionismo y arte abstracto (1910 a 1933).	Resalta lo estructural. El cuadro es una entidad válida por sí misma que satisface el subjetivismo del artista.	• Kandinsky (Bauhaus): un punto da una línea y ésta, un plano, lo que transmite el mundo interno del artista (mensaje).
Suprematismo y Neoplasticismo.	Modelo de armonía y de educación. Lo abstracto es la realidad.	Industria, clase trabajadora y creatividad. Destaca Malevich: formas simples.
Dadaísmo (1916 a 1922).	<i>Dadá</i> (significa balbuceo infantil). Es anárquico; no produce objetos.	Tzara y Duchamp tienen obras irónicas y los <i>readymade</i> . El público está en la obra.
Expresionismo abstracto (1940 a 1950).	El énfasis está en el acto de pintar con el cuerpo. La pintura tiene energía propia y el artista la guía.	Refleja la posguerra. Destaca Pollock que elimina el caballete, esparce el color arbitrariamente (Ritmo de otoño).
Minimalismo (1960's).	Máxima reducción formal (también llamado Arte minimal).	Contra el Expresionismo abstracto y el Pop Art.
Pop Art (1960's).	Imágenes con carácter popular y antiestético.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lichtenstein: viñeta cómica.</li> <li>• Warhol: banalidad (Sopa Campbell's).</li> </ul>
Arte Conceptual (1960's a la actualidad).	La obra es una idea (visible o no); importa el proceso más que el resultado y actúa ante lo impuesto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Happening: improvisación con público.</li> <li>• Fluxus: libertad sin límites, todo se vale.</li> </ul>

Fuente: De la Peña (2018).

**1.1.1.2. Escultura.** El ámbito de la escultura que Morris (2022) nombra como “arte a un nivel tridimensional” (p. 2) también ha sido acreedor de diversas interpretaciones que se construyeron con el paso de los años desde sus inicios que Taranilla (2014) sitúa en el paleolítico superior (40.000-10.000 a. C.) con objetos que eran tallados para tener una utilidad de contenedor de agua, alimento o como herramienta en la caza como los cantos, hachas o raspadores, denominados “arte mueble” (p. 20) pues a través de la materia prima como las pieles, arcillas, maderas o huesos se transformaban para ser trasladados de un lado a otro, sin embargo, en el momento en el que se comenzaron a realizar objetos tallados (estatuillas) con la intención de comunicar la importancia del cuerpo humano y de la fertilidad, más allá de usar los objetos, es cuando se puede identificar el inicio de la escultura, la creatividad y el arte.

En específico, se han encontrado estatuillas de “Venus de la fertilidad” (Taranilla, 2014, p. 20) que datan de hace 24, 000 años pertenecientes a la “cultura auriñaciense [...], en el Alto Garona en Francia” (p. 21) la cuales medían entre cinco y 25 cm (algunas con un cuerno de la abundancia), exageraban el tamaño del cuerpo femenino y no tenían rostro (Taranilla, 2014).

Según Morris (2022) el desarrollo de la escultura se basó en los cánones por tipos de relieve y por la “Ley de la frontalidad” (p. 5) referida a que los cuerpos humanos tenían que ser esculpidos con “hombros rígidos, ojos prominentes y con una sonrisa” (p. 6), lo que se fue modificando en la época Clásica donde se usó la proporción de las “7 cabezas” (p. 6) y el “principio Diartrosis” (p. 6) que muestra el movimiento entre el tronco y la cadera, resaltando los pectorales, la cintura y el pliegue inguinal para romper con la rigidez corporal, destacando artistas como: “Mirón, Fidias, Policleteo, Scopas, Praxíteles y Lisipo” (p. 6).

Para la época de la escultura griega particularmente De la Peña (2018) indica que es difícil rastrearle puesto que:

se conoce [...] a partir de descripciones escritas y de copias hechas en época romana, pues la mayor parte de ella se destruye con el cristianismo [...]. Su función es religiosa en una triple vertiente: cultural, votiva y funeraria. Las imágenes de los dioses residen en el templo, las estatuas de los vencedores en las competiciones atléticas [...] y otras pertenecen a los enterramientos. (p. 29)

Sin embargo, siguiendo con Morris (2022) la perfección del cuerpo ya no fue relevante, pues en la época romántica solo importó cumplir las leyes; en el Renacimiento El David de Miguel Ángel mostraba un cuerpo desnudo, geométrico y detallado para resaltar los pliegues, mismos que en el Barroco fueron exagerados; un opuesto al Neoclasicismo donde la delicadeza y los aspectos pulidos transmitían elegancia, o al Romanticismo, donde el erotismo resaltó dando paso a las vanguardias y a la industrialización, como en las obras de Duchamp, Calder o Sol Lewitt con quienes el concepto de obra y de arte se cambió totalmente.

De este modo, así como en las otras expresiones, el Renacimiento tuvo gran influencia en esta expresión pues algunos de los principales referentes y técnicas se sitúan en esa época (véase Tabla 2).

**Tabla 2**

*Técnicas escultóricas clásicas*

<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Herramientas principales</b>
Talla/Técnica sustractiva: Quitar materia.	Piedra, madera.	1. Desbastado: eliminar el material. 2. Aislar superficie. 3. Máquina de sacar puntos: reproducir el modelo.	Cinzel, taladro y trépano. Lima, piedra pómez y esmeril.
Modelado: añadir materia.	Arcilla.	1. Boceto, maqueta.  2. Modelado: dar forma. 3. Vaciado: Reproducir modelo.	Hormigón, puntas de madera. Piedra y fundición.
Fundición: Derretir metal ("cera perdida").	Metal (Bronce).	1. Modelo. 2. Rellenar moldes. 3. Separar del molde. 4. Retocar superficie. 5. Recubrir y endurecer. 6. Agujerar y rellenar. 7. Sale la cera derretida. 7. Secar y romper molde. 8. Extraer el "alma" de arena.	Arcilla molde de escayola. Arena ("Alma").  Cera. Escayola. Bronce fundido.
Construcción o ensamblar.	Madera, carbón, metal.	Depende del concepto.	Depende del concepto.

Fuente: Morris (2022).

En la anterior tabla se señalaron las técnicas que con el tiempo la han caracterizado desde una concepción canónica, excluyendo a artistas que hoy son anónimos o que no son reconocidos por la diversidad de procesos y herramientas que existen, por lo que, hoy en día al pensar en “escultura” probablemente se asocie a estas técnicas. Sin embargo, esta concepción no sólo está presente en la escultura, sino también en la poesía como se indica a continuación.

**1.1.1.3. Poesía.** Igual que en las anteriores expresiones, según Morin (2001) la concepción de poesía a lo largo de los años ha cambiado y ha estado marcada por dos tipos de lenguajes humanos gestados en la época del Renacimiento y que, antes estaban en estrecha relación con la recolección o caza, pero en la actualidad se han unido nuevamente. Estos son:

El lenguaje racional, empírico, práctico, técnico; y el lenguaje simbólico, mítico, mágico. El primero tiende a precisar, denotar, definir, se basa en la lógica y trata de objetivar aquello de lo que habla. El segundo utiliza más bien la connotación, la analogía, la metáfora, es decir, el halo de significaciones que rodea cada palabra, cada enunciado, y trata de traducir la verdad de la subjetividad. Estos dos lenguajes pueden estar yuxtapuestos o mezclados, pueden estar separados, opuestos, y a estos dos lenguajes corresponden dos estados. El estado primero, al que podemos llamar prosaico, el estado en el que nos esforzamos por percibir, razonar, y que es el estado que cubre una gran parte de nuestra vida cotidiana. El segundo estado, al que podemos llamar justamente «estado segundo», el estado poético [...] [que] puede estar dado por la danza, el culto, las ceremonias, y evidentemente, por la poesía. (pp. 37-38)

Sin embargo, Borges (1980) ante la relación entre poesía y prosa dijo que era un “error” (p. 36) pensar que “la prosa está más cerca de la realidad que la poesía” (p. 36) y la Argentina Ministerio de Educación Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas y Rep (2014, pp. 21-23) señala que esta relación data de la época Antigua con los griegos y que la poesía fue relevante en la tradición oral, ya que con ella se cantaban las hazañas de los pueblos, y por ello se pensó que los poetas eran adivinos, de ahí, destacan obras como la *Ilíada* y la *Odisea* de Homero y el diálogo socrático de Platón, que con Aristóteles según Álvarez (2013) la poesía se pensó como un “don” divino que representaba las acciones con el lenguaje, pues:

se usó el término “poética” para designar la doctrina relativa a todo hacer —a diferencia, por ejemplo, de la “noética”, que designaba la doctrina relativa a todo pensar, doctrina del pensamiento o de la inteligencia—. [...] El acto o proceso de tal creación es la “la poesía” que a veces designó el conjunto de una obra poética, a diferencia del “poema” que designaba parte de tal obra. (Lledó, 39, como se citó en Álvarez, 2013, p. 229)

Posteriormente, en la época romana con el cristianismo continuando con Argentina Ministerio de Educación Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas y Rep (2014) indican que surgieron los poetas “Virgilio, Catulo, Horacio, Séneca [...] [nombrados como:] “vates o mecenas” (p. 22). Lo que llevó a que en la Edad Media surgiera “el amor cortés” (p. 23) que enaltecía a las mujeres con poemas que los hombres (trovadores) utilizaban como símbolo de caballerosidad, cortejo y amor (epopeya) aun cuando se creía que era un privilegio de las clases sociales altas, pues la mayoría era analfabeta y lo creían “un pasatiempo” (p. 23).

Después, siguiendo con estos autores, con la caída del Imperio Bizantino y el desarrollo de la imprenta comenzó el Renacimiento representado en la poesía por la expansión del uso coloquial de la lengua donde los poetas fueron vistos como contrarios a los cánones religiosos por alterar el orden social (esto logró su expansión mundial), siendo los principales referentes:

de Italia La Divina Comedia de Dante Alighieri, [...] Petrarca o [...] Boccacci [...]; en Inglaterra Shakespeare, Marlowe, Spencer, John Donne y John Milton; [...] en Portugal Luis de Camões; en Francia Pierre Ronsard y [...] en España con el “Siglo de Oro” Cervantes, Calderón de la Barca, Garcilaso de la Vega, Lope de Vega, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, Fray Luis de León y San Juan de la Cruz. (pp. 23-24)

Con la Ilustración, continuando con los autores, cambió la concepción de poesía, ahora resaltó el positivismo (la razón) y con las revoluciones industrial y francesa se cuestionó la religión y la burguesía, pues la enciclopedia (Diderot y D’Alembert) simbolizó el conocimiento y la novela unió a todos los géneros literarios. Sin embargo, el Romanticismo regresó a lo que la ilustración dejó, “la belleza”, aunque aceptando la razón desde lo subjetivo, así lo hicieron:

en Alemania Johann Wolfgang von Goethe [...]; en Argentina [...] Borges; en Inglaterra [...], William Blake, [...] Lord Byron, Percy Bysshe Shelley y John Keats. En Francia, [...] Víctor Hugo [...] y Dumas [...]. En Italia [...] Ugo Foscolo [...]. También [...] Pushkin y Lermontov en Rusia; Mickiewicz en Polonia, Becker, Espronceda y Larra en España. En Norteamérica [...] Edgar Allan Poe [...], entre muchos otros [que abordaron] [...] el sueño, la profecía, las visiones apocalípticas, las leyendas y mitos. (p. 24-26)

Artistas que influenciaron al Modernismo con Rubén Darío y a los vanguardistas como: “Vladímir Mayakovski, fundador del futurismo ruso [...] [o] Vicente Huidobro, [con] su teoría creacionista en 1916” (pp. 27-28) llevando a la poesía a una confusión de los términos poema, poeta y poética, por los cambios y los avances en las telecomunicaciones en el siglo XX.

Ante esta confusión de términos Álvarez (2013) los distingue así:

La poesía como la manifestación de la experiencia estética y que posibilita el encuentro entre el poeta y el poema. El autor, el poeta, el hacedor, el creador y [...] el sujeto conocedor de mundo, representador de mundos. El poema, la obra poética, la composición literaria, es el objeto más concreto [...] puesto que se puede aprehender, memorizar y analizar a través del ejercicio de la lectura. (p. 225)

En particular, respecto a la palabra poeta, algunos poetas la definen desde sus propios contextos de la siguiente manera (Álvarez, 2013):

Victor Hugo llama al poeta profeta; Rimbaud [...] vidente, [...] criminal, [...] enfermo, [...] maldito; para Novalis es el médico trascendental; para Roberto Juarroz es el cultivador de grietas que evidencia lo perdido al rasgar el mundo y dar salida a lo que la conciencia ordinaria del hombre común no puede ver; [...] para Julio Cortazar es un extraño que está siempre en los límites de lo visto; Walt Whitman lo llama el primer hombre, el Adán que nombra el mundo con asombro y afirmación; [...] Otros lo llaman el eterno inocente, el extranjero, el visionario [...] que descubre y otorga sentido. El creador del conocimiento que faltaba, [...] Un pequeño Dios [...] [y] para Octavio Paz “alguien que trasciende los límites del lenguaje” (Paz, 23). (pp. 231-233)

Se puede ver que, la poesía pasó de una representación a una expresión (medievo) y luego una realidad en la Época contemporánea donde los estilos destacados fueron la tragedia y la comedia por recrear la realidad con las palabras a través de los cánones (el ritmo y la metáfora) que hacen que cada poema tenga una técnica única y facilite que otras artes lo usen (Álvarez, 2013; Kupareo, 1970). Sin embargo, la concepción de poesía es controversial, pues según Jaramillo (2005) se han suscitado copias de estilos y se le ha reducido socialmente a sólo la escritura de versos con rimas (el poema), pero insiste en que el artista no puede ser separado de la obra, pues en la poesía interviene el lector y no sólo el escritor, por lo que el poeta debe de considerar para quién escribe y los elementos de redacción que ayudan a la comprensión lectora: “Claridad, expresividad, alegría, proporción y todas las demás cualidades que hacen [...] un texto [...] eficaz” (p. 102) así como el lector contemplar quién escribió. Pero, para Borges (1980) el procedimiento es diferente:

Cuando yo escribo algo, tengo la sensación de que ese algo preexiste. Parto de un concepto general; sé más o menos el principio y el fin, y luego voy descubriendo las partes intermedias; pero no tengo la sensación de inventarlas, no tengo la sensación de que dependan de mi arbitrio; las cosas son así. Son así, pero están escondidas y mi deber de poeta es encontrarlas. (1980, p. 38)

Específicamente sobre el papel del lector, Jaramillo (2005) indica que hay cuatro posturas que determinan la comprensión lectora de los poemas (y que por ello es que hay tantas concepciones):

La primera sostiene que sólo se debe leer literalmente, sin agregar interpretaciones [...], las cuales se consideran pretenciosas, abusivas y fuera de lugar.

La segunda sostiene que todo texto es de libre interpretación y que el autor no ha querido decir nada en particular al escribirlo, sino que acepta de antemano todas las interpretaciones posibles.

La tercera asegura que el buen lector debe procurar encontrar el significado que el autor se propuso dar a su texto y que en eso precisamente consiste el arte de leer.

La cuarta dice simplemente que hay distintas clases de textos y que a cada uno debe darse la lectura que le corresponde. (p. 29)

Y en lo que se refiere al papel del poeta, indica que la libertad artística es fundamental asumiendo sus implicaciones, pues:

–el verdadero escritor– necesita defender su autonomía y libertad, todas sus libertades contra todas las formas de tiranía. En esa defensa pierde su tiempo y su esfuerzo y su vida, y aplaza su obra, y sin embargo no hay mejor empleo de la inteligencia que el de preservar para el artista creador las libertades sin las cuales ninguna obra de excepción es posible. Existen, es cierto, los escritores de alquiler. (Jaramillo, 2011, p. 36)

De este modo, se puede ver que el hablar de esa libertad implica hablar de los vanguardismos, el antecedente directo del arte conceptual, que de acuerdo con Sociedad Lunar Ediciones (2021) tal fue su impacto en los escritores que algunos comenzaron a darle la importancia al concepto más que el producto final, por ello muchas veces no llevaron a cabo las obras y solo realizaron un conjunto de instrucciones para crearlas, como fue el caso de los escritores que componen el grupo Fluxus, que sobre ello la editorial indica que muchos de ellos:

comenzaron a escribir *Word pieces*, entre ellos George Brecht, La Monte Young, Henry Flynt, Dick Higgins, Yoko Ono [...] con su libro *Pomelo* de 1964 [...] o Ben Vautier. Las mismas consistían en frases con propuestas de acciones. Las instrucciones (*event-scores*) de Fluxus eran consideradas obras por sí mismas, independientemente de si eran llevadas o no a cabo. (párrafos 11-12)

Esto hizo que en la actualidad no sólo en esta expresión, sino que, en otras, haya aún en la actualidad tanto apertura a la libertad artística como un apego a los cánones de otras épocas, como es el caso la música.

**1.1.1.4. Música.** Para el aspecto musical no hay excepciones canónicas, pues acuerdo con López (2011) la historia de la música no sólo implica a las obras como productos finales, sino también al contexto que permitió su construcción, de tal modo que existen diversos estilos musicales y distintas concepciones musicales, mismas que no son excluyentes entre sí, pues, aunque por cronología existen referentes musicales como “Mozart, Chopin, Louis Armstrong, The Beatles [...], The Beach Boys [...] o Jimi Hendrix” (pp. 13-14) en la actualidad han servido de inspiración y siguen “presentes” (p. 7) conviviendo entre sí a través de sus obras e incluso por los mismos “objetos” (p. 16) que han usado los artistas, como el Dr. Shenka (2021) vocalista de la banda Panteón Rococó, quien tuvo una corbata de Armando Manzanero colgada en su micrófono para cantar “con una parte de él” en la grabación del álbum Ofrenda.

Sin embargo, para entender la presencia actual de la concepción y el origen de la música, López (2011) retoma la prehistoria (paleolítico superior) donde los homínidos crearon los primeros sonidos a través de huesos perforados (primeras flautas) demostrando una conciencia sobre la utilidad de ese material de caza ahora como un instrumento musical de producción tonal; luego, en el neolítico le siguieron instrumentos de cuerda y percusión, hasta que la civilización mesopotámica perfeccionó el arpa y la lira y consideró a los músicos divinos.

Más adelante, López (2011) indica que con los griegos, los estilos musicales como el “*skolion* o canción de banquete [...], cantos [...] o la música para las fiestas espartanas” (p. 21) con instrumentos como la *khitara*, la tuba y el uso de escalas pentatónicas y dóricas (los primeros escritos se registran hacia el siglo IX d.C) fueron un avance filosófico, educativo y político, pues Platón y Aristóteles se percataron de que la música modifica el comportamiento, incluso con “El filósofo Severino Boecio (480- h. 525 d. C) con su libro *De institutione musica*, se convirtieron en los principales puentes de transmisión del conocimiento teórico de la música desde la Antigüedad” (p. 23), siendo a partir de aquí, un punto crucial para el arte canónico, pues los músicos, los danzantes y los pintores ahora ya ocupaban los estratos sociales más altos.



Por su parte, Gálvez Silva (2016) indica que el origen de la concepción de música está en las palabras *Mousikós* y *Mousiké* del mito griego de *Musa* donde “Isidoro refrenda esta [...] etimología [y] [...] sus implicaciones vocales y su conexión con la memoria” (p. 43) como sigue:

Música es la destreza en la modulación, consistente en el sonido y el canto [...] por derivar de “Musa” [o en] [...] “buscar”, ya que, por ellas, [...] se buscaba la vitalidad de los poemas y la modulación de la voz. Sus cantos, siendo cosa que entra por los sentidos [...] se transmiten por tradición. De ahí que los poetas hayan imaginado a las Musas como hijas de Júpiter y de Memoria, pues si sus sonos no se grabaran en la memoria, se perderían. (Etimologías, III:15, como se citó en Gálvez Silva, 2016, p. 43)

En un siguiente periodo, según López (2011) con los romanos y el cristianismo surgieron los cantos “aleluya” y gregoriano caracterizado por ser “monódico, interpretado a una sola voz, [...], [y por] un estilo de canto silábico donde cada nota es una sílaba” (pp. 25-27) lo que causó polémica en la iglesia de la Edad Media originando las polifonías (aún presentes en el jazz), a los exponentes “Beethoven, Mozart o [...] Bach” (p. 29) y a los principales cánones musicales, como la notación (para que los cantantes recordaran las melodías), las notas (a través de tropos y secuencias) y los instrumentos como el “rabel, laúd [...] gaitas, trompetas rectas, arpas, [...] y cornetos” (p. 47) comenzando aquí la institucionalización de la música con los maestros compositores Leonin y Perotin de la Escuela de Notre Dame en París.

Además, se establecieron los cánones de las técnicas de ejecución por género musical, lo que facilitó el formato de concierto (crucial en la concepción actual de la música), pues “Un concierto en época presente porta una fuerte carga simbólica, relacionada con la institución que lo convoca o con el grupo social que se cohesionan” (López, 2011, p. 18). Sin embargo, esto en América Latina representó la lucha mexicana por la ruptura de esos cánones, pues, Sampere y Corazón (2014) destacan que, en los 60’s y 70’s las revoluciones culturales, el fanatismo por la cultura pop y el fenómeno The Beatles, The Doors, el movimiento hippie de liberación sexual y letras como las de Bob Dylan causaron movimientos juveniles donde “Yellow Submarine fue la síntesis icónica y sensualizada de los ideales románticos y la utopía arcádica de los 60s” (p. 1), así como festivales musicales en respuesta a la “ola inglesa” como indica Campos (2019):

Los conciertos masivos de rock Monterrey Pop (1967) y Woodstock (1969) realizados en Estados Unidos [...] tuvieron un alto impacto en las culturas juveniles en América Latina, prueba de ello son los festivales de Ancón (1970) en Colombia, el de Piedra Roja (1970) en Chile y el Festival de Rock y Ruedas de Avándaro (1971) en México. Avándaro fue un parteaguas en el consumo musical de los jóvenes jipitecas [...], para escuchar a grupos nacionales que comenzaban a [...] competir con [...] la llamada “Ola inglesa” [...], [pero] terminó [...] desprestigiado por [...] [la prensa,] los jóvenes [...] estigmatizados, y la respuesta del Estado [...] fue de rechazo y prohibición en relación a conciertos similares, [...] [pues] buscó borrar todo registro del evento. (p. 48)

Esto es muestra de que, la libre expresión ha sido motivo de censura y símbolo de rebelión a los cánones en los distintos contextos, por lo que aún con los años, la concepción canónica se mantiene presente ya sea por romper con ella o por pertenecer, y no sólo ha sucedido con la música, sino también en las otras expresiones que se mencionaron y que hoy integran la idea de que el arte canónico se asocie al positivismo, a sus reglas y términos impuestos no sólo en este ámbito, sino también en el de la salud y por ende, la discapacidad.

Así, hasta ahora se ha mencionado que la concepción de la palabra arte ha cambiado según el contexto y las expresiones artísticas, pero ¿En qué momento se vinculó el arte con la discapacidad?

### **1.1.2. Arte y Discapacidad: Enfoque Médico-Rehabilitador**

La palabra arte no es la única que ha sufrido cambios en su concepción. Como parte de la historia humana, la discapacidad también los ha tenido. Carreón (2019) indica que, aunque la discapacidad siempre ha estado presente en las personas, en específico el trato a las Personas con Discapacidad (PcD) es el que ha cambiado según las “creencias que en cada época se han tenido [...] de sus causas [...] ha pasado por modelos de exterminio, satanización, exclusión, caridad, enfermedad, rehabilitación, normalización, [y el] modelo social actual” (p. 21), siendo tres los enfoques o concepciones principales: “prescindencia, médico-rehabilitador y modelo social y de derechos” (p. 22) y de los cuales, sólo los dos primeros se ahondarán en este capítulo porque han sido los más tradicionales y el tercero, se detallará más adelante en el Capítulo II, por la importancia que representa para el proyecto y que es justamente en el que está basado.

De acuerdo con Carreón (2019) el enfoque de prescindencia se relaciona con la religión y tiene sus orígenes en la Época Antigua y la Edad Media donde debido al cristianismo, la discapacidad fue entendida como contagiosa y como contraria a lo divino, por lo que las PcD fueron vistas como “imprescindibles” (p. 22) de la sociedad, es decir, fueron consideradas como “no necesarias” (p. 22); lo que llevó a prácticas de exterminio como el infanticidio, con el objetivo de controlar la calidad de la población; y por otro lado, desde una postura caritativa, a prácticas de esclavitud que por Decreto Real de Carlo Magno fue una segregación social, así:

en Esparta se practicaba el infanticidio de niñas y niños con diversidad funcional congénita, a fin de mantener la raza pura, mientras que en Atenas se dejaba al recién nacido en una vasija de barro donde podía morir. Platón consideraba necesario eliminar a los débiles y deficientes, Sócrates recomendaba vigilar la descendencia propia para criar solamente a quien valiera la pena, y Aristóteles exhortaba a no criar a ningún hijo defectuoso, pero al mismo tiempo pedía consideración por los mutilados o ciegos producto de la guerra. Por otro lado, [...] se exterminaba a las [PcD], sobre todo con discapacidad mental, por considerarlas hijas del pecado y obra del demonio. (p. 22)  
De este modo, aun cuando en la actualidad esto se considera contrario a los derechos

humanos, aún está presente (mínimamente), sobre todo en “países que se encuentran en situación de subdesarrollo o en vías de desarrollo [...] [y donde] la razón de ser de la diversidad funcional [está] en el ámbito místico, en la religión y la superstición” (Morente, 2007, p. 233).

Sin embargo, el enfoque denominado médico-rehabilitador es el que más ha predominado desde que se comenzaron a hacer reflexiones científicas y ya no religiosas, éste entiende que:

la diversidad funcional tiene un origen científico, por lo que va a caracterizarse por una fuerte medicalización e institucionalización [...] Se basa en una [...] dignidad reducida a [...] la medida en que éstas pueden ser habilitadas para ser parte integrante de la sociedad. De ahí, la necesaria medicalización e institucionalización [...], aspectos [...] que van a ser [...] rechazados desde [...] el Movimiento de Vida Independiente. (Morente, 2007, pp. 233-235)

En cuanto a sus orígenes Carreón (2019) comenta que data del Siglo XVI cuando hubo poca influencia religiosa y estaban en expansión el humanismo, los derechos y la dignidad humana, sin embargo, tuvo mayor presencia en el Siglo XIX al finalizar la Primera Guerra Mundial, pues la creación de prótesis para los sobrevivientes de la guerra originó que se pensara en “ayudar” con rehabilitación, en lugar de que fuera con limosnas, por lo que este enfoque fue atravesado por una visión científica y no sobrenatural, transformó la caridad

instaurada en la Edad Media por la realeza, en una asistencia pública a cargo del gobierno, por lo que, aunque hubo un avance en la creación de documentos, organizaciones (como la ONU que en 1948 proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos), escuelas de educación especial, políticas públicas que protegieran los derechos de las PcD y velaran por la dignidad, originaron exclusión, porque se les aislaba violentando su participación social, por lo que, la discapacidad es ahora un “problema” que radica en la persona; y su causa se relaciona:

con el modelo establecido de salud-enfermedad, es decir, [es] una enfermedad [...] [donde los] aspectos físicos de la persona o de su comportamiento salen de la norma [...] [por lo que las PcD] pueden ser útiles [...] en la medida en que sean rehabilitadas [...], [o] “normalizadas”. [...] [y también se relaciona con] la exclusión, el trato paternalista [...] [la] mirada basada en lo diferente [...], así como [...] [con] que el médico [...] determina destino. (pp. 23-24)

Una manera clara de concebir lo que es el paradigma médico rehabilitador a nivel de

etiquetación, es la definición que Morente (2007) indica y crítica a continuación:

Define el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la discapacidad como la “cualidad del discapacitado” y, entiende por discapacitado a la “persona que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas”. En atención a los términos “impedido” y “entorpecido”, [...] es innegable que estos destilan cierta negatividad, pudiendo llegar a rayar lo peyorativo. Incluso, el propio concepto de “discapacidad” significa literalmente “tener menos capacidad” [...] respecto del individuo considerado “normal” [...]. El uso de términos como “impedido” o “minusválido” [...] ha hecho un flaco favor a la lucha por la efectiva erradicación de la discriminación social por motivos de diferencias funcionales tanto físicas como mentales y sensoriales. (p. 231)

De este modo, las distintas concepciones de arte y discapacidad, han etiquetado por capacidad y técnica más que por la idea a comunicar, y de acuerdo con Volpe (2013) la relación entre ambos campos ha sido desde el eurocentrismo, imponiendo obras europeas de gran reconocimiento (para asemejarse o para rebelarse), infravalorando las obras creadas por personas con condiciones de vida diferentes a lo que el canon indica como normal o estético, como lo es el caso de las PcD y los niños. Es aquí, cuando el interés por la “cura” de las PcD se encontró con el arte, pensándolo ahora, como un medio para lograr una vida normal, pero con la etiqueta de “arte creado por PcD” como lo hace el *Art Brut*, o a modo de rehabilitación, con la arteterapia; y aunque en la investigación ninguno de los dos se trabajó, sí son un antecedente de las intervenciones inclusivas con arte y por ello se abordarán a continuación.

**1.1.2.1. Art Brut.** El concepto *Art Brut* o *Art Outsider* implica diversos significados producto de su historia, la cual, se comienza en el año 1922 cuando el psiquiatra alemán e historiador del arte Hans Prinzhorn publicó su libro *Artistry of the Mentally Ill* con trabajos de arte realizados por pacientes psiquiátricos generando el movimiento *Art Brut*, nombrado así por el artista francés Jean Dubuffet en 1949 debido a la manera tan “cruda” (p. 2) de romper con el arte convencional. Lo cual mejoró las condiciones de atención (violenta y de aislamiento) a la mujer en las instituciones psiquiátricas, a través de técnicas textiles nuevas como el *crochet* para reducir la ansiedad de las pacientes por la repetición de movimientos (Auch, 2019).

Así, el 1 de julio de 1949, de acuerdo con López (2015, p. 41), Dubuffet con otros artistas en Francia creó *La compagnie de l'art brut* con el objetivo de investigar las “producciones artísticas realizadas por personas [...] que presentan una forma de invención personal, de espontaneidad, de libertad, más allá de convenciones y hábitos recibidos. [Y también, de] buscar la atención del público [...], desarrollar el gusto y animarlos” (Dubuffet, como se citó en López, 2015, p. 41), recopilando así, obras de artistas autodenominados como “otredad”, de artistas autodidactas y de perturbados mentales (como se les llamaba), lo cual, provocó que en 1972 el crítico de arte Roger Cardinal lo tradujera al inglés como *Art Outsider* y logrando con ello, una expansión de éste, respetando el significado original, pues el término de *Art Brut* se había comenzado a usar para lo que no era convencional, pero sin el contexto de marginación social que implica, pensándolo como movimiento artístico y sin enfatizar que las bases psicológicas son las que le dan el valor estético y artístico al mismo (Volpe, 2013). De tal manera que:

Lo que se conoce como Arte *Outsider* es el producto de ciertos individuos que, por diversas razones, culturales o clínicas, no forman parte del dominio artístico; pues ni siquiera ellos mismos se conciben como artistas ni entienden sus obras como arte. El *outsider* es un “otro” [que] [...] rechaza deliberadamente la denominación cultural de artista. Su “arte” [...] adquiere valor [...] cuando se expone a la mirada *integrada* [...] capaz de transformar esos objetos en algo estético [...] [y] distinto a lo que son en realidad. Las obras *outsider* [...] constituyen un síntoma de su estado mental [...], la externalización de su psicología interna, totalmente oculta a la nuestra. (Volpe, 2013, pp. 9, 11)

Los primeros artistas de *Art Brut* fueron “Adolf Wölfli, Hélène Smith (Catherine Elise Muller) y Agustin Lesage” (Volpe 2013, p. 23), sin embargo, por la recopilación de libros, pinturas, dibujos y cómics que realizó Dejasse (2020), se sabe que también hubo artistas que utilizaron herramientas del *Pop Art* como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) propias de los años 50’s y 90’s acompañadas de principios de diseño gráfico y comicidad, dando origen al *Pop Art Brut*, destacando en este ámbito, además del propio Dubuffet, Susan Te Kahurangi King, Jean Leclercq, Kanako Tayu y Roy Lichtenstein.

Además, de acuerdo con Auch (2019) el *Art Outsider* llegó a estar de la mano con el acompañamiento farmacológico, e incluso, a ser parte de las principales instituciones psiquiátricas al exhibir las obras de pacientes femeninas, pues en 2004, se abrió la colección *Sammlung Prinzhorn* en el Hospital de Heidelberg, Alemania, con la exposición *To Err is female*, lo que favoreció que en la actualidad ya sea considerado una manera de “comunicación” (p. 11) como lo hizo la propia Auch en su visita en 2018 a la *Outsider Art Gallery del Hermitage Museum*.

Sin embargo, al comenzar a fortalecerse en ambientes terapéuticos, se fue modificando de acuerdo a los cambios y legislaciones sobre la atención psiquiátrica y los contextos artísticos, hasta llegar a ser parte de lo que se conoce como Arteterapia y siendo retomado por la corriente psicoanalítica debido a la concepción de un tipo de comunicación diferente a la norma, lo que implicó etiquetaciones, segregaciones y significados descontextualizados de este arte, como se verá en el siguiente apartado, pues de acuerdo con Volpe (2013) esto:

demuestra que la sociedad occidental moderna ha llevado a cabo una clasificación de los objetos hechos por aquellas personas segregadas, excluidas, o separadas del resto; los *outsiders*, basándose en dos aspectos concretos: por un lado, en el significado y valor social de tales objetos y por el otro, en una valoración estética. Así que, desde dentro, se percibe que la sociedad tiende al etiquetado de individuos que no comparten los rasgos “comunes” del resto de la sociedad. Los disfuncionales mentales, los criminales o los considerados de acuerdo a su género o sexualidad, o bien los diferenciados por parecer anacrónicos o incultos, o por ser de una identidad cultural o religiosa distinta no entrarían en los parámetros de “normalidad” y menos, en este caso, en la categoría oficial de artista [aunque a algunos se les reconoce por separado]. (p. 6)

**1.1.2.2. Arteterapia.** Desde una visión médico rehabilitadora, la concepción de arte como una arteterapia, entiende al arte como si éste tuviese una capacidad “curativa” (p. 58), pues con la predominancia de las corrientes psicoanalíticas en el ámbito terapéutico, se comenzó a implementar el arte para la atención de distintos sectores de la población por ser una disciplina que “combina elementos de las artes plásticas y de la psicología, en procesos terapéuticos individuales y comunitarios y [que] enfatiza en las posibilidades artísticocreativas de las personas con crisis o dificultades emocionales, conductuales o con riesgo de exclusión social” (López-Ruiz, 2016, como se citó en Vargas-Pineda y López-Hernández, 2020, p. 33).

Lo cual, de acuerdo con López (2015) se remota a 1813 cuando “el marqués de Sade [...] dirigiría [...] teatro [y era] recomendado [...] para los enfermos mentales [...] [para] salir de su apatía” (p. 4), además de que tuvo se sustentó con distintos textos , como el “del médico W. Morgenthaler “Un enfermo mental como artista: Adolf Wölfli” [donde el] paciente aparece [...] como artista y no como caso clínico” (p. 21) en 1921; “en 1945 *Art versus illness* de Adrian Hill, quien usó por primera vez la palabra “arteterapia” para [...] [indicar que] la actividad artística le ayudó a recuperarse de tuberculosis” (p. 52); “*Art and Regeneration*, de Marie Petrie [...] que generó la contratación del primer arte terapeuta: Edward Adamson” (p. 55); y para 1947:

el estudio de Margaret Naumburg *Free Art Expression of Behaviour Disturbed Children as a Means of Diagnosis and Therapy* [la posicionó] [...] como una de las fundadoras [...] en Estados Unidos, junto con Edith Kramer y Marie Petrie [...] [dándole] importancia a la imagen y al proceso de creación [...] como parte del proceso psíquico individual de cada sujeto, como canal de expresión inconsciente que hace que [...] esas expresiones/ sentimientos/ bloqueos se verbalicen y/o normalicen [...] [y] hace hincapié en [...] ajustarse al ritmo del paciente, [...] el desbloqueo creativo, no forzar el tiempo del paciente y saber ver y escuchar. (López, 2015, pp. 56-57)

Este hecho, a su vez, desencadenó congresos y la creación de asociaciones a favor de su promoción como:

en 1950 [...] el Primer Congreso Mundial de Psiquiatría en París [...] En 1959 se crea la SIPE (*Société Internationales de Psychopathologie de l'Expression*). Dos años más tarde se funda el *American Journal of Art Therapy* [...] la asociación americana de arteterapia, que se crearía en 1969, después [...] de la *Société Française de Psychopathologie de l'Expression* en Francia en 1964, y de la creación de la British Association of art Therapists en ese mismo año. (López, 2015, pp. 59, 62)

Y por ello, de acuerdo con López-Ruiz (2016) fue aquí, a mediados del siglo XX, que se popularizó el arte ya no sólo en ambientes terapéuticos, sino también en ambientes educativos, debido a que se consideró el arte como menos invasivo que el uso de la palabra para abordar las emociones y las conductas, sobre todo en jóvenes, adolescentes y niños, y según Rico e Izquierdo (2010) que en “colectivos de jóvenes en situación de riesgo de exclusión social o en crisis” (p. 165), puesto que “estas técnicas [de arteterapia] atraen su atención y [...] múltiples virtudes socializadoras, normalizadoras y de crecimiento y desarrollo personal, [...] en un grupo orientado a lo positivo” (p. 165); y en las PcD este implemento tiene beneficios, pues:

Las artes creativas le permiten a la persona explorar y expresar de manera consciente e inconsciente sentimientos, trabajando en la resolución de conflictos interpersonales e intrapersonales a través del proceso de auto exploración, auto descubrimiento, auto determinación y autoayuda. (Atkinson y Wells, 2000, como se citó en Vargas et al., 2013, p. 15)

Así es que López-Ruiz (2016) entiende que la postura de Kramer ve al arte como una ayuda para “disuadir, controlar o reconciliar los conflictos y los impulsos instintivos del individuo con las exigencias pasadas y actuales a las que se enfrenta [diario]” (p. 3), y que la arteterapia se:

basa en la expresión y la creatividad para dar cuenta del proceso interno experimentado por las personas que acuden a terapia. [...] [Entendiendo por expresión] el sentido comunicativo y proyectivo de la idea, de la información primaria que se dispone ya que, la necesidad de expresión es inseparable de la necesidad de comunicar [...] [y a la creatividad, a] cómo solucionar un posible problema. (p. 4)

Sin embargo, este enfoque ha recibido varias críticas ya que, de acuerdo con las palabras de Otero (2014):

A pesar de las demostradas posibilidades artísticas de las personas con discapacidad (en especial psicosocial e intelectual), la intersección arte - discapacidad aún se subestima y transita por experiencias de desprecio y resignificación, llegando en algunos casos a un (auto)reconocimiento como artista (Otero, 2014), lo que muestra aún una restringida participación cultural. (Como se citó en Vargas-Pineda y López-Hernández, 2020, p. 33)

Y por su lado, Volpe (2013) agrega algo sobre la creatividad que considera que los psicoanalistas pasaron por alto:



Lo que el psicoanálisis había hecho [...], era tratar dos hechos [...] del inconsciente: los sueños y la neurosis [...] partieron [...] de que el arte ocupa un lugar intermedio entre [ambos] y que [...] como para los pacientes sus síntomas son desviaciones de sus deseos, la obra de arte es para el artista una forma de satisfacer los deseos [...] que en la vida real no llega a realizar. Así pues, el arte se revela como [...] terapéutica, como un medio de resolver el conflicto con el inconsciente sin caer en la neurosis. Las obras serán, pues, material para interpretar la personalidad de los artistas [...] se centran en el análisis del proceso creativo y no en la observación de la patología del artista. A pesar de poder parecer patológica, la creatividad artística de un individuo no es igual que la enfermedad mental, y esto lo pasaron por alto [...]. (p. 25)

De este modo, con el enfoque médico rehabilitador fue que se generaron etiquetas y prejuicios sociales de discriminación de artistas con discapacidad, como sigue a continuación.

**1.1.2.3. Discriminación: Olvido y Negación.** Aunque el arte y la discapacidad siempre han existido, los prejuicios, son las “ideas que adquirimos de los demás sin experimentarlas, y que empleamos, [...] para elaborar [...] estereotipos, [es decir], [...] ideas [o] [...] categorías [que] se suelen atribuir a grupos de personas” (Olmo, 2005, p. 16) y han modificado el comportamiento humano hasta la discriminación, desprecio, segregación y exclusión de personas que forman parte de un grupo diferente al de referencia (Olmo, 2005). Teniendo, por un lado, los prejuicios del “artista” generados con el tiempo como los que señala Taranilla:

[en] [...] la prehistoria, era [...] el encargado de llevar a cabo los diferentes ritos mágicos [...]. En Egipto, [...] eran artesanos que contribuían con su habilidad. En [...] Grecia [...] era [...] otro trabajador más. Con el clasicismo [...] los artesanos [...] permanecieron por debajo de los [...] músicos o poetas. [...] también en Roma, donde el anonimato [...] fue [...] total. Durante el Medievo, [...] la Iglesia primó [...] la poesía y la música frente a la pintura y la escultura [...]. [En] el Renacimiento [...] su valor intelectual [...]. Con el Romanticismo, [...] [era] un genio pero incomprendido, a veces maldito, bohemio, que sigue su propio camino. Durante el siglo xx, [...] [fue] un [...] elemento productivo, [...] [donde] unos gozan de celebridad, otros [...] anonimato; [y] algunos se han integrado en el campo industrial [y otros en] el [...] carácter práctico [de] la obra. (2014, pp. 16-18)

Por otro lado, Belinche y Ciafardo (2006) proporcionan otros prejuicios de los artistas relacionados con aspectos del modelo médico rehabilitador, pues ha sido considerados como:

seres especiales que presentan particularidades en algunos casos condenables [...] [pues] En el siglo XVI, ya Giorgio Vasari, en sus célebres biografías, describe a los artistas de su tiempo como extraños, fantasiosos, caprichosos, sucios, depresivos, melancólicos. Sin embargo, no por antigua, la idea de la creatividad ligada a alguna enfermedad mental o psicológica ha caído en desuso, lamentablemente. (p. 3)

Lo cual, desde el ámbito del arte creado por PcD no es aprobado, pues según el artículo publicado por Barja et al. (2006) donde realizan una crítica sobre el *Art brut* y a los malos entendidos sobre éste, Solana considera que el etiquetarlo como arte “hecho por PcD” es “morboso” (p. 84) e implica los prejuicios de la discapacidad y del arte. Pues, dicho modelo de discapacidad ha posicionado en particular a las Personas con Discapacidad Intelectual (PcDI) como incapaces de hacer una vida “normal” (p. 159), como si la discapacidad fuera una etiqueta que les identifica ante el mundo como alguien de quien “no se pueda esperar ni exigir nada” (Montánchez et al., 2015, p. 139) lo que “ayudó a ampliar los procesos de segregación y estigmatización de las [...] (PcD), en diferentes ámbitos, [...] [como] el educativo” (Sastoque y Lanza, 2019, p. 112) y con ello, se llevó a una “discriminación por motivos de discapacidad”, que la ONU (2008a) define como toda aquella:

distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (p. 5)

De este modo, la exclusión social generada que de acuerdo con Subirats (2004, como se citó en Castillo et al., 2012, p. 18) se entiende como un fenómeno estructural que no tiene una única causa y que, al ser un proceso dinámico donde intervienen procesos culturales y económicos, lo que lo convierte en un problema social donde la acción institucional y social determinan que ciertas personas no puedan ejercer sus derechos plenamente. Ante esto, Moreno (2016) entiende como económico, a la falta de empleo o salarios bajos; como social, a la ruptura de vínculos sociales, familiares y a la marginación de parte de éstos; y como político, a la falta de legislación en materia de derechos; a lo que Contino (2013) basándose en principios de Foucault, añade que es:

a partir de la construcción de una norma basada en el individuo sano y adulto, completo, sin fallas, que se constituye como el ideal, [y así] es que se justifica una división entre lo normal, lo sano, lo esperable, y lo anormal, lo patológico, lo diferente. (p. 63)

Así mismo, la OMS y Banco Mundial (2011) incluyen entre las formas de discriminación la que es por género, pues de todas las PcD, particularmente las niñas con discapacidad son las que “suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación” (ONU (2008a, p. 3) y ambas autoridades resaltan que, aunque los estereotipos de la discapacidad se asocian con “grupos “clásicos”” (p. 8) como lo son las personas usuarias de silla de ruedas, ciegos o sordos, las PcDI suelen correr con menor “suerte” (p. 8) pues tienen menores oportunidades de contratación en el mercado laboral y en el ámbito escolar tienen menor posibilidad de ingreso.

En este sentido, los sistemas educativos individualistas tradicionales han generado espacios poco inclusivos como las escuelas de educación especial, que pretendían “en un principio reconocer el aprendizaje de las personas con discapacidad cognitiva y su derecho a la educación. No obstante, fue otra estrategia de división [...] y discriminación” (Sastoque y Lanza, 2019, pp. 112, 122) ya que, según Hirmas y Ramos (2013) son un reflejo de que el estudiante no es visto con sus habilidades ni en su contexto, ya que, ponen total atención a la discapacidad, clasificando a los estudiantes a partir de un diagnóstico clínico (muchas veces requisito de ingreso) en estudiantes que no son “normales” y que por lo tanto no deben estar en un aula convencional, diferenciándolos de los que sí son “normales”, negando con ello, el derecho a la educación e invisibilizando y etiquetando de por vida a la persona, pues este tipo de etiquetas conllevan un futuro rezago educativo, discriminación laboral y social de las PcD.

Lo anterior, tiene su explicación a nivel cultural y también a nivel individual, formando un ciclo de discriminación que se repite, pues, en primera instancia de acuerdo con Volpe (2013):

Toda sociedad con una identidad cultural determinada es construida a partir de su relación con aquello que no le identifica, con lo “otro”. Lo otro permite conocer lo desconocido para proteger la identidad propia, a través de la clasificación y colección de los signos que la diferencian de aquella. Es decir, la identidad propia de una cultura, es entendida cuando los miembros de un grupo se comparan con aquellos que no pertenecen al suyo [...] se erigen las fronteras [...] de cada una de las [...] sociedades o grupos culturales [...] Análogamente puede ocurrir en la esfera del arte. (p. 5)

Y a nivel de individuo, también repercute en la identidad de las PcD, pues de acuerdo con Baquero (2015), al tener éstas como referente los prejuicios y estereotipos que históricamente se les han atribuido, llega el punto en el que asumen esa identidad aislándose de la sociedad, disminuyendo su participación social y con ello provocando que continúe el ciclo de discriminación que ha perdurado por años, de tal manera, que hay una “vulneración de sus derechos y una deuda de justicia social por el reconocimiento de su ciudadanía” (p. 167). Y en el ámbito del arte, que el foco estuviera en los cánones, no significa que no existiera creación artística por parte de grupos que han sido discriminados, más bien, sus creaciones han estado “ocultas” (Wild, 2017, p. 69) quedando en el olvido y otras sin registro.

Pero esto no indica que no pueda ser valorada dignamente la voz, la participación y las creaciones de las PcDI, es por ello que, la educación y la educación artística en particular son relevantes para la transformación de estos prejuicios para favorecer una sociedad incluyente (como se verá en los próximos capítulos). Así como también, el arte conceptual toma relevancia pues, al romper con los cánones establecidos, brinda la apertura para que cualquier obra conceptual pueda ser considerada como tal, por su proceso, sin juzgar o partir de estereotipos y prejuicios de condición de vida, género, formación académica y artística o de cualquier otro tipo, como se verá a continuación.

### **1.1.3. Arte Conceptual: Innovación e inclusión**

En los anteriores apartados se mencionó que la palabra arte, pasó de tener una mirada canónica a una mirada rehabilitadora, sin embargo, entre los siglos XIX y XX, apareció una visión (que aquí se nombrará) “más inclusiva”, el arte conceptual, esto, como resultado de una ruptura total con los cánones establecidos por las corrientes enseñadas en las academias europeas y por el descontento a nivel político y social, con la Segunda Guerra Mundial y el neoliberalismo (Flores, 2016). Pero, entonces ¿Qué es el arte conceptual? y ¿Por qué es inclusivo?

Para responder, hay que aclarar que este arte se originó en el contexto de una lucha por el reconocimiento de los artistas y la libertad artística durante los años 60's en Europa, Estados Unidos y también, de acuerdo con Wild (2017), en América Latina, particularmente en México, donde el arte se marginó, pues si bien, lo canónico estaba presente desde el año 1781 cuando se creó la Escuela de Artes Plásticas de la UNAM (Martínez, 2005), el activismo, el trabajo colectivo, las experiencias, la imaginación y el inconsciente del muralismo de Rivera, Siqueiros y Clemente Orozco; del surrealismo de Frida Kahlo, Wifredo Lam y Tamayo; y del arte conceptual de Fernando Botero, Jorge de la Vega y Mira Schendel, formaron este arte.

Así, el arte conceptual, también llamado "*idea-art, information-art, [ó] software-art* [es] un movimiento artístico en el que las ideas transmitidas son más importantes que la representación [y] el concepto [está] por encima de los aspectos formales de la tradición, utilizados en el arte académico" (Flores, 2016, p. 15). De tal modo que fue "un cambio en la concepción radical [...] por romper con lo preestablecido, las normas, los cánones o convenciones y la tradición [...] y donde los artistas trataban de "sobreponer la novedad a la belleza"" (López, 2016, pp. 38-39). Además, Vásquez Rocca (2013) indica que ese radicalismo es parte del rechazo de los artistas por crear obras de consumo y por poner "énfasis en lo mental" (p. 23) más que en lo material, ya que la obra es vista ya no como el producto final tangible, sino ahora, como la idea que lo originó, es decir, el proceso empleado, pues:

En el arte conceptual la idea o concepto prima sobre la realización material de la obra y el mismo proceso –notas, bocetos, maquetas, diálogos– al tener a menudo más importancia que el objeto terminado puede ser expuesto para mostrar el origen y desarrollo de la idea inicial. La verdadera obra de arte es la idea. (p. 3)

Incluso, Kosuth (1969) señaló que este arte es una investigación artística y que el que enfatice lo mental, no implica eliminar el uso de materiales como se malentendió, ya que:

la definición <<más pura>> del arte conceptual sería decir que constituye una investigación de los cimientos del concepto <<arte>>, en lo que éste ha venido a significar actualmente. [...] en última instancia, todo arte es conceptual, existen algunas obras recientes cuya intención es claramente conceptual, mientras otros ejemplos [...] sólo pueden relacionarse [...] de modo superficial. (p. 420)

Y añadió que, la exposición del “arte puramente conceptual” (p. 421) está en sus obras y en el Mapa (1966) de Atkinson y Baldwin donde con líneas y rectángulos dibujaron mapas usando la milla como escala, pero sin colocar ubicaciones; se suman las pinturas de fechas de On Kawara de 1964 y que “consisten en la escritura (con pintura y sobre un cuadro) de la fecha en el que la pintura se ejecuta” (p. 421); así como las obras de Ad Reinhart, el Fichero (1962) de Robert Morris, Flavin y Sol Lewitt. También destacan Robert Barry y Bruce Nauman en la consolidación de este arte visto como un método artístico (más que una corriente) influenciado de John Cage, el grupo Fluxus, Picasso con sus *collages* Botella (1924) y Guernica (1937) y de Marcel Duchamp con sus *ready mades* u objetos cotidianos convertidos en obras de arte al cambiarles su concepto original, como la bicicleta, que pasó de ser un vehículo a ser La rueda de bicicleta (1913) o La fuente (1917) que era un urinario común (Flores, 2016; Morgan, 2003).

En este sentido, puesto que parecía una innovadora concepción de arte, comenzaron las dudas y las críticas, por lo que, en respuesta a ellas, Lewitt (1968, pp. 414-415) realizó una lista de 35 *Sentencias sobre el arte conceptual* para definirlo, entre las que se encuentran:

- [...] Todas las ideas son arte si se refieren al arte [...]
- La obra de arte se puede entender como un conductor que va de la mente del artista a la del espectador. Pero puede suceder que no llegue hasta el espectador, o que no salga de la mente del artista. [...]
- El concepto y la idea son cosas diferentes. Lo primero implica una dirección general, mientras que [...] Las ideas ponen en práctica el concepto.
- [...] No todas las ideas tienen por qué materializarse. [...]
- Las palabras de un artista a otro pueden inducir una concatenación de ideas, si los dos comparten un mismo concepto.
- [...] ninguna forma es [...] superior a otra [...] desde una expresión de palabras (escrita o hablada) hasta la realidad material [...]
- El arte [...] al alterar nuestras percepciones, modifica nuestra manera de entender las convenciones.
- [...] La percepción es subjetiva [y] [...] conduce a nuevas ideas. [...]
- El artista no tiene por qué entender su propio arte. Su percepción no es ni mejor ni peor que la de otros [pero] puede percibir el arte de otros mejor que el suyo propio.
- El concepto de una obra de arte puede tener que ver con la materia de la pieza o con su proceso de ejecución.
- Una vez [...] la idea de la pieza en la mente del artista y decidida la forma final, el proceso se lleva a cabo ciegamente. [...] Pueden [surgir] [...] [ideas] para otras obras.
- El proceso es mecánico y no se debe interferir en él. Debe seguir su curso [...].

De acuerdo con lo anterior, el proceso creativo toma relevancia en el arte conceptual ya que, favorece una estructura de pensamiento, comunicación, modifica conductas, y emociones en las personas, además, acepta toda idea como artística sin etiquetarla como “buena” o “mala” y coloca un énfasis en la interacción entre artistas y público. Es por ello que, se retomó como sustento de la presente intervención con PcDI desde el paradigma social de la discapacidad; además de que, en la actualidad el arte conceptual de acuerdo con Wild (2017) ha tenido mayor auge sobre todo en América central y el Caribe, principalmente debido a que ya:

hay más galerías que muestran el trabajo de artistas latinoamericanos [...] y, así, educan y familiarizan a los coleccionistas. [...] [Además] los precios de las obras [...] son [...] más bajos que los [...] de arte americanos o europeos [luego] en los últimos 16 años, [...] museos [...] como el Tate Modern [...], abrieron departamentos de arte latinoamericano [y] [...] empezaron a adquirir obras y publicaciones sobre el tema [...] [por lo que] hay menos competencia [...] [y] un [...] aumento del interés en [...] lo que [...] no es tendencia [...] en nombre de los coleccionistas de arte establecidos. (p. 69)

Sin embargo, ante esta apertura, el devenir histórico del arte y la discapacidad hace que los cánones continúen, lo cual es resultado de los construccionismos sociales que se explican en las siguientes páginas para comprender la importancia del enfoque social que aquí se usó.

## **1.2. Construccionismos**

Los construccionismos son un conjunto de explicaciones posmodernas que brindan distintos autores sobre el conocimiento humano y la realidad, que difieren de las tradiciones positivistas al indicar que la sociedad, la cultura y el contexto explican el comportamiento humano (Gergen, 2007). Este trabajo se sustenta en dos, el primero es el construccionismo social de Berger y Luckmann (por el énfasis en el lenguaje, las interacciones y los significados a lo largo de la historia) aunque autores como Pedraz et al. (2014) lo ubican como constructivismo; y la segunda es el constructivismo social de Vygotsky (debido a la importancia de la educación y el rol activo del aprendiz); ambas permiten entender cómo los prejuicios sobre el arte conceptual y de las PcDI se aprenden, cómo generan prácticas y actitudes de discriminación a través del tiempo y de las interacciones sociales, pero también cómo cambian con el paradigma social de la discapacidad como se detallará a continuación.

### **1.2.1. Construcción Sociohistórica de Tipificaciones: El Arte Como Transformador Potencial. La Perspectiva de Berger y Luckmann**

De acuerdo con Gergen (2007), el objetivo de los construccionismos es “enriquecer el alcance del discurso teórico [...] [para] expandir el potencial de las prácticas humanas” (p. 153), y en particular en el socioconstruccionismo “Nuestra identidad presente no es, [...] un evento repentino y misterioso, sino un resultado [...] de una historia de vida” (pp. 155-156) por lo que se caracteriza por la inteligibilidad incompleta, es decir, que “cualquier significado establecido está abierto a infinitas resignificaciones” (p. 219); por la polivocalidad o las “numerosas voces [palabras y acciones] que hemos apropiado del pasado” (p. 219); por la contextualización o aquellas “condiciones específicas” (p. 219) en las que actuamos; y también por la pragmática donde el lenguaje es un “rasgo constitutivo de las relaciones” (p. 219).

De ahí que el construccionismo de Berger y Luckmann (2003) explique que la realidad cambia de cultura en cultura y de época en época, por lo que, hay una diversidad de realidades y con ello, una diversidad de recetas o rutinas que permiten saber actuar ante las diversas situaciones preestablecidas de la vida cotidiana, sin embargo, cuando se presentan situaciones inesperadas (llamadas problemas) para las cuales no se tiene una receta, se tiene que generar una nueva, basada en las experiencias previas de la persona, lo que hace que la vida cotidiana que se llevaba a cabo con naturalidad (o normalidad), sea cuestionada, mostrando que las cosas pueden ser una manera distinta a como se pensaba.

Para ello, estos autores explican que la realidad de la vida cotidiana es todo lo que compartimos con los otros en situaciones cara a cara, es decir en las actividades de la vida cotidiana, y que:

La experiencia más importante que tenemos de los otros se produce [...] [a través del] lenguaje [...] en la situación "cara a cara", que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos [de interacción]. En la situación cara a cara el otro es completamente real [y su subjetividad está a nuestro alcance]. (pp. 44-46)



Es en las situaciones cara a cara cuando la subjetividad modifica lo que decimos, pues la realidad de la vida cotidiana “contiene esquemas "tipificadores" en cuyos términos los otros son aprehendidos y "tratados" [...] Y es natural que mi esquema tipificador tenga que ser modificado [...] hasta nuevo aviso” (Berger y Luckmann, 2003, p. 47). Estas “tipificaciones [...] recuerdan [a] los estereotipos [...], y [...] al igual que estos, determinan en parte las reacciones que se podrán tener frente a un tipo de personas” (Machillot, 2021, p. 723). Ante ello se reafirma que “los estereotipos son una preconcepción [...] de un colectivo, [...] sociedad o [...] cultura” (Amossy y Herschberg Pierrot, 2005, p. 30, como se citó en Machillot, 2021, p. 708).

Así, el arte, desde esta perspectiva es visto como una “fisura ontológica de la cotidianidad” (Arechavala, 2019, p. 4) debido a su componente poético, donde el artista cuestiona las ideas previamente establecidas por la sociedad, al lenguaje (en su función fática) y a las personas, rompiendo con su vida cotidiana y provocando a su vez, que las demás personas conozcan o incluso revelen más concepciones a través de su visión (Arechavala, 2019), por lo que se puede ver que el arte, siguiendo con la idea de Berger y Luckmann (2003), es una muestra de que es posible hacer un “cambio radical en una realidad existente” (p. 41). Por ello, las tipificaciones en este ámbito, se pueden entender fácilmente con el ejemplo musical que Machillot (2021) indica (y que, bien aplica para otros artes):

tratándose de músicos “ordinarios” –es decir, de músicos que no gozan de un amplio reconocimiento mediático–, estos, [...] son percibidos o “tipificados” con frecuencia negativamente, no solo por las personas “extranjeras” al medio de los músicos, sino también por la sociedad en general, y, [...] por aquellos que los contratan. (p. 724)

Esto aplica con la discapacidad, pues el modelo médico con tipificaciones como “una persona normal no tiene discapacidad” generó que el comportamiento natural de la persona que tipifica sea de exclusión hacia las PcD, sin embargo, es hasta nuevo aviso, con otros enfoques como el social, que se da un cambio, incorporando una nueva receta, en este caso, orientada hacia la inclusión. Por lo que, la PcD es capaz de generar un cambio en los actos y creencias tipificadas, a través de la expresión de su subjetividad y gracias al lenguaje.

**1.2.1.1. Lenguaje, Interacción y Significado.** Partiendo de la idea de Berger y Luckmann (2003) sobre que la comprensión de la realidad de la vida cotidiana se da a través del lenguaje, es claro que “la comprensión del lenguaje es esencial para [la] comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (p. 53); entendiendo por lenguaje, al sistema de símbolos y signos vocales con un motivo pragmático (intención de solucionar las situaciones diarias), utilizado no sólo para interactuar con otros ya sea cara a cara, o no, sino también en las tipificaciones y en el grado de intersubjetividad (nivel de aproximación al contenido biográfico, significados y motivos del otro). Además, indican que el lenguaje objetiva la realidad, pues al objetivarse la expresión humana en productos de la actividad, estos dan acceso a la subjetividad del que lo usa, explicando esto, cómo se mantiene una tipificación sin la presencia del objeto o persona.

Así, el acto de hablar, lleva el lenguaje verbal al no verbal y la construcción de la realidad con un motivo pragmático conlleva un sentido implicativo, donde la significación es la producción de signos que hacen los humanos; el signo es la intención de dar significado a algo (gestos, movimientos o materiales); y la entidad lingüística es el referente; haciendo que la persona acepte el sistema de signos del otro (Berger y Luckmann, 2003; Gergen, 2007). Lo que recae en el arte, pues “en la diversidad y en la subjetividad, todas las interacciones son importantes y significativas, [y] en el arte no existe una sola respuesta correcta. Las narrativas nos ayudan a establecer nuestra percepción del mundo y [...] de nosotros” (Rajal, 2018, p. 50). Así, la narración define la percepción, pues los eventos diarios según Gergen (2007):

están inmersos en narraciones [...] con un sentido historiado: [...] un “comienzo”, “un punto intermedio”, “un clímax”, “un final” [...] Lo cual [...] quiere decir que [...] el arte se convierte en el medio a través del cual la realidad de la vida se manifiesta [...]. (p. 154)

Y a medida que hay más interacciones, cambian las narraciones (Gergen, 2007) y la subjetividad del artista y la del espectador, pues según Morales (2011), a mayor:

facilidad y concordancia entre el lenguaje y el sentido creativo, será mayor el valor comunicativo del objeto y se justificará a sí mismo. [...] [Por lo que las] obras no poseen un lenguaje que se justifica a sí mismo, es el espectador el que lo ampara en base a su capacidad analógica y su entendimiento del arte. (p. 54)

Por lo tanto, la interpretación se entiende como la significación y es parte de todo un proceso de comunicación relacionado con el lenguaje, pues según Collazo (2014, p. 12) “la comunicación está considerada como el intercambio de información entre dos o más personas” y como se revisó con Berger y Luckmann, el lenguaje es un repertorio de signos que se emplean en la comunicación, por lo que, al haber contenidos biográficos o contextos particulares de cada persona, también habrá diferentes lenguajes, mismos que como espectador o artista permiten darle distintos significados a una misma obra o proceso de arte.

De ahí, que la interacción con los otros, en diferentes contextos sea revisada con los alumnos con DI, para favorecer la identificación de los “esquemas tipificadores” que son implementados, no sólo como un repertorio de conocimientos, sino como promoción del respeto a los derechos. Esto es posible, porque como se mencionó, las recetas están basadas en experiencias, por lo que, si éstas siempre son de exclusión, de acuerdo con los autores, se actuará conforme a ello, sin embargo, si se presentan situaciones inclusivas, al ser novedosas, naturalmente el comportamiento se modificará y con ello las recetas y las tipificaciones que se usarán con otras personas con el paso de los años y con el aumento de las interacciones cara a cara en situaciones inclusivas. Lo cual se verá en el Capítulo II con el modelo social de la discapacidad y a continuación, con las bases de la mediación social que permiten el cambio.

### ***1.2.2. El Arte y la Mediación Social: Un Enfoque Desde Vygotsky***

El debate psicológico acerca de la condición humana como un aspecto individual y biológico, o como un aspecto social y contextual, dejó un límite entre ambas visiones, que se reflejó también en la concepción del arte y la discapacidad. Sin embargo, Vygotsky de acuerdo con Agudelo y Estrada (2012) si bien, enfatiza el lenguaje, el contexto y las interacciones sociales (como se revisó con Berger y Luckmann), él une estas visiones (con la internalización) para hablar del desarrollo humano, donde su visión implica que dicho desarrollo “puede ser explicado sólo en términos de la interacción social que posibilita la interiorización de elementos culturales como el lenguaje que nos transmite el grupo humano en el que nacemos” (p. 363),

por lo que, todas las funciones psicológicas superiores y procesos mentales (como la atención o la memoria) se generan en las relaciones sociales que se tienen con otras personas a lo largo de la vida donde la internalización es responsable de que esto sea posible, ya que es:

un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, [...] transformaciones progresivas internas, originadas en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas, siendo el lenguaje el más importante “instrumento de mediación” que proporciona el medio sociocultural y que posibilita la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. (p. 363)

De tal manera que, Vygotsky de acuerdo con Wertsch (1985) aborda ambos aspectos, tanto el social como el individual, al indicar que las funciones psicológicas superiores (p.ej. el pensamiento y el lenguaje) son en primera instancia sociales, puesto que, incluso, antes de nacer el sujeto, ya existen como parte de una historia y un contexto particular, sin embargo, al nacer y comenzar a interactuar con las demás personas y con los objetos, se van creando planos de intersubjetividad (o situaciones) donde el intercambio de conocimiento tiene lugar y el sujeto, al ser activo, se apropia de éste en mayor o menor medida, y que, dependiendo de la actividad y del andamiaje (en la educación) se logrará un aprendizaje, colocando al lenguaje y a la cultura como principales medios para lograrlo.

En este sentido, para el concepto de mediación, Moreno (2016) brinda el término “mediación artística” (p. 16) para hacer referencia a “la intervención socioeducativa a través de proyectos artísticos y culturales con personas y grupos en situación de exclusión social, con comunidades vulnerables y para la cultura de la paz” (p. 16), lo que hace evidente que la educación tiene un papel importante en el aprendizaje del arte por parte de las PcDI en la inclusión y como parte del desarrollo de las personas y la cultura, ya que:

Al situar el análisis de los procesos de desarrollo en la [...] zona de desarrollo potencial [...] Vygotski intuía que su teoría del desarrollo debía traducirse en un nuevo modelo de la organización funcional del sistema nervioso central, [...] para admitir la [...] modificación funcional por la cultura. (Marty, 1997, p. 60)

Lo que hizo que, la concepción de la experiencia artística se relacionara con las corrientes de la psicología, que Pazos-López (2014) indican que fue de lo psicoanalítico (con

Freud, Jung y Lacan), a la psicofísica (con Fechner, Vischner y Lipps), pasando por la gestalt (con Arnheim), las neurociencias (con Vigouroux) hasta llegar a lo cultural y a la Psicología del arte (con Vygotsky). Esta última, según Marty (2000) originó tres ideas u objetos de estudio:

la consideración del artista, [...] [la] del espectador [...] y, [...] [la de] un elemento ajeno a ambos (sea la obra de arte o lo bello en abstracto) [...] [Sin embargo] La experiencia creativa y la percepción del arte pueden ser consideradas como una [...] relación [...] entre dos sujetos que se unen en una experiencia estética compartida. No podemos dejar de lado, pues, el concepto del creador. Tampoco el del espectador. Ni podemos olvidarnos por completo del material en sí, de la obra de arte. (p. 63)

Por ello, Vygotsky en sus estudios sobre estética, imaginación, creatividad y arte en la infancia, así como en sus libros *Psicología del Arte* o *La imaginación y el arte en la infancia* (1930) realizó un análisis y crítica (Pacífico y Pacífico, 2015) al psicoanálisis, al presentar al:

autor como un neurótico y adjudicar un papel [...] terapéutico a la obra [...] convirtiendo, [...] el sentimiento estético en un [...] mecanismo de revelación [...] [pues para él el arte es] un reflejo de la transformación de procesos inconscientes en manifestaciones conductuales y cognitivas con forma y significados sociales. (Marty, 1997, p. 59)

Así, Vygotsky formalizó el campo de la Psicología del arte, como un:

análisis global del fenómeno artístico [...] [y como] la disciplina encargada de desvelar las claves psíquicas implicadas en la creación y recepción de los procesos artísticos [...] [desde una] dimensión social del fenómeno artístico y la visión de la psicología social, la precisión de la parte emocional de los fenómenos estéticos, la lectura de la faceta artística en relación con las fases de desarrollo de la persona y la psicología evolutiva o la relación e integración de los procesos artísticos con la formación y educación. (Kozulin, 1990; Vygotsky, 1968/2006, como se citó en Pazos-López, 2014, p. 136)

Por lo anterior, Marty (1997) sostiene que “el arte es [...] uno de los sistemas de símbolos más complejos que ayuda a transformar los sentimientos originales humanos por medio de lo que Vygostki denominó una “reacción estética” (p. 59), lo cual quiere decir que “el arte es lo social dentro de nosotros” (Vygotsky, como se citó en Jantzen, 2014, p. 48) pues es un proceso de intercambio simbólico, afectivo y fantasioso de realidades y significados entre el artista y el espectador en presencia de la obra y en su ausencia. Entendiendo por fantasía no su acepción común de algo irreal, sino científica, donde es el “fundamento de toda la actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, [...] que lleva al hombre a modificar el presente y [...] el futuro” (Pacífico y Pacífico, 2015, p. 254).

A lo que Eco (1992) añade que:

El arte hace afirmaciones sobre el mundo a través del modo como se estructura una obra, manifestando [...] tendencias históricas y personales [...] y la implícita visión del mundo [...]. Así, en el modo de [...] extender una mancha de color, puede haber [...] afirmaciones sobre nuestra [...] vida. (p. 25)

Por lo que, las obras conllevan un contexto y una interpretación del mundo subjetiva, que puede ser expresada y comprendida por el espectador.

Además, las obras de arte, desde Vygotsky, son entendidas como “instrumentos de transformación de las funciones mediante una tecnología o técnica del sentimiento” (Del río y Álvarez, 2007, p. 15), es decir, son la:

(re)presentación [...] de algo anterior que se actualiza [...] una mirada atrás y un reajuste. [...] En la creación, el sujeto transforma el espacio donde interviene y mientras lo hace deposita en sus creaciones emociones y significados. [...] El proceso creador permite la aparición de lo que somos y de cómo actuamos, [conjugando] la memoria, el saber, la percepción, la experiencia, lo consciente y lo inconsciente. (Moreno, 2016, como se citó en Aragay, 2017, p. 411)

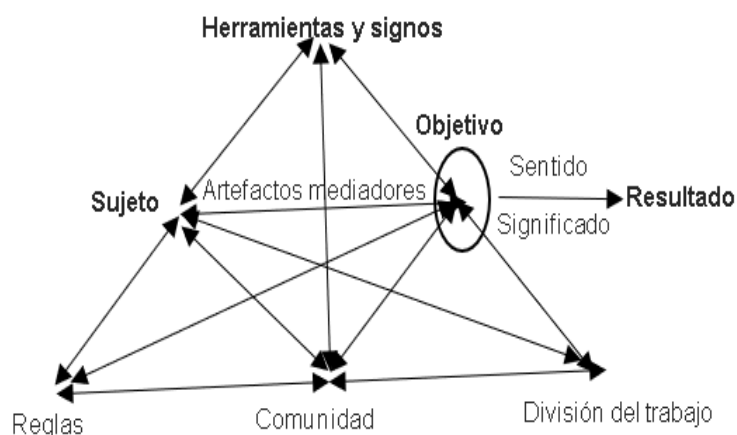
Por lo que, en este sentido, el arte también implica lenguaje, el cual es un medio para cambiar y entender nuestra realidad de la vida cotidiana, que sólo es posible debido a los símbolos y herramientas creadas por los humanos con el paso del tiempo y que son usadas en las interacciones sociales y en las actividades diarias y particularmente en aquellas involucran al aprendizaje como se detallará a continuación.

**1.2.2.1. Teoría de la Actividad en la Comunidad Artística.** La Teoría de la actividad explicó el aprendizaje con tres generaciones; la primera, de Vygotsky en los 20's, quien entre el Sujeto (quien realiza la acción) y el Objeto (el resultado de ésta) colocó “artefactos mediadores” es decir, la manera de lograrlo (p.ej. los instrumentos); la segunda, es de su alumno Leóntiev quien agregó que las acciones tienen interpretaciones; y en la tercera, Engeström conectó esto con otros sistemas de actividad como una red (Engeström, 2001; Larripa y Erasquin, 2008).

En la Figura 1 se muestra el segundo modelo, donde las acciones humanas son parte un sistema comunitario integrado por reglas, división de trabajo y herramientas para lograr los objetivos y que las acciones se interpretan y generan cambios (Engeström, 2001).

**Figura 1**

*Sistema de la actividad humana de segunda generación*



*Nota.* Se brindan los elementos para lograr un objetivo. Adaptado de El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. (p. 2) por Engeström, 1987, p. 78, como se citó en Engeström, 2001. *Journal of Education and Work*, 14 (1).

En este sentido, Pacifico y Pacifico (2015) indican que esta teoría retoma la lucha social del trabajo que favorece la producción, el desarrollo de la cultura, el arte y la ciencia; de ahí que Vygotsky nombre “actividad creadora “ (p. 253) a las creaciones novedosas que provienen de un “impulso creativo” (p. 253), pues por “la actividad primera de reproducir las experiencias socialmente acumuladas [en el cerebro] por los hombres [...] [se] garantizó al hombre fijar las experiencias acumuladas por la humanidad, reproducirlas y [...] crear” (p. 255).

Es decir, en:

la actividad [...] [las] aptitudes, [...] conocimientos y [...] saber-haceres se cristalizan [...] en [...] productos [...] intelectuales o ideales. [...] Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos afectivos [...] Esto explica por qué pueden causar en nosotros una impresión tan honda. (Pacifico y Pacifico, 2015, pp. 255 – 256)

Desde la visión de producción, en México el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática ([INEGI], 2018) basado en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Convenio de Andrés Bello, ve a la creatividad por su resultado económico en el país y desde el “proceso cultural” (p. 240) el cual tiene etapas (véase Tabla 3), así, una actividad creativa tiene la dimensión histórica (porque cambia entre

culturas), contextual (porque varía según la situación), multivocal (de acuerdo a la experiencia), transformativa (según las acciones) y expansiva del conocimiento (se transmite de generación en generación) (Larripa y Eurasquin, 2008).

**Tabla 3**

*El proceso cultural y sus etapas*

<b>Elemento</b>	<b>Definición</b>
Proceso cultural	Totalidad de prácticas, actividades y recursos necesarios para transformar las ideas en bienes y servicios culturales, que a su vez puedan transferirse a consumidores y beneficiarios y está compuesto por las etapas de creación, producción, transmisión, consumo, preservación y formación.
Creación de contenidos simbólicos	Se asocia con la actividad de los creadores en todos los campos del arte y la expresión, como los escritores, escultores, autores, diseñadores, arquitectos, periodistas, etc., así como los productos que resultan de esa actividad.
Producción de contenidos simbólicos	Se asocian las formas culturales reproducibles, así como las herramientas especializadas, la infraestructura y procesos utilizados en su fabricación, tales como los instrumentos musicales o la impresión de publicaciones periódicas.
Transmisión de los contenidos simbólicos	Tiene lugar a través de las emisiones de radio, de televisión, los espectáculos en vivo, el material escrito, las artes gráficas, etcétera.
Consumo	Se refiere a la participación de los usuarios o beneficiarios en las actividades que proporcionan los bienes y servicios culturales finales, como leer, escuchar radio, visitar espacios culturales o asistir a alguna festividad.
Proceso de preservación	Se lleva a cabo a través de los museos, grupos folclóricos, investigadores sociales, antropólogos, arqueólogos, etc., que juegan un papel fundamental en el resguardo, estudio y conservación de las tradiciones y los ritos que constituyen la historia común de los grupos humanos.
Formación	La educación o capacitación y que permite la posibilidad de continuar el ciclo a través de creadores, productores, restauradores, prestadores de servicios relacionados con la generación de bienes y servicios culturales.

Fuente: INEGI (2018, p. 240).

Por lo anterior, la teoría importa en el ámbito del arte conceptual por la apertura de éste para ir cambiando con cada obra, pues si bien sí es necesario contar con un proceso en cada una, dependerá del contexto, la situación, los materiales, el concepto y la idea del artista el que se lleve a la práctica la obra y que el proceso creativo se mantenga o modifique (Marchán, 1994), por ello, en el Capítulo IV se detalla el proceso creativo implementado.



En lo educativo, una aplicación de esta teoría es el andamiaje, que es el apoyo de los expertos de la comunidad de aprendizaje en la Zona de Desarrollo Próximo del aprendiz para que éste, pase de su Zona de Desarrollo Actual (ZDA) a la Zona de Desarrollo Potencial, y así aprenda (Wertsch, 1985); es decir, es una asistencia de un adulto (o un experto) a un niño (o aprendiz) para resolver un problema, tarea o alcanzar una meta, mejor de lo que lograría solo, aunque variará el nivel de apoyo según la actividad, el contexto y el aprendiz (Daniels, 2001).

Según Daniels (2001), la evaluación se debería centrar en el potencial del estudiante y no en la demostración de rendimiento de comprensión, por lo que la enseñanza debería crear las posibilidades para el desarrollo humano mediante la participación activa y colaborativa, es decir, transferir progresiva y de forma personalizada el control del conocimiento al estudiante a través del andamiaje y sus seis niveles de apoyo: el Nivel 5, es hacer una demostración o ejemplo del uso de los instrumentos; el Nivel 4, sólo prepararle los instrumentos para resolver el problema sin necesidad de la demostración; el Nivel 3, es indicar los materiales a emplear, pero el aprendiz resuelve el problema; el Nivel 2, es sólo una sugerencia verbal concreta; el Nivel 1, es una sugerencia verbal muy general; y el Nivel 0, implica no brindar ningún tipo de ayuda al aprendiz, pues el aprendiz tiene total control y conocimiento para resolver el problema o tarea presentada.

Para el aprendizaje del arte, en Chile el Ministerio de Educación (2013) indica que el proceso progresivo empieza desde los primeros años de vida, primero de manera intuitiva y afectiva con los sentidos, para luego tener una apreciación estética evidente por el interés en las artes, y particularmente, a partir de los cinco años se usan las funciones psicológicas, intelectuales y prácticas, donde el aprendiz se acompaña de procesos de abstracción, análisis, síntesis y simbólicos para apreciar las obras, interactuar con ellas y ya expresar las emociones que le provocan emitiendo un valor estético (decir si le gusta o no la obra) por una cualidad de la obra que el sujeto identificó según sus experiencias, significados y su "gusto estético" (p. 22) o por las características que encontró como relevantes de la obra y únicas para él.

Es en este momento, donde la sociedad y el contexto toman relevancia, puesto, que el juicio que expresa el sujeto, está influenciado por el “ideal estético” (p. 22) del momento, lo que hace que se encuentren aspectos de calidad de una obra sin que coincidan con el ideal vigente (Ministerio de Educación [Chile], 2013), abriendo con ese proceso, una diversidad de juicios, que pueden ser negativos o positivos según las experiencias, de ahí que, en los aprendices:

para despertar y mantener [...] [la] apreciación estética [hay que] fomentar [...] una actitud proactiva hacia el arte en [...] todas sus manifestaciones para lograr comprenderlas y sentir las emocionalmente, y llegar así a [...] crear sus propias obras. [...] [pues] la creación, en la comunidad-escuela como en el aula recobra su [...] sentido cuando se trabaja con otros. (Ministerio de educación [Chile], 2013, pp. 12, 22)

De este modo, con la visión vygotskyana los ideales o prejuicios que hay sobre el arte (y la discapacidad) se fomentan con la educación y la sociedad, pero también, con éstas se pueden modificar, favorecer la creación artística y la apreciación positiva de las obras. Sin embargo, para la presente investigación cualitativa hay otros enfoques teóricos y metodológicos que por su énfasis en la investigación y la intervención en este campo fortalecen la triangulación teórica y metodológica planteada, como es el caso de la Investigación Acción Participante y la hermenéutica que se explicarán en las siguientes páginas.

### **1.3. Investigación Acción Participante (IAP): Taller**

La investigación Acción participante (IAP) tiene como principales exponentes a Kurt Lewin, John Dewey y Husserl que al influenciar a Fals Borda busca la justicia social debido a los contextos políticos de desigualdad social presentes alrededor de los años 70's en los países latinoamericanos (como México, Colombia, entre otros), además, contempla a la ciencia como un constructo social cuya visión es horizontal y está deslindada de la tradición positivista, lo que significa que ésta se enriquece e interpreta a través de la intervención directa en la situación de estudio y donde el investigador también es sujeto en la investigación, por lo cual, la responsabilidad y el respeto son prioritarios para lograr el cambio social y que la participación social fluctúe de lo contractual y consultivo hasta llegar a lo colaborativo y colegiado (Zapata y Rondán, 2016).

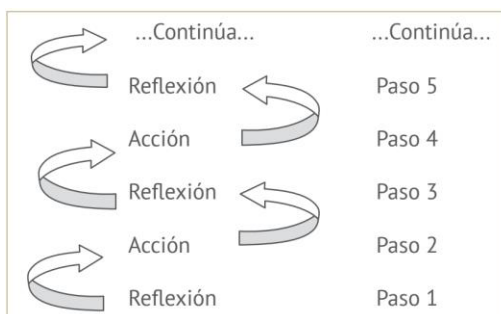
Así, el cambio que busca la IAP es “para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 497), por lo que la voz de cada actor social es valiosa, pues según Colmenares, en ésta “todos los participantes [...] pasamos a ser sujetos en ella: tanto el investigador como el resto [...] todos/as aprendemos a investigar conjuntamente, nos convertimos en protagonistas y corresponsables” (2012, como se citó en Díez-Gutiérrez, 2020, p. 116). De tal manera que, por definición la IAP es:

un acto de inclusión de actores sociales que son tradicionalmente marginados del proceso de definir los problemas y las soluciones de sostenibilidad: de actores sociales que son considerados objetos pasivos, receptores de políticas o soluciones tecnológicas, pero que con la IAP pueden posicionarse como sujetos activos en la identificación de los problemas y soluciones. (Zapata y Rondán, 2016, p. 12)

Para ello, es necesario contar con una pregunta de investigación, con la comunidad, con el investigador (que es parte de la comunidad) y el investigador externo (que apoya a la solución permitiendo el diálogo de saberes entre los actores por su conocimiento del tema); posterior a ello, tener en claro que el proceso puede variar según lo requiera la investigación, siempre que siga una estructura de reflexión y después una acción conjunta entre cada paso (fase o etapa) como lo indica la Figura 2; involucrando a la comunidad, de tal modo que se dialogue para construir la interpretación y resolver el problema (Zapata y Rondán, 2016).

## Figura 2

*Ciclo (pasos) de una Investigación Acción Participante (IAP)*



*Nota.* En la figura se muestra que en la IAP la acción y la reflexión son constantes. Tomado de “La investigación - acción participativa Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña” (p. 27), por Zapata y Rondán, 2016, Instituto de Montaña.

Ante ello, López y Vidal (2007, como se citó en Zapata y Rondán, 2016), coinciden y proponen una guía de IAP, que comienza con una primera etapa de reflexión conformada a su vez por un análisis (elección del tema, planteamiento e investigación) y la planificación de la IAP (definición de conceptos, roles y cronograma), seguida de una etapa de acción, donde se pone en práctica la IAP, posteriormente otra etapa de reflexión donde se monitorea que vaya de acuerdo a lo planeado (se aprende en la acción) y una evaluación (medir cambios, análisis y comunicar los resultados), le sigue otra etapa de acción (donde se aplican los resultados y se toman las decisiones que se hayan consensuado) y finalmente, una etapa más de reflexión donde se planea un nuevo ciclo de investigación, repitiéndose las etapas anteriores.

Así como las fases de la IAP pueden variar (siempre cíclicamente), también las herramientas para la recolección de datos, entre las principales están las entrevistas, vídeos, capacitaciones, grupos focales y talleres (Zapata y Rondán, 2016). Los talleres, son “una propuesta educativa [...] adoptada por diferentes y numerosos equipos de enseñantes [...] [y tienen] sus raíces en el movimiento de la Escuela Activa [...] [de] Freinet” (Rué, 2018, p. 1) y por su enfoque educativo, inclusivo, de comunidad y juego es una herramienta útil en la IAP.

En lo referido a los talleres relacionados con temáticas de inclusión y arte, Castillo et al. (2012) indican que estos, son utilizados principalmente “como vía para la expresión, la comunicación y el desarrollo de capacidades de las personas” (p. 25) como el Taller de Arte de Zubietxe (TAZ), el cual “funciona dos mañanas a la semana durante cuatro horas consecutivas [...] [trabajando] la recuperación y actualización diaria de procedimientos y procesos de creación artística para adaptarlos a las necesidades subjetivas de cada participante” (p. 26); otro esfuerzo aunque estigmatizante es el que Pech (2010) y Castillo et al. (2012) mencionan:

El colectivo La Lleca que lleva a cabo [su actividad] dentro del tutelar (cárcel) para menores de edad en la Ciudad de México [...] [teniendo] como estrategia radical la propuesta política y activista de vincular el arte con los afectos para subvertir la representación/auto-representación de los internos y así, en la medida de lo posible, transformar las subjetividades en situación de reclusión. Esta estrategia es conocida como educación estética. (Pech, 2010, p. 30)

Por lo anterior, se entiende que con un taller no sólo hay enseñanza-aprendizaje por su aspecto pedagógico, sino también, se construye ciencia con la comunidad al ser una herramienta de datos analizados con la hermenéutica como se detallada a continuación.

#### 1.4. Hermenéutica

La relación de los construccionismos con la IAP recae en que al abordar un tema de investigación referido al pensamiento o grupos sociales el lenguaje interviene (con las narraciones) como medio para generar dicho pensamiento, mismo que hace uso de la hermenéutica (Agudelo y Estrada, 2012), la cual, a su vez, en la psicología es relevante ya que:

la “psicología”, [...] debe comprender la “vida” en sus conexiones históricas evolutivas y de interacción con el mundo como la manera de ser del hombre, como posible objeto de las ciencias del espíritu y [...] como raíz de estas mismas [con] La hermenéutica [que] es el autoesclarecimiento de este comprender. (Heidegger, 2005, p. 383)

Es decir, la hermenéutica ha sido considerada una corriente teórica, pero como herramienta de análisis en la investigación cualitativa permite “captar [...] el sentido de las cosas sociales, sentido que no se puede contar o medir, sino que hay que comprender a través de su interpretación” (Pedraz et al., 2014, p. 13). Dicha interpretación en el arte, de acuerdo con Liñán (2009) brinda la identidad a las obras artísticas, pues:

Según Gadamer, el artista, con su obra, propone una realidad autosuficiente, que se ofrece por sí misma al espectador como una unidad completa de sentido. Pero el espectador [...] está llamado [...] a interpretarla. [...] Por eso, la identidad de la obra no reside [...] en [...] sus características morfológicas o estéticas [...] como objeto, sino en su unidad como sentido que interpela al espectador [...] Al cumplir su misión de intérprete, el espectador se hace copartícipe [...] de un diálogo con la obra, [...] en el cual acontece la verdad de ésta. (pp. 209–210)

Esto, ya que “hay algo “que entender” [con la obra]” (Gadamer, 1971, como se citó en Liñán, 2009, p.10) y esta verdad, la hermenéutica de Heidegger la entiende como la verdad “de lo ente”, que muestra tal cual son las cosas quitando su función “pragmática” o de utilidad, por ello, el hablar de una belleza o verdad del objeto en el arte, no es relevante, ya que, ésta es subjetiva y está ligada a los parámetros culturales, por lo que, el arte es la verdad de lo ente y es una fisura ontológica de la cotidianidad (Arechavala, 2019; Liñán, 2009) explicada como:

los útiles (todos los entes con que tenemos comercio a diario en la vida cotidiana) dejan, en la obra de arte, “la utilidad” [...] “pragmática” [...] para manifestarse en su “verdadero” ser cosa [...] Dejan de ser “para”, mostrándose en su verdad, [...] como cosas del mundo [...] Este extrañamiento [...] rompe el círculo de la cotidianidad [...] (rutinas, fórmulas y el lenguaje cotidiano) [...] [y] abrimos un mundo con otras leyes, otro ritmo, otras atmósferas, otros colores. (Arechavala, 2019, p. 4)

Haciendo posible entonces que aquellos estereotipos y que aquel lenguaje relacionado con esos prejuicios negativos sobre el arte (y también sobre la discapacidad), puedan cambiar, pues cabe destacar que la hermenéutica al tener interés en los significados y las acciones humanas:

Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, [por lo que enfatiza que al] transformar la conciencia de los [actores], éstos transformarán su práctica. (Barrero et al., 2011, p. 106)

Sin embargo, este hecho, en una investigación, de acuerdo con Arteta y Villa (2017), conlleva una responsabilidad por parte del investigador al recopilar datos y ser parte de los actores sociales de la investigación (particularmente en una investigación del tipo IAP), pues en sus palabras:

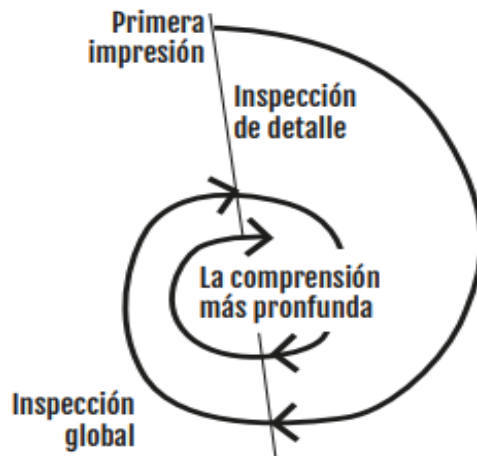
La palabra clave de la hermenéutica es “*verstehen*”, que significa “comprender”. Esta ciencia es, [...] una teoría de comprensión de textos. Pretende entender e interpretar (“*aufhebung*”) el contenido del texto para aplicarlo creativamente. [...] En presencia del texto hay que leerlo, entenderlo, encontrar la pregunta y desformalizar la pregunta utilizando una de dos direcciones: como ser pasivo esperando que el texto me hable o como intérprete que le hace decir al texto lo que quiere decir. (pp. 17-18)

En este sentido, es importante no solamente oír o leer los datos que se han recolectado en una investigación de manera receptiva, sino también es importante dialogar con los mismos y cuestionarlos, para poder comprenderlos, darle voz a los actores y con ello, no errar en la interpretación; además es importante el cómo se darán a conocer los resultados, pues el lector también tiene que tener el contexto de los datos; y para ello, el factor tiempo es importante, puesto que el texto es el que debe de hablar por sí mismo, por ello es recomendable revisar en distintos momentos el texto para corroborar que se está interpretando lo que el texto dice y no lo que se quiere que diga.

En la Figura 3 se muestra una manera de aproximarse al texto como intérprete desde lo general a lo particular, sin dejar de lado ninguno de los dos elementos señalados por ser un ciclo continuo.

### Figura 3

*Una manera de hacer hermenéutica*



*Nota.* Se muestra el círculo hermenéutico para la interpretación de un texto, el cual está conformado por una primera impresión, la inspección a detalle, la inspección global, y la comprensión más profunda, se muestra a modo de ciclo, pero con momentos de pausa que bien pueden ser usados para la reflexión. Puede tener variaciones y tener tantas repeticiones como lo requiera el texto y la investigación. Reproducido de “Encontrar información de textos” por P. Routtio, 2007 (<http://www.uiah.fi/projects/metodi/240.htm#herm>).

Así es como en las aproximaciones a la investigación sobre arte expuestas en este capítulo las cuales están contemplando distintos actores sociales como al artista, su condición de vida, al espectador, a la obra misma, los prejuicios y el contexto, tiene lugar también el paradigma social de la discapacidad, que permite generar entornos educativos y artísticos de inclusión, que promuevan la participación activa de toda la comunidad de aprendizaje, los derechos de las PcD, así como el funcionamiento humano en cumplimiento de la conducta adaptativa y del modelo social de la discapacidad lo cual se explicará en el siguiente capítulo.

## Capítulo II: Inclusión Artística

En el anterior capítulo se habló sobre los prejuicios negativos que existen acerca de las PcD desde el modelo médico-rehabilitador y se indicó que tanto el modelo social y de derechos de la discapacidad, como el paradigma de vida independiente han hecho una lucha para eliminar esas etiquetas negativas y así lograr la inclusión en todos los aspectos sociales.

Es por ello que, este capítulo ahonda tanto en la relevancia, como en las bases históricas, las características principales y la aplicación que tiene el modelo social en México, así como en los principales derechos y marcos legales en materia de discapacidad relacionados con el arte y autonomía establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los artículos que componen al modelo de la Convención creada para esta materia por las Naciones Unidas. Así mismo, las próximas páginas brindan la definición de Discapacidad Intelectual (DI) vista desde esta perspectiva, proporcionando las estrategias y los modelos aliados que permiten evaluarla, para así lograr intervenciones inclusivas como Very Special Arts o ASSIDO a nivel internacional y a nivel nacional, con la asociación civil CAPYS y algunos programas sociales mexicanos que inspiraron y permitieron realizar este trabajo.

### 2.1. Modelo Social de la Discapacidad

Los orígenes del modelo social de la discapacidad se remontan a los años 60's con el desarrollo de la filosofía o paradigma de Vida Independiente, el cual está caracterizado por empoderar a las PcD, otorgándoles y reconociendo su papel activo y autodirigido en la toma de decisiones y no un papel de enfermos, sin valor o sujetos de caridad, además de colocar la discapacidad en la sociedad, en las barreras sociales y en las actitudes de las personas, mas no en el individuo (Saad, 2015), hecho que tomó mayor fuerza en un contexto de movimientos sociales a favor de los derechos civiles y de movimientos feministas, de personas negras, o de aquellos que están a favor del autocuidado y del rechazo a las expectativas creadas por el papel de enfermo e inválido en cuanto a la discapacidad (Zacarías y Burgos, 1993, como se citó en Saad, 2015).



Por lo que, en respuesta al descontento por la estigmatización e institucionalización causada por los modelos de prescindencia y médico-rehabilitador hacia las PcD que vinculaban la discapacidad “con [...] un tratamiento diferenciado y extramuros del entorno social, perpetuando así la discriminación de las personas con diversidad funcional” (Morente, 2007, p. 234), fue que Reino Unido y luego Estados Unidos pusieron en práctica el modelo social, constituyéndose formalmente de acuerdo con Carreón (2019) en el año de 1976 con el documento titulado Modelo Social de la Discapacidad, el cual, México ratificó entrando en vigor en el año de 2008 a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, mismo que en 2011 se estableció como norma reguladora de leyes y políticas en materia de derechos de PcD y de eliminación de las “barreras económicas, ambientales y culturales [...]; la inaccesibilidad a la educación, la comunicación, la información, los entornos laborales [...] y los servicios de salud discriminatorios” (p. 25).

De este modo, la discapacidad “es un concepto que evoluciona” (ONU, 2008a, p.1) y de acuerdo con Carreón (2019) en este modelo, “es considerada no como un atributo de la persona, sino del entorno, que impone barreras físicas, sociales y culturales, y en el cual las PcD son sujetos plenos de todos los derechos” (p. 21), es decir, que la discapacidad no está considerada como una desviación, ni está relacionada con la “norma” o con un problema individual, sino más bien, es un problema social y una **condición de vida** causada por barreras como “la falta de accesibilidad [...] [ó] las actitudes discriminatorias” (p. 25) que deben y pueden ser transformadas; por lo que con ello, las PcD exigen:

apoyo mutuo, la des medicalización, el dejar de ser consideradas enfermas, la desinstitucionalización, el derecho de tomar sus propias decisiones en cuanto a dónde, con quién y cómo vivir, así como el derecho a definir sus necesidades, [...] a participar en las decisiones relativas a los programas que las beneficien, [...] independencia [y] autosuficiencia [...] [con] el lema “nada sobre nosotros sin nosotros”. (p. 25)

Dejando en claro que la participación de la PcD en la toma de las decisiones que respectan a su propia vida es fundamental para lograr un trato digno que ponga en primer lugar a la persona sobre la condición de vida.

Esta perspectiva de la discapacidad ha tenido como resultado que en la actualidad haya un incremento de la presencia del modelo social en los Estados más desarrollados y una invitación a los países que aún usan los anteriores modelos para sumarse al cambio (Morente, 2007), puesto que, además de promover la dignidad humana, el modelo conlleva un carácter jurídico que modifica las legislaciones de cada país, pues reconoce, protege, promueve y asegura que todas las personas son diversas en intereses habilidades, experiencias y condiciones, por lo que las PcD son tratadas desde un marco de derechos y libertades humanas universales, promoviendo el respeto de su dignidad en apego a los acuerdos de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008a).

Es por ello que, para lograr una plena inclusión, no sólo en los Estados Parte de dicha Convención, sino también a nivel mundial es necesario un esfuerzo conjunto en cuanto al respeto de las libertades y derechos de todas y todos los habitantes de cada territorio, así como tiempo, legislaciones, recursos necesarios y la puesta en práctica de las características que conforman a este modelo y de las que se habla en el siguiente apartado.

### ***2.1.1. Caracterización del Modelo Social***

Como se ha mencionado, dentro de las principales características del documento del Modelo Social de la Discapacidad al apoyarse del paradigma de Vida independiente, se encuentra que, genera el empoderamiento, reconocimiento y valoración de las PcD puesto que se basa en una serie de conceptos (o enfoques) diferentes a los que ya existían con los modelos anteriores pero que generaban discriminación por estar basados en una dimensión médica, individualizada y no una dimensión social como en este caso que se antepone una perspectiva de derechos humanos, valorando la diversidad como elemento esencial de la humanidad.

Dichos conceptos esenciales del modelo social y de derechos se mencionan a continuación en la Tabla 4.

**Tabla 4***Principales conceptos y definiciones del modelo social de la discapacidad*

<b>Concepto</b>	<b>Definición</b>
Diferencia	La diferencia es una condición de la diversidad humana, no debe causar exclusión ni tolerancia; debe ser aceptada, respetada y valorada. Todos los seres humanos son diferentes.
Valoración	Las PcD aportan lo mismo que las demás personas.
Toma de decisiones	Toda PcD debe tomar por ella misma las decisiones que le afecten.
Desinstitucionalización	Las PcD pueden elegir vivir fuera de las instituciones al igual que las demás personas.
Autonomía	Las PcD deben y pueden decidir, opinar y ser autónomas.
Apoyo	Todas las personas son interdependientes y necesitan apoyo de las demás sin importar la condición de vida, raza, género, etc.
Normalización	No es la PcD quien debe normalizarse, sino es la sociedad la que debe ser normalizada y adaptada a las necesidades de todos.
Dignidad intrínseca	Todo ser humano tiene el mismo valor por el simple hecho de serlo.
Dignidad extrínseca	Necesidad de erigir la sociedad sobre la igualdad de derechos.
Derechos	Las PcD tienen el derecho a participar plenamente en todas las actividades económicas, políticas, sociales y culturales.

Fuente: Carreón, 2019, pp. 25-26; Morente, 2007, p. 234.

Con la tabla anterior, se puede observar que el modelo social y de derechos tiene un enfoque donde predomina la igualdad y la plena participación de las personas con discapacidad resignificando los distintos conceptos que eran utilizados en los paradigmas previos y promoviendo algunos nuevos como la desinstitucionalización.

Por ello, en las próximas páginas se resaltaré el marco de derechos en materia particularmente de educación, participación en actividades culturales y de vida independiente que existe en México y la Ciudad de México, no sin antes mencionar que todos los derechos de las PcD son igual de importantes, aunque aquí no se les mencione de manera específica debido a que no son los fines del presente trabajo.

### **2.1.2. Derechos de las Personas con Discapacidad**

La ratificación de México dentro Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad hizo que se comenzara a implementar el Modelo Social y de Derechos no sólo con las PcD, sino también con sus familias, la comunidad, sus amigos, instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales especializadas en la intervención con PcD, funcionando además de como un modelo teórico-filosófico, también como un aspecto práctico y de investigación que al día de hoy permite la formación continua de redes de apoyo para la autonomía de las PcD, de profesionales con enfoque inclusivo, así como también permite la creación de programas sociales que permiten proteger los derechos de las PcD y promover el enfoque social.

En este sentido, a nivel nacional se han implementado distintos programas y se han creado organizaciones civiles a favor del implemento y promoción del modelo social que aún se mantienen vigentes, como lo es el Programa de Atención a los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos [(CNDH), 2022], que trabaja con:

organizaciones de la sociedad civil, y con dependencias [...] gubernamentales, a través de promoción, difusión, orientación y acompañamiento en caso de presunta vulneración a los derechos humanos; así como la realización de investigaciones, informes y diagnósticos acerca del estado que guardan los derechos humanos de las PcD, a fin de dar a conocer las áreas de oportunidad, coadyuvando con la asertiva toma de decisiones en pro de la inclusión. (párrafo 3)

Mientras que, entre los programas de índole gubernamental, se encuentra la Pensión Para el Bienestar de las Personas con Discapacidad, que desde el aspecto económico permite mejorar la calidad de vida de las PcD del país (o al menos de los estados del país que lo han incorporado, entre ellos la Ciudad de México), pues este programa:

Consiste en la entrega de un apoyo económico bimestral de \$2,550 pesos [...] a [...] niñas, niños, adolescentes y jóvenes de 0 hasta 29 años [...] a los adultos con discapacidad de 30 a 64 años que viven en los municipios integrantes de pueblos indígenas, así como a los adultos de 30 a 67 años que viven en zonas urbanas con alto grado de marginación, pobreza y altos índices delictivos. (Secretaría de Bienestar, 2022, párrafos 3 y 4)

En lo que se refiere específicamente a la Ciudad de México (CDMX), se encuentra el Instituto de las Personas con Discapacidad ([INDISCAPACIDAD], 2022), el cual, tiene como objetivo central el:

Establecer mecanismos sociales, institucionales y jurídicos que garanticen a las personas con discapacidad su participación activa y permanente en todos los ámbitos de la vida diaria, en un plano de igualdad al resto de los habitantes de la Ciudad de México. (Misión y visión, párrafo 1)

Dicho instituto, cuenta además con un portal web nombrado “Ventanilla Única de Discapacidad” (2022) (<https://discapacidad.cdmx.gob.mx/>), el cual permite realizar trámites de acceso a la movilidad como la tarjeta de gratuidad del Transporte Colectivo Metro, así como otros trámites de acceso a servicios de salud.

Por otro lado, en el rubro de las organizaciones civiles de la Ciudad de México que coadyuvan en el avance científico, la formación de profesionales y la intervención con PcD se encuentra la organización civil sin fines de lucro que permitió realizar este trabajo y del cual se profundizará en el Capítulo IV llamada Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS):

dedicada desde hace más de 40 años a facilitar la inclusión y participación activa en la comunidad de niños, adolescentes, adultos y personas en proceso de envejecimiento con discapacidad intelectual, apoyándoles a ellos, así como a sus familiares, en el ejercicio de sus derechos y su autodeterminación. (CAPYS, 2021, párrafo 2)

Así, tanto organizaciones, como asociaciones civiles e instituciones gubernamentales mexicanas se han comprometido con el Modelo Social de la Discapacidad para cumplir con los 50 artículos que conforman la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, basada a su vez en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en otros documentos de los países que son parte de las Naciones Unidas, puesto que es una obligación y un compromiso que tiene el Estado mexicano al firmar, pero también un deber de los habitantes del país el exigir que se lleve a cabo (ONU, 2008a).

Sin embargo, en este trabajo se retoman solo cuatro de los artículos de dicho documento, por estar vinculados con el tema de este trabajo directamente y siendo complementados con los marcos legales del país.

**2.1.2.1. Derecho a la Vida Plena.** Este derecho consiste en garantizar a las personas con discapacidad el acceso a la información y a los servicios a lo largo de su vida, lo cual a nivel mundial, nacional y local se encuentra regulado como se muestra en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Marco legal del derecho a la vida plena de las PcD*

Marco legal	Fragmento
Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, Artículo 9, párrafo 1, incisos d, e, g, h).	Los Estados Partes [...] para asegurar el acceso de las [PcD], en igualdad de condiciones [...] incluirán [...] Dotar a los edificios [...] de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión [...] guías, lectores e intérpretes [...] de la lengua de señas [...] tecnologías de la información [...] el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de [...] comunicaciones accesibles.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([C.P.], 1917, Artículo 1, párrafo 5).	Queda prohibida toda discriminación motivada por [...] las discapacidades, [...] o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.
Constitución Política de la Ciudad de México ([C.P.], 2017, Artículo 9, B).	Toda persona tiene derecho al cuidado [...] a lo largo de toda su vida. [...] El sistema atenderá de manera prioritaria a las personas en situación de dependencia por enfermedad, discapacidad, ciclo vital, especialmente la infancia y la vejez.

Fuente: Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006);

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([C.P.], 1917); Constitución Política de la Ciudad de México ([C.P.], 2017).

**2.1.2.2. Derecho a la Educación.** Este derecho indica que está prohibido negar la educación a las personas con discapacidad, en cualquiera de sus modalidades (por ejemplo, en línea o presencial) y niveles (ya sea primaria, secundaria, etc.); y que, México está obligado a brindar apoyos a los estudiantes, ajustes razonables al contenido y flexibilidad curricular personalizados a cada uno de los estudiantes considerando sus contextos, condiciones de vida, estilos e intereses.

A continuación, en la Tabla 6 se delimita legalmente este derecho a nivel local, internacional y nacional.

Tabla 6

*Marco legal del derecho a la educación*

Marco legal	Fragmento
Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, Artículo 24, párrafo 1, incisos a, b y párrafo 2, incisos c y e).	Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles [...] [para] Desarrollar plenamente el potencial humano [...] el sentido de la dignidad [...] la autoestima [...] el respeto por los derechos [...], las libertades fundamentales y la diversidad humana; [...] la personalidad, los talentos y la creatividad de las [PcD], así como sus aptitudes mentales y físicas; [...] [con] ajustes razonables en función de las necesidades individuales; [...] [y] medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos [...] de la plena inclusión.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([C.P.], 1917, Artículo 3, párrafos 1-3, 5).	Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado [...] impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. [...] además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. [...] se basará en el respeto [...] la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. [...] Las maestras y los maestros son agentes fundamentales [...] y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social.
Constitución Política de la Ciudad de México ([C.P.], 2017, Artículo 8, A y B).	En la Ciudad de México todas las personas tienen derecho [...] igualitario a recibir formación adecuada a su edad, capacidades y necesidades específicas, [...] independientemente de su condición [...] La Ciudad [...] asume la educación como un deber [...] para la realización plena de sus habitantes, así como un proceso colectivo [...] de los [...] órdenes de gobierno [...], el personal docente, las familias y [...] la sociedad [...] [y] velará por que los materiales y métodos educativos, la organización escolar y la infraestructura física sean adaptables a las condiciones y contextos específicos de las y los alumnos.

Fuente: Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006);

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([C.P.], 1917); Constitución Política de la Ciudad de México ([C.P.], 2017).

El derecho a la educación es uno de los derechos por los que se han hecho los mayores esfuerzos para garantizarlo, y uno de los más violentados, por lo que el paradigma social de la discapacidad ha tenido un importante papel en esta lucha por su práctica y reconocimiento.

En este sentido, particularmente la asociación civil española Plena Inclusión antes llamada FEAPS (2009) generó el documento denominado “La educación que queremos”, donde indica que el enfoque de educación que se quiere es el de:

Una educación no centrada [...] en el desarrollo de competencias tradicionalmente académicas sino, [...] en competencias para el desarrollo de los proyectos singulares de vida de cada alumno en un contexto social justo. Un sistema educativo anclado en un modelo social concreto. Con la intención explícita de que un modelo educativo debe servir para transformar el modelo social y de que un modelo social debe llevar emparejado un modelo de educación coherente en principios y valores. (p. 7)

Ante ello, en la actualidad el modelo social es parte de proyectos culturales y educativos importantes a nivel mundial como, por ejemplo, la Agenda 2030, que indica que la educación es un “derecho fundamental y habilitador [...] [y que, se debe] garantizar el acceso en condiciones de igualdad a una educación y un aprendizaje inclusivos, equitativos y de calidad, sin dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2017, p. 8).

**2.1.2.3. Derecho a la Cultura.** Este derecho está relacionado con el derecho anterior y se refiere a que el arte y la cultura deben de reflejar la diversidad que existe en cada país en cuanto a conocimientos y costumbres, por lo que, cualquier censura a la expresión artística queda prohibida. Lo que implica que debe de haber acceso y beneficio no solo para quien crea arte, sino también para los espectadores, por lo que los espacios destinados a la exposición artística deben considerar las condiciones de accesibilidad para todas las personas y personas con discapacidad.

Ante esto, Fuentes (2012) ofrece alternativas para garantizar la inclusión y el derecho a la cultura, colocando a los portales cibernéticos accesibles y a las videoconferencias como punto elemental para favorecer la participación social, en este rubro e indica que: “Tener acceso a la cultura implica que el individuo tome una posición no exclusivamente como receptor de la expresión estética cultural, sino como ente activo en la construcción de sus significados” (p. 12) objetivo que comparte con lo visto en el apartado de Vygotsky, con el aprendizaje activo.



A continuación, en la Tabla 7 se muestra el marco legal que sustenta este derecho.

**Tabla 7**

*Marco legal del derecho a la cultura*

Marco legal	Fragmento
Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, Artículo 30, párrafos 1-3).	Los Estados Partes reconocen el derecho de las PcD a participar, [...] en la vida cultural y adoptarán [...] medidas [...] para asegurar [...] acceso a material cultural en formatos accesibles [...] a programas de televisión, películas, teatro y [...] a lugares [...] tales como [...] museos, cines, bibliotecas [...] para que las [PcD] puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad [...] de conformidad con el derecho internacional, a fin de asegurar que las leyes de protección de los derechos de propiedad intelectual [no sean barrera].
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([C.P.], 1917, Artículo 4, párrafo 12).	Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa.
Constitución Política de la Ciudad de México ([C.P.], 2017, Artículo 8, D).	El arte y la ciencia son libres y queda prohibida toda forma de censura. [Todas las personas] tienen derecho a [...] Una formación que contribuya al [...] desarrollo de su identidad cultural; [...] Acceder y participar [...] en la vida cultural a través de las actividades que libremente elija y a los espacios públicos para [ello] [...] Ejercer en libertad su derecho a emprender proyectos, iniciativas y propuestas culturales y artísticas; Constituir espacios colectivos, autogestivos, independientes.

Fuente: Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([C.P.], 1917); Constitución Política de la Ciudad de México ([C.P.], 2017).

**2.1.2.4. Derecho a la Libre Expresión.** Este derecho está muy relacionado con el derecho mencionado anteriormente e implica permitir que la voz e ideas de las personas con discapacidad sean escuchadas en los distintos ámbitos de participación ciudadana, lo cual se relaciona con la libertad artística, que, de acuerdo con la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005, se refiere a lo siguiente:

La [...] libertad de imaginar, crear y distribuir expresiones culturales diversas sin censura gubernamental, interferencia política o presiones de actores no estatales. Incluye el derecho de todos los ciudadanos a acceder a esas obras y es fundamental para el bienestar de las sociedades. [...] [y sólo así] La diversidad cultural [...] puede protegerse y promoverse. (UNESCO, 2019, p. 2)

A continuación, en la Tabla 8 se muestra el marco legal de este derecho, de igual manera a nivel internacional, nacional y local:

**Tabla 8**

*Marco legal del derecho a la libre expresión*

<b>Marco legal</b>	<b>Fragmento</b>
Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, Artículo 21, párrafo 1).	Las [PcD] tienen que ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([C. P.], 1917, Artículo 6, párrafo 2).	Toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión.
Constitución Política de la Ciudad de México ([C. P.], 2017, Artículo 8, inciso i, y Artículo 60, párrafo 3).	Para garantizar el acceso a los derechos para las [PcD] se deberán contemplar ajustes razonables, proporcionales y objetivos, a petición del ciudadano interesado. [...] [Y] Ejercer la libertad creativa, cultural, artística, de opinión e información [...].

Fuente: Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([C. P.], 1917); Constitución Política de la Ciudad de México ([C. P.], 2017).

De este modo se puede ver que los derechos antes mencionados no son independientes, sino más bien están interrelacionados entre sí, por lo que es necesario el esfuerzo conjunto de parte de los habitantes, pero también con las instituciones y organizaciones civiles para poder garantizarlos y hacer que la voz de las PcD además de ser reconocida en documentos legales, también lo sea en el ámbito práctico de la vida cotidiana. Es por ello que, proyectos como este, promueven la participación activa de las PcD, en particular de las Personas con Discapacidad Intelectual (PcDI) como se verá en las siguientes páginas.

## 2.2. ¿Qué es la Discapacidad Intelectual?: AAIDD

La definición de discapacidad intelectual (DI) propuesta por Carreón (2019) indica que las personas con esta condición de vida tienen una limitación “de las funciones cognitivas, del lenguaje, motrices y de socialización” (p. 55) además explica desde un modelo médico que “En el mundo, su prevalencia [...] es de 3 por ciento” (p. 55) relacionada a causas hereditarias con rasgos como: “no hacen contacto visual, no siguen objetos y se van del lado [...] no se adaptan ni socializan (salvo quienes presentan trisomía 21, [...] ellos son muy sociables), y tienen mayores riesgos de [condiciones] médicas y psicológicas” (p. 55). Sin embargo, ésta es una definición que no puede ser generalizable a todas las PcDI precisamente por las excepciones mencionadas y que demuestran que **no** todos los humanos son iguales, son diferentes.

Ante ello, las concepciones de DI desde el modelo social de acuerdo con Comeras et al. (2017) están “basadas en interacciones [sociales] [...], ambientales y culturales [...] para diagnosticar las limitaciones adaptativas” (pp. 175, 187), lo que ha “conducido hacia la promoción de actividades artísticas y sensoriales con positivos resultados perceptivos y de comunicación” (p. 175). Tal es el caso de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, por sus siglas en inglés) que según Schalock et al. (2021) fue fundada en 1876 con el objetivo de definir y determinar las rutas de acción y de diagnóstico de la DI a través de un manual que en sus 12 ediciones ha transitado junto con los diferentes paradigmas de la discapacidad, lo cual en 1992 (Verdugo y Schalock, 2010) representó un gran cambio en las prácticas de inclusión y respeto de los derechos al reemplazar el término médico y peyorativo de “Retraso Mental (RM)” (p. 7) por el de “Discapacidad Intelectual (DI)” (p. 10) incluyendo un plan de acción y la definición de ésta, que en la última edición es aquella que: “se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa expresada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo [...] antes de que el individuo tenga 22 años” (AAIDD, 2021, p. 5; Schalock et al., 2021, p. 13).

Definición que reconoce una diferencia de habilidades, inherente a la diversidad humana y que antepone al individuo sobre la discapacidad, dignifica y hace valer su voz, mas no generaliza patrones de conducta. Por lo que los tres criterios diagnósticos de: “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, y edad de inicio” (Schalock et al., 2021, p. 15) son parte de una evaluación del funcionamiento humano en la vida diaria de la persona y que con el paradigma de apoyos permiten romper las barreras sociales (como las etiquetas o estereotipos) que generan entornos discapacitantes y con ello, la potencialización de las áreas de oportunidad de cada una para su pleno funcionamiento. De ahí que la DI sea una condición de vida que radica en las barreras sociales y no en el individuo.

Por lo anterior, en lo que se refiere a las personas con características de “trisomía 21” (Síndrome de Down), si bien “las células del bebé poseen en su núcleo un cromosoma de más (...), en lugar de 46 cromosomas” (Fundación Iberoamericana Down 21, 2021, párrafo 1), la discapacidad:

debe considerarse como resultado de la interacción entre la persona y el entorno, pues no es algo que radica en la persona como consecuencia de una deficiencia. Es la sociedad la que media en la discapacitación de este grupo, imponiendo obstáculos y estereotipos culturales que fomentan la exclusión y marginación. (Fuentes, 2012, p. 1)

Así mismo, en el caso de las personas con características de “TEA” (Trastorno del Espectro Autista) desde este modelo “el autismo no es una enfermedad mental sino un trastorno del desarrollo, una alteración en los modos naturales en los que los niños crecen en relación con sus competencias para comprender el mundo social y emocional” (Tamarit et al., s.f.b, Para pensar, párrafo 23); y en cuanto a las personas con características de “TDA/H” (Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad), no se les trata como si no pudieran focalizar la atención (autorregulada y motivada internamente) o prestar atención, sino que está fundamentado en la “dificultad para prestar atención a los estímulos de forma constante” (Estévez y León, 2015, p. 91; Tamarit et al., s.f.a), por lo cual es necesario brindar los apoyos correspondientes a cada persona.

En este sentido, es importante comprender que todas las personas necesitamos apoyo de las demás (y no precisamente un apoyo físico) para realizar las actividades diarias, pues cada persona es diferente y tiene un valor para la sociedad por las habilidades que posee y por las que puede fortalecer con el apoyo de los demás favoreciendo su funcionamiento, es por ello que el paradigma de apoyos ahora se explica al ser complementario al modelo social y de derechos de la discapacidad y aplicable a cualquier persona sin importar su condición de vida.

### **2.2.1. Funcionamiento Humano: Conducta Adaptativa**

Para comprender el paradigma de apoyos, es necesario conocer la relación que tienen los términos de funcionamiento humano y conducta adaptativa. El primero es entendido desde una visión práctica de la realidad de la vida cotidiana y no desde el estándar esperado de una persona o del comportamiento típico o normal-estadístico, e involucra al segundo término, el cual se entiende también, en la medida que se realizan las actividades de cada persona en distintas situaciones, mas no, en función de lo que se espera o le solicita la sociedad. En palabras de Tassé (2013) estos términos y la evaluación de esta están relacionados:

La conducta adaptativa se define como el desempeño diario en actividades que requieren autosuficiencia personal y social más que como capacidad (potencial) para llevar a cabo actividades (e.g., lo que una persona hace versus lo que puede hacer). La evaluación de la conducta adaptativa se basa en el funcionamiento típico de una persona durante sus rutinas diarias y ante circunstancias cambiantes, no en la ejecución máxima. El funcionamiento habitual de una persona se evalúa en relación con el entorno comunitario que es habitual para sus iguales en edad y grupo cultural. (p. 28)

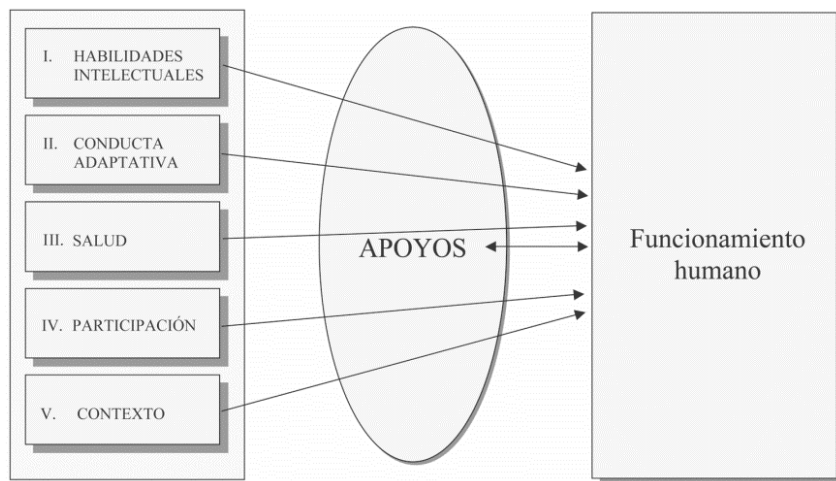
Es por ello que, la visión de Berger y Luckmann (2003) sobre las tipificaciones es pertinente en este apartado, puesto que lo “típico” aquí es entendido no conforme a la estadística, sino más bien desde la perspectiva de estos autores como lo que hace particular a cada persona debido a la cultura, su historia y su contexto, y esta visión es necesaria para respetar la individualidad de cada persona independientemente de si es una persona con alguna condición de vida de discapacidad o no y para romper con el paradigma médico donde la historia de vida y aspectos particulares de las personas son eliminadas por una cuestión de cifras o pronósticos en cuanto a los rasgos más comunes.

De este modo, para identificar el perfil de apoyos de una persona con discapacidad intelectual (PcDI) se deben “considerar cinco dimensiones aportadas por la AAIDD [...] [las cuales son]: capacidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, salud y contexto. Asimismo, [...] diseñar entornos sociales, flexibles y ajustados (ajustes razonables) a las condiciones de vida de la persona con discapacidad” (Saad, 2021, como se citó en González, 2021, párrafo 12), mismos elementos que en conjunto conforman al funcionamiento humano y que si bien es necesario el apoyo en todas las dimensiones hay un mayor énfasis en dos de estas que de acuerdo con la definición de DI de la AAIDD (2021) son la conducta adaptativa y las habilidades intelectuales, sin embargo, las demás, son tan importantes para el funcionamiento humano que no se deben de descuidar y de hecho, son esenciales para fortalecer las demás áreas.

En la Figura 4 se pueden visualizar las cinco dimensiones del funcionamiento humano que se pueden fortalecer brindando los apoyos correspondientes para romper con las barreras.

#### Figura 4

*Esquema conceptual del funcionamiento humano*



*Nota.* El esquema muestra el funcionamiento humano y la importancia de los apoyos.

Reproducido de “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual” por Verdugo M. A y Schalock, R., 2010, *Siglo Cero Revista sobre discapacidad intelectual*, 41, p. 17. Todos los derechos reservados.

De este esquema Verdugo y Schalock (2010) explican que la dimensión de las Habilidades intelectuales hace referencia a la “capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (p. 17); mientras que la dimensión de Conducta adaptativa se refiere al “conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana” (p. 17); por otro lado, refieren que la Salud es el “ estado de completo bienestar físico, mental y social” (p. 17); la dimensión de Participación “se refiere a los roles e interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual, y actividades culturales” (p. 17); y el Contexto son todas las “condiciones interrelacionadas [...] factores ambientales ([...] físico, social, actitudinal) y personales ([...] motivación, estilos de afrontamiento, estilos de aprendizaje, estilos de vida) que representan el ambiente completo de la vida de un individuo” (p. 17).

Específicamente sobre la definición de la dimensión de conducta adaptativa Heber (1959, como se citó en Tassé, 2013) agrega que se define de acuerdo al funcionamiento típico (o los hábitos) de una persona de forma independiente en su comunidad de acuerdo con su edad y grupo cultural y que la AAIDD ha implementado instrumentos con la finalidad de evaluarla en ese sentido (más que para medir lo que no realiza una persona) e indica a su vez, los elementos que componen a los tres grupos de habilidades que la conforman:

- Habilidades Conceptuales: lenguaje, lectura, escritura, conceptos relacionados con el dinero y autodirección.
- Habilidades Sociales: habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, ingenuidad, prudencia, seguimiento de reglas y normas y evitar la victimización.
- Habilidades Prácticas: cuidado personal, habilidades domésticas y del hogar, habilidades de salud y seguridad, habilidades ocupacionales/vocacionales. (p. 28)

De este modo, de los tres grupos de habilidades, aquí se enfatiza el lenguaje y la comunicación del área de habilidades conceptuales por su relación directa con el arte al compartir ideas y significados, entre un emisor como el artista y un receptor como los es el espectador, a través de un medio, como lo es la obra o el concepto creado.

**2.2.1.1. Habilidades Conceptuales: Lenguaje y Comunicación.** Las habilidades conceptuales son importantes en las personas con discapacidad intelectual por su relación directa con el derecho de libre expresión (explicado anteriormente en el apartado de Derechos de las Personas con Discapacidad), pues históricamente es el derecho que menos se ha respetado.

Es por ello, que es necesario brindar todos los apoyos necesarios para su óptimo fortalecimiento y su pleno ejercicio, pues de esta manera también se impulsa el lenguaje y la comunicación, que además de ser parte de este grupo de habilidades, son la base de los otros dos grupos de habilidades del funcionamiento humano ya señaladas en este apartado y las cuales tienen la misma importancia.

Ante ello, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) define esas áreas de la siguiente manera:

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, [...] así como el lenguaje escrito, [...] y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso [...] [Y] Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal. (pp. 4-5)

Por lo anterior, se entiende que la comunicación incluye al lenguaje, y que éste se divide en tipos. En cuanto, al lenguaje no verbal, Knapp (1982, pp. 16-26, como se citó en Shablico, 2012, p. 103) indica que incluye el movimiento corporal o cinética (emblemas, ilustraciones, expresiones de afecto), los reguladores y adaptadores, las características físicas, los comportamientos táctiles, el paralenguaje (calidades vocales y vocalizaciones), la proxémica, los artefactos y el entorno o medio. Sin embargo, estos elementos se encuentran dentro de Kumin (2006, como se citó en Collazo, 2014, pp. 12-15) para quien el lenguaje se divide en tres dimensiones: la forma, el contenido y el uso del lenguaje, mismas a las que Collazo (2014) agrega los apoyos para fortalecer esta habilidad en las Personas con discapacidad intelectual (véase Tabla 9).



**Tabla 9***Elementos del lenguaje*

<b>Dimensión</b>	<b>Nivel (es)</b>	<b>Definición</b>	<b>¿Qué apoyos brindar?</b>
Forma	Fonológico y Morfosintáctico	Es el análisis de la mínima división de una palabra (fonema), del orden de los elementos de una oración (sintaxis) y de la estructura número o género (morfología).	Atender los tiempos verbales, así como los nexos, pronombres y los artículos para aumentar la longitud de las oraciones.
Contenido	Semántico	Es el significado que tienen las palabras o del conjunto de ellas (léxico).	Hablar claro incrementa el léxico y disminuye la sobreextensión; usar una misma palabra con varios conceptos, añadir, omitir, fragmentar, sustituir o repetir sonidos (ecolalia).
Uso	Pragmático	Es el implemento de las señales o gestos (cinética), la distancia entre los interlocutores (proxémica), respetar los turnos de intervención (cronémica), el lograr identificar el objetivo que tiene la intervención (intencionalidad), el mantener fija la mirada (contacto visual), brindar e interpretar las pistas (expresión facial), decir lo mismo con otras palabras (variación estilística), el creer que el otro nos comprende (presuponer), profundizar un tema sin cambiarlo (tematizar) y explicar o confirmar la idea (hacer o pedir aclaraciones).	Hacer preguntas claras y concretas para aumentar el nivel lingüístico, pues se suele responder con la última palabra planteada.

Fuente: Collazo (2014, pp. 12-15); Kumin (2002, como se citó en Collazo, 2014).

Con la tabla anterior se observa que, los artefactos y el entorno son esenciales para que un mensaje pueda ser transmitido, lo cual también es importante en el arte conceptual.

Por lo que, la relación entre la comunicación y el arte recae en que “El arte es comunicar sin [usar las] palabras. Además, la persona que no comprende los conceptos abstractos puede participar en esta comunicación” (Inclusion Europe, 2002, p. 6) ya que, la expresión artística es “una vía [...] para que todas las personas y [...], quienes afrontan

situaciones de exclusión y vulnerabilidad, desarrollen esa dimensión y ejerzan ese derecho”

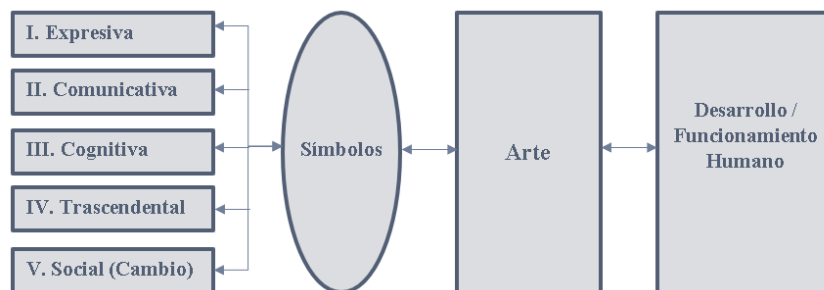
(Castillo et al., 2012, p. 6); también se relacionan porque las artes son una:

manifestación de la cultura [...] [y] la expresión máxima del desarrollo humano, [y tienen] diferentes “funciones”, que le dan sentido a la manifestación del contexto histórico, social y cultural en el que el ser humano desarrolla su existencia [...] como la expresiva, comunicativa, cognitivas e incluso trascendental, y [...] social, [las cuales] se entremezclan e interactúan [entre ellas] símbolos que nutren la experiencia individual y colectiva. (Ministerio de Educación [Chile], 2013, p. 9)

Esas funciones del arte señaladas, aquí se relacionan con las dimensiones del funcionamiento humano revisadas, pues como se observa en la Figura 5, ambos grupos abarcan el contexto y benefician el desarrollo humano por la dimensión comunicativa y conceptual respectivamente.

### Figura 5

*Funciones del arte y el funcionamiento humano*



*Nota.* Se muestra que las funciones del arte tienen una dimensión comunicativa similar a la de la conducta adaptativa. Adaptado de “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual” por Verdugo M.A y Schalock, R., 2010, *Siglo Cero Revista sobre discapacidad intelectual*, 41, p. 17. Todos los derechos reservados.

Además, estas funciones del arte se relacionan con la educación y con el cambio positivo social según el Ministerio de Educación (2013) de Chile, pues:

Si consideramos la perspectiva de la función social del arte, como generadora de cambios, una “educación por el arte” debería ofrecer ámbitos, experiencias y miradas diversas que permitan que las personas exploren, reflexionen y se comprometan en forma individual y colectiva, en la construcción de una mejor y más beneficiosa interrelación y acción entre el arte y la vida para un mejor desarrollo humano. (p. 9)

Para impulsar las habilidades conceptuales y la comunicación accesible Collazo (2014) sugiere el paradigma de apoyos individualizado, pues cada persona tiene un contenido biográfico accesible a mayor intersubjetividad creada con el otro (Berger y Luckmann, 2003).

**2.2.1.2. Paradigma de Apoyos.** De acuerdo con Verdugo y Schalock (2010), los apoyos son definidos como aquellos “recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual” (p. 17) y éstos, generan sistemas de apoyos que brindan estructura y organización para el funcionamiento humano, mismos que pueden ser de dos tipos como lo señala la Tabla 10.

**Tabla 10**

*El sistema de apoyos y sus tipos*

Concepto	Definición	Ejemplos
Sistema de Apoyos	Es el uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas organizativos</li> <li>• Incentivos</li> <li>• Apoyos cognitivos</li> <li>• Instrumentos</li> <li>• Ambiente físico</li> <li>• Habilidades</li> </ul>
Tipo uno de apoyo: Elementos de la Tecnología del Funcionamiento Humano	Enfocado en generar o proporcionar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas y prácticas</li> <li>• Incentivos</li> <li>• Apoyos cognitivos</li> <li>• Herramientas o instrumentos</li> <li>• Habilidades y conocimiento</li> <li>• Habilidad inherente a la persona</li> <li>• Acomodación ambiental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología-apoyo asistida</li> <li>• Prótesis</li> </ul>
Tipo dos de apoyo: Principales áreas de calidad de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal</li> <li>• Autodeterminación</li> <li>• Relaciones interpersonales</li> <li>• Inclusión social</li> <li>• Derechos</li> <li>• Desarrollo emocional</li> <li>• Bienestar físico y material</li> </ul>	

Fuente: Verdugo y Schalock (2010, pp. 17-19).

Por lo anterior, se puede entender que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido un gran apoyo en el ámbito de la discapacidad, debido a que por su avanzada evolución en los últimos años ha impactado positivamente en las habilidades de comunicación y en la autonomía de las PcDI gracias a la creación de programas y plataformas de fácil acceso y con diseño universal creadas para ese objetivo en particular, pues con estas herramientas “han encontrado en las TIC maneras de informarse y comunicarse sin ayuda de terceros [como con los lectores de pantalla:] “NVDA [...], Talktiper (<https://talktyper.com/es/>) [...], Dictation.io (<https://dictation.io/> ) [...], [o] Balabolka ([cross-plus-a.com](http://cross-plus-a.com))” (Ministerio de Educación de la Nación [Argentina], 2019, pp. 38-40).

Sin embargo, uno de los cambios más recientes de las TIC es que se transformaron en Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC) lo cual las relacionó con en el ámbito educativo, lo que llevó a la “descentralización del aprendizaje, a que [las y los aprendices] puedan colaborar, inventar, diseñar, programar, relacionar, publicar y expresarse por sí mismos” (Badilla, 2007, p. 22, como se citó en Elisondo, 2015) y también a que los aprendices conozcan más las herramientas tecnológicas que los docentes, de ahí que sea fundamental la formación continua de los docentes en TAC para adecuarlas a los intereses de cada estudiante. Tomando en cuenta que cualquier apoyo que se brinde de acuerdo con Muntaner (2009, como se citó en Muntaner 2014) debe cumplir con las siguientes tres premisas:

- a) [...] se realiza desde el diálogo, la reflexión y [...] un clima positivo y de confianza de trabajo en común.
- b) Un apoyo que participa activamente en la cultura de la escuela, [...] que se implica en las actividades y ámbitos generales del centro.
- c) Los apoyos humanos no se presentan como especialistas o técnicos que disponen de soluciones únicas y mágicas para cualquier problema, sino como colaboradores [o facilitadores] que aportan conocimientos y experiencia para buscar soluciones alternativas para mejorar y adecuar las actuaciones docentes a la diversidad. (p. 2)

En lo que se refiere al diseño de los apoyos que tienen que ver con materiales o herramientas, se implementa el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual proviene del Diseño Universal (DU) que de acuerdo con Alba et al. (2014) fue creado en 1970 por Ron

Mace con el Centro para el Diseño Universal en Estados Unidos, quien propuso el término de DU para aquellos productos o servicios diseñados para que cualquier persona pueda utilizarlos sin que tengan que ser adaptados posterior a su uso, pero, tal fue el impacto en la construcción de espacios públicos y de edificios, que para el año de 1984 el neuropsicólogo del desarrollo David H. Rose y la psicóloga Anne Meyer, fundaron el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés) extendiendo el objetivo del DU a la educación al nombrarlo como DUA, el cual tiene:

un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. (CAST, 2014, como se citó en Alba et al., 2014, p. 9)

Así, los creadores del DUA sustentados en sus investigaciones diseñaron audiolibros que tenían la finalidad de que estudiantes sin acceso al contenido de los libros de texto lo tuvieran, sin embargo, descubrieron que este diseño tuvo más beneficios que el diseño impreso y que era de utilidad para cualquier persona que tuviera un estilo de aprendizaje auditivo sin necesidad de tener una condición de discapacidad, lo cual rompió las barreras de aprendizaje y etiquetación dicotómica de grupos de personas “con” y “sin” discapacidad haciendo que para la inclusión educativa se diseñen currículos escolares que contemplen a todas las personas (Alba et al., 2014) y a los ajustes razonables o aquellas “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas [...] para garantizar a las PcD el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2008a). Sin embargo, ambos tipos de diseño son complementarios, pues:

Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas [...] sin necesidad de adaptación ni diseño especializado [y] no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de PcD, cuando se necesiten. (ONU, 2008a, p. 5)

En este sentido, la Inclusion Europe (2009) realizó folletos para la creación de materiales accesibles en formato escrito, electrónico, audio o vídeo, en donde brinda una serie de reglas (véase Tabla 11) para que la información sea comprensible para las PcDI, ya que de no cumplirlas les “puede ser más difícil comprender las cosas y aprender cosas nuevas” (p. 6).

**Tabla 11**

*Reglas de elaboración de materiales didácticos con lectura fácil y Diseño Universal (DU)*

<b>Aspecto</b>	<b>Regla</b>
Tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar el tema antes de crear el material.</li> <li>• Ordenar por temas la información recabada.</li> </ul>
Formato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar el formato de información según los objetivos y estilos de aprendizaje.</li> <li>• Usar un lenguaje claro.</li> </ul>
Participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las PcDI para quien va dirigido el material tienen que participar en su elaboración.</li> </ul>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar palabras sencillas, ejemplos e imágenes que ilustren la idea a comunicar.</li> <li>• Si se usan imágenes, asegurarse de que sean de acuerdo a la edad del público.</li> <li>• Usar un mismo estilo de diseño (evitar combinar símbolos con fotografías o dibujos).</li> <li>• Se puede repetir información para hacer énfasis y asegurar su comprensión.</li> <li>• La extensión debe de ser lo más concisa posible.</li> </ul>
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fondos contrastantes con el texto.</li> <li>• Usar una sola fuente sin adornos con buen espaciado.</li> <li>• Evitar cursivas, negritas, contornos, subrayados, sombreados y las mayúsculas.</li> </ul>
Redacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir con frases cortas.</li> <li>• Dirigirse a la persona usando palabras como “usted” o “tú”.</li> <li>• Usar frases en positivo como: “Evita hacer”, en lugar de: “No tendrás que hacer...”.</li> <li>• Evitar el uso de caracteres especiales.</li> <li>• No usar demasiados signos de puntuación en una sola frase.</li> <li>• Colocar cada idea en un renglón.</li> <li>• Evitar escribir en columnas.</li> <li>• Evitar saturar de información una sola página.</li> </ul>

Fuente: Inclusion Europe (2009).

De este modo, con la tabla anterior se puede visualizar que la información concisa, clara e ilustrada o acompañada de elementos complementarios que permitan enfatizar la información relevante, con un formato atractivo pero sencillo y organizado permite la lectura fácil de los contenidos y con ello, la comprensión de la información, no solamente en el ámbito educativo sino también en el artístico, representando esto uno de los principales apoyos para las personas con discapacidad intelectual.

### 2.3. Experiencias Inclusivas Expresadas a Través del Arte

En la actualidad, de acuerdo con el Banco Mundial (2022, párrafo 1) “El 15 % de la población mundial, o 1000 millones de habitantes, experimentan algún tipo de discapacidad, [en su mayoría pertenecientes a] [...] países en desarrollo” y particularmente en México, “De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, del total de población en el país (126 014 024), 5.7% (7 168 178) tiene discapacidad y/o algún problema o condición mental” (INEGI, 2021b).

Cifras que han generado una lucha para que la inclusión social de las personas con discapacidad reduzca “la brecha de participación en la vida cultural [...] [así como las] oportunidades para que se involucren en actividades y espacios y tomen decisiones como cualquier otro ciudadano” (Vargas et al., 2013, p. 9).

En este sentido, el arte es una excelente herramienta para la inclusión y la promoción del desarrollo saludable, ya que respeta los modos particulares de expresión y la subjetividad de la persona con discapacidad intelectual en su relación con su entorno, con los demás y con ella misma (Sakaguchi, 2021).

Entendiendo por inclusión social a:

la diversidad, ya que busca la participación en igualdad de condiciones de distintos colectivos y, para el caso de la discapacidad, esta diversidad se amplía ya que es uno de los grupos sociales más heterogéneos, debido a que asume formas distintas de comunicarse, desplazarse, de percibir el contexto, de entenderlo y de actuar en él. (Vargas et al., 2013, p. 9)

Además:

La inclusión tiene que ver, no sólo con la modificación de situaciones objetivas de exclusión (acceso a [...] la educación, la información, la cultura...) sino también con la generación de oportunidades para la expresión del propio sujeto que le permitan desarrollarse en toda su plenitud y participar, activamente, en la sociedad, la cultura [...]. La exclusión y la inclusión conforman, por tanto, un continuo cuyas fronteras se desdibujan [...]. Así, por ejemplo, no toda persona con discapacidad se encuentra en situación de exclusión o riesgo, pero la discapacidad constituye un factor de vulnerabilidad y, habitualmente, las personas con discapacidad afrontan este tipo de situaciones. (Castillo et al., 2012, pp. 19-20)

Sin embargo, la inclusión con (y en) el arte es posible desde cualquier enfoque que sea vista la exclusión social, puesto que, como lo indican en sus propias palabras Castillo, et al.

(2012):

- a) Si hablamos de la exclusión como una ruptura económica el arte nos puede ayudar a conseguir oportunidades de ocupación y empleo.
- b) Si hablamos de la exclusión como un proceso de desvinculación de las redes sociales, el arte nos ofrece caminos de encuentro, comunicación y re-afiliación.
- c) Si hablamos de la exclusión como pérdida de derechos sociales y oportunidades para el ejercicio de una ciudadanía activa, el arte puede constituir un espacio de participación social y una herramienta [...] de transformación social mediante la sensibilización, la denuncia [...] la propuesta de alternativas [...] valoración de las diferencias y la transformación de [los] elementos culturales generadores de discriminación [...]
- d) Si hablamos de la exclusión, como un proceso que acaba afectando a la persona, al desarrollo de sus diferentes dimensiones y de su proyecto de vida, el arte puede constituir una vía para el desarrollo de capacidades, la expresión, la recuperación de la autoestima, el rescate de la propia historia. (p. 21)

Ante estos escenarios se han creado proyectos y asociaciones que promueven la inclusión de las PcD en el arte, los cuales se mencionan ya que sirven de antecedente para el presente trabajo, pues demuestran que es posible eliminar prejuicios del arte y la discapacidad creando un espacio inclusivo. Por ejemplo, Jantzen (2014, p. 49) menciona “los teatros Blaumeier de Bremen o Ramba Zamba y Thikwa de Berlin [...], la literatura de Georg Paulmichl” o el propio *Art Brut*. En particular, éste fue muy importante en el ámbito de condiciones de vida como la DI, tanto que según Volpe (2013) llegó a ser una base para la creación de centros artísticos como el Creative Growth Art Centre de Oakland, que aun cuando pertenece al *Art outsider*, también se ha vuelto más inclusivo rompiendo con las etiquetas creadas en sentido peyorativo por parte de este arte y que en la actualidad recibe obras canónicas y cualquier tipo de obra por el valor creativo más que por la condición de vida.

Este centro siguiendo con Volpe (2013), nació “en el año 1974 por iniciativa de Elias Katz, psicólogo, y Florence Ludins Katz, educadora, con el fin de beneficiar a personas adultas discapacitadas con la oportunidad de hacer arte” (p. 43) que, además, como menciona el director de dicho centro en el documental ¿Qué tienes debajo del sombrero? (Barrera y



Peñañiel, 2006) es un “centro de arte, no [...] un centro de terapia ni de rehabilitación [...] no [hay] arteterapeutas [...], pero hay un beneficio [...] cuando la gente hace arte y se expresa artísticamente” (Di Maria, en Barrera y Peñañiel, 2006). Pero este centro, no es el único, que incluye a PcD, de hecho, hay otros centros que mantienen un enfoque explícitamente apegado al modelo social de la discapacidad como Very Special Arts, ASSIDO o también la Goss Consultancy LTD.

### **2.3.1. Very Special Arts**

De acuerdo con Frueh (1997) y sus colaboradores, ésta es una organización sin fines de lucro fundada en 1974 por Jean Kennedy Smith en Estados Unidos para promocionar el arte, la educación artística y la expresión de la creatividad de PcD, se basa en el principio de equidad y actualmente se encuentra en más de 80 países en el mundo trabajando conjuntamente con otras organizaciones, asociaciones, instituciones, familias y educadores (de ahí su relevancia en el trabajo al contemplar a distintos actores sociales), a fin de facilitar la inclusión ya sea en la música, la danza, el teatro, la escritura o las artes visuales o a través de distintos programas en escuelas, centros de arte, hospitales o festivales como se puede observar a continuación en la Tabla 12.

**Tabla 12**

*Ejemplos del arte creado desde Very Special Arts*

<b>Título</b>	<b>Canal YouTube</b>	<b>Año</b>	<b>Liga</b>
Medalla Presidencial de la Libertad: Embajador Jean Kennedy Smith.	The Obama White House	2011	<a href="https://youtu.be/Ugu12JPevQk">https://youtu.be/Ugu12JPevQk</a>
The Music Center's Very Special Arts Festival	The Music Center.	2019	<a href="https://youtu.be/ml4xrnlrEJk">https://youtu.be/ml4xrnlrEJk</a>
Very Special Arts festival for Extraordinary Kids.	Get Haiphie's News	2021	<a href="https://youtu.be/AsdWeAuHzgU">https://youtu.be/AsdWeAuHzgU</a>

### 2.3.2. ASSIDO

La Asociación para Personas con Síndrome de Down o “ASSIDO” ([ASSIDO], 2022) fue creada en España en 1981 por los padres de hijos con la condición de vida de Síndrome de Down y DI con la finalidad de que tengan el mismo derecho de acceso al arte que cualquier otra persona, por lo que, a la vez, ASSIDO creó colectivos como INOUT o la compañía de danza “Así Somos” que acompaña a las familias durante toda la etapa de vida de la PcD con un equipo de profesionales en distintas ramas. Actualmente, esta asociación cuenta con tres sedes divididas por grupos de edades como la atención temprana, atención escolar y transición a la vida adulta, así como también, trabaja por la inclusión en distintos ámbitos sociales, generando redes de apoyo entre las familias y el entorno. En la Tabla 13 se ejemplifica el arte de ASSIDO, siendo relevante, ya que siguió activa aún con la pandemia.

**Tabla 13**

*Ejemplos del arte creado desde ASSIDO*

<b>Título</b>	<b>Canal YouTube</b>	<b>Año</b>	<b>Liga</b>
Presentacion en San Esteban muestra danza ASSIDO 2022 - Así Somos - Microescena – Maniqués.	ASSIDO Murcia	2022	<a href="https://youtu.be/06ydvAiqh3w">https://youtu.be/06ydvAiqh3w</a>
Antes de la Magia: Cómo se Hizo Un Mundo Tras la Danza.	ASSIDO Murcia	2022	<a href="https://youtu.be/HdJEnfBRn18">https://youtu.be/HdJEnfBRn18</a>
Plena inclusión sigue contigo: Assido sigue bailando.	Plena inclusión Región de Murcia	2020	<a href="https://youtu.be/gFRMDytAFRc">https://youtu.be/gFRMDytAFRc</a>

### 2.3.3. Goss Consultancy LTD, British Council, OCESA y otros ejemplos

La Goss Consultancy LTD (2022) es una organización creada por Nick Goss en 2005, que al estar dirigida por PcD se especializa en que “gestores, promotores, espacios culturales y creadores independientes puedan [...] crear espacios accesibles” (García, 2020, p.11; Goss, 2020, p. 15).

Esta consultoría, debido a la pandemia de COVID-19 junto con la organización British Council “comprometida con la equidad, diversidad e inclusión en las artes” (García, 2020, p. 11) creó el manual “A puertas abiertas: claves para crear espacios accesibles” (Goss, 2020) el cual indica que es necesario desarrollar un Plan de Gestión de la Accesibilidad sustentado en la normatividad de igualdad e inclusión del territorio del espacio creativo, así como un Plan de Acción con objetivos claros, metas (a corto, mediano y largo plazo) y con las responsabilidades y los roles de cada miembro (incluir a PcD), lo cual está relacionado con un ambiente creativo, colaborador e innovación de ideas y contempla el financiamiento, tiempos, imprevistos; marketing, encuestas de satisfacción, publicidad, listas de chequeo (antes, durante y después) a fin de contemplar los intereses de todas las personas y así generar una mejor experiencia.

Además, en este manual resulta importante ya que menciona distintas organizaciones y leyes del mundo, como lo son: en el Reino Unido el Movimiento de Artes y Discapacidad 1970, la organización *Shape Arts*, el programa *Unlimited*, los organismos *British Council England* y *Creative Case for Diversity*, la compañía teatral *Graeae* creada por Jenny Sealey en 1979, el grupo *Candoco Dance Company*, el ceramista *Paul Cummins* y la Compañía Nacional de Teatro con el concepto de “funciones relajadas” de Jess Thom. En Canadá en el año de 2005 se promulgó la Ley de Accesibilidad para Ontarianos con Discapacidades, las compañías teatrales *Inside Out Theatre*, *Realwheels* y *Stage Left*, la compañía de danza *Propeller Dance*, la *Tangled Art + Disability*, los grupos *Indefinite Arts Center* y *Arts AccessAbility Network* y la política de 2019 del Canada *Council for the Arts* llamada Expandiendo las Artes II: Estrategia de Expresión y Compromiso de Sordos y Discapacidad. En estados Unidos en 1987 se creó la compañía *Axis*, en 1990 se promulgó la Ley sobre estadounidenses con Discapacidades y existe el *ADA Accessibility Guidelines*, el *The National Endowment for the Arts*, las compañías de danza *Full Radius Dance Company*, *Deaf West Theatre* y *Heidi Latsky Dance*, el *NIAD Art Center*, el *Creativity Explored* y el *Art Enables*. Todos ellos a nivel internacional.

En lo que se refiere a México, destacan artistas como Frida Kahlo o Maricarmen Graue, el Festival Oxímoron, la asociación Señal y Verbo: Teatro de sordos fundada (1993), la compañía Teatro Ciego (2007) y su Encuentro de Teatro de Discapacidad: Teatro para todos y todas, los proyectos Todos somos uno y el Proyecto permanente para apoyar la formación musical profesional de alumnos ciegos y/o débiles visuales (UNAM), las compañías de danza “La Manga Video y Danza”, “Fuga Danza” (de Leticia Peñaloza) y “Ángeles de Luz” (parte de La Guelaguetza en Oaxaca), además, en 2013 se creó la Red de Museos y Espacios Culturales para la Atención de Personas con Discapacidad, en 2019 el Centro de Investigación, el Encuentro de Arte y Discapacidad, el festival Trazando posibilidades (Jalisco), y se creó el programa de Funciones Relajadas del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL); la Corporación Interamericana de Entretenimiento (CIE) tiene un Comité de Diversidad e inclusión y junto con la compañía OCESA realizan eventos deportivos, culturales y conciertos musicales masivos cada vez más accesibles con sus “Anfitriones incluyentes” y el festival Vive Latino donde en el 2020 la banda “Rock DI” formó parte de la programación (véase la entrevista realizada por el Centro Cultural de España en México <https://youtu.be/nlewUBz2r40>).

Llama la atención que, existiendo referentes de inclusión y arte a nivel mundial, aún permanezcan las tipificaciones negativas en cuanto al arte y la discapacidad, surgiendo la necesidad de destacar el potencial del arte conceptual en la inclusión, al estar garantizando la igualdad de oportunidades sin importar la condición de vida o el nivel técnico ejecutado en las obras, pues lo importante es la idea y que se quiere expresar.

En respuesta a ello, en este trabajo se propone el término de *inclusión artística* para hablar de la igualdad de oportunidades que tienen las personas que realizan o crean cualquier tipo de arte sin importar su condición de vida ni su concepción artística, sin embargo, como se verá en el Capítulo III, para que esto sea posible además del modelo social de la discapacidad, es importante contemplar a la educación no sólo como constructora de conocimiento sino como aliada en la ruptura de dichas barreras.

### **Capítulo III: Arte Conceptual y Educación**

En este capítulo se explica la relación que tiene el arte conceptual con la construcción del conocimiento, así como los retos y las barreras que existen en la educación artística mexicana para que ésta sea incluyente. Se enfatizan los retos por la pandemia de Covid-19 y se menciona la importancia de las prácticas docentes inclusivas a fin de promover el pleno ejercicio de los derechos de las PcD en el ámbito educativo y artístico contemplando las distintas posibilidades de interacciones sociales que se pueden generar según los tipos de situaciones de aprendizaje que se creen. Así mismo, se menciona el impacto en la educación y la cultura de los espacios virtuales de aprendizaje y de las galerías virtuales, mencionando aquella en la que esta investigación fundamentó parte de su intervención.

#### **3.1. El Arte Conceptual en la Construcción del Conocimiento**

La relación entre el arte y la educación desde una perspectiva no eurocentrista ni evolucionista del arte (donde el valor estético del arte y del artista es mayor mientras mayor avance tecnológico y técnico es implementado en las obras con el tiempo) y más bien, desde una visión más amplia e inclusiva donde el arte es visto por lo que comunica, puede encontrarse en 1890 en Alemania con la publicación de investigaciones sobre el arte de niños y “enfermos mentales” que reformaron programas escolares, así como también con el auge del expresionismo y los trabajos de Paul Klee, Kandinsky, Luquet, Franz Marc y Gabrielle Münter quienes recopilaron obras de arte realizadas por niños, ya que consideraban que la creación artística se tenía que promover desde los primeros años de vida y de manera libre, sin la imposición canónica del arte para ser digna de admiración (Volpe, 2013).

Actualmente, esta vinculación en Latinoamérica tiene lugar ya que el arte conceptual al estar enmarcado en un contexto de lucha social ha permitido la construcción de nuevos conocimientos, lo cual es uno de los objetivos de la educación y que, al unirse, generan transformación social, tal como lo indica Flores (2016):

la función discursiva de este tipo de arte [...] se dirige a romper [...] los discursos europeos o norteamericanos [...], al transformar su meta narrativa en un reflejo de las realidades, [...] y, por tanto, puede servir como medio para llevar conocimiento y ser utilizado como recurso educativo [donde] El alumno se convierte en un constructor activo de su propio conocimiento, vinculándolo con la realidad social en que viven y que se constituyen en agentes críticos y transformadores de esa realidad [ya que] El arte conceptual, en su versión latinoamericana, está muy vinculado discursivamente con las problemáticas sociales, es el reflejo de las luchas, y vivencias. (pp. 13-14, 23)

De esta manera, la relación entre ambos conceptos es posible debido a su función discursiva, lo cual en el ámbito de la discapacidad repercute tanto en beneficios como en retos.

### **3.1.1. Arte, Arte Conceptual y DI: Beneficios y Retos**

La barrera histórica impuesta entre el arte canónico (por sus estándares) y el arte no canónico (por su libertad creativa) cada vez se desvanece más a nivel institucional, pues se han realizado encuestas sobre el arte y la cultura de donde se derivó que el INEGI (2014) defina ampliamente la artesanía como “un objeto o producto de identidad cultural comunitaria, hecho por procesos manuales continuos, auxiliados por implementos rudimentarios y algunos de función mecánica” (p. 4) y a las artes menores, como aquellas que incluyen:

Alfarería y cerámica; Fibras vegetales y textiles; Madera, maque y laca, instrumentos musicales y juguetería; Cartón y papel, plástica popular, cerería y pirotecnia; Metalistería, joyería y orfebrería; Lapidaria, cantería y vidrio; Talabartería y marroquinería; y Alimentos y dulces típicos. (p. 1)

Así mismo, se crearon dos celebraciones que reconocen a los artesanos como artistas; siendo la primera, la del Día del artesano festejada cada 19 de marzo desde 1995 (INEGI, 2021a) y la cual:

el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (Fonart) destaca [...] con la finalidad de reconocer a los artesanos como artistas y representantes de la cultura mexicana al preservar conocimientos, tradiciones y costumbres e integrarlos a la vida diaria en objetos utilitarios y estéticos. (Fonart, 2021, como se citó en INEGI, 2021a, p. 1)

Y según la UNESCO (2021, párrafo 3) la segunda celebración, es el Día mundial del arte que cada 15 de abril desde el 2019 reconoce al arte como actividad creativa con la finalidad de reforzar:

los vínculos entre las creaciones artísticas y la sociedad, [...] una [...] conciencia de la diversidad de las expresiones artísticas y [...] poner de relieve la contribución de los artistas al desarrollo sostenible. Asimismo, [...] destacar la educación artística en las escuelas, ya que la cultura es el camino hacia una educación inclusiva y equitativa.

Lo que hace explícito que, al menos a nivel institucional, por definición el arte ya no tenga barreras o distinciones, y que lo importante para su reconocimiento como tal, son los procesos creativos, históricos y la utilidad que tiene, más que el producto en sí mismo; teniendo como resultado el término ya propuesto en los anteriores capítulos: *inclusión artística*. Esto, tiene más impactos positivos, en las PcD, que de acuerdo con Colomo (2014, p. 10) son la participación activa y la autonomía, y con ello, mejores resultados que la intervención terapéutica, puesto que crear arte “puede concebirse como una técnica de intervención social” (p. 10) y según la disciplina que se practique será el tipo de habilidades desarrolladas:

[En las PcDI] este ejercicio posibilita el entrenamiento en habilidades sociales, así como el seguimiento de instrucciones. Es importante tener en cuenta la labor de reconocimiento ante la sociedad [...] Esta forma de hacer visible su esfuerzo frente a un público, germina un bienestar óptimo en el individuo. (p. 10)

Lo que hace que se potencialice el funcionamiento humano ya que, por sí mismo el arte es un “espacio de expresión y desarrollo personal, encuentro, participación social, trabajo [...] que permite a las personas trascender barreras y dificultades de muy diverso tipo (físicas, relacionales, comunicativas...) y comunicar socialmente, de manera eficaz, situaciones injustas” (Castillo, et al., 2012, p. 6).

Sin embargo, aún con ello, siguen existiendo retos importantes a superar a nivel práctico, puesto que la Inclusion Europe (2002) indica que a pesar de que desde comienzos de los años dos mil se han aumentado las presentaciones públicas de obras de arte realizadas por personas con alguna discapacidad tanto “artistas y galerías convencionales con frecuencia se niegan aún a reconocerles [como artistas]” (p. 1), esto debido a que “su expresión creativa se declara como beneficiando menos calidad o se ignora simplemente [debido a la concepción de arte canónico]” (p. 1). Es por ello que Regina Humbert quien está a cargo del departamento de Arte y Creatividad de Lebenshilfe en Alemania sostiene que las PcDI:

producen obras de arte que son más que dibujos infantiles, [...] que esta creatividad debe apoyarse en todas las edades [...] [y que, para ello] necesitan [...] la oportunidad de expresar el proceso creativo. Se les debe proporcionar materiales, tiempo, espacio y métodos artísticos. [...] El estímulo y la formación son esenciales [...] un aprendizaje atento [...]; de [...] deseo y paciencia artística [...] Sus asistentes deberán demostrar sensibilidad, con el fin de proporcionar la ayuda requerida, sin atar la libertad artística [ni] [...] practicar [el arte] como un pasatiempo. (Inclusion Europe, 2002, pp. 1, 7-8)

A lo que Flores (2016) agrega que:

la educación es marcadamente instructiva, desaprovecha las posibilidades ofrecidas por el arte, el desconocimiento de los nuevos lenguajes estéticos [y] no ha permitido incorporarlos como recurso educativo. (Flores, 2016, p. 23)

Es por ello, que es importante contemplar también la ruptura de las barreras que existen entre el arte y las instituciones educativas, así como revisar los planes y programas de arte que existen y los enfoques educativos con los que son implementados a fin de generar prácticas docentes inclusivas y garantizar el pleno cumplimiento y ejercicio de los derechos de las PcDI.

### **3.2. Educación Artística en México: Planes y Programas**

El tema de la educación en México siempre ha sido un reto por sí mismo, ya que en este país más 4 millones de niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, como se citó en Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021a), mientras que 600 mil más están en riesgo de dejarla por diversos factores como la falta de recursos, la lejanía de las escuelas y la violencia (UNICEF, 2021b), una situación que ha aumentado también, por los retos que se han enfrentado durante la pandemia de COVID-19 (UNESCO, 2021). En este contexto tiene lugar la educación artística, que de acuerdo con DataMéxico (2022c) en el año de 2021 el INBAL “tuvo 3,009 matriculados, de los cuales el 42.5% fueron hombres (1,280) y 57.5% fueron mujeres (1,729) [y sólo] [...] hubo 4 estudiantes graduados, de los cuales [...] el 100% fueron mujeres” y en lo que se refiere a cifras sobre la ocupación y remuneración económica de parte de artistas independientes:

en el primer trimestre de 2022, la población ocupada en Artistas, Escritores y Técnicos Independientes fue de 1.11k personas, [...] 100% mujeres con un salario de \$0 MX. [...] [y] el 100% corresponde a trabajadores informales. (DataMéxico, 2022a)



Lo cual indica que en la escena independiente existe una brecha económica y de género importante. Así mismo, en cuanto al INBAL, éste tiene un porcentaje de graduación mínimo en comparación al de matriculación, lo que, comparado con la población total de México es aún menor. Generando que la educación artística tradicional no tenga altos índices de matriculación y que el arte esté relacionado con trabajos formales, pues:

En el primer trimestre de 2022, la población ocupada en Compañías y Grupos de Espectáculos Artísticos y Culturales fue de 138k personas, 88.2% hombres con un salario [...] de \$5.78k MX y 11.8% mujeres con un salario de \$5.33k MX. Del total [...] 8.52% eran trabajadores formales con un salario [...] de \$6.98k MX mientras que el 91.5% corresponde a trabajadores informales con un salario [...] de \$5.61k MX. (Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, como se citó en DataMéxico, 2022b)

Es por ello, que una educación artística que tenga como finalidad el funcionamiento humano en todas sus dimensiones (entre ellas, la que tiene que ver con la autosuficiencia económica) es importante, así como también que cumpla con su “función eminentemente narrativa, que reconoce, articula y enlaza las historias individuales que confluyen en la posibilidad de elaborar y construir estas narraciones de manera compartida” (Abad, 2009, p. 21). Por lo tanto, la educación artística, de acuerdo con Rajal (2018) “es importante para la construcción de nuestra identidad como sujetos individuales y como sujetos pertenecientes a una comunidad” (p. 51), por lo que añade que esta educación:

no sólo se produce en el ámbito escolar sino también desde todos los emplazamientos culturales, en especial desde la institución museística [que] [...] desde hace una década vive un proceso de transformación hacia la potenciación de lo educativo, [y] se convierte en su eje vertebrador en un camino hacia su democratización. (Rajal, 2018, p. 51)

Esta unión entre los aspectos históricos, artísticos y educativos en México desde las figuras institucionales culturales y educativas encuentra sus raíces en el muralismo, pues de acuerdo a un texto público en el sitio web del Museo de Frida Kahlo, escrito por Romandía de Cantú y editado por Jordán (2020) indica que:

La estética intrínseca en nuestro arte popular empezó a ser percibida y apreciada por artistas e intelectuales en una etapa en que se pugnó por que el mexicano se identificara con su nacionalidad y se educara para valorar sus raíces [...]. En 1921, José Vasconcelos, entonces secretario de educación, concibió y lanzó una cruzada cultural

para [...] promover la educación y la alfabetización colectiva desde la infancia. Aquellos esfuerzos estuvieron encaminados a consolidar una conciencia de la nacionalidad. Y [...] encomendó a varios artistas que pintaban los muros de los edificios públicos teniendo como temática la historia del pueblo mexicano, sus luchas y sus fiestas. (p. 4)

Sin embargo, en la actualidad, en lo que se refiere al currículo, planes y programas de la educación pública y artística en México, no existen libros de texto gratuitos para esta asignatura en específico y en ninguno de los grados académicos que conforman el nivel básico educativo de acuerdo al portal de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos ([CONALITEG], 2022), pero, sí se puede encontrar de manera general dentro de los libros de texto de la asignatura de Historia del nivel primaria y con mayor profundidad en los del nivel secundaria.

Es de resaltar este hecho, puesto que el “Arte” es una asignatura incluida en el Mapa curricular de la SEP (2022) dentro del componente curricular “Desarrollo Personal y Social”, compartiendo espacio con las asignaturas de “Educación socioemocional” y “Educación física”, tanto en el nivel preescolar, como en primaria y secundaria.

Espacio que en una mirada general permite considerar que no existen distinciones entre tipos de arte y considerar a éste como potencial medio para desarrollar habilidades a nivel personal y social y de hecho, con una visión inclusiva y multicultural donde al menos teóricamente involucran a todos los tipos de arte contextualizándolos a nivel local y mundial, sin embargo, realizando un análisis más profundo del contenido, se puede observar que el énfasis de la práctica aún radica en la repetición de conceptos o características del arte, en la ejecución técnica y en la apreciación de las obras más reconocidas de México y el mundo, más que en la libertad creativa, los procesos e intereses personales del aprendiz.

A continuación, en la Tabla 14 se muestran los objetivos planteados por la SEP en la asignatura de educación artística para diferentes niveles educativos, ya sea preescolar, primaria o secundaria, siempre otorgando la misma definición de arte para los diferentes niveles, pero distintas prácticas y proyectos.

Tabla 14

*Objetivos teórico-prácticos de la SEP para la asignatura de arte en la educación básica*

<b>Definición de Arte (p/todos los niveles)</b>	<b>Nivel</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Prácticas/ Proyectos</b>
<p>Es un concepto que reconoce la diversidad cultural y artística de México y del mundo, las bellas artes, las artes populares, indígenas, clásicas, emergentes, tradicionales y contemporáneas.</p> <p>Las artes permiten a los seres humanos expresarse de manera original a través de la organización única e intencional de elementos básicos: cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, sonido, forma y color.</p>	Preescolar	Usar la imaginación, la fantasía, la iniciativa, la creatividad para expresarse y escuchar, observar, Identificar y conocer las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de los otros contextos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bailar con la música.</li> <li>• Usar marionetas.</li> <li>• Producir sonidos.</li> <li>• Combinar colores.</li> <li>• Hacer trazos y texturas.</li> </ul>
	Primaria	Identificar diferencias, semejanzas y características de las expresiones artísticas de México y el mundo. Explorar, disfrutar, visitar espacios culturales, crear una instalación sencilla y realizar propuestas sencillas para proyectos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escoger canciones o fragmentos teatrales para presentarlas o bailarlas ante un público.</li> <li>• Expresar sensaciones, opiniones y sentimientos en los ensayos y creaciones.</li> <li>• Distinguir entre sonido y silencio.</li> <li>• Distinguir entre: punto, línea, forma, colores secundarios y primarios.</li> <li>• Clasificar formas, colores fríos y cálidos.</li> </ul>
	Secundaria	Reconocer y describir la diversidad creativa de México a través del tiempo, así como explicar el significado de las producciones (apreciar). Como parte de sus derechos culturales, asistir y participar en eventos culturales y crear de manera intencional un proyecto artístico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escoger temas, proponer ideas para un proyecto artístico.</li> <li>• Identificar las cualidades de cada expresión artística.</li> <li>• Combinar distintas expresiones artísticas para un mismo proyecto.</li> <li>• Exponer ante un público proyectos con lenguaje artístico y argumentación sobre el proceso y resultado de elaboración.</li> </ul>

Fuente: Modificado de SEP (2022)

Aunque se puede ver que el enfoque del arte es de derechos e incluyente, en la práctica no se enfatiza un currículo personalizado y orientado a la creatividad en cualquier expresión artística, más bien, sigue enfocado a la repetición técnica y a la apreciación, donde la

libre creación y expresión se fomenta con mayor énfasis en el nivel secundaria, barrera que en las PcDI, aumenta por la COVID-19, pues, aunque enfatiza en la diversidad, no se menciona que este currículo tenga Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que:

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempos vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están». (CAST, 2011: 3, como se citó en Alba et al., 2014, p. 10).

Y justamente la falta de este diseño causó que los efectos de la pandemia fueran aún mayores en el ámbito educativo, artístico y de la discapacidad como se verá a continuación.

### **3.2.1. Etiquetas y Barreras en la Educación: COVID-19**

Las etiquetas han creado barreras para el aprendizaje y la participación, por ello se han llamado “obstáculos” (Booth y Ainscow, 2000, como se citó en Fernández et al., 2013, p. 173) pues “es el contexto [...], con sus políticas, actitudes y prácticas, el que crea las dificultades [...] que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación [...] y [por lo tanto], pueden cambiarse” (Echeita, 2006, como se citó en Covarrubias Pizarro, 2019, p. 138).

Por otro lado, la OMS y el Banco Mundial (2011, pp. 9-11) indican que los “obstáculos discapacitantes” (p. 9) en ambientes educativos generan discriminación, como lo son: a) las políticas y normas educativas insuficientes sobre la inclusión educativa; b) actitudes negativas como “las creencias y prejuicios” (p. 9); c) la prestación insuficiente de servicios de apoyo, d) los problemas con la prestación de servicios y personal insuficiente, e) financiación insuficiente, f) falta de accesibilidad, g) falta de consulta y participación en la toma de decisiones y h) la falta de datos y programas exitosos.

Por su parte, Goss (2020) menciona que desde el modelo social de la discapacidad y de derechos, se pueden encontrar cuatro tipos de barreras: a) físicas: “obstáculos que impiden o bloquean la movilidad o el acceso” (p. 29) como algún teatro sin rampas; b) Estructurales: “las normas, costumbres e ideologías de organizaciones e instituciones que están basadas en

juicios de la normalidad” (p. 29); c) Sociales: “Creencias que generan estigmas, vergüenza o incomodidad hacia las PcD” (p. 29) como la dificultad para acceder a empleo o educación de calidad; y d) Económicas: “No reconocer los costos que implica la discapacidad” (p. 29).

En lo que se refiere al ámbito tecnológico, una barrera es la creencia de que las PcDI necesitan tecnología especializada para que el aprendizaje sea efectivo, pero sólo es necesario un software accesible, claro, intuitivo, fácil de utilizar, dinámico, gráfico y personalizable (Luna, 2013). Además, Andrade et al. (2020) agregan que a nivel educativo es necesaria una nueva visión en el diseño de los planes y programas de estudio que tenga apertura a la diversidad y a un profesorado formado continuamente en la creatividad y el uso de la tecnología, así mismo, se cuente con entornos seguros, que permitan a los estudiantes desenvolverse con autonomía y confianza de participar en clase; además, contemplar a los familiares para aumentar la autoestima, responsabilidad, seguridad personal y mejorar la conducta estudiantil. Lo que a comienzos de la declaración de la pandemia de COVID-19 implicó retos para las PcDI en “áreas como la salud, la educación y el transporte” (Banco Mundial, 2022, párrafo 3).

Por lo anterior, surgieron distintas rutas de acción: los maestros llevaron la enseñanza presencial a una modalidad en línea; en lo familiar, se atendió el estrés causado por la incertidumbre de la situación, así como por la sobreexposición a la información del virus, lo que se disminuyó manteniendo contacto con conocidos y amigos vía remota; en cuanto a los efectos en la rutina y horarios que cambiaron drásticamente, surgieron acuerdos de descansos entre actividades tanto para los hijos como los cuidadores que sintieron presión por convertirse en los docentes; y se asignaron espacios físicos en el hogar destinados a lo académico (UNESCO, 2021; UNICEF, 2021a), lo que evidenció la necesidad de la flexibilidad curricular, del aprendizaje significativo y de la comprensión de los contextos particulares de cada estudiante, elementos claves de una educación inclusiva.

Particularmente, estos incrementan en la enseñanza del arte, donde Durán (2017, p. 15) hace referencia a cinco “obstáculos” para poder lograrlo, como lo son: 1) El arte no es prioritario

en las escuelas, es infravalorado y no es obligatorio; 2) El arte es opcional o complementario a la formación, más no un elemento esencial; 3) El arte, en dado caso de estar incluido en los currículos, debe de ser formal, lo que lleva a tener docentes tradicionales que se basan en la técnica, la competencia y la eficacia y no en el arte en sí mismo, o bien a la no exigencia de profesores preparados en el área; 4) Las actividades artísticas (principalmente de primaria) suelen ser sólo una forma de “relajar” a los estudiantes; y 5) En caso de estar incluido el arte en el currículo escolar, tiene una carga horaria y crediticia mínima.

Razón por la cual, en ocasiones no se ve el potencial creativo de los estudiantes y por la que no se considera positivamente al arte a nivel profesional, laboral, entre otros. Sin embargo, el hecho de que existan estos obstáculos y en un contexto de pandemia donde las prácticas artísticas se trasladaron a la distancia, no quiere decir que no sea posible la educación inclusiva, de hecho, esto evidenció la brecha que existe en asignaturas como ésta, así como la necesidad de una educación inclusiva que valore el arte y a las personas.

### **3.3. Educación Inclusiva y Aprendizaje Significativo**

En la educación inclusiva uno de los objetivos fundamentales es promover el desarrollo y comprensión de las habilidades comunicativas y emocionales que tienen los estudiantes sobre los hechos culturales y artísticos pero desde una visión contextual, es decir, con plena consciencia sobre el contexto en el que viven su vida cotidiana (Paredes, 2003, como se citó en Comeras, et al., 2017), por lo que es aquí cuando el arte se convierte en un elemento esencial de la educación, pues favorece el desarrollo de las habilidades para actuar y comprender la vida cotidiana, y como lo indican Vargas-Pineda y López-Hernández (2020), si bien ha estado rodeado de prejuicios que lo excluyen de los grupos marginados, es una herramienta que en PcDI permite el ejercicio del derecho de “participación cultural” y el desarrollo de la creatividad.

De tal manera que, resulta relevante que las escuelas lo contemplen como fundamental dentro de los currículos, pues, en Chile de acuerdo con el Ministerio de Educación (2013):

la escuela es un espacio [...] para el diálogo [...] la búsqueda de significados, [...] identidad, ciudadanía, participación y democracia. Por consiguiente, es importante que [...] diseñen actividades artísticas y culturales [...] en las que la familia, educadores y niños/as puedan relacionarse entre sí y compartir, transformándose en actores protagónicos de la cultura local. (p. 27)

Ante ello, ha aumentado el interés por la inclusión de personas en el aula y con un trato igualitario, sin dejar de lado el rigor académico, ya que en las PcDI favorece la estructura temporal de la vida cotidiana, lo que de acuerdo con Berger y Luckmann (2003), “no sólo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también se impone sobre [la biografía de los estudiantes]. [...] El reloj y el calendario, en verdad, [...] [les asegura] que son "de esta época" [...] Sólo dentro de esta estructura temporal conserva [...] la vida cotidiana su acento de realidad (p. 44) generando conocimiento y aprendizaje, lo que desde la perspectiva de Vygotsky se puede explicar con el aprendizaje significativo que es:

utilizar los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. [donde] El personal docente se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, ya no es él el que simplemente los imparte, sino que los alumnos participan activamente de lo que aprenden, pero para lograr la participación del estudiantado se deben crear estrategias que les permitan una excelente disposición y motivación para aprender. Pero, es difícil. (Avilés Dinarte, 2011, p. 140)

Por ello, es necesario conocer estas prácticas docentes que permitirán la plena inclusión los estudiantes en cualquier situación de aprendizaje y tipo de interacción.

### **3.3.1. Prácticas Docentes en la Educación del Arte**

Las prácticas educativas y docentes se entienden de distintas formas. Gergen (2007) explica que se basan en “supuestos, es decir, [en] un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros. [...] [Por lo que] Las creencias acerca del conocimiento, entonces, informan, justifican y sostienen nuestras prácticas educativas” (p. 213). De este modo, según el Capítulo I, si el docente cuenta con creencias negativas sobre el arte, con ellas actuará y se construirá conocimiento con los aprendices, en cambio, si el docente rompe con esas barreras y tiene creencias positivas

tendrá prácticas docentes orientadas a una concepción positiva y de desarrollo del arte. Por lo que el docente es importante porque genera las estructuras para el aprendizaje, pues:

los docentes que escuchan y confían en su alumnado; que generan estructuras para que estos se apoyen y cooperen, no para competir o diferenciarse, y que son capaces de movilizar el apoyo entre sus estudiantes, son docentes que se saben acompañados ante los desafíos de articular con equidad las oportunidades para que todos participen, se sientan reconocidos y aprendan. (Echeita, 2020, párrafo 6)

En este sentido, a nivel internacional en Argentina el Ministerio de Educación de la Nación (2019), en su manual sobre inclusión educativa, dice que, para garantizarla, hay que usar el DUA en las estrategias pedagógicas inclusivas, algunas de ellas son: 1) Detección temprana de áreas de oportunidad: con lista de cotejo o guía de observación; 2) Usar estrategias ambientales: como involucrar a la familia, los espacios de la comunidad, un diseño de materiales adecuado y anticipaciones de contenido; 3) Simplificar imágenes: contrastar figura-fondo y resaltar los bordes; 4) Para los textos escritos considerar: fuentes sin adornos, tamaño grande, espaciado amplio y poco texto para la apropiación del contenido; 5) Describir los objetos y verbalizar las acciones que se realizan o presentan; y 6) Utilizar adecuaciones de materiales: como los vídeos y el fomentar el diálogo entre pares.

Estas estrategias son aplicables para cualquier asignatura, pero en la enseñanza del arte, Erland (2002, como se citó en Durán, 2017, p. 15) indica que “hay que comenzar desde las destrezas, actitudes, habilidades e ideas de cada grupo conforme a lo artístico y mantener su compromiso con la realidad cultural a la que va dirigida” y se necesita que los educadores:

asuman el rol de mediadores, privilegiando la expresión libre de las emociones en las relaciones interpersonales, preguntando, explicitando su reconocimiento, aprobación, admiración y aceptación ante las diversas formas que poseen los niños/as de representar y expresar la realidad, promoviendo en ellos la reflexión, la autonomía, la actitud solidaria y su rol creativo y protagónico en la resolución de problemas. (Ministerio de Educación [Chile], 2013, p. 25)

En cuanto las relaciones interpersonales a promover y vigilar durante las situaciones de aprendizaje en los espacios de aprendizaje se explican con detalle en el próximo apartado, puesto que, tienen un papel igualmente importante dentro de la inclusión educativa y artística.



### **3.3.2. Interacciones Sociales Dentro una Situación de Aprendizaje**

Así como el rol del docente es necesario dentro de la educación inclusiva con énfasis en el arte, también lo son las interacciones existentes dentro de las diferentes situaciones de aprendizaje posibles, ya que, si bien las creencias y las prácticas docentes construyen conocimiento, éste tiene lugar de acuerdo con Berger y Luckmann (2003) solo en las interacciones sociales, por lo que, el nivel de aproximación biográfica o (de acuerdo con la perspectiva de Vygotsky) el nivel de intersubjetividad creado entre los interlocutores permitirá plenamente el aprendizaje pues en la interacción cuando hay un intercambio simbólico, de significados y de ideas que se comunican con distintos lenguajes y, con ello, en Argentina, de acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación (2019) es posible el desarrollo humano y la inclusión social y educativa puesto que tanto el rol del sujeto, como el de la institución y el de los compañeros son importantes por las interacciones generadas.

Respecto al primer rol, dicho Ministerio indica que “Todo sujeto vive en un medio social y cultural, en donde la interacción con los demás es fundamental para su desarrollo. Para esto necesita habilidades sociales que se aprenden en la relación directa con el otro” (p. 33). En cuanto al rol de la escuela, recae en que ésta “no solo establece ese contacto directo entre el alumno y el conocimiento, sino que se convierte en el espacio adecuado para la interacción social” (p. 33) y en lo que se refiere a los compañeros de clase, indica que ellos:

cumplen un papel fundamental en el proceso de inclusión del alumno [con discapacidad] [...] tanto en la escuela como en la sociedad. [Por lo que] Es importante fomentar interacciones positivas de respeto, comprensión y mutua solidaridad entre ellos [...] deben aprender a respetar las diferencias, a adaptar los juegos para que todos puedan participar y a valorar el material específico del alumno con discapacidad [...]. (p. 33)

Así mismo, menciona otra serie de elementos igual de esenciales que se deben de tomar en cuenta en la inclusión de personas con discapacidad y de las interacciones positivas dentro de un aula o cualquier situación diseñada para un aprendizaje significativo, destacando la participación no solo de la institución educativa y de los aprendices, sino también la de los familiares (véase Tabla 15).

**Tabla 15***Elementos para construir interacciones positivas dentro del aula*

<b>Elemento</b>	<b>Descripción / Definición</b>
Interacciones positivas.	Se construyen día a día, y por tanto se modelan. La actitud del educador es relevante al momento de promoverlas, tanto en forma colectiva como individualmente entre niñas/as y adultos para potenciar ambientes de respeto mutuo, valorización frente a la diversidad, libertad, seguridad y confianza que favorezcan la creatividad.
Creatividad y expresión artística.	Fomentarla desde los primeros años de vida. A partir de la libre expresión de ideas, sin limitar; y a través de la aceptación y difusión de los diferentes lenguajes artísticos.
Observación y documentación.	Puede ser de manera escrita, gráfica, con video o diapositivas, con los que se haga una narración de los hechos, es decir, extraer los significados y el sentido que para los estudiantes tiene su proceso de creación.
Ambiente o espacio educativo organizado.	Es donde se desarrolla la acción pedagógica y está definido por características como el tamaño, diseño, luz y ventilación, que deben estar en armonía con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos del lugar.
Participación familiar.	Para que las familias apoyen estas actividades necesitan conocer y apreciar el valor del arte en la educación y en la vida de sus hijos/as. Es claro que incentivar y promover la participación de las familias requiere de una planificación compartida con cada uno de los actores.

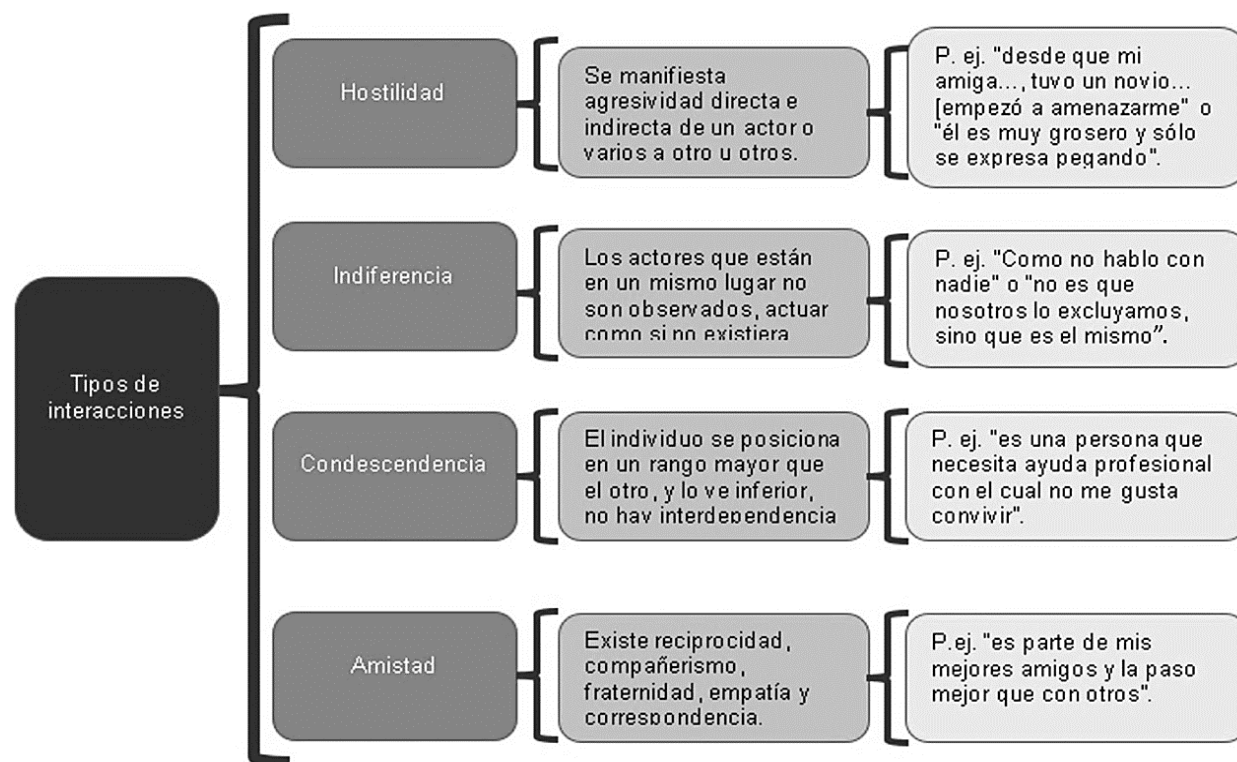
Fuente: Ministerio de Educación de la Nación ([Argentina], 2019).

Por lo que se puede ver que, el arte tiene un papel importante en la educación, el cual se debe de difundir con los padres de familia y con todos los actores sociales involucrados dentro de la situación de aprendizaje relacionada con el arte. Sin embargo, el docente también necesita conocer las distintas interacciones que se pueden llegar a presentar dentro de la misma situación de aprendizaje que no precisamente son positivas y que de no detectarse tempranamente pueden generar barreras para la inclusión, así como detectar aquellas que, pueden ser un apoyo para romper con éstas.

Como ejemplo de esto, Sastoque y Lanza (2019) definieron algunas interacciones sociales que se presentaron en su investigación sobre inclusión educativa de estudiantes de sexto grado y ofrecen algunos ejemplos de frases recopiladas durante la investigación, las cuales se mencionan a continuación en la Figura 6.

Figura 6

## Tipos de interacciones sociales



*Nota.* El cuadro muestra información correspondiente a los tipos de interacciones sociales y ejemplos obtenidos del estudio de Sastoque y Lanza (2019).

Estas interacciones son esenciales conocerlas, puesto que, aunque fueron identificadas dentro de una situación de aprendizaje presencial, también pueden ser aplicables para la situación de aprendizaje virtual, ya que en ésta la interacción al ser mediada por la tecnología, sigue permitiendo visualizar a través del video el lenguaje verbal y no verbal que se detalló en los capítulos anteriores. Por lo que, durante los procesos educativos presenciales o en línea, se tienen que generar e implementar apoyos lo más cercanos a la interacción "cara a cara" con los estudiantes con DI de acuerdo a las necesidades educativas, para facilitar el lenguaje y cualquiera de las demás habilidades de la conducta adaptativa, es por ello que los apoyos sociales toman gran relevancia sobre todo en escenarios de aprendizajes artísticos.

### 3.4. Galerías de Arte: Formato Virtual y Físico

De acuerdo con Taranilla (2014) durante la Ilustración (siglo XVIII) fue cuando surgió el concepto de lo público y con ello, el arte dejó de ser exclusivo de la realeza y comenzó a ser parte de los museos. Posteriormente con las guerras de acuerdo con Volpe (2013) comenzó la exposición de arte creado por grupos de personas históricamente marginados como el *Art Brut Entartete Kunst* (Arte degenerado) de 1937 en Múnich, o las más de 200 obras expuestas en el Hospital de *Sainte Anne* en 1946, en 1950 la Exposición Internacional de arte Psicopatológico (ahora con más de 2,000 obras), la Exposición Internacional del Surrealismo, organizada en la *Galerie des Beaux Arts* de París en 1948, la exposición de Jean Dubuffet en 1949 en la *Galerie René Droui* de París titulada “*Art Brut*” que en 1967 se expuso en el *Musée des Arts Decoratifs* de París, así como en 1971 la *Collection de l’Art Brut de Lausana* que contó con la donación de Dubuffet (Pelayo, 2020); y para 1973 se creó el *Museo de las imagens do inconsciente* en el Centro Psiquiátrico Nacional de Río de Janeiro con más de 300.000 obras (López, 2015, p. 52).

En cuanto a la unión entre el arte y las PcDI, un antecedente es La colección Prinzhorn:

[que] reúne los trabajos artísticos de internados psiquiátricos, [...] algunos [son de] PcDI. La exposición tuvo lugar en 1920 y fue acogida con gran interés por el mundo de las artes. A pesar de los obstáculos de la enfermedad psíquica y del medio ambiente psiquiátrico, los artistas habían encontrado el medio de expresar su poder de creación, sin recurrir a los medios de los antiguos maestros. (Inclusion Europe, 2002, p. 4)

Cabe destacar que, de acuerdo con Rajal (2018) los museos ahí tenían un impulso capitalista donde “La reproducción masiva, lo mecánico y el mercado estaban marcando [...] el destino del museo como institución artística” (p. 55) que continua, ya que en 2015 se hizo una investigación donde se analizó el nivel económico, el nivel de reputación de los artistas y la cantidad de exposiciones que crearon, resultando que el valor de las obras está limitado por el valor económico y por la cantidad de obras y no por lo que expresan, por lo que, el tener una red de apoyo y estudios profesionales de arte es necesario para ser valorado como “buen” artista (Roncero Muntaner, 2015). Pero, también ha cambiado esta idea con artistas como:

Benjamin Walter y su obra *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Marcel Duchamp y su *Boîte en Valise*, y Malraux y su museo imaginario, [pues] reflejaban un interés o preocupación en cuanto al sentido que estaba tomando la obra de arte y a cómo estaban cambiando los medios técnicos nuestra forma de relacionarnos y de entender el arte. (Rajal, 2018, p. 55)

Es por ello que, ante estos cambios de concepción, de acuerdo con Morgan (2003) el arte conceptual tuvo auge por la ruptura con el arte canónico, por lo que el impulso a las tecnologías de la comunicación en los años 60 facilitó que los empaques de las obras de arte fueran digitales y que según Rajal (2018) desde los años 80 los museos sufrieran uno de los mayores cambios en su concepción siendo vistos ahora como muestra de diversidad, de construcción de significados y conocimientos, no como la única verdad o la mejor manera de hacer arte, donde la exposición es “un medio abierto no sólo a un único discurso profesionalizado, sino [...] una herramienta para generar diálogos a través del arte y por tanto [...] una herramienta con la que dar voz” (Rajal, 2018, p. 53), de tal manera que es aquí donde encuentran su conexión con la educación, pues los museos desde esta idea van:

[...] más allá de lo exhibido o de lo expuesto en sus salas, presentándose como un espacio que genera principios que pueden ser aplicados más allá de sus paredes para convertirse en un modo de aprendizaje emancipador y para toda la vida (Ibídem) [...] que permiten que el visitante genere sus propias narrativas en torno a sus necesidades de sentido, otorgándole el valor a la obra desde su propia experiencia [...] se empodera al visitante como productor cultural al participar activamente en la creación del sentido de la visita (Acaso, 2014b). El conocimiento se redirige hacia la interpretación y se abren nuevas fórmulas de acercarse a la realidad y, [...] a la verdad. (Rajal, 2018, p. 51)

Por lo que, de acuerdo con Danto (2007), en un inicio la creación de museos se realizó sobre el principio de que “todo arte tiene su propio lugar, donde no hay ningún criterio a priori acerca de cómo el arte deba verse, donde no hay un relato al que los contenidos del museo se deban ajustar” (p. 28) que perduró hasta la época contemporánea, sin embargo, hoy en día de acuerdo con este autor, gran parte de los artistas ya no consideran que:

los museos están llenos de arte muerto, sino llenos de opciones artísticas vivas. El museo es un campo dispuesto para una reordenación constante, y está apareciendo una forma de arte que utiliza los museos como depósito de materiales para un collage de objetos ordenados con el propósito de [...] defender una tesis. (p. 28)

Es decir que, como parte de la construcción social que se tiene en la actualidad acerca del arte conceptual es que el espectador tiene un papel relevante en el concepto de la obra, al ser un sujeto de interpretación también, con esta postura, se le da un papel al artista, a la obra y al espectador y se relaciona con la hermenéutica pues para Gadamer, en el momento en el que se vinculan los saberes de todos los actores sociales involucrados con una obra de arte es cuando se encuentra la identidad hermenéutica de la obra, pues:

En el arte último, donde las referencias a la tradición y los vínculos internos con un “mundo” parecen desaparecer de las obras, se sigue planteando al espectador un desafío interpretativo, un juego de comprensión. Así, por más que desafíen toda objetividad, la consistencia como “declaración” (*Aussage*) de las nuevas propuestas asegura su carácter artístico. Se conserva en ellas una “identidad hermenéutica”, en virtud de la cual algo autosuficiente y que rebasa todo uso utilitario se ofrece (expone) a la interpretación y pide ser representado (ejecutado) una y otra vez como unidad completa de sentido. (Liñán, 2009, p. 215)

Esto en México es importante, puesto que se pretende difundir las obras de arte de los artistas para preservar el patrimonio cultural del país entendiendo éste como “aquellos productos y prácticas que al tener un valor simbólico también tienen un valor histórico y a través de los cuales se expresan las identidades colectivas” (INEGI, 2014, p. 5): De esta manera, podemos entender en palabras del INEGI (2014), que una *galería* es un centro:

destinado a la exposición de obras de arte. Puede estar diseñada para exposiciones audiovisuales, instalaciones o exposiciones plásticas. Puede pertenecer al sector privado [...] como punto de venta, así como pertenecer a la iniciativa gubernamental y conformar salas de exposiciones de institutos de cultura estatales. (p. 5)

Por lo que, la definición implica comunicación (porque se expone), economía (cuando su fin es la venta) y educación (construye conocimiento con el tiempo). Hoy en día, según el Sistema de Información Cultural (2022b) hay en este sistema 934 galerías a nivel nacional de las cuales, 266 son de la Ciudad de México (siendo el estado con más cantidad); mientras que, en cuanto a museos, hay un total de 1,448, siendo 167 de la Ciudad de México (SIC, 2021c); y de los 126,014,024 mexicanos, sólo 3,383 artistas están registrados, siendo Sinaloa y San Luis Potosí los estados con más registro (655 y 494 personas respectivamente) (SIC, 2021a).

Por lo que se puede entender que México es un país multicultural, pero también cada vez más accesible, ya que cuenta con la Red de Museos y Espacios Culturales para la Atención de Personas con Discapacidad (PCD), que ha roto las barreras de infraestructura y de capacitación de personal, brindando servicios como préstamo de sillas de ruedas gratuitas o salas de braille mejorando la experiencia (INDISCAPACIDAD, 2022) (véase Tabla 16).

**Tabla 16**

*Red de museos accesibles de la Ciudad de México*

<b>Museo</b>	<b>Museo</b>
Antiguo Colegio de San Ildefonso <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ACSI.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ACSI.html</a>	Museo del Estanquillo <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ESTANQUILLO.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ESTANQUILLO.html</a>
Centro Cultural de España en México <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CCEM.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CCEM.html</a>	Museo del Telégrafo <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_TELEGRAFO.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_TELEGRAFO.html</a>
Centro Cultural Universitario Tlatelolco <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CCUT.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CCUT.html</a>	Museo del Templo Mayor <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MTM.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MTM.html</a>
Centro de la imagen <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CI.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CI.html</a>	Museo interactivo de la Policía Federal <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MPF.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MPF.html</a>
Ex Teresa Arte Actual <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ETAA.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ETAA.html</a>	Museo Mural Diego Rivera <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_DR.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_DR.html</a>
Foto Museo Cuatro Caminos <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_FMCC.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_FMCC.html</a>	Museo Nacional de la Acuarela <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MNA.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MNA.html</a>
Fundación Herdez A. C. <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_FH.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_FH.html</a>	Museo Nacional de la Estampa <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MNE.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MNE.html</a>
Laboratorio Arte Alameda <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_LAA.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_LAA.html</a>	Museo Nacional de la Revolución <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MNR.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MNR.html</a>
Antiguo Palacio del Arzobispado. <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MASHCP.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MASHCP.html</a>	Museo Nacional de San Carlos <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_SC.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_SC.html</a>
Museo de Arte Popular <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MAP.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MAP.html</a>	Museo Panteón de San Fernando <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MPSF.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MPSF.html</a>
Museo de Arte Querétaro <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MAQ.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MAQ.html</a>	Museo Soumaya Plaza Carso <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MSFC.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MSFC.html</a>
Museo de Historia Natural <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MHN.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MHN.html</a>	Museo Tecnológico de la CFE <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CFE.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CFE.html</a>
Museo de la Basílica <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_BASILICA.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_BASILICA.html</a>	Palacio de Minería <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_PM.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_PM.html</a>
Museo de la Ciudad de México <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CDMX.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CDMX.html</a>	Universum <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_UNIVERSUM.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_UNIVERSUM.html</a>
Museo de la Tortura y Pena capital <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MTPC.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MTPC.html</a>	Zoológico de Chapultepec
Museo de las Constituciones <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MC.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_MC.html</a>	Zoológico San Juan de Aragón <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ZARAGON.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ZARAGON.html</a>
Museo del Chocolate <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CHOCOLATE.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_CHOCOLATE.html</a>	Zoológico los Coyotes <a href="http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ZCOYOTES.html">http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museo_ZCOYOTES.html</a>

Fuente: INDISCAPACIDAD (2022)

Sin embargo, al iniciar la pandemia de COVID-19 estos museos o galerías cerraron temporalmente por las condiciones de salud, generando que abrieran sus puertas en la modalidad virtual, o incluso algunos que ya utilizaban el medio digital se popularizaran más como lo son en México el Museo de Frida Kahlo (<https://www.museofridakahlo.org.mx/es/el-museo/#regresar>), la Casa del Lago (<https://casadellago.unam.mx/encasa/>), el Museo Universitario del Chopo (<https://www.chopo.unam.mx/recorridos/entrada.html>), algunos museos del Instituto Nacional de Bellas Artes (<https://inba.gob.mx/digital>). Y a nivel internacional, el Museo del Prado en España (<https://www.museodelprado.es/>), el Museo de *Louvre* de Francia (<https://www.louvre.fr/en/online-tours#virtual-tours>) o en Estados Unidos el Museo de Arte Moderno conocido como MoMA (<https://www.moma.org/>); sin dejar de lado las plataformas que albergan miles de espacios artísticos a nivel mundial en línea como lo es el caso de *Google Arts y Culture* que contiene un buscador con filtros por artistas, corrientes, técnicas, entre otros, siendo un espacio educativo y accesible para toda la comunidad (<https://artsandculture.google.com/>).

Así mismo, surgieron iniciativas inclusivas como la “Sala Virtual con Obras Realizadas en Casa” de la asociación ASSIDO realizada en 2020 (<https://fb.watch/eKXN6GNdVw/>) como parte de su iniciativa “Cuando el arte no se detiene”, o también el museo virtual de Sara (2020), elaborado en la plataforma digital *Genially*, el cual sirvió como inspiración para la “Galería inclusiva: Construyendo Puentes” realizada también en la modalidad en línea, retomando aspectos del arte conceptual, del modelo social de la discapacidad y desde la construcción social del conocimiento valorando al artista, la creatividad y sus procesos completando así, la función comunicativa y hermenéutica del arte, y beneficiando también el funcionamiento humano de las y los distintos participantes como se verá a partir del siguiente capítulo donde se explicará a detalle el método implementado en esta investigación.

Hasta ahora, se ha realizado un recorrido por la triangulación teórica de la investigación, abordando en el Capítulo I los antecedentes del arte canónico y del arte conceptual así como



del paradigma médico rehabilitador; así mismo se explicó la importancia de los construccionismos en el entendimiento de las tipificaciones construidas alrededor del arte y la discapacidad; y en cuanto a la IAP se proporcionaron los antecedentes de la misma haciendo énfasis en la importancia del papel de la hermenéutica para la interpretación de los datos recolectados. Posteriormente, en el Capítulo II se explicó el término de inclusión artística desde el modelo social de la discapacidad y la definición más actual de la DI brindada por la AAIDD; en seguida, se mencionaron las diversas experiencias inclusivas del arte que han existido en el mundo como muestra de que es posible promover la inclusión de PcD a través del arte si se contempla a la educación en el proceso.

De este modo, el Capítulo III abordó la relación del arte conceptual con el ámbito educativo como un elemento central en la eliminación de las tipificaciones construidas, se analizaron los programas de educación artística vigentes a nivel nacional, complementado con las recomendaciones de estrategias docentes para fomentar una educación inclusiva y relaciones positivas que brindan distintas instituciones educativas a nivel internacional, así como también se mencionaron los distintos espacios artísticos que surgieron en la modalidad virtual durante la pandemia de COVID-19 como un antecedente directo al presente trabajo.

Con este marco teórico, el próximo capítulo detalla el contenido metodológico que sustenta la triangulación multimétodos implementada en esta investigación, detalla cómo se trabajaron las habilidades de comunicación, el paradigma de apoyos, las interacciones sociales y las estrategias docentes con un taller, así como la percepción social de las personas antes y después de ver una galería virtual, todo, en beneficio del funcionamiento humano de las y los participantes, así como de la ruptura de las tipificaciones negativas del arte y la discapacidad.

#### **Capítulo IV: Método**

En este capítulo se explica el método implementado en esta investigación. Se incluye la justificación, el planteamiento del problema, el diseño seleccionado, los objetivos, el contexto, el escenario, los participantes y los instrumentos para recolectar los datos de la misma.

#### 4.1. Justificación

Esta investigación tiene como marco de referencia a Berger y Luckmann (2003) puesto que con las interacciones y el proceso de internalización explican el papel activo de los actores sociales, su historicidad y su potencial de cambio de la realidad (Simkin y Becerra, 2013); se apoya también de Vygotsky porque tiene un “interés por el carácter relacional del proceso de aprendizaje, [lo que] hace a los construccionistas y constructivistas sociales [...] aliados” (Gergen, 2007, p. 225); además, se ocupó el modelo social de la discapacidad para dar voz a las PcDI y promover sus derechos activamente (Saad, 2015); y se eligió el arte conceptual por la apertura a la diversidad y énfasis en el proceso creativo (Kosuth, 1969; Lewitt, 1968).

A nivel social tiene relevancia porque permite romper las barreras del ámbito familiar como la creencia de que hacer arte es “morir de hambre” (Machillot, 2021, p. 718) o que no es una profesión digna como la medicina (Machillot, 2021), también rompe con barreras del ámbito artístico, como lo es la visión canónica (Taranilla, 2014) o de que es un “pasatiempo” (Inclusion Europe, 2002, p. 8). Así mismo, al aplicarse con PcDI en el ámbito educativo facilita eliminar la perspectiva rehabilitadora (Carreón, 2019) y la exclusión educativa causada por las escuelas de educación especial donde la discapacidad se piensa como enfermedad y no como una condición de vida (Sastoque y Lanza, 2019; Hirmas y Ramos, 2013) y el arte como una arteterapia (López-Ruiz, 2016) o un *art brut* (Volpe, 2013) que etiqueta las obras como “arte hecho por PcD” sin priorizar los procesos o ideas (Auch, 2019; Otero, 2014) y también enaltece el valor del arte en los procesos de aprendizaje en cuanto a su carga crediticia (Durán, 2017).

A nivel científico, psicológico y metodológico esta investigación favorece la actualización de información proponiendo el término de “inclusión artística” y por su diseño con triangulación entre métodos, cubre las distintas perspectivas de los actores sociales y permite generar un cambio benéfico para ellos, por lo que la triangulación teórica (con énfasis en el contexto), la triangulación entre fuentes (docentes, familiares, artistas, público en general y la experiencia de la investigadora), así como el uso de la hermenéutica en la IAP permitieron en conjunto

anteponer la responsabilidad ética, la confiabilidad y validez con la participación activa e interpretación de datos por parte de la investigadora durante todo el proceso de recolección.

Lo cual está sustentado en IAP's centradas en entornos educativos que han logrado cambios positivos en las comunidades estudiantiles, como lo es el caso de Díez-Gutiérrez (2020) quien realizó una evaluación sobre el funcionamiento y organización del Centro en España en tres fases (planificación, práctica y evaluación) concluyendo que involucrar a los docentes, familiares y estudiantes mejora el funcionamiento de la comunidad siempre y cuando se reconozca a los participantes en todo su proceso como coautores, mas no como un objeto de investigación, pues todos son sujetos y objetos al mismo tiempo, incluido quien investiga.

Así mismo, Sastoque y Lanza (2019) desde el construccionismo social de Berger y Luckmann analizaron las interacciones sociales de inclusión social educativa de 133 alumnos de sexto grado y apoyándose de test, entrevista semiestructurada, grupo focal y categorización y codificación obtuvieron que las “agresiones [...] amenazas y burlas, distanciamiento social, indiferencia, rechazo [...] [tienen] [...] discurso hegemónico de la discapacidad” (p. 111).

En cuanto al arte, Morgan (2003) recuerda que Baldwin y Atkinson indicaron que el arte conceptual es una forma de investigación en sí mismo; además en Argentina, Dillon y Grillo (2014) realizaron una investigación con niños y jóvenes judicializados para reconstruir el tejido social usando el modelo social y viendo al arte no como un privilegio, logrando que el arte fuera reconocido como medio de expresión y un elemento esencial para la educación inclusiva.

En México, de acuerdo con el INEGI (2014) se han hecho encuestas que han permitido promover los derechos culturales: Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT), Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura en 2006, Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares (ENGASTO), Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales (2010), Encuesta a públicos de museos, bibliotecas, teatros, librerías y bibliotecas de la CDMX y la Encuesta Nacional de Cultura de México 2012 (ENCUM) para saber el perfil del público de arte, el tiempo y dinero que invierten.

En este sentido, Sánchez et al. (2019) analizó en su estudio las condiciones laborales de los artistas mexicanos obteniendo que “más de la mitad de los artistas son asalariados, con condiciones laborales precarias y bajos ingresos; [...] [y que] el grado de escolaridad es alto, pero no corresponde con los segmentos laborales en que se insertan” (p. 69), lo que asocian a la visión capitalista del arte que valora las producciones y no al artista ni artesano y dicen que:

lo que importa para el trabajo del artista es su obra, su originalidad [...] ella se valora por su expresividad, perfección, [...] cuyas cualidades aluden a un placer estético, al disfrute de lo bello, en tanto que, el artesano si bien tienen un grado de originalidad, se trata de piezas que son reproductibles, imitadas, y atienden a necesidades materiales más que estéticas [...] Sin embargo, sobre esto Sennett (2009, p.51) dice que: el arte no existe sin la artesanía, [...] su separación tuvo que ver con la sociedad moderna y la [...] subjetividad [...] [y que] la originalidad [...] se trata de una “etiqueta social”. (pp. 71-72)

Esto a nivel personal es relevante, ya que, ver el arte como medio de solución de problemas de desigualdad (Aragay, 2017) y a *Very Special Arts* como antecedente internacional de inclusión amplían mi experiencia en el arte, pues, si bien lo he abordado desde varias perspectivas, ya sea como aprendiz, público (de festivales musicales), creadora (de escritos, dibujos, pinturas, ilustraciones digitales, o letras de canciones), *staff* (en eventos del INJUVE CDMX), como familia de artistas y periodistas independientes, o como facilitadora de interacciones y conocimientos en clases de arte de CP-Tec por parte de mi servicio social en CP-UNAM, no lo había hecho desde lo científico, por lo que ahora como investigadora puedo comprender más el tema y convencerme más de que el arte facilita el funcionamiento humano.

Todo ello en conjunto hizo que se originara este trabajo a partir de las preguntas: ¿Cómo hacer que interactúen en un mismo espacio artístico tanto los educadores, estudiantes, familias, artistas y público sin barreras por condición de vida o de expresión artística durante la pandemia? y ¿Qué tipo de investigación permitiría llevarlo a cabo?

Así como también, permitió establecer el planteamiento, los objetivos, las preguntas de investigación y el método, por lo que el crear un dispositivo como la galería, hace que la relevancia aumente, por su complejidad, pues construyó y rompió prejuicios con los actores sociales, respetando sus historicidades en un contexto de pandemia explicado a continuación.

## 4.2. Contexto y Escenario

La intervención se realizó durante el segundo semestre de 2021 en el contexto de la pandemia de Covid-19 causada por el virus Sars Cov2 a un año y medio de declarado el confinamiento en los hogares (a principios del año 2020) con salidas al exterior limitadas a cubrir necesidades básicas (alimentación, medicamentos o actividades económicas presenciales) lo que calificó a toda actividad social, educativa, recreativa, turística, artística o cultural como no prioritaria, afectando por ende, tanto a los artistas como a las PcD.

En particular, se llevó a cabo cuando el Semáforo Epidemiológico Nacional ya transitaba del color amarillo al color verde para el caso de la Ciudad de México (estado donde se ubica tanto la Facultad de Psicología como el Tecnológico de Monterrey de la Ciudad de México), pues éste semáforo fue una medida de la Secretaría de Salud del Gobierno de México de monitoreo de la curva de contagio y las actividades permitidas a realizar por cada estado de la república que cambiaba día con día según los casos negativos graves hospitalizados a través de colores (verde implicaba que la actividad podía realizarse de manera presencial sin restricción por aforo, mientras que el color naranja implicaba un aforo limitado de personas y el rojo, una prohibición a realizar la actividad en espacios públicos). Además, la Jornada Nacional de Vacunación para los adultos y adultos mayores de esta entidad había comenzado, siguiendo las personas de 18 a 29 años, por lo que la incertidumbre causada por la pandemia era menor y ya se contaba con el respaldo científico de la efectividad de las vacunas contra el virus.

Cabe destacar que en la Ciudad de México, respecto al ámbito cultural después de un periodo largo de haber usado al arte como un medio de expresión y protesta por la pandemia, permitió ver de una manera diferente la vida cotidiana (cambiaron las rutinas), ya se habían retomado algunas actividades en espacios públicos pero con restricciones de aforo con los autoconciertos, autocinemas y cines limitados a solicitar la evidencia la prueba de COVID-19 con resultado negativo o el comprobante de vacunación ante este virus para brindar acceso.

Y en lo que respecta a la educación, aunque ya se contaba en la Ciudad de México con el regreso híbrido a clases presenciales en algunas instituciones (es decir, había clases que se tomaban de manera presencial y otras en línea a criterio institucional), en el caso de la UNAM para lo concerniente a los trámites, asesorías, gestiones y procedimientos necesarios para realizar este trabajo, la modalidad aún era en línea, utilizando como medio de comunicación las redes sociales: WhatsApp, Facebook, correo electrónico, Zoom y Videoconferencia Telmex.

En esta modalidad en línea mediante la plataforma de videoconferencias Zoom se llevó a cabo la intervención, seleccionando como escenario aquel que debido al servicio social prestado en el Programa Construyendo Puentes UNAM (CP-UNAM) (de 2020 a 2021) facilitó la gestión y la población necesaria para realizarla. El programa Construyendo Puentes (CP), de acuerdo con Saad (2015) fue creado en 2006 y en sus diferentes sedes, promueve desde una perspectiva de derechos y de vida independiente la inclusión educativa y social de PcDI brindando apoyos y fortaleciendo las habilidades para una vida plena e independiente a través de la participación activa de los estudiantes en su comunidad; tiene como principales objetivos:

la formación de competencias para la vida en los jóvenes del programa con miras a alcanzar la inclusión laboral (con los apoyos necesarios según la persona en cuestión), la autodeterminación, a través de asumir responsabilidades y participación sobre su propio proyecto vital, la experiencia de vivir de manera independiente a los padres, el establecimiento de redes de apoyo de pares con y sin discapacidad como vehículo de desarrollo social a lo largo de la vida y la autogestión por medio de la participación político social de los derechos de las personas con discapacidad. (Saad et al., 2019, p. 2)

De acuerdo con Saad et al. (2019) este es un objetivo alcanzable al ampliar el programa de la educación privada a la educación pública, siendo la Facultad de Psicología de la UNAM la primera universidad pública en contar con él, favoreciendo los aspectos de calidad profesional y promoviendo los derechos de las PcD desde la investigación, pues de acuerdo con el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS, 2022) quien diseñó y lleva a cabo el programa, la investigación es un pilar para la inclusión en México, por ello favorece la formación de profesionistas con enfoque inclusivo; en sus palabras el objetivo es:

a través de observadores participantes y prácticos reflexivos, conceptualizar los fragmentos de la realidad bajo la influencia de acciones concretas para después ser integradas en un esquema de análisis mayor [además] Desarrollar proyectos de investigación social que permitan encontrar alternativas a las dificultades que en todas las áreas [que] se presentan a las personas con discapacidad, así como en factores de cambio en los agentes de la comunidad. (párrafo 4)

En lo que se refiere al programa en su eje como currículo, de acuerdo con Saad et al.

(2017) para la modalidad de trabajo del programa CP:

Existe una malla curricular base de 8 semestres que se pueden extender a 10 máximo, cada semestre se elabora un proyecto general de trabajo y colaboración que se lleva a la práctica, en cuanto a la formación en destrezas de vida independiente, a través del programa formativo que establece el Capys. Se mantiene estrecha comunicación y un proceso de evaluación continua de fines, propósitos, metodologías y resultados. (p. 4)

Particularmente, CP sede Tecnológico de Monterrey de la Ciudad de México (CP-Tec) es flexible a las condiciones de cada estudiante, por lo que la asistencia si bien es esencial, al existir una inasistencia se apoya al alumno para que tenga los elementos necesarios con asesorías personalizadas o retroalimentaciones en las clases posteriores; las evaluaciones no son del tipo memorístico, sino son concentradas en la construcción de conocimiento y en la solución de problemas de la vida diaria. Los apoyos brindados son del tipo social (a través de los compañeros de clase), pero también institucionales (a través de los facilitadores que dan seguimiento) y familiares (en comunicación constante). Además, en CP-Tec la disciplina y el respeto crean espacios seguros y de confianza para la libre expresión de ideas y artística, en específico en la asignatura “¿Qué es el arte?” en la que se llevó a cabo y planteó esta investigación.

#### **4.3. Planteamiento del Problema**

El objetivo de esta tesis de tipo investigación acción participante fue conocer la percepción social que hay sobre la inclusión de artistas con discapacidad intelectual antes y después de conocer sus obras en una galería digital de arte conceptual elaborada con la participación activa de las y los artistas, así como también, saber cuál es el alcance de un taller de arte conceptual en personas con y sin discapacidad intelectual en cuanto a las habilidades

de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos brindados entre las y los participantes, quienes forman parte del entorno artístico en México como lo son: artistas, estudiantes, docentes y familiares de los programas Construyendo Puentes sedes UNAM (CP-UNAM, ) y Tecnológico de Monterrey Ciudad de México (CP-Tec), el público con interés en temas de arte e inclusión, así como la investigadora. Los datos se recopilaron con el consentimiento de las y los participantes a través de los instrumentos de guía de observación participante y no participante, guías de entrevista semiestructurada y de grupo focal, notas de campo en bitácora y grabaciones en audio y vídeo (con capturas de pantalla).

Se entiende por arte a toda actividad creadora (Taranilla, 2014); por arte conceptual, al movimiento artístico que enfatiza la idea y el proceso a comunicar con la obra, más que la ejecución técnica (Flores, 2016; Vásquez Rocca, 2013); por inclusión, a la igualdad de oportunidades que tienen las personas sin importar su condición de vida favoreciendo una vida plena (Vargas et al., 2013; Carreón, 2019); y por inclusión artística, a la igualdad de oportunidades para crear arte sin importar la condición de vida o concepción artística.

#### **4.4. Enfoque y Diseño de la Investigación**

Se tuvo una aproximación metodológica y enfoque cualitativo, el cual “comprende el fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 358) y tiene un diseño de Investigación Acción Participante (IAP), que conduce:

a cambiar [...] para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano [...] por tanto este cambio [se incorpora] en el [...] proceso de investigación. [Además] Se indaga al mismo tiempo que se interviene. [...] resalta la colaboración equitativa de todo el grupo [...], [y] emancipa a los participantes y al investigador. (pp. 496, 498)

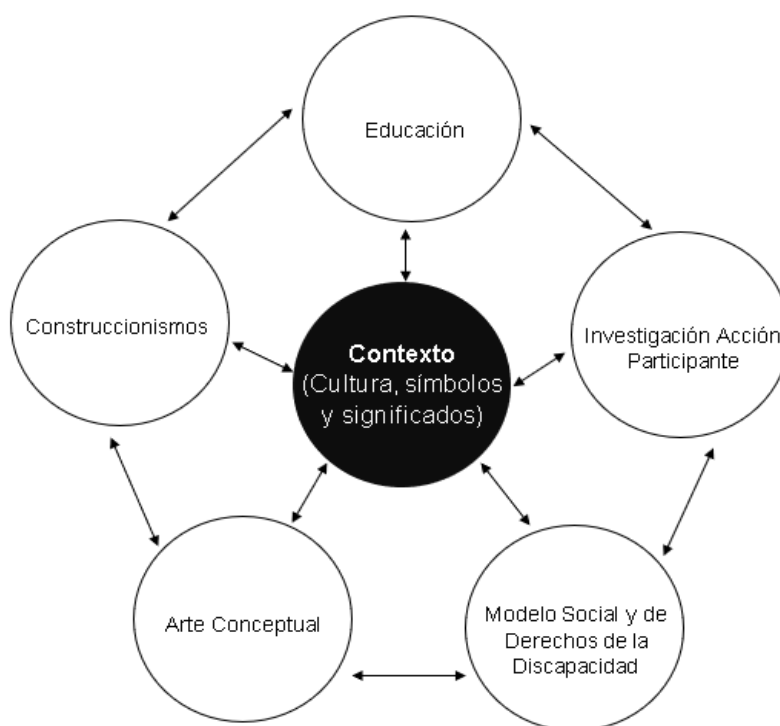
A nivel teórico, la Figura 7 muestra que la Tesis se centró en el contexto, los símbolos y significados intercambiados como parte de los construccionismos, el modelo social de la discapacidad, la educación con enfoque inclusivo, así como el arte conceptual y propiamente la Investigación Acción Participante (Agudelo y Estrada, 2012; Daniels, 2001; Berger y Luckmann,



2003; Hernández Sampieri et al., 2014; Verdugo y Schalock, 2010, p. 17), por lo que, la relación entre la investigadora y los participantes fue horizontal, permitió la libre expresión sobre los métodos planteados, fue flexible a propuestas y al contexto, y consideró a los participantes como coautores a beneficiar.

### Figura 7

*El contexto como elemento central de distintas teorías y métodos de investigación*

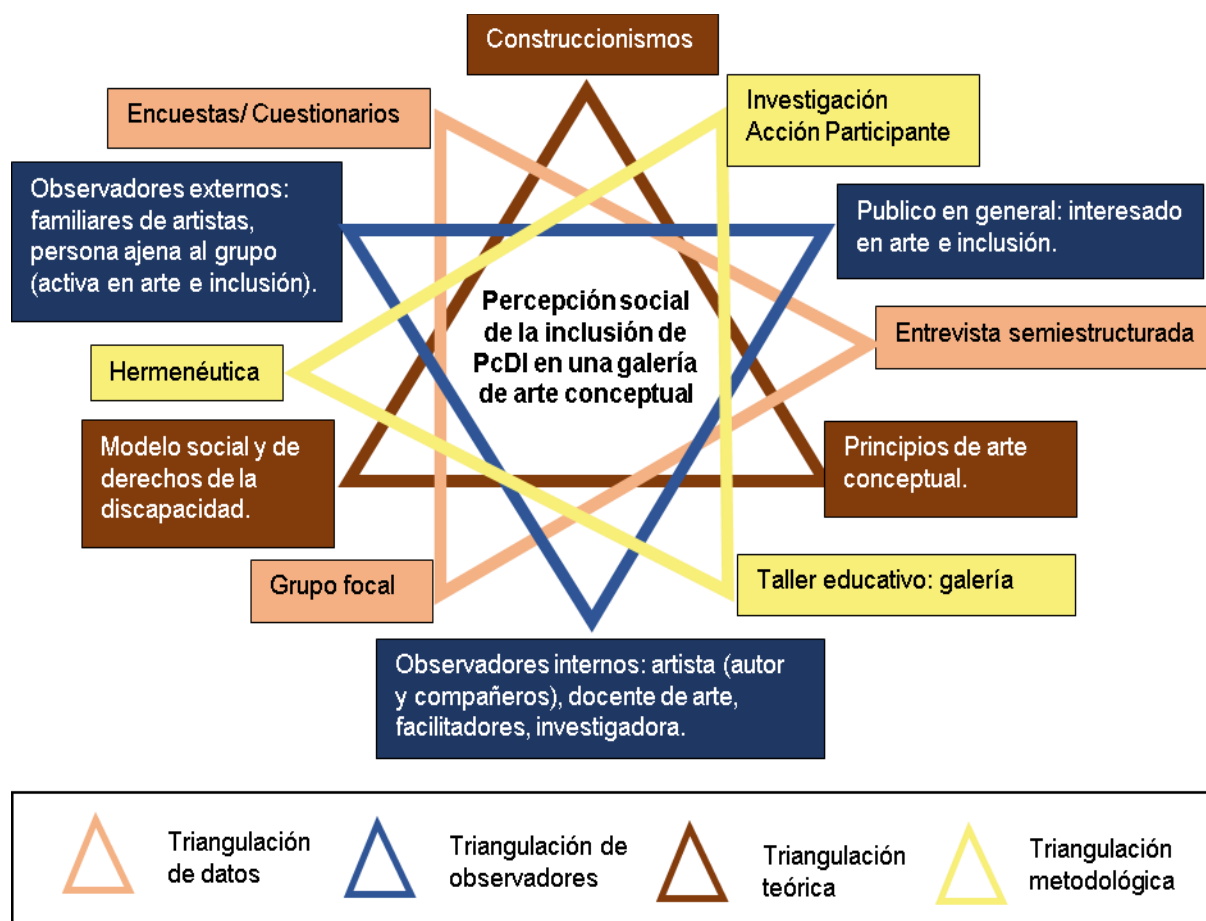


*Nota.* Se muestra el contexto como elemento de unión del marco teórico.

A nivel de método como lo muestra la Figura 8, se usó la triangulación multimétodos, es decir, en este trabajo hay distintas teorías, fuentes de información, observadores y métodos con la finalidad de hacer valer la voz de cada participante y de comprender el fenómeno desde las distintas perspectivas que el trabajo requiere (Santa Cruz et al., 2022) lo cual, con la hermenéutica hace posible que la interpretación sea válida y confiable (Betrián Villas et al., 2013, como se citó en Díez-Gutiérrez, 2020) y que respete a cada participante desde un marco ético y del paradigma social y de derechos.

**Figura 8**

*Estrella de triangulación multimétodos aplicada*



*Nota.* La figura muestra una estrella compuesta por cuatro tipos de triangulaciones, la triangulación de datos en cuanto a la forma en la que recopilaron los textos interpretados, la triangulación de observadores, respecto a quienes fueron actores sociales del presente trabajo, la triangulación teórica que hace referencia a las principales teorías y marcos que sustentaron la intervención, así como la triangulación metodológica que enfatiza los principales dispositivos utilizados y creados para la obtención y el procedimientos de la IAP, los cuales, en conjunto conforman la triangulación multimétodos de la investigación realizada, llamada así por la combinación de los distintos elementos de la investigación.

La figura anterior es relevante, ya que permitió tomar decisiones en cuanto a las preguntas de investigación, así como, definir los objetivos particulares y el método.

#### 4.5. Preguntas de Investigación

Se definieron dos preguntas de investigación que permitieron guiar la intervención atendiendo, la percepción social planteada y la recolección de datos respectivamente:

1. ¿Cuál es la percepción del público acerca de la inclusión de artistas con y sin discapacidad intelectual antes y después de conocer sus obras de arte en una galería digital de arte conceptual?
2. ¿Cuál es el alcance de un taller inclusivo de arte conceptual en personas con y sin discapacidad intelectual en cuanto a las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos brindados entre las y los participantes?

#### 4.6. Objetivos

Posteriormente, se plantearon cuatro objetivos a fin de precisar cada uno de los aspectos relevantes para la recopilación de datos, mismos que se indican a continuación:

1. Crear un espacio artístico inclusivo (galería digital) mediante un taller de arte conceptual con la participación activa de artistas con y sin discapacidad intelectual.
2. Conocer el impacto de un taller inclusivo de arte conceptual en cuanto a habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos brindados entre las y los participantes.
3. Conocer las percepciones del público acerca del arte e inclusión antes y después de acceder a la galería construida.
4. Promover el modelo social de la discapacidad para eliminar etiquetas/ estereotipos/ tipificaciones de exclusión y discriminación respecto al arte y la discapacidad.

#### 4.7. Participantes

La muestra fue intencional y según Hernández Sampieri et al. (2014, pp. 384, 386-388) “diversa” pues contempló actores sociales con y sin discapacidad que practicaran o estuvieran interesados en temas de arte o inclusión contemplando para el taller y las encuestas tres criterios de selección: 1) la capacidad operativa amplia por la experiencia de la investigadora

con el manejo de grupos grandes; 2) entendimiento del fenómeno: que fueran artistas, educadores, profesionistas ajenos a CP-Tec (pero afines al tema), familiares de las PcD artistas, la institución/facilitadores de CP-Tec y público de arte, esto, para que la construcción de la perspectiva fuera integral, válida y confiable; y 3) la naturaleza del fenómeno, pues el confinamiento por la COVID-19, la fecha decembrina que se acercaba, el calendario escolar (cercano a vacaciones) y el cronograma delimitaron la duración de la intervención.

De este modo, en el Taller Inclusivo de Arte Conceptual participaron 22 personas entre los 19 y 67 años, de los cuales, con el docente y artista Eduardo Beristain (Beris), con 10 de los artistas con DI y con los dos facilitadores (“A” y “E”) ya se había tenido contacto meses antes de la intervención debido al servicio social prestado en CP-Tec, lo que sirvió para intervenir en el escenario y conocer la dinámica del grupo y el estilo de estrategias docentes previamente, sin embargo, a los familiares, la observadora externa, dos artistas con DI y los artistas por convocatoria (bola de nieve) no se les conocía, por lo que se tuvo el permiso institucional para que ingresaran al aula virtual de la Construyendo Puentes Tec (CP-Tec), la cual fue administrada y controlada (en cuanto a los accesos) por los facilitadores.

Para el caso de la encuesta participaron 44 personas entre los 19 y 46 años de edad interesadas en temas de arte e inclusión y reclutadas a través de una convocatoria vía la red social Facebook publicada en el perfil personal de la investigadora, por lo que, 31 personas fueron del círculo social cercano a la tesista y las otras 13 personas fueron reclutadas por bola de nieve en dos grupos de Facebook afines a la temática, siendo personas desconocidas para la investigadora.

Cabe señalar que la investigadora ya tenía experiencia con el manejo de las TIC en la pandemia, sin embargo, debido a la cantidad de datos a recopilar y a analizar se cerró la convocatoria para participar en el taller y responder las encuestas al conseguir estas cifras. De tal manera que, la muestra final de la investigación estuvo conformada por un total de 66 participantes distribuidos como lo muestra la Tabla 17.

**Tabla 17***Características sociodemográficas de las y los participantes*

<b>Sexo</b>		Hombres	Mujeres	Total						
	Taller		11	11	22					
Encuesta		18	26	44						

<b>Edad</b>		19 años	20-25	26-30	31-35	36-40	40-45	46-50	50-55	65-70
	Taller		1	15	1	0	1	1	0	2
Encuesta		1	37	3	2	0	0	1	0	0

<b>Tipo de actor social</b>		Artistas (CP-Tec)	Artistas (Banner)	Educador	Tesista	Institución	Familiar	Observadora externa	Público no artista	Público artista
	Taller		12	3	1	1	2	2	1	0
Encuesta		0	0	0	0	0	0	0	28	16

<b>Expresión artística o de interés</b>		Música / Canto	Pintura / Dibujo	Diseño	Cine / Foto	Literatura/ Poesía	Teatro / Actuar	Escultura	Danza/ Baile	Otro
	Taller		3	10	1	0	4	1	1	0
Encuesta		25	25	2	8	8	2	3	8	3

*Nota.* La muestra (N= 66) en el taller (n= 22) dividida por sexo fue homogénea y en la encuesta (n= 44) la mayoría fueron mujeres; en cuanto a la edad, principalmente estuvieron ubicados entre los 20 y 25 años; respecto al tipo de actor social presente en el taller, la mayor parte fueron los artistas de CP-Tec y en la encuesta predominó el Público que no se consideró artista (pero que sí le interesaba el arte, e incluso tenían creaciones artísticas pero no una formación académica de arte); finalmente en cuanto al tipo de expresión artística practicada o de mayor interés en general, destacó la música, la pintura y la literatura, aunque cabe resaltar que hubo personas interesadas en más de un tipo de expresión (por lo que se contabilizó su interés por tipo de arte mencionado). Sobresale que hubo quienes consideraron al deporte y a la repostería como arte (categoría de “Otro”).

#### 4.8. Instrumentos

En la Tabla 18 se muestran los instrumentos empleados durante la investigación.

**Tabla 18**

*Instrumentos utilizados durante la tesis*

<b>Instrumento / Equipo</b>	<b>Objetivo</b>
Cronograma de Tesis	Organizar los tiempos y las fechas del proyecto.
Cartas de Consentimiento/Revocación	Asegurar la participación voluntaria y todos los criterios éticos.
Guía de Entrevista del Grupo Focal	Centrar la atención y la recopilación de datos pretest y postest.
Análisis del Grupo Focal	Conocer la percepción social antes y después de intervenir.
Cartas Descriptivas Taller	Concentrar por sesión el método e instrumentos del taller.
Guía de Entrevista Individual Semiestructurada	Identificar los prejuicios, apoyos, prácticas docentes y las habilidades de comunicación de los participantes.
Guía de Observación del Taller	Identificar el lenguaje, interacciones, apoyos, prácticas docentes de los participantes durante el taller.
Guía de Observadores Externos	Conocer la opinión y sugerencias de expertos en el campo temático acerca del desarrollo del taller y de la galería.
Bitácora Notas de Campo	Organizar la descripción de los hechos y su interpretación.
Formulario Antes -Después	Conocer la opinión del público antes y después de ver la galería.
Banner del Taller	Reclutar a personas interesadas en participar en el taller.
Banner del Formulario	Reclutar a personas para evaluar el impacto de la galería.
Constancias	Reconocer la participación de las personas (taller y encuesta).
Guía de Transcripción y Análisis	Concentrar las transcripciones de los datos recopilados.
Tabla de Categorización	Codificar para crear las categorías y sus significados.

*Nota.* El taller fue un instrumento creado para lograr los objetivos planteados.

#### 4.9. Procedimiento y Equipo Utilizado

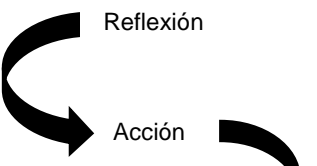
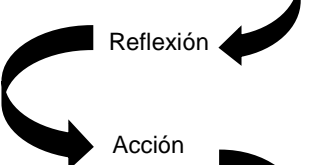
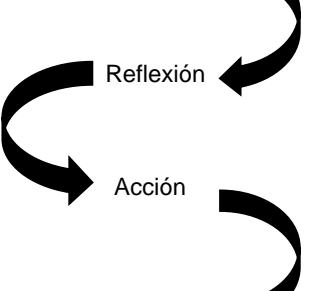
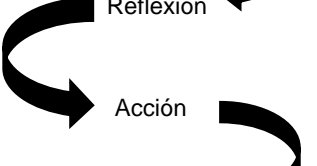
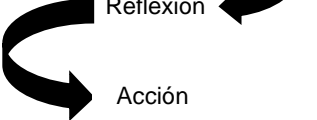
Primero se seleccionó el tema, el objetivo y las preguntas de la investigación, luego se determinó el equipo tecnológico para realizarla: internet, celular, laptop *Lenovo* 100 e 2nd g, tableta *Lanix Illium Pad Rx10* (y su “Grabadora de sonido”), *WhatsApp*, Videoconferencias *Zoom* (y su opción “Grabar sesión”), cuenta de *Gmail*, *Genially* y *Canva*, paqueterías *GoogleDrive* y *Office*. Después, se creó el cronograma (véase Anexo 1: Cronograma de Tesis) con cinco “Fases” (septiembre del 2021 a diciembre del 2022) como se indica a continuación.

### 4.9.1. Fases de la investigación

Debido a que se realizó una IAP, algunas de las cinco fases diseñadas se llevaron a cabo simultáneamente y no secuencialmente, así mismo, la acción, la reflexión, redacción e investigación estuvieron presentes en todas las fases (véase Figura 9).

**Figura 9**

*Fases implementadas para elaborar la Tesis*

FASES	CONTENIDO	ESTRUCTURA IAP
<p><b>Fase 1: Inmersión en el campo</b> Objetivo: Realizar los preparativos necesarios antes de la intervención en el escenario. Periodo: 20 sept – 27 dic (2021)</p>	<p>1. Capítulos I, II y III. 2. Instrumentos 3. Población 4. Calendarización 5. Consentimientos</p>	
<p><b>Fase 2: Propuesta</b> Objetivo: Conocer las opiniones de los participantes del taller y mejorar la propuesta de intervención. Periodo: 8 Nov – 21 Nov (2021)</p>	<p>6. Grupo Focal 1 <b>7. Interpretación 1: Idea general</b></p>	
<p><b>Fase 3: Taller Inclusivo de Arte Conceptual</b> Objetivo: Realizar la intervención con la participación activa de las y los participantes en el taller (galería), y hacer difusión de la galería. Periodo: 4 Oct (2021) – 30 Nov (2022)</p>	<p>8. Diseñar taller 9. Implantar taller <b>10. Interpretación 2: Reorganizar</b> 11. Diseñar galería 12. Grupo focal 2 13. Entrevistas individuales 14. Finalizar galería 15. Constancias 16. Difundir galería 17. Capítulo IV</p>	
<p><b>Fase 4: Análisis</b> Objetivo: Revisar los datos recopilados y realizar una interpretación de los mismos. Periodo: 10 Ene – 30 Dic (2022)</p>	<p>18. Entrevistas 19. Taller 20. Formularios <b>21. Interpretación 3: Contrastar</b></p>	
<p><b>Fase 5: Resultados</b> Objetivo: Realizar las conclusiones y hacer un reporte de los mismos. Periodo: 10 Ene – 30 Dic (2022)</p>	<p><b>22. Interpretación 4: Teorizar</b> 23. Capítulos V y VI 24. Informe resultados 25. Redacción (en todas las fases)</p>	

*Nota.* Se muestran las fases implementadas de manera simultánea (no secuencialmente).

Adaptado de La investigación - acción participativa Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña (p. 27) por Zapata y Rondán, 2016, *Instituto de Montaña*.

A continuación, se aborda con detalle cada una de las fases para mayor comprensión del cuerpo metodológico de esta investigación, haciendo uso de los instrumentos que fueron diseñados y utilizados para los objetivos planteados.

**4.9.1.1. Fase 1: Inmersión en el Campo.** Como parte de la inmersión en el campo a partir del 20 de septiembre del 2021 se creó un índice de contenido a fin de guiar la búsqueda de información y la organización de la misma; la investigación abarcó el contenido teórico de los primeros tres capítulos, obteniendo con ello, los diversos estudios que se han citado y que conforman el marco teórico y metodológico de la misma utilizados antes de intervenir en el escenario.

Al mismo tiempo, se diseñaron los instrumentos que permitieron la recolección de datos, como la carta de consentimiento informado (véase Anexo 2) que se realizó con estrategias de lectura fácil y DUA (Alba et al., 2014; ONU, 2008a; Inclusion Europe, 2009) con las recomendaciones de la Facultad de Psicología (2017) de la Universidad Veracruzana y con las de Muñoz et al. (2009) respetando el derecho de los participantes a dejar de participar en cualquier momento con la Carta de revocación del consentimiento (véase Anexo 3) basada en las recomendaciones del Instituto Mexicano del Seguro Social ([IMSS], s.f.). Además, se diseñó la guía de entrevista del grupo focal (véase Anexo 4) a modo de evaluación inicial y final de la intervención, así como las cartas descriptivas de las cuatro sesiones del taller (véanse Anexos 6 a 9) que permitirían organizar los materiales, intervenciones y tiempos de cada una de las sesiones dentro del taller.

Las cartas fueron aprobadas y ajustadas en el primer contacto establecido con el educador y artista Beris, el día martes 5 de octubre del 2021 mediante una entrevista individual en videollamada de la plataforma *Zoom* con duración de una hora, sesión creada por la investigadora y dirigida por la Dra. Elisa Saad, donde se planteó el objetivo del proyecto y la viabilidad de realizar un taller en codirección a fin de que sus estudiantes de la asignatura ¿Qué es el arte? y artistas externos a ésta, crearan arte conceptual en su clase para exponerlo



en una galería digital a difundir para conocer la percepción social al respecto, además, en la reunión se justificó el trabajo, se brindaron los datos biográficos del educador y de la tesista, así como las posibles fechas de la intervención y las propuestas para mejorar el trabajo, haciéndole llegar las cartas descriptivas finales a Beris vía correo electrónico y *WhatsApp*.

Posteriormente, el día lunes 8 de noviembre del 2021 se contactó por Zoom a la institución que brindó el escenario virtual (CP-Tec), donde estuvieron presentes cinco personas facilitadoras del programa, la Dra. Elisa y la investigadora, a fin de establecer el grupo final de participantes, las fechas y horarios de intervención según el calendario escolar, así como también, de conocer el objetivo del proyecto y de aclarar dudas, para gestionar los permisos necesarios a nivel institucional y con la comunidad de padres de familia de la misma. De este modo, el calendario quedó establecido en seis sesiones vía *Zoom* de una hora (1 por semana), de las cuales, dos fueron de evaluación (inicial y final), una de entrevista individual (a elección) y tres del Taller inclusivo de arte conceptual (véase Tabla 19).

**Tabla 19**

*Sesiones de la intervención realizada para la investigación*

<b>Sesión</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Fecha</b>	<b>Horario</b>
1	Evaluación inicial: Entrevista grupal e integración.	Jueves 11 de noviembre.	13:00 a 14:00 horas.
2	Taller: Crear las obras de arte y la galería a difundir.	Jueves 18 de noviembre.	12:00 a 13:00 horas.
3	Taller: Crear las obras de arte y la galería a difundir (continuación).	Jueves 25 de noviembre.	12:00 a 13:00 horas.
4	Taller: Crear las obras de arte y la galería a difundir (continuación).	Jueves 2 de diciembre.	12:00 a 13:00 horas.
5	Taller: Cierre. Entrevista grupal y evaluación final.	Jueves 9 de diciembre.	13:00 a 14:00 horas.
6	Entrevista individual semiestructurada.	A elegir (11 de noviembre al 9 de diciembre).	A elección, entre las 11:00 y 17:00 horas.

En esta fase también se elaboraron los demás instrumentos que fueron implementados antes y durante el taller como las diapositivas de presentación elaboradas en *PowerPoint* para guiar el taller, las cuales fueron enviadas con anticipación por correo electrónico al educador y artista Beris para su aprobación. También se elaboró la guía de entrevista individual semiestructurada (véase Anexo 10), la guía de observación del taller (véase Anexo 11), la guía de observadores externos (Anexo 12), la bitácora para notas de campo (Anexo 13) y el banner de invitación al taller que después de haber sido aprobado en diseño y contenido, fue publicado en el perfil de Facebook de la investigadora a fin de reclutar a los participantes. Como criterios de participación se establecieron: ser mexicanos o mexicanas mayores de 18 años, con interés en temas de arte e inclusión y tener alguna obra de arte propia (véase Anexo 14).

Una vez, reclutadas las personas externas a la materia *¿Qué es el arte?*, interesadas en la convocatoria publicada en *Facebook*, se les contactó mediante correo electrónico (único medio de contacto establecido con ellas durante la investigación) para darles a conocer los detalles de su participación y firmar digitalmente el consentimiento informado, otorgando un plazo de cuatro días para la firma (desde el 9 al 12 de noviembre del 2021). En el caso de los estudiantes de *¿Qué es el arte?* de CP-Tec, el contacto fue a través del *WhatsApp* personal de su facilitadora "A", responsable del seguimiento académico de esa asignatura y quien hizo llegar el consentimiento de manera personal a los participantes, así como los materiales necesarios y los datos de acceso a las sesiones de *Zoom* (que, por seguridad institucional, ella creó las reuniones programadas para los días y horarios de intervención acordados).

La investigadora, al contar con los consentimientos de los participantes, le compartió por correo electrónico a Beris y a los demás participantes los datos de acceso a las reuniones de *Zoom*, cinco minutos antes de comenzarlas, además el mensaje enviado contuvo recordatorio sobre que la sesión sería grabada, se tomarían notas y capturas de pantalla con fines de análisis (notificado antes y durante la sesión) dando lugar a la Fase 2.

**4.9.1.2. Fase 2: Propuesta de Intervención.** Durante esta fase, al mismo tiempo que se llevó a cabo la intervención, se realizó una investigación y se tomaron rutas de acción, ya que consistió en la presentación de la propuesta de intervención, los objetivos, la justificación y el método a emplear, lo cual estuvo sujeto a las propuestas de las y los participantes, pues si bien ya se había obtenido la aprobación de la institución y del docente, así como el consentimiento firmado de los estudiantes de la materia ¿Qué es el arte? y de los artistas por convocatoria, no habían tenido oportunidad de opinar al respecto, por lo cual, se implementó en la primer sesión de la intervención el grupo focal empleando la guía diseñada para ello (véase Anexo 4) con la finalidad de realizar una evaluación inicial con redes semánticas y también para recabar las necesidades del grupo y los intereses expresados.

En la investigación, se implementaron dos tipos de entrevista basadas en las recomendaciones que realiza la ONU (2008b), el grupo focal y la entrevista semiestructurada individual (que se detalla en la Fase 3). El grupo focal fue la primera sesión de la intervención y su implementación pertenece a esta fase, el cual es definido como un “conjunto de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una situación de entrevista grupal semiestructurada y focalizada en una temática particular, que es común y compartida por todos [...] [y] el investigador [...] [actúa] como moderador” (Vela Peón, 2001, p. 79), donde la muestra seleccionada fue de 13 personas: el educador Beris, cinco PcD que fueron parte del taller, cinco artistas por convocatoria (de los cuales, tres participaron en el taller posteriormente), la facilitadora A (como observadora no participante) y la investigadora.

Se realizó con el objetivo de hacer una evaluación inicial de la percepción social la inclusión de artistas con discapacidad intelectual en la galería de arte a crear y también para conocer los intereses y preferencias de enseñanza aprendizaje para poder aplicarlas durante el taller, debido a que también al final del taller se realizó otro grupo focal a modo de evaluación final se agregaron preguntas sobre el impacto del taller. Para llevar a cabo este grupo focal se utilizaron las ideas planteadas por Vela Peón (2001) sobre la selección de preguntas, el

protocolo de bienvenida, explicación, objetivo, reglas, selección de muestra, redacción de preguntas, implantación y el análisis de las mismas.

Ante ello, se realizó un análisis e interpretación preliminar de los datos recopilados en el grupo focal, presentándolos posteriormente el día lunes 15 de noviembre con el educador y artista Beris mediante otra reunión de *Zoom*, mostrando las cartas descriptivas de las sesiones solicitando su opinión y aprobación, así como también se mostró la presentación de *PowerPoint* preparada para la siguiente sesión basada en las peticiones de las y los participantes así como de sus expectativas y necesidades detectadas, el educador y artista Beris, realizó sugerencias de diseño, organización y estructura de la próxima sesión basado en su interpretación realizada del grupo focal.

**4.9.1.3. Fase 3. Taller Inclusivo de Arte Conceptual.** Esta fase es donde se llevó a cabo el taller y el segundo grupo focal. Abarcó de octubre del 2021 a noviembre del 2022 y consistió en el diseño, interpretación, redacción, acción y reflexión continua. Primero, el lunes 4 de octubre de 2021 se comenzó el diseño y planeación del Taller inclusivo de arte conceptual, el cual se empleó como método de recolección de datos para la IAP, pero también como forma de intervención, puesto que permitió hacer valer la voz de los y las participantes, así como difundir sus obras con la galería creada. Ésta tuvo el nombre de Galería Conceptual: Construyendo Puentes y se elaboró con la participación de todas y todos los participantes dentro el taller para potenciar el cambio social benéfico de la IAP, además concentró el trabajo creativo realizado *in situ* para conocer la percepción social del público.

Esto fue en la semana del 15 de noviembre del 2021 al 10 de diciembre del 2021 y particularmente en las primeras cinco sesiones de la intervención (recordando que la sexta sesión fue la entrevista individual), en cada una de las sesiones se hizo tanto un análisis como interpretación general *in situ* que se usaba para las próximas, además de realizar el análisis *a posteriori*.

El taller tuvo el objetivo de crear una galería inclusiva de obras de arte conceptual de artistas con y sin discapacidad para conocer el impacto que tiene en las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos entre los participantes, y con su difusión, cambiar las tipificaciones rehabilitadoras de la discapacidad y canónicas del arte. Para ello, se realizaron cuatro sesiones grabadas en audio y vídeo (véase Tabla 20) y en cada una se usó la guía de observación, la bitácora y una presentación de *PowerPoint* no sólo como contenedor teórico-gráfico y guía de turnos, sino también como instrumento de recolección.

**Tabla 20**

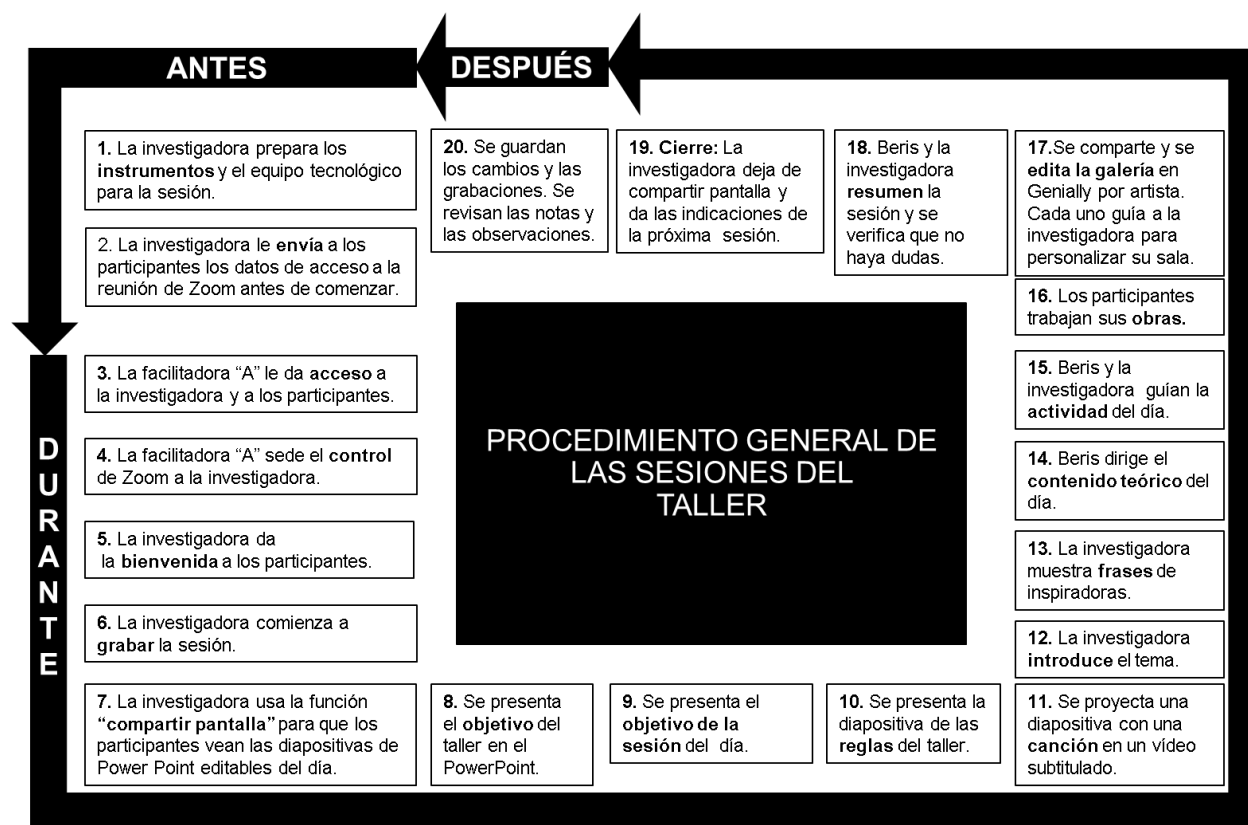
*Contenido de las sesiones del taller*

<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenido</b>	<b>Material</b>	<b>Producciones</b>
<b>Sesión 1:</b> ¿Qué y cómo lo quiero comunicar?	Producir un bosquejo de su obra e identificar el objetivo del arte conceptual y del paradigma social de la Discapacidad a través de una lista para desarrollar la idea.	Contexto del arte conceptual, definiciones básicas y referentes artísticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Zoom</li> <li>•Presentación de Power Point con 10 láminas de arte conceptual.</li> <li>•Canción Tonantzin Panteón Rococó</li> <li>•Hoja y papel, notas (digital)</li> <li>•Genially</li> </ul>	Boceto de la obra o delimitación de ésta. Diseño de la galería.
<b>Sesión 2:</b> Manos al concepto: Hacer la obra	Que las y los participantes comiencen a crear su obra implementando los elementos de su lista previa, creando la base de lo que expresará su concepto.	Explicación del boceto de cada participante y creación de la obra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Zoom</li> <li>•Presentación de Power Point con 10 láminas de arte</li> <li>•Canción óleos Camilo Séptimo</li> <li>•Power point con preguntas</li> <li>•Genially</li> </ul>	Obra de arte comenzada. Boceto de la Galería y botón "Sobre la Galería".
<b>Sesión 3:</b> Afinando detalles	Que las y los participantes continúen la creación de las obras que han estado elaborando para expresar su concepto.	Explicación de la obra y finalizar detalles de algunas obras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Zoom</li> <li>•Presentación de Power Point</li> <li>•Canción</li> <li>•Valórame- Gran sur</li> </ul>	Algunas obras finalizadas, algunas salas de la galería finalizadas.
<b>Sesión 4:</b> Comunico mi obra	Que las y los participantes expresen el concepto que implica su obra.	Ultimas exposiciones y grupo focal final.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Zoom</li> <li>•Presentación de Power Point</li> <li>•Canción DLD El puente</li> <li>•Genially</li> </ul>	Obras y galería finalizadas.

Las sesiones se diseñaron por nivel de andamiaje (Daniels, 2001) donde la primera comenzó con más andamios para que en la última sesión todos los participantes comunicaran de manera independiente sus obras conceptuales (considerando que cada participante podía lograr el objetivo según su zona de desarrollo). Y en cuanto a estructura, todas las sesiones tuvieron el mismo procedimiento, con la finalidad de establecer una rutina, generar anticipaciones, así como organización para la investigadora, optimizando los tiempos de intervención y de análisis de datos recabados. A continuación, en la Figura 10 se muestra el procedimiento de las sesiones.

**Figura 10**

*Procedimiento general de las sesiones del taller*



*Nota.* Se muestra el procedimiento de las sesiones del taller (pasos 1 y 2), durante su desarrollo (paso 3 a 19) y después de terminarlas (paso 20).

Para cada sesión se elaboró una presentación de *PowerPoint*, sin embargo, todas comparten la misma estructura y diseño (DUA) pues fueron elaboradas con lectura fácil y diseñadas para ser completadas *in situ* a modo de material didáctico para favorecer la participación, igualdad de oportunidades y validez de los datos al llenarse con las transcripciones e interpretaciones de cada intervención al instante, lo que disminuyó tiempos de transcripción y errores de interpretación. Para ello, se utilizó la función “compartir pantalla” de Zoom (que permite que los participantes de la reunión vean lo que el anfitrión realiza en su dispositivo) generando que los participantes se involucran activamente en el contenido de las presentaciones y de la galería (compartidos en sus versiones editables) y no solo fueran receptores, con ello se aseguró que los participantes tuvieran retroalimentación audiovisual y opción a corregir sin ser juzgados. La única diferencia en el diseño fue el contenido de los objetivos particulares de las sesiones. En la Tabla 21 se muestra dicha estructura.

**Tabla 21**

*Diseño y estructura de las presentaciones de PowerPoint para el taller*

<b>Aspecto</b>	<b>Contenido</b>	<b>Explicación/Objetivo</b>
DUA	El mismo en todas las diapositivas.	Brindar anticipaciones.
Lectura fácil (tipografía)	Presentación de PowerPoint: -Century Gothic 16 a 36 puntos -Source Sans Pro 24 a 59 puntos Contrastes entre el texto color negro y el fondo color blanco o colores pastel.	Se utilizan esas fuentes ya que no tienen adornos, facilitan la lectura al utilizar contrastes de fondo forma y con los subrayados para lo importante.
Portada	Título del taller, número y nombre de la sesión, ilustración colorida alusiva al taller, nombre de quienes imparten (Beris y la investigadora), logos de las instituciones participantes (UNAM, CP-Tec).	Generar pertenencia al taller.
Objetivo (taller)	El mismo en cada presentación.	Recordar la importancia de los participantes en la investigación.
Objetivo (sesión)	Conocer el objetivo específico del taller.	Focalizar a atención por sesión.
Reglas	Libre expresión, no hay obras “buenas” o “malas”, respetar los turnos e intervenciones, levantar la mano, cámara encendida.	Favorecer un ambiente de confianza y la libertad creativa.

Aspecto	Contenido	Explicación/Objetivo
Lista de asistencia	Nombres de las y los participantes.	Llevar un control de asistencia y oportunidades de participación.
Introducción	Diapositiva con pregunta inicial del tema.	Sondear avances, recordatorio y relacionarlo con el tema del día.
Canción	Vídeo subtulado con la letra de la canción del día alusiva al tema y cronología del taller. -Sesión 1 (S1): Tonantzin-Panteón Rococó. -S2: Óleos - Camilo Séptimo. -S3: El Puente – DLD.	Generar una introducción al tema e inspiración para crear. -S1: Historia y contexto. -S2: Libertad de expresión. -S3: Unión, trabajo en equipo.
Frase	“El arte es tan diverso como la humanidad”- Diana Reyes.	Impulsar e inspirar la creación y la libre expresión sin etiquetas.
Contenido teórico	-S1: Láminas de obras de arte conceptual. -S2: Tabla “Hoy creo mi obra conceptual”. -S3: Tabla ¿Qué quiero decir de mi obra?	Identificar la idea, el tema y los materiales que se necesitan para comunicar un concepto.
Actividad	Espacio destinado a la creación de obras. -S1: Boceto basado en una lista para identificar claramente los elementos del concepto a comunicar con la obra de arte. -S2: Creación de la obra. -S3: Detalles finales de la obra.	Crear las obras de arte -S1: Realizar la planeación de la obra de arte de inicio a final.  -S2: Implementar el bosquejo pensado. -S3: Finalizar la obra y exponerla ante el grupo si se desea.
Avance de la galería	Espacio donde se encuentra un vínculo que dirige a la Galería Conceptual: Construyendo Puentes diseñada en la plataforma <i>Genially</i> para que fuera interactiva. Contiene una página principal, reglas, menú, la justificación y el contexto de su creación, las salas (una por cada participante con dos obras: la creada en el taller y otra de su autoría) y los créditos de la misma.	Diseñar progresivamente la galería de acuerdo a los avances de los participantes con sus obras y según los intereses o recomendaciones de los mismos y de observadores externos expertos en el tema de arte e inclusión.
Cierre	Una diapositiva donde se agradece el apoyo y la colaboración del día, así como la fecha y hora de la próxima sesión.	Agradecer a los participantes su apoyo, así como anticipar lo que se hará en la siguiente sesión.

*Nota.* Se muestra la estructura de las presentaciones usadas en las sesiones del taller donde “S1”, “S2” y “S3” son las sesiones creativas de éste; no se incluyen las dos sesiones del grupo focal inicial y final porque, aunque tuvieron el mismo diseño, aportaron al desarrollo del taller y formaron parte de la intervención, su objetivo fue evaluar el taller, tampoco se incluye la sesión de entrevista individual porque no requirió de una presentación PowerPoint.



En cuanto al diseño de las presentaciones se optó por un diseño minimalista, con fondo blanco, letras negras, fuentes sin adornos y pictogramas con destellos en color (véanse Figuras 11 a 19).

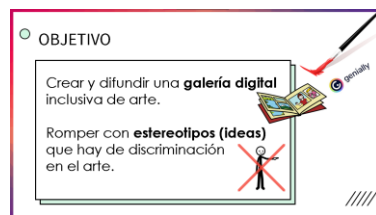
**Figura 11**

*Diapositiva de portada*



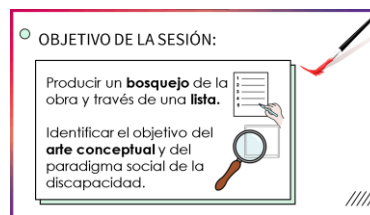
**Figura 12**

*Diapositiva del objetivo*



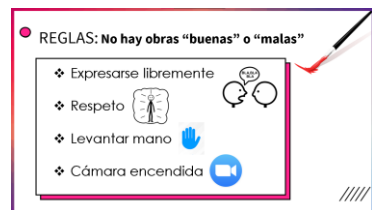
**Figura 13**

*Ejemplo del objetivo particular*



**Figura 14**

*Diapositiva de reglas*



**Figura 15**

*Ejemplo del video*



**Figura 16**

*Ejemplo del contenido teórico*



**Figura 17**

*Ejemplo de la actividad*

Hoy creo mi obra conceptual					
Nombre	Concepto o idea	Materiales	¿Cómo se creó la obra? (Proceso)	Proceso	Nombre
Mariana	Mostrar artistas favoritos	Banda de rock	Colores para tu pintura	Ver videos	Leelas
Alejandra	Un color que no le gustaba	Papel	Colores, bloc de hojas un cuaderno	Ver Artículos, primero las hojas luego, las otras	El chico que levantaba paz
Estera	Dibudo o collage	Inclusión	Hoja de dibujo, gises pastel, pinturas acrílicas y pintura en aerosol	Boceto, creación, acabados, Escuchar	
Alejandra	Mostrar dos colores	Atención	Plumero con acrílico, tela, recorte	Boceto, ver o imaginar, crear detalles	
Profra Beris	El mapache	Mapache	Lápiz y hoja	Dibujar	

**Figura 18**

*Ejemplo de avances de la galería*



**Figura 19**

*Ejemplo del Cierre*



*Nota.* Las diapositivas corresponden a las presentaciones de PowerPoint diseñadas por la investigadora para la sesión 1 y sesión 2 (sólo Figura 17). Todo el diseño y contenido de las diapositivas fue aprobado previamente por el educador y artista Eduardo Beristain (Beris) y posteriormente diseñado y construido en conjunto *in situ* con la comunidad participante.

A continuación, se resume el desarrollo de cada una de las sesiones.

La sesión uno del taller (segunda de la intervención general) se realizó después del primer grupo focal y fue titulada “¿Qué y cómo lo quiero comunicar?” Se llevó a cabo el día jueves 18 de noviembre del 2021, donde una vez ingresando a la reunión, se presentaron los objetivos, las reglas y se hizo el pase de lista; después, mediante las preguntas y respuestas de los participantes a “¿Qué características tiene el arte?”, “¿Para qué sirve el arte?” y “¿Tienen relación la inclusión y el arte?” Beris y la investigadora explicaron lo que es el arte conceptual y el paradigma social de la discapacidad. Posterior a ello, se presentaron 10 láminas de obras de arte conceptual basada en el “Set de 10 láminas para potenciar la expresión creativa y la apreciación estética” de Chile (Ministerio de Educación, 2013, p. 67) y en el libro “Procesos en el arte: 61 artistas contemporáneos” (Martínez et al., 2017). Después se presentó un ejemplo de lista para hacer el bosquejo de las obras, contenía: concepto, idea, materiales, procedimiento y el posible nombre de la obra para que cada participante la llenara; y se realizó una adecuación curricular en lectura fácil para un artista con DI (véase Anexo 15).

Posteriormente, se presentó el diseño de la Galería Conceptual: Construyendo Puentes propuesto por la investigadora y basado en Sara (2020), pero agregando más elementos interactivos; se solicitó la aprobación y opinión de los participantes en cuanto al diseño y estructura, al contener una ilustración de Geralt obtenida de *Pixabay* de la cual se obtuvo la paleta de colores de la galería (naranja, amarillo, negro, blanco, morado, rosa). Acto seguido, se continuó con el agradecimiento, cierre de la sesión y las aclaraciones para la próxima sesión. Cabe destacar, que durante toda la sesión además de realizar notas de campo en el *PowerPoint* se realizaban interpretaciones en las guías de observación y en la bitácora.

Para la sesión dos del taller (tercera de la intervención general) titulada “Manos al concepto” que se realizó el jueves 25 de noviembre del 2021, se implementó el mismo procedimiento antes de comenzar la sesión, durante la sesión y después de ésta. Sin embargo, esta se centró en la tabla editable “Hoy creo mi obra conceptual” (véase Figura 17), con la finalidad de que las y los participantes explicaran e implementaran su bosquejo realizado

previamente o durante la sesión (si aún no lo completaban); la tabla contenía seis columnas (persona, concepto o idea, tema, materiales, ¿Cómo puedo hacer mi obra? y el posible nombre de la obra), las filas de la tabla correspondieron al nombre de cada participante (incluidos Beris y la investigadora), de tal manera que a manera voluntaria participaron los artistas en el llenado de sus celdas y, la investigadora solo redactó lo que le indicaban interpretando *in situ*, a través de preguntas como “¿Entendí bien?”, “¿Es correcto lo que puse?” Rectificando la idea que le indicaron, comenzando ella a llenar su fila a modo de ejemplo para que continuaran los demás.

En cuanto a los avances de la Galería Conceptual: Construyendo Puentes, se mostró la organización, ubicación y funcionamiento de las salas (aún vacías) que tendrían dentro de la Galería. Posteriormente se comenzó a hacer el llenado *in situ* de la información de las obras que ya estaban por terminarse, así como también se mantuvo apertura a las sugerencias de los participantes para realizar modificaciones. Finalmente, como parte del cierre de la sesión se les solicitó a los participantes hacer el envío mediante los contactos proporcionados y correspondientes según el tipo de muestra (WhatsApp para estudiantes de CP-Tec y correo electrónico para artistas que entraron por convocatoria) a fin de incorporar sus creaciones como breve semblanza en los antecedentes de las salas de cada uno de los artistas.

Para la sesión tres de taller (cuarta sesión de la intervención general) titulada “Comunico mi concepto” que se implementó el jueves 2 de diciembre del 2021, las y los artistas que habían terminado sus obras las expusieron voluntariamente y los que no habían terminado siguieron trabajando durante la sesión. Sin embargo, cabe resaltar que debido a la flexibilidad curricular que existe en el programa CP-Tec, se presenció la incorporación de un nuevo alumno al programa CP-Tec, lo cual no estaba planeado por la investigadora pero representó un momento inclusivo que reforzó el impacto del trabajo ya que, el educador y artista Beris con su experiencia en inclusión educativa le brindó la oportunidad de sumarse en la galería si así lo decidía, para lo cual la investigadora estuvo dispuesta a crear una nueva sala en la galería para este estudiante, lo cual al final ya no fue necesario puesto que el estudiante decidió no crear su

obra por cuestiones de tiempo, pero sí participar dentro de lo que restaba del taller opinando sobre las obras de los demás artistas y sobre su experiencia personal.

Este hecho inclusivo, sumado a que dos de los artistas faltaban por afinar detalles a sus obras, hizo necesario que se destinara una sesión más para el taller, pero debido a que el calendario escolar de CP-Tec estaba por concluir (la graduación de los estudiantes sería el 13 de diciembre) y a que no estaba establecida una posible extensión de sesiones en el consentimiento informado que firmaron los participantes, la investigadora decidió que se tomaría parte de la sesión del grupo focal final, con el objetivo de cerrar el taller, terminar de recibir las obras faltantes, terminar la galería, así como también realizar la evaluación final del taller. En cuanto a la galería, si bien ya estaba al 95% de su diseño, puesto que las salas ya contaban con las obras correspondientes de los artistas, aún falaba incluir las obras de los participantes que aún no concluían, así como ajustes finales como la revisión ortográfica.

En este sentido, el día jueves 9 de diciembre del 2021, se llevó a cabo la sesión cuatro del taller (quinta sesión de la intervención general), se tituló "Cierre y entrevista grupal". Aquí se recabaron las obras faltantes y se mostró la versión final de la galería, a la cual al terminar la reunión sólo se le agregarían las obras recuperadas durante la sesión. Cabe destacar que, en esta sesión, ingresaron tres observadores externos, los cuales no participaron dentro de la sesión, sin embargo, se les otorgó previamente vía *WhatsApp* una guía de observación como monitores del paradigma médico y arte canónico. Dos de ellos (Federico y Mercedes) fueron los padres de Paloma (participante del taller) perteneciente a la comunidad de CP-Tec, y la otra observadora fue Laura GS, diseñadora, experta en arte e inclusión y madre de un alumno con DI del colegio CVH de la Ciudad de México que respondió la guía de observación.

Durante esta sesión, se hizo también el segundo grupo focal para evaluar el taller al finalizar el apartado de la galería y la presentación de obras. Cabe mencionar que durante esta sesión se presentaron dificultades técnicas derivadas de la conexión a internet de la investigadora, por lo que el cierre fue más precipitado de lo planeado, y debido a que los

estudiantes de CP-Tec estaban próximos a comenzar otra clase virtual, la sesión concluyó, sin embargo, esto no dificultó la recolección de datos, pues se evaluó a parte de la muestra inicial.

En cuanto a la galería final, se contemplaron las observaciones y recomendaciones propuestas por Laura GS, en cuanto a DUA y lectura fácil para mayor accesibilidad de contenido, ajustes que se realizaron durante el periodo del 9 al 15 de diciembre del 2021, obteniendo la aprobación de las y los participantes en ese periodo, lo que permitió hacer llegar la liga de la galería a las autoridades institucionales de CP-Tec y a los participantes y comenzar el periodo de difusión. Posteriormente, se agendó un espacio de entrega de constancias elaboradas en *Canva* (véase Anexo 16) el día 17 de diciembre a las 11:00 hrs, éstas fueron creadas de manera digital por la investigadora y aprobadas por la Dra. Elisa y el Mtro. Edmundo, para el caso de las personas que no pudieron ingresar a la reunión, se les hizo llegar vía el medio de comunicación establecido.

La sexta sesión de intervención general fue la entrevista cualitativa semiestructurada individual, la cual se aplicó a ocho personas del taller con el objetivo de conocer sus datos biográficos y su percepción sobre el arte conceptual y la discapacidad con preguntas basadas y modificadas de Vargas-Pineda y López-Hernández (2020) y de Alonso (2017) para su reconstrucción social y exploración conjunta (Vela Peón, 2001). Al plantear las preguntas (abiertas), se clasificaron en dos variables: preguntas sobre inclusión y preguntas sobre arte, las cuales promovieron que surgieran “los significados” y “contenidos simbólicos” de los participantes y permitieron ver las dimensiones de éstos (Berruezo Cara y Morón, 2021, p. 16).

Como parte del acuerdo firmado en el consentimiento informado con los participantes, se estableció que la fecha para realizar esta entrevista individual estaba abierta a la disponibilidad de horario y de día que propusieran, por ello, las ocho entrevistas quedaron calendarizadas entre el periodo del taller por lo que sirvió de evaluación formativa para mejorar el taller al aplicarse entre el lunes 29 de noviembre y el lunes 13 de diciembre del 2021 con una duración entre cuarenta minutos a dos horas, como se puede observar en la Tabla 22.

**Tabla 22***Calendarización de entrevistas individuales*

N°	Participante	Fecha	Hora
1	Nerondy 94.	Lunes 29 de noviembre del 2021.	9:00 – 11:00.
2	Eduardo Beristain (Beris).	Lunes 29 de noviembre del 2021.	11:00 – 12:00.
3	Danahé.	Miércoles 1 de diciembre del 2021.	17:00 – 18:00.
4	Estela Tellez.	Viernes 3 de diciembre del 2021.	17:00 – 18:00.
5	Paloma,	Lunes 13 de diciembre del 2021.	12:30 – 13:10.
6	Juan Ignacio.	Lunes 13 de diciembre del 2021.	13:15 – 13:55.
7	JP.	Lunes 13 de diciembre del 2021.	14:00 – 14:40.
8	Mariana.	Lunes 13 de diciembre del 2021.	14:45 – 15:25.

*Nota.* La tabla muestra los horarios agendados por los propios participantes. En particular CP-Tec apoyó para que los estudiantes entrevistados quedaran agendados en un sólo día, en el horario más conveniente para cada uno de ellos.

Esta entrevista tuvo como objetivo conocer la percepción sobre el arte y la inclusión que tenían los participantes, así como conocer parte de sus datos biográficos y propuestas de mejora para la galería, para ello, se aplicó la guía de entrevista (véase Anexo 10), con la que primero se hizo un *rapport*, luego se explicó el objetivo, así como también, se solicitaron datos generales como el nombre o seudónimo, fecha, edad, expresión artística de dominio e información referente a su obra elaborada previo al taller; después, se aplicaron las 12 preguntas que conformaron la guía y se finalizó con un agradecimiento como cierre de la misma.

Las preguntas que conformaron las entrevistas fueron adaptadas de la entrevista que realizaron Berruezo Cara y Morón (2021) en donde sus preguntas:

se pueden clasificar en tres grandes bloques: contextualización y presentación personal - ¿Qué relación has tenido con el arte a lo largo de tu historia personal?, experiencia personal en la educación artística y la creación artística - ¿Qué papel tenía el arte en tu escuela? ¿Qué tipo de actividades relacionadas con el arte y la educación artística recuerdas?, y sensaciones y vivencias - ¿Qué sientes cuando estás creando? ¿Qué sensaciones te envuelven? ¿Qué te aporta en el ámbito personal y social? ¿Consideras que el arte ha influido en la construcción de tu identidad? (p. 16)

Sin embargo, por los objetivos se reformularon esas preguntas en cuatro bloques: 1) Prejuicios del arte: ¿Qué es el arte?, ¿Cómo sabes que algo es arte?, ¿Qué beneficios y desventajas encuentras en el arte?, ¿Hay una forma correcta de hacer arte?, ¿Qué sabes acerca del arte conceptual?, ¿Hay alguna rutina que sigas para crear tus obras?; 2) Formación familiar: ¿Qué tipo de comentarios hacen tus conocidos respecto a tu arte y cómo respondes a ellos?, ¿En tu familia hay artistas?; 3) Educación y arte: ¿Crees que se tiene que estudiar para ser artista?, ¿Qué opinas de las materias de arte que has tenido en la escuela?, ¿Qué frases utilizaba el docente cuando veía tus obras?; y 4) Prejuicios sobre discapacidad: ¿Qué es la discapacidad para ti?, ¿Qué es la inclusión para ti?, ¿Antes del taller ya habías tenido alguna relación con personas con discapacidad?, ¿Qué opinas de la inclusión en este proyecto?

Una vez concluido el taller y realizadas las entrevistas, se procedió a realizar el diseño del formularios que permitiría conocer la percepción del público antes y después de ver la galería (véase Anexo 17), una vez aprobada por la directora y el asesor, se hizo la difusión de la Galería Conceptual: Construyendo Puentes durante siete días entre el 15 de diciembre y el 28 de diciembre del 2021 (el 15, 18, 19, 20, 24, 26 y 28 de diciembre), con el banner digital (véase Anexo 18) con el texto (e hipervínculos adjuntos) publicado en Facebook:

¡Hola! Estoy realizando mi Tesis de Licenciatura en Psicología ¿Me pueden apoyar contestando el cuestionario por favor? Obtendrán constancia al finalizar. Sólo tienen que ser personas mexicanas, mayores de 18 años y tener interés en temas de inclusión y de arte. Si no pueden participar o ya participaron me ayudarían si pudieran compartir. (Vía el perfil personal de Facebook de la investigadora, 15 de diciembre del 2021)

El diseño del cuestionario se realizó en Formularios *Google* debido a que almacena de manera automática los resultados en una hoja de cálculo. En cuanto a su estructura, estuvo conformado por seis secciones: 1) el aviso de privacidad y el consentimiento informado; 2) los datos generales como la edad, sexo y los criterios de inclusión señalados en el banner publicado en Facebook; 3) las preguntas antes de ver la galería (fueron siete); 4) la liga de la Galería Conceptual: Construyendo Puentes; 5) las preguntas después de ver la galería (fueron 10); 6) un agradecimiento por la participación, dejando el hipervínculo de la galería disponible.

Al finalizar el llenado, se entregaron vía correo electrónico las constancias de participación en el formulario, elaboradas por la investigadora en *Canva* (véase Anexo 19). En el 2022 se redactó este capítulo, se actualizó el marco teórico y se transcribieron las sesiones de entrevistas y taller, para reorganizar, categorizar y codificar los datos en la Fase 4.

**4.9.1.4. Fase 4: Análisis.** En esta fase, se realizó un análisis de las sesiones virtuales de intervención (dos entrevistas de grupo focal, ocho entrevistas individuales, tres sesiones del taller) las cuales fueron transcritas, así como también, los 44 formularios obtenidos, lo que permitió contrastar las interpretaciones obtenidas en las fases anteriores y dar paso a la interpretación final de los datos con categorización y codificación.

Para la interpretación de datos durante y después de la recopilación de los textos de esta investigación cualitativa se empleó la hermenéutica, porque el enfoque se centra en que todos somos sujetos en la investigación. Se utilizó el círculo hermenéutico (véase Figura 3), por lo que la interpretación fue de lo general a lo particular y viceversa, pues, se interpretaron los textos *in situ*, haciendo anotaciones generales al margen de la bitácora y guías de observación, luego al transcribir en formato digital se volvió a analizar el contexto de las frases interpretadas; al categorizar se hizo de manera general el análisis regresando a los textos originales para tener el sentido y finalmente comprender al delimitar las categorías finales.

Por lo que, al entrar al campo no se contó con una lista previa de categorías, sino que fueron recogidas posterior a la intervención, es decir, como parte del análisis también se implementó una técnica de codificación inductiva descrita por Miles y Huberman (1994, como se citó en Fernández, 2006), para tener mayor atención al contexto en el que se fueron encontrando los códigos y temas principales de las entrevistas, los cuestionarios, observaciones y de las sesiones del taller. Se eligió la codificación, ya que:

fuerza al investigador a hacer juicios acerca del significado de bloques contiguos de texto y permite eliminar el caos y la confusión que habría sin algún sistema de clasificación. Esto implica un trabajo intelectual y mecánico que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías. (Fernández, 2006, pp. 4-5)



En cuanto al procedimiento de análisis de los textos después de la intervención, primero se hizo la transcripción de los datos en dos modalidades, primero con pluma y cuaderno y luego en digital (a excepción de los cuestionarios que sólo se transcribieron en formato digital); para esta segunda modalidad se utilizó la función “Transcribir” de la aplicación *Word* de *Microsoft Office* que, al insertar el archivo de audio de la sesión en formato mp3, ésta brindó automáticamente el contenido en formato de texto. Posterior a ello, se realizaron las correcciones y precisiones pertinentes para que quedara plasmado literalmente el contenido de cada sesión con sus interlocutores (y tiempos de intervención); luego, se colocaron arbitrariamente los códigos que identificaban las ideas con el apoyo de la Guía de Análisis e interpretación (véase Anexo 20), y los códigos se agruparon por temas o categorías y se enumeraron por orden de emergencia (Hernández Sampieri et al., 2014).

En el caso de las entrevistas de grupo focal realizadas con los artistas y el educador Beris, para evaluar el impacto del taller antes y después de la intervención, primero se transcribieron las sesiones, posteriormente se hizo el análisis (véase Anexo 5) por cada grupo focal, poniendo especial atención a las palabras relacionadas con arte y discapacidad, pues aquellas que surgieron como respuesta a las otras preguntas fueron tomadas en cuenta dentro de las sesiones para lo concerniente al desarrollo del taller. Además, como parte del análisis de los grupos focales se hizo una codificación, es decir, se colocaron las iniciales de las palabras que representaran más la idea de cada frase analizada, así mismo, para mayor claridad, se agrupó o categorizó por colores de acuerdo a la temática. Para lo cual fue necesario crear un concentrado de las categorías resultantes de cada categoría obtenida con los códigos y la fuente de datos correspondiente (Véase Anexo 21: Tabla de Categorización).

Una vez analizados los grupos focales, se pasó al análisis de las sesiones del taller, para las cuales se hizo el mismo proceso de codificación con las iniciales de palabras que más representaran las ideas expresadas (se usaron los mismos códigos, pero también se agregaron

nuevos), en seguida se analizaron las dos guías de observación resueltas por Laura GS (observadora externa) y luego, las ocho entrevistas individuales, agregando nuevos códigos y categorías según su emergencia a las ya empleadas con las anteriores fuentes de datos analizadas, mismas que se agregaron a la tabla de categorización.

Para el caso del análisis de las respuestas del público en el formulario en línea titulado como: “Galería Conceptual: Construyendo Puentes”, se transcribió la información por pregunta y por participante (ésta última para tener un respaldo y contexto de la información), aunque el principal análisis y codificación se realizó sobre el concentrado de respuestas por pregunta. Aquí también se encontraron códigos que ya habían sido aplicados en el análisis de las otras fuentes de datos y algunos otros surgieron sólo en este apartado, mismos que se agregaron a la tabla de categorización, obteniendo así, un análisis general de la percepción del público.

Sin embargo, por los objetivos planteados también se realizó un análisis antes-después de la percepción del público con los formularios obtenidos, para lo cual se elaboró una tabla comparativa de las respuestas del reactivo uno de la sección tres del formulario que indicaba: *“Escribe la primera palabra que se te venga a la mente al leer la palabra "ARTE" (y que sea diferente a arte)”* y del reactivo dos de la misma sección, el cual era: *“Escribe la primera palabra que se te venga a la mente al leer la palabra "DISCAPACIDAD" (y que sea diferente a discapacidad)”*, preguntas presentadas antes de ver la galería y comparadas con las respuestas de las mismas preguntas pero de la sección cinco. Así mismo, se hizo un concentrado de las palabras obtenidas y una codificación de las mismas, contemplando su frecuencia.

De este modo, es como se obtuvo el análisis de los datos de todas las fuentes, siendo: los artistas y el docente (se recabaron con el taller y las entrevistas), la observadora externa (con el taller) y del público de la galería (con el formulario en línea) lo cual permitió tener una interpretación completa del fenómeno estudiado, antes, durante y después la intervención, así como una contrastación y evaluación de las interpretaciones aplicadas en las anteriores fases y

acciones *in situ* por la investigadora. Además, el que durante el proceso de análisis coincidieran los códigos entre las distintas fuentes, permitió dar consistencia y validez a la interpretación y a la triangulación usada; por los resultados del público, ya que ellos no participaron en el proceso del taller, solo en el resultado (galería). Así mismo, la revisión constante de los datos en varios momentos, de manera particular y general y el implementar colores en la categorización condensó y esquematizó los resultados para identificar áreas de oportunidad y rutas de acción.

**4.9.1.5. Fase 5: Resultados.** En esta fase se redactaron los resultados con las categorías finales obtenidas para responder las preguntas de investigación, en cuanto al impacto del taller en las habilidades de comunicación, las interacciones, las estrategias o prácticas docentes y los apoyos brindados entre las y los participantes en el taller; y sobre la percepción social antes y después de ver la Galería Conceptual: Construyendo Puentes.

Se usó la narrativa de resultados por temas y la codificación abierta, descritas por Hernández Sampieri et al. (2014, pp. 515) que deben incluir:

- a) categorías, temas y patrones (con sus significados), el orden puede ser de acuerdo con la forma como emergieron, por su importancia, por derivación o cualquier otro criterio lógico.
- b) Descripciones, significados, anécdotas, experiencias o cualquier otro elemento similar de los participantes.
- c) Anotaciones y bitácoras de recolección y análisis.
- d) Evidencia sobre el rigor: dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación; así como fundamentación, aproximación, representatividad de voces y capacidad de otorgar significado.

Otros autores recomiendan usar el producto de la codificación para estructurar la sección o capítulo de resultados: que los temas o categorías más importantes (por su vínculo cercano al planteamiento, rol central en la teoría o en las explicaciones o mención) se utilicen como encabezados de los apartados (entre cinco y ocho) y de nuevo, cada uno debe mostrar diversas perspectivas de los participantes y respaldarse; así mismo, se debe rescatar que al tratarse de una investigación acción participante, se debe especificar el cambio que hubo y la opinión de los participantes durante el proceso (Hernández Sampieri et al., 2014).

Es por ello que aquí se indican las categorías obtenidas con base en las preguntas de investigación. Además de resaltar que es importante contemplar que hubo fases que implicaron interpretaciones por sí solas las cuales fueron fundamentales para la consecución de las acciones posteriores implementadas, por lo que en el Capítulo V se retomarán, así como también las posteriores interpretaciones con las categorías propiamente.

## **Capítulo V: Resultados y Discusión**

En este capítulo se abordan los resultados del análisis hermenéutico, la codificación y categorización. Se resaltan las fases uno a tres con énfasis en los alcances de cada una (recordando que se tomaron decisiones con base en los análisis preliminares que se realizaban *in situ*). Posteriormente, se enfatizan los resultados del taller y de las encuestas como parte de las demás fases dando respuesta a las preguntas de investigación con las categorías obtenidas (las cuales son representadas en un esquema por orden de emergencia).

### **5.1. De la Inmersión a la Propuesta Inclusiva: Fases 1 y 2**

En el Capítulo IV se mencionó que la primera acción de esta IAP se llevó a cabo en la *Fase 1: Inmersión en el campo* cuando se hizo el primer contacto con el artista y educador Eduardo Beristain (Beris) mediante una entrevista estructurada conducida por la Dra. Elisa a fin de conocer los datos biográficos tanto del educador como de la investigadora, la viabilidad del proyecto desde la experiencia del educador, así como las sugerencias para llevarlo a cabo.

El resultado de ese encuentro fue la aprobación del proyecto, ya que, al ser Beris un docente y artista escultor jubilado con una experiencia en educación artística y educación inclusiva de 25 años, le pareció que su ejercicio docente durante este tiempo generó que los niños de grupo regular aumentaran su nivel de tolerancia a la diversidad y piensa que en la actualidad todos pueden hacer arte, sin importar el *bagaje* que tenga cada alumno, ni el reto que esto le pueda representar como docente en busca de nuevas herramientas educativas, por lo que, consideró viable abordar el proyecto con los jóvenes de CP-Tec aún con la dificultad que el contexto de la pandemia implicaba.

En sus palabras indicó lo siguiente:

Dra. Elisa: ¿A ti qué te generó como artista su producción? [De los niños con DI]  
 Eduardo Beristain (Beris): Sí que lo lograron hacer. Y definitivamente es un equilibrio trabajar con el grupo regular, resultó más fácil. (Elisa Saad y artista y educador Beris, 5/10/202, vía comunicación personal)

Esta idea, permitió considerar la percepción de la dificultad del proyecto y tomar en cuenta la experiencia de Beris como un aporte valioso en la eliminación de dichas barreras, por lo que se decidió poner a disposición del educador las cartas descriptivas del taller, así como reiterar la apertura a las modificaciones y recomendaciones en la planeación de las sesiones. Y él propuso hacer un ajuste de los tiempos de intervención, así como el envío de las presentaciones previo a las sesiones, las cuales aprobó para la posterior implantación.

En consecuencia, se diseñaron los instrumentos implementados y se reclutó a los participantes ajenos a CP-Tec con el banner de la convocatoria, teniendo un total de 10 interesados en participar en el taller, entre ellos una docente de nivel preescolar de un colegio particular que debido a que no correspondía con las características de la muestra que se requería, no ingresó, quedando abierto el diálogo para futuras colaboraciones; así mismo, estudiantes de licenciatura en periodo de evaluaciones finales no ingresaron por motivo de traslape de horarios, quedando únicamente Nerondy94, Danahe y Estela como participantes del taller. Sin embargo, esto permitió interesar a otros sectores de la población, así como pensar en propuestas de intervención que los contemple a futuro.

En cuanto a las tres artistas que participaron en el taller ingresando por convocatoria, se estableció el contacto vía correo electrónico con ellas con la finalidad de obtener sus firmas del consentimiento informado, así como también, brindarles detalles sobre su participación:

Hola. [...] Hago la entrega del consentimiento informado para participar en la tesis [...] el cual solicito de favor leer con detenimiento y regresarlo firmado [...] [en PDF] Todas las sesiones tendrán una duración de 1 hora y se realizarán mediante la plataforma de Zoom [...] La liga de la sesión se te proporcionará minutos antes de la sesión. Sin más por el momento, quedo pendiente, agradeciendo tu valiosa participación. (Diana, 9 al 11 de noviembre, 2021, vía comunicación personal)

En lo referido a los artistas participantes y estudiantes de CP-Tec, como resultado del primer contacto establecido con la institución escenario, con las autoridades y con los facilitadores de CP-Tec, se obtuvo el acuerdo de los horarios de intervención, posterior a las preguntas realizadas a la investigadora sobre el objetivo, justificación y procedimiento a realizar, así como recomendaciones de asignación de población, las estrategias docentes y materiales a implementar, definiendo que la institución se encargaría de gestionar los permisos y consentimientos con los jóvenes y con la comunidad de padres de familia, siempre que se enviaran vía *WhatsApp* con la facilitadora A. Lo cual permitió pasar a la fase dos (grupo focal).

El resultado de la *Fase 2: Propuesta de Intervención* fue la construcción de la propuesta inclusiva a través del primer grupo focal analizando las respuestas a las preguntas. En cuanto a las expectativas de los participantes sobre el taller, comentaron: “Cosas espectaculares” (JP, 11/11/2021, vía comunicación personal), “seguir usando tu creatividad ante las cosas” (Paloma, 11/11/2021, vía comunicación personal), “más herramientas para trabajar con los chicos de CP” (Educador y artista Beris, 11/11/2021, vía comunicación personal), “clases similares [a las de Beris]” (Juan Ignacio, 11/11/2021, vía comunicación personal) y respuestas en relación a las temáticas de las posibles obras, como el gusto por “comer” (Paulina, 11/11/2021, vía comunicación personal). Por lo que, se decidió que el taller garantizara la libertad de expresión.

Para el contenido esperado de la galería, se obtuvieron respuestas según el ámbito de expresión artística del artista y la experiencia al respecto, como, por ejemplo: “Artes de color negro como historias, y leyendas” de JP (11/11/2021, vía comunicación personal) quien estudia en CP-Tec y se expresa artísticamente en la pintura y el dibujo, o también la de Danahe (11/11/2021, vía comunicación personal) quien al ser autodidacta en el ámbito de la pintura comentó que esperaba ver “Obras que expresen de una forma cercana y libre la diversidad humana” y para el caso de Isabel una estudiante de diseño industrial esperó ver distintas “perspectivas jugando con la forma, con los colores y una mezcla de frases y sentimientos” (11/11/2021, vía comunicación personal).

De esto se derivó que, al boceto inicial de la galería (aceptado por los participantes), se le agregaran propuestas de los artistas como un espacio de frases en la galería, así como la sección “Ver más del autor/a” para que la sala de cada autor fuera personalizada y que de esta manera permitiera atender los intereses de los artistas para participar en el taller como el “escuchar la voz de los artistas” (Mariana, 11/11/2021, vía comunicación personal), o el permitir seguir desempeñándose artísticamente, puesto que hubo artistas con una trayectoria artística amplia a nivel personal desde la infancia, hasta lo familiar, en cuanto a contar con padres artistas como el caso de Paloma (11/11/2021, vía comunicación personal).

Sin embargo, otros artistas como Estela (11/11/2021, vía comunicación personal) comentaron haberse interesado en el taller debido a que era una oportunidad de “descubrimiento personal y apoyo contra la soledad” a causa de la pandemia.

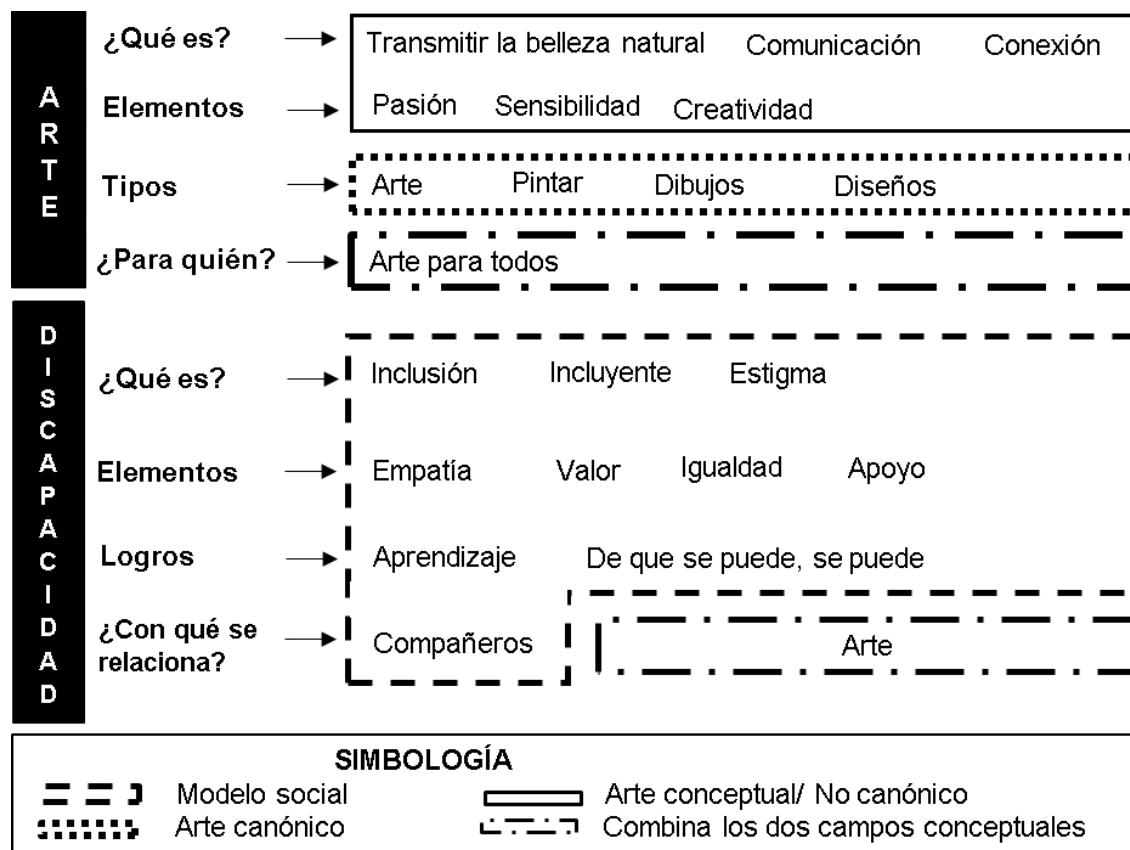
De este modo, ante la diversidad de circunstancias por las que pasaban los artistas y sus propias historias de vida, esto permitió interpretar que “el arte sirve para expresar cualquier realidad” (Nota de campo, Diana, 11 de noviembre 2021) ya que cada artista tuvo una motivación particular para ingresar al taller y que evidentemente ésta fue la que condujo su actuación dentro de la intervención, además del propio contexto pandémico.

En cuanto a la relación de palabras solicitada a los artistas antes del taller, se obtuvo un total de 28 palabras, de las cuales, 15 estuvieron relacionadas con “arte” y 13 con “discapacidad” (véase Figura 20).

Respecto al arte la interpretación preliminar fue que la percepción social implicó dos perspectivas: la canónica y la del arte conceptual, pues se mencionó que el arte es un medio de expresión o de comunicación, que tiene un fin y que también tiene tipos y elementos (del arte canónico); y en cuanto a la discapacidad, se obtuvo que el modelo social estuvo presente desde el inicio de la intervención, pues se brindaron definiciones, elementos y objetivos propios del modelo, aunque cabe resaltar que hubo palabras que mezclaron ambos campos conceptuales.

Figura 20

Palabras del primer grupo focal (antes de la intervención)



*Nota.* La figura muestra las palabras obtenidas (“pasión”, “creatividad” y “empatía” se repitieron dos veces). La organización muestra en vertical los dos campos analizados (Arte y Discapacidad) y las palabras agrupadas en ramas de abordaje (flechas); las líneas (punteadas, continuas, discontinuas o combinadas) corresponden al tipo percepción.

Este análisis preliminar y primera interpretación permitieron durante la fase dos, detectar las necesidades expresadas para el taller y la galería, así como tener una evaluación inicial de los prejuicios respecto a arte y discapacidad, los cuales en cuanto a arte predominó lo conceptual, aunque hubo presencia de lo canónico y en cuanto a discapacidad hubo una percepción del modelo social. Además, en lo referente a las necesidades expresadas se comentó el interés por usar el arte como medio de expresión, lo que permitió en la fase tres la implantación de todas las propuestas para mejorar el taller y la galería.

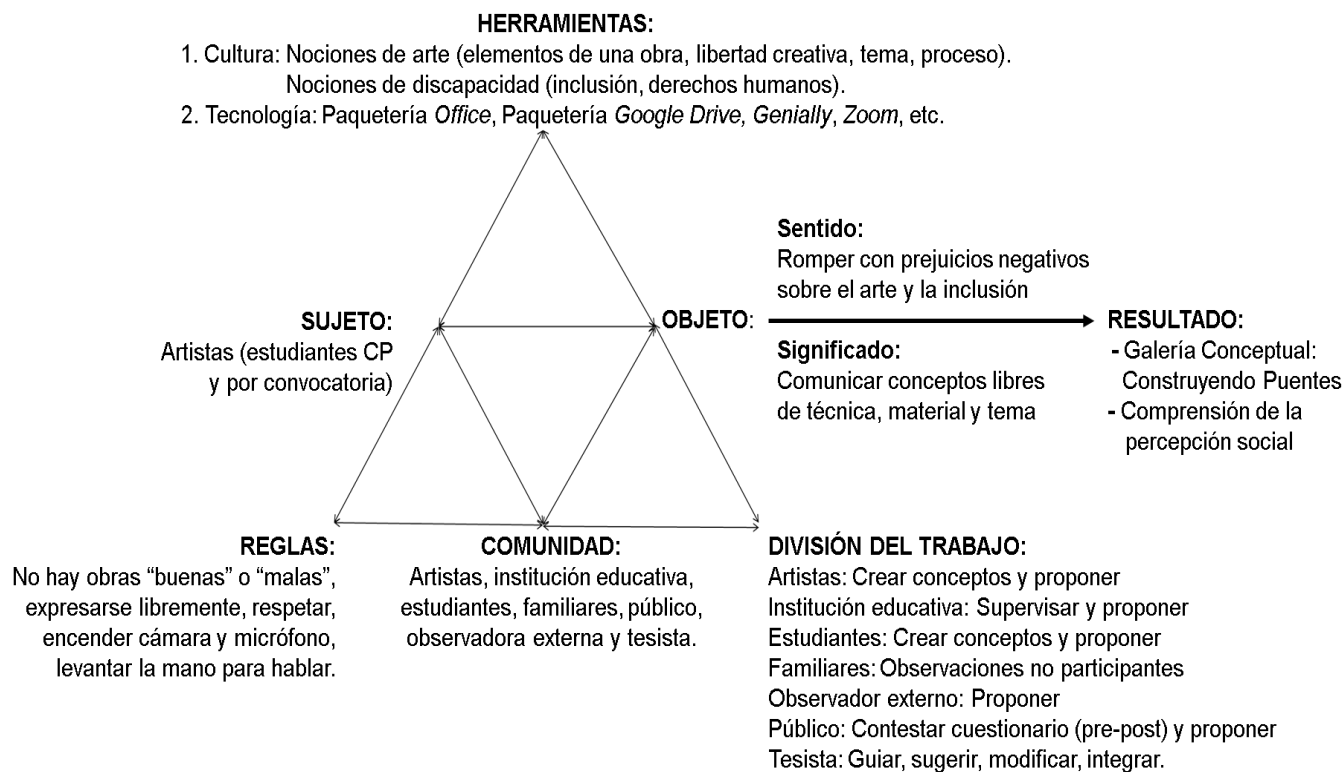


## 5.2. De la Inclusión Artística en el Taller: Galería (Fase 3)

Entre los resultados de la *Fase 3: Taller Inclusivo de Arte Conceptual*, se encuentra la creación de la Galería Conceptual: Construyendo Puentes construida en el Taller inclusivo de Arte Conceptual, así como las respuestas a las dos preguntas de investigación planteadas. Por lo que, para dar respuesta a la pregunta “¿Cuál es la percepción del público acerca de la inclusión de artistas con y sin discapacidad intelectual antes y después de conocer sus obras de arte en una galería digital de arte conceptual?” es necesario responder primero la pregunta “¿Cuál es el alcance de un taller inclusivo de arte conceptual en personas con y sin discapacidad intelectual en cuanto a las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos brindados entre las y los participantes?” debido al orden de acciones realizadas en la IAP. La Figura 21 muestra la construcción del taller y de la galería.

**Figura 21**

*Triángulo de la actividad del Taller Inclusivo de Arte Conceptual*



*Nota.* Figura adaptada de Engeström (1987, p. 78, como se citó en Engeström, 2001).

La figura 21 explica la construcción de la Galería Conceptual: Construyendo Puentes con el triángulo de la actividad de la segunda generación de la Teoría de la actividad de Engeström (1987, p. 78, como se citó en Engeström, 2001) y describe cómo la comunidad, las reglas y la división del trabajo permitieron lograr el objetivo. Este proceso permitió estructurar y diseñar las secciones y sugerencias de los participantes, ya que los artistas personalizaron sus espacios o “Salas” de arte con base en un modelo interactivo de la galería propuesto (véase Tabla 23).

**Tabla 23**

*Estructura final de la Galería Conceptual: Construyendo Puentes*

<b>Sección</b>	<b>Contenido</b>	<b>Diseño: Colores y tipografía</b>	<b>Elemento interactivo</b>
Portada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título de la galería.</li> <li>• Imagen de la galería (con créditos).</li> <li>• Autor y fecha de creación.</li> <li>• Comando: Botón “iniciar”.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fondo Naranja.</li> <li>2. Letra: morado-rosa.</li> <li>3. Fuentes usadas: Alata 22 pts, Caveat Brush 55 pts, Chakra Petch 22 y 36 pts.</li> </ol>	Botón “Iniciar” para comenzar con la experiencia.
Bienvenida/ Reglas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensaje de bienvenida.</li> <li>• Avisos sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- No usar el lenguaje ofensivo.</li> <li>- Prohibición para reproducir las obras.</li> <li>- Aprobación de los autores para la publicación.</li> </ul> </li> <li>• Comando: Botón “Pulsa para continuar”.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Fondo: Negro.</li> <li>5. Letras: naranja, morado.</li> </ol>	Botón “Pulsa para continuar”.
Menú principal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensaje introductorio.</li> <li>• Instrucciones sobre los cinco botones: 1) Sobre la galería; 2) Ver salas; 3) Créditos; 4) Volver al inicio; y 5) Salir.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Fondo: Negro.</li> <li>7. Letra: naranja, morado.</li> </ol>	Todos los botones dirigen a otro apartado y uno a la sección anterior.
Secciones del Menú Principal	Botón1: “Sobre la Galería”. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frase motivadora.</li> <li>• Recuadro que explica qué contiene la galería.</li> <li>• Botón “¿Cómo funciona?”</li> <li>• Botón “Citar una obra”.</li> <li>• Botón “Citar Galería”.</li> <li>• Botón “Proceso creativo”.</li> <li>• Botón “Regresar al menú”.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Fondo negro, letras naranjas.</li> <li>9. Fondo amarillo, letras negras.</li> <li>10. Fondo blanco, letras negras y resaltados en naranja.</li> </ol>	Cada botón es interactivo. Al pulsar sobre él o pasar el cursor sobre él se muestran los datos a los que hace referencia su nombre.

<b>Sección</b>	<b>Contenido</b>	<b>Diseño: Colores y tipografía</b>	<b>Elemento interactivo</b>	
Secciones del Menú Principal (continuación)	Botón 2: "Ver salas".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa de las 17 salas resultantes (una sala por participante), c/u enumerada (1-17), c/u es un botón que dirige al espacio artístico de cada participante.</li> <li>• Botón "Regresar al menú".</li> </ul>	<b>11.</b> Fondo: Negro. <b>12.</b> Letras: blancas.	Cada uno de los botones de las salas y el de regresar al menú.
	Botón 3: "Créditos".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadro informativo y de agradecimiento a las y los colaboradores de la Galería (participantes e instituciones).</li> </ul>	<b>13.</b> Fondo blanco, letras negras.	
	Botón 4: "Volver al inicio".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regresa a la sección de la portada.</li> </ul>	<b>14.</b> Fondo blanco letras negras.	El mismo botón.
	Botón 5: "Salir".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecimiento por la visita.</li> <li>• Botón "Ir al inicio".</li> <li>• Botón "Ir directo al Menú" (se detalla más adelante).</li> </ul>	<b>15.</b> Fondo blanco, letras negras.	El mismo botón.
Salas	Son 17 Salas y cada una contiene: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre de la sala: seudónimo del autor.</li> <li>• Frase creada o elegida por el participante.</li> <li>• Imagen de su obra creada en el taller.</li> <li>• Ficha informativa de la obra (título, concepto y proceso).</li> <li>• Botón "Ver más del autor/a": son obras creadas por los autores antes del taller.</li> </ul>	<b>16.</b> Marco amarillo. <b>17.</b> Fondo negro (letras naranjas). <b>18.</b> Ficha informativa: Fondo blanco y letras negras.	Botón "Ver más del autor/a".	
Salida	Se finaliza la experiencia con un agradecimiento a los visitantes dando la oportunidad de volver a repetir la experiencia completa o ir a una sala en particular.	<b>19.</b> Mismo que el del botón de salir.	Mismo que el del botón de salir.	

*Nota.* La tipografía fue la misma para toda la galería. La paleta de colores seleccionada se hizo con base en las sugerencias de la diseñadora y observadora del taller Laura GS.

Las figuras 22 a 30 ejemplifican gráficamente cada sección de la galería, así como algunas de las salas. Sin embargo, se sugiere revisar el Apéndice 1 para conocer la galería y la experiencia interactiva que brinda, así como también, el trabajo de todas y todos los participantes.

Figura 22

“Portada” de la Galería



Figura 23

Sección de las “Reglas”



Figura 24

Sección del “Menú principal”



Figura 25

Sección “Sobre la galería”



Figura 26

Sección del “Menú principal”



Figura 27

Sección de “Créditos”

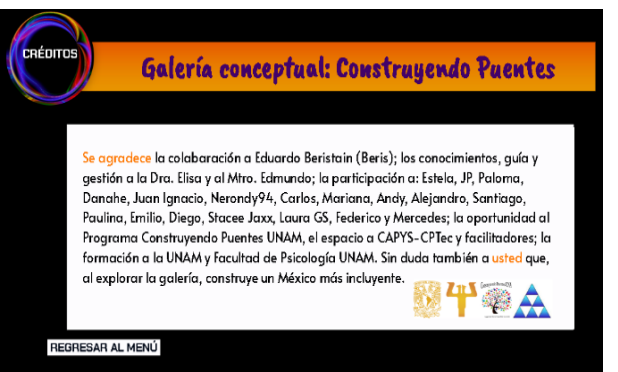


Figura 28

Ejemplo de Sala: Sala Estela



Figura 29

Ejemplo de Sala: Sala Emilio

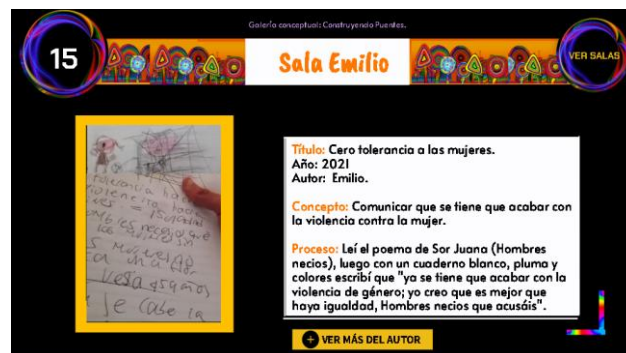


Figura 30

Botón "Salir"



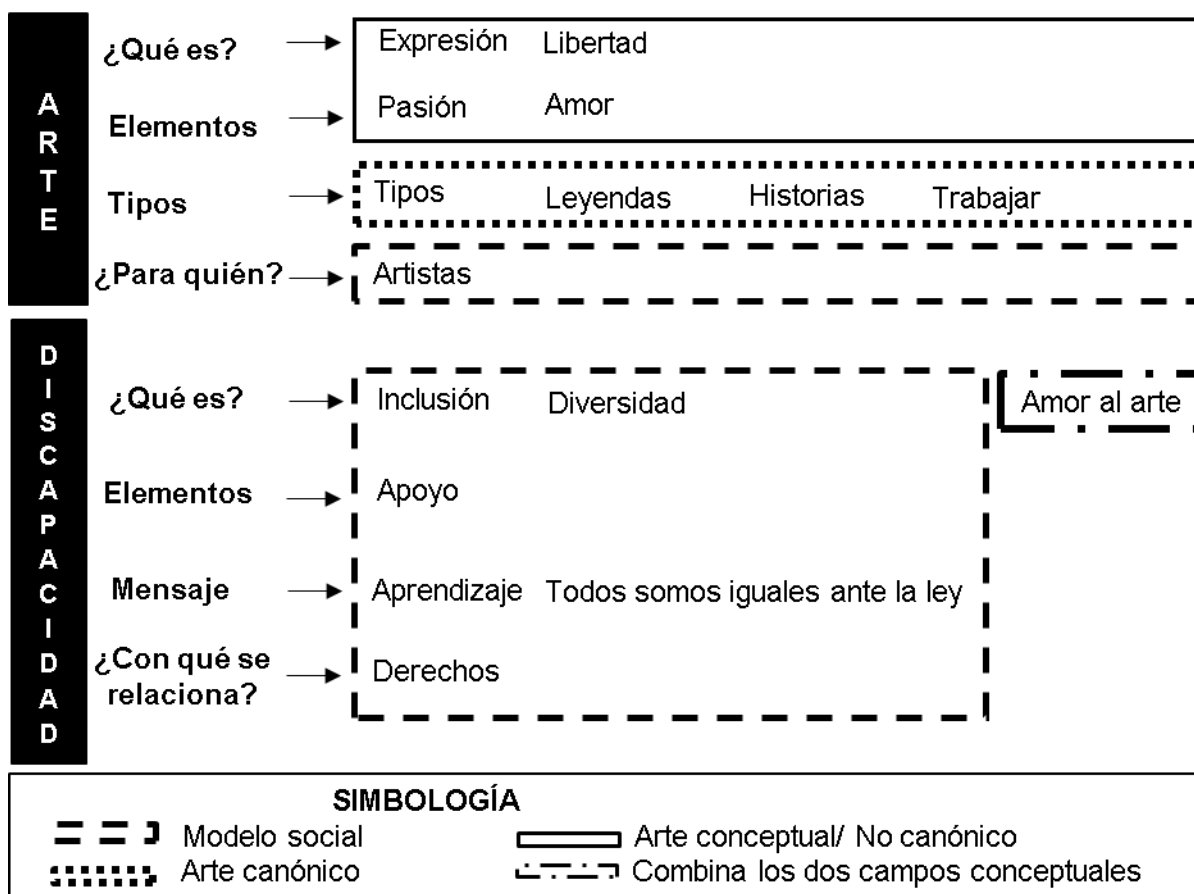
*Nota.* Las figuras son capturas de pantalla recuperadas de Reyes, D. K. (15 de noviembre del 2021). Galería conceptual: Construyendo Puentes. *Genially*.

Entre las obras resultantes se obtuvieron diversos estilos, materiales, técnicas y tipos de arte como dibujos, pinturas, poemas y esculturas cuyo proceso creativo se indica en cada sala: la Sala 1 correspondió a Estela, la Sala 2 a JP, la Sala 3 a Paloma, la Sala 4 a Danahe, la Sala 5 a Juan Ignacio, la Sala 6 a Nerondy94, la Sala 7 a Carlos, la Sala 8 a Mariana, la Sala 9 a Eduardo Beristain (Beris), la Sala 10 a Andy, la Sala 11 a Alejandro, la Sala 12 a Diana, la Sala 13 a Santiago, la Sala 14 a Paulina, la Sala 15 a Emilio, la Sala 16 a Diego y la Sala 17 a Stacey Jaxx. Así mismo, la redacción del contenido fue en primera persona facilitando la comunicación entre los emisores (artistas) y receptores de la galería (público).

Como resultado de la última sesión del taller donde se realizó el segundo grupo focal y se solicitó a los artistas una palabra relacionada a “ARTE” y otra palabra a “DISCAPACIDAD” para evaluar el impacto del taller después de la intervención; y después de realizar el mismo análisis del primer grupo focal, se obtuvo esta ocasión un total de 18 palabras, de las cuales, dos se repitieron (“Derechos” y “Expresión”), ocho directamente se relacionan con el campo del “arte”, seis con “discapacidad” y las dos restantes mezclaron los dos campos (véase Figura 31).

**Figura 31**

*Palabras del segundo grupo focal (después de la intervención)*



*Nota.* La figura muestra las palabras obtenidas. La organización muestra en vertical los dos campos analizados (Arte y Discapacidad) y las palabras agrupadas en ramas de abordaje (flechas); las líneas (punteadas, continuas, discontinuas o combinadas) corresponden al tipo percepción.

Del anterior esquema se interpretó que después de la intervención, la percepción del arte en los artistas participantes del taller se mantuvo en no canónica, así como en el modelo social de la discapacidad, sin embargo, las palabras empleadas para conceptualizar cada uno de los campos analizados al finalizar el taller fueron más precisas que las utilizadas en el primer grupo focal (en cuanto a los tecnicismos de cada campo conceptual). Además, la palabra “Artistas” para definir el campo conceptual de “ARTE” posiciona en primer lugar a la persona que crea arte antes que a la creación misma o a la ejecución técnica y la frase “Amor al arte” en respuesta al campo conceptual de “DISCAPACIDAD” hace evidente una conexión semántica con el arte, lo que permite reconocer que la relación entre el arte y la discapacidad para favorecer la comunicación y la percepción de ello fue construida con esta intervención.

A continuación, en la Tabla 24 se muestra una comparación de las palabras más representativas del cambio de percepción en la evaluación antes—después, sin enfatizar las palabras que ya eran pertenecientes a la visión no canónica en el campo del “ARTE”. En cuanto a la “DISCAPACIDAD” se retoman las palabras que permiten hacer evidente el cambio, aunque todas fueron del modelo social de la discapacidad y todas son relevantes para la IAP.

**Tabla 24**

*Cambio de percepción de los artistas antes y después de la intervención*

<b>ARTE</b>		<b>DISCAPACIDAD</b>	
Antes	Después	Antes	Después
“Dibujos”.	“Tipos”	“Apoyo”.	“Todos somos iguales ante la ley”.
“Pintar”.	“Historias”.	“De que se puede se puede”.	“Derechos”.
“Comunicación”.	“Expresión”.	“Inclusión y empatía”.	“Diversidad”.
“Diseños”.	“Artistas”.	“Estigma”.	“Aprendizaje”.
“Sensibilidad”.	“Libertad”.	“Compañeros”.	“Amor al arte”.

*Nota.* Palabras como “pasión”, “inclusión” e “igualdad” no se retoman aquí porque se mantuvieron tanto antes como después de la evaluación. Otras palabras como “Creatividad” o “Empatía” tampoco aparecen en la tabla porque no aparecieron después de la intervención, sin embargo, fueron fundamentales para realizar la intervención.

Por lo anterior, se entiende que, si bien desde el inicio los artistas participantes del taller tuvieron una percepción no canónica del arte y del modelo social de la discapacidad, la intervención permitió que se mantuviera esa percepción, además se eliminaron palabras relacionadas con el arte canónico como el “Pintar”, “Dibujos” o “Diseños” que hacen referencia a los tipos de arte más comunes, y se abarcaron explícitamente los “derechos”, la “diversidad”, la “libertad” y el aspecto jurídico que enmarca este trabajo como lo fue la frase “todos somos iguales ante la ley”, los cuales fueron los principios del taller, cubriendo así una parte de los objetivos planteados en un inicio.

Sin embargo, lo anterior es sólo una parte de la respuesta a la pregunta de investigación “¿Cuál es el alcance de un taller inclusivo de arte conceptual en personas con y sin discapacidad intelectual en cuanto a las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos brindados entre las y los participantes?” Ya que, también se realizó un análisis con codificación y categorización tanto de las sesiones del taller, como de las entrevistas y las guías de la observadora externa Laura GS, obteniendo en primera instancia 194 códigos y 13 categorías, todo dividido de la siguiente manera: para las sesiones del taller 64 códigos y nueve categorías; para las entrevistas 119 códigos y cinco categorías; y para las observaciones externas, 11 códigos. A este análisis, posteriormente se le sumó el análisis de los cuestionarios (que se explica más adelante), por lo que se agregaron dos códigos (uno a la “Categoría 3” y otro a la “Categoría 6”) quedando un total de 196 códigos.

La Tabla 25 muestra los códigos y las categorías resultantes, distribuidas por tipo de actor social e instrumento utilizado para la recolección de los datos, recordando que el taller fue analizado a través de los videos y bitácora de la tesista, las entrevistas de los artistas y del educador con las guías de entrevista, la observación externa de la experta en arte e inclusión con la guía de observación y el público con los cuestionarios en línea. Así mismo, se sugiere ver el Anexo 22. para conocer los 196 códigos con sus significados divididos por categorías.



**Tabla 25**

*Categorías resultantes del análisis*

N°C	Categoría (En orden de emergencia)	Taller: Videos y bitácora.	Entrevistas: artistas y docente	Observación externa: Experta	Público: Encuesta	N° de códigos (196)
<b>C1</b>	<b>Percepción no canónica: El arte como medio.</b> Categoría entendida por aquellas ideas donde el arte es pensado de manera holística. Importa la obra, el tiempo de creación, el mensaje, la idea, los sentimientos/emociones, el artista, el espectador y hay un énfasis mayor en la autenticidad del concepto o idea a comunicar.	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>17</b>
<b>C2</b>	<b>El cambio social: Rompiendo paradigmas.</b> Categoría donde se ve el cambio social generado a partir de la ruptura de paradigmas artísticos y de la discapacidad, más allá de lo cotidiano. Así como la importancia del razonamiento y cuestionamiento para lograrlo.	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>14</b>
<b>C3</b>	<b>Percepción canónica del arte: Hacia el estándar.</b> Se mira al arte con los principios y prejuicios tradicionales de la ejecución técnica, profesionalización y estética-belleza en referencia a los estándares.	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>24</b>
<b>C4</b>	<b>Caracterización del arte:</b> Categoría que contempla a los actores sociales del arte, los motivos expresados para crear arte, los materiales empleados, así como los elementos que favorecen la creatividad como la inspiración, tiempo, gusto, objeto artístico, etc.	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>	<b>40</b>
<b>C5</b>	<b>Paradigmas de la discapacidad.</b> Contempla los distintos paradigmas de la discapacidad y cómo confluyen en el tiempo: médico, social, prescindencia o caritativo.	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>22</b>
<b>C6</b>	<b>Inclusión artística: Estrategias docentes.</b> Categoría que contempla todas aquellas técnicas, estilos de enseñanza o sugerencias que tanto el docente como la investigadora pusieron en práctica para hacer el taller más inclusivo.	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>19</b>
<b>C7</b>	<b>Interacciones sociales.</b> Contempla los tipos de interacciones que se construyeron dentro del ambiente artístico inclusivo creado.	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>7</b>

N°	Categoría (En orden de emergencia)	Taller: Videos y bitácora.	Entrevistas: artistas y docente	Observación externa: Experta	Público Encuesta	N° de códigos (196)
C8	<b>Procesos psicológicos.</b> Son todos aquellos procesos psicológicos que se construyeron en el taller y la manera en la que se relacionan con las estrategias docentes.	SÍ	SÍ	SÍ	NO	19
C9	<b>Estructura y ambiente del taller.</b> Las partes de las sesiones del taller (inicio, desarrollo y final), de la galería, así como el ambiente construido.	SÍ	SÍ	SÍ	NO	10
C10	<b>Construcción de prejuicios.</b> Explica cómo se forman los prejuicios negativos y su permanencia en la actualidad.	NO	SÍ	NO	NO	8
C11	<b>Lenguaje: Habilidades de comunicación.</b> Incluye tanto al lenguaje verbal como el lenguaje no verbal y el lenguaje interior, para la expresión de discursos e ideas complejos.	NO	SÍ	NO	NO	6
C12	<b>Áreas de oportunidad: Galería y taller.</b> Propuestas para mejorar la galería, así como también próximas intervenciones.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	8
C13	<b>El arte en el desarrollo de la vida humana.</b> Contempla al arte más que como una práctica como un estilo de vida estructurador con beneficio para el funcionamiento humano.	NO	SÍ	NO	SÍ	2

*Nota.* La columna “N°C” hace referencia a la numeración correspondiente de cada una de las categorías que emergieron y están enumeradas con el mismo principio. Las categorías C1, C2, C5 y C6 se presentaron en todos los datos recabados y en todos los actores sociales analizados. Por lo cual, al final de la intervención la percepción no canónica y el modelo social predominaron, favorecieron el cambio social y la ruptura de paradigmas poco inclusivos, que junto con las diversas estrategias docentes empleadas permitieron la Inclusión artística. Aunque en algunos actores se mantuvieron otros paradigmas.

Una vez analizados todos los datos de los artistas recabados durante el Taller Inclusivo de Arte Conceptual se interpretaron propiamente los alcances de este taller en cuanto al objeto de análisis: habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos. Así, en cuanto a los alcances en las habilidades de comunicación de la conducta adaptativa, se favorecieron las habilidades conceptuales (lenguaje, comunicación y autodirección) y además, se obtuvieron beneficios en las áreas de habilidades intelectuales, participación (en el ámbito cultural del país) y del contexto (por las condiciones de salud de pandemia), por lo cual se logró el objetivo de dar voz a los participantes con el modelo social de la discapacidad y es consistente con que los apoyos sociales no solo benefician al área de conducta adaptativa objetivo, sino que también las demás (Colmenares, 2012, como se citó en Díez-Gutiérrez, 2020, p. 116) y con que a través del arte se fortalecen distintas áreas del funcionamiento humano Heber (1959, como se citó en Tassé, 2013; Verdugo y Schalock, 2010).

Específicamente en la nota de campo realizada el día 18 de noviembre del 2021 por la investigadora en la sesión dos de la intervención titulada *¿Qué y cómo comunicar?* se registró que: “participaron voluntariamente tanto las personas de CP Tec como las personas por convocatoria, lo que generó dinamismo a las sesiones”. Además, durante la sesión tres se “emplearon recursos estilísticos por parte de los artistas y del docente, un discurso estructurado según las experiencias personales con posicionamientos que indican que la construcción es social, por lo que [el lenguaje] no sólo fue verbal, sino también escrito” (Nota de campo Reyes, D, sesión “Manos al concepto”, 25 de noviembre del 2021).

En cuanto al discurso, se obtuvieron algunos que fueron comprendidos de inmediato por su estructura básica en cuanto al sujeto, predicado y nexos (véase Figura 32) y otros que se comprendieron después de hacer distintas preguntas (abiertas y/o dicotómicas) debido a los nexos empleados (véase Figura 33), o por lo concreto de las respuestas en otros casos.

Sin embargo, todos los participantes lograron comunicar sus ideas, dependiendo de los apoyos brindados.

### Figura 32

*Ejemplo de idea comprendida por su estructura básica*

**D: ¿Hay algo más que gustaría compartir sobre estas obras? Como el ¿Qué significa para usted el haberlas hecho?**

**B:** Bueno, todas tienen un sentido, un significado [...] mi hija trabajaba en la catedral y **ella daba** visitas guiadas [...] a la gente que visitaba la **catedral**, y entonces, con la pandemia iban a cerrar la **catedral** y había **una gatita que había tenido crías ahí**, y ella llevaba eventualmente alimento para los gatos, para que estuvieran bien, pero al cerrar la catedral, pues los gatos, las crías, se iban a este... pues iban a estar mal; y entonces, **decidió que se los traía aquí** a la casa. [...]

*Nota.* Se resalta en negritas el contexto y los énfasis de las palabras que hace Beris

(29/11/2021, vía comunicación personal) para explicar por qué creó una de sus obras.

### Figura 33

*Ejemplo de idea comprendida a base de preguntas*

**JP: El hombre negro es** como de la historia y de la leyenda también, como ya de ahí, el hombre negro ya iba a ser como de pareciendo del lado oscuro [...], que de **ahí puede hacer leyendas** y y haciendo cosas de los efectos especiales.

**D: ¿Y El hombre realidad qué hace?**

**JP:** Hace hace con que así en la historia y en la y en la leyenda de, **tiene sus realidades** con las personas y con todo de todo, de lo que tiene el el hombre como está haciendo sus haciendo sus cosas de su vida y y de ahí tiene su pasado, es su presente y su futuro como de ahí ya El hombre negro eh eh **lucha contra los contra los problemas.**

**D:** El hombre negro es toda la parte de fantasía, de leyenda. Y El hombre realidad es como los humanos, dices ¿No?. Como todo lo que lo que pasa en el día a día. **¿Es así?, ¿Hay más hombres en tus en tus obras o sólo llevas esos dos hombres JP?**

**JP: Es el único** o es el único hombre, como va haciendo su historia y su leyenda, como de ahí el hombre negro tiene de ahí la la **edad** de 30 ó ó 30 y tantos años. El hombre negro eh... y de ahí ya su **color de piel** es es claro eh eh eh su **cabello** es negro y y tiene su su **traje** y su y su **capa** y su capa y sus escudos así. [...]

**D: O sea,** tiene tiene un escudo, tiene una armadura, tiene un traje, ¿No? Dijiste, tiene un traje el pelo negro, la piel clara, ¡Wow! Es toda una descripción de tu hombre y además, o sea, **tiene dos dos vertientes.** El el de la realidad y el que es la la la parte de la fantasía, **¿Verdad?**

**JP:** Si, falta el si fantasía, como puede ser de decir imaginación.

*Nota.* Se resalta en negritas las preguntas elaboradas y las características brindadas por JP

(13/12/2021, vía comunicación personal) para poder comprender su obra de El hombre negro.

Cabe resaltar que en las entrevistas individuales se aplicaron las mismas preguntas a todos los participantes, sin embargo, sus respuestas fueron diferentes, aunque tuvieron ciertas coincidencias, lo que indica que el espacio de entrevista construye el pensamiento y que las experiencias personales hacen a ese espacio, único.

Por ello, a continuación, se mencionan en la Tabla 26 los alcances en la comunicación a nivel individual que se suman a los generales.

**Tabla 26**

*Alcances del taller en el área de comunicación a nivel individual (en entrevistas)*

<b>Participante</b>	<b>Alcance</b>
JP	Explicaciones complejas con base en la experiencia e intereses personales; lenguaje verbal y no verbal; razonamiento lógico con argumentos y correcciones de interpretación hacia la investigadora como sigue a continuación: JP: A ver, para los efectos especiales se pueden hacer máquina de humo [...] poniéndole cámaras eh... de alguna película y de y de alguna historia y de ahí [...] puede ser [...] fuegos artificiales eh “SHHHHC SHHHHC” [simula fuegos artificiales] y y de ahí hacen, eh hacen el tono de la voz así, diciendo: “Hola a todos” [hace la voz muy grave]. (JP, 13/12/2021, vía comunicación personal)
Nerondy94	Ejemplificaciones, explicaciones con figuras retóricas como se indica a continuación: N: Entonces ese reconocimiento que tiene el arte, por eso es tan importante y por eso también es tan controversial ¿No? Porque es como “Si te queda el saco... ¡Órale!”. (Nerondy94, 03/12/2021, vía comunicación personal)
Danahé	Se identificó el prejuicio del <i>hobbie</i> , pues textualmente indicó: “[al arte] lo veo más como una especie de <i>hobbie</i> . Como algo que haces ahí para distraerte o para divertirte o algo así” (01/12/2021, vía comunicación personal).
Estela	Usó figuras retóricas. Por ejemplo, indicó que “La comunicación es la base del arte” y que existe arte cuando hay un “clic de convergencia, cuando... cuando el artista hace un puente con el observador”. (Estela, 03/12/2021, vía comunicación personal). Y empleó símbolos culturales como “el corazón” (atribuido al amor) presente en todas sus obras.
Paloma	Lenguaje verbal, no verbal e interior (Alonso, 2000), con ello se confirma que el lenguaje se construye en la interacción (primero es social y luego individual) y que se relaciona con el pensamiento (se usaron recursos asociativos, memorísticos y argumentativos). El lenguaje literal, las aplicaciones y las tecnologías favorecieron la comunicación: P: Sí, entonces, bueno, es algo que se me queda aquí [señala su cabeza] o [...] también de chiquita, me pasaba con películas, como que yo solita, como que me doy cuenta y luego las empiezo a decir en mi mente cuando me estoy bañando y este, por ejemplo, ahorita de hecho me pasó hoy, me pasó con una peli bueno, una película que me quedó así, entonces algo dije: “But...Where is the [***]” [habla en inglés] así como que se me quedó como que grabado todo [el guion]. (Paloma, 13/12/2021, vía comunicación personal)
Juan Ignacio	Respuestas dicotómicas y cuestionamientos sobre el tema objetivo y ajenos a éste, lo que permite entender que el lenguaje está sujeto al contexto, por ejemplo, preguntó “¿Qué estás tomando?” (mientras la entrevistadora ingería una bebida) y explicó que él se comunica mejor por medio escrito que por medio oral, por lo que los apoyos son importantes para la comunicación efectiva] (13/12/2021, vía comunicación personal).

<b>Participante</b>	<b>Alcance</b>
Mariana	El factor emocional, los intereses personales y el apoyo familiar son determinantes en la comunicación, pues indicó al referirse al taller: “sí me gustó, me encanta, solo recuerdo sobre la pintura [que] tengo más habilidades y en una sesión mi papá y mi mamá me pide este producto [su obra]: “está hermosa esta pintura”, “Está hermoso cuadro” “Vamos a hacer uno de gatitos” (13/12/2021, vía comunicación personal).
Beris	El arte en ocasiones es empleado como un lenguaje, al comunicar una idea plasmada en alguna obra, al usar figuras retóricas y los sentimientos, como parte de las explicaciones y razonamientos generados, por ejemplo, cuando mencionó sobre el arte: B: Para mí es es todo es, es algo que me permite gritar, gemir. Hay, Hay una canción de Gustavo Cerati que dice que: “No me sirven las palabras, gemir es mejor”. ¿No? Y este me permite gritar, llorar, gemir, este... reírme, este... hasta puedo ser de repente, grosero y no generó suspicacias en nadie ¿No? Nadie puede tacharme ni de romántico, porque es la obra la que está ahí, pero finalmente yo soy todo eso, ¿No? Me permite sacar al monstruo que traigo, sublimarlo y resultan todas estas cosas que hago. (29/11/2021, vía comunicación personal)

*Nota.* Las citas se retomaron de las entrevistas y son sustento de las interpretaciones finales.

Por lo anterior, como se planteó en el apartado de experiencias inclusivas expresadas a través del Arte, de acuerdo a los datos del Banco Mundial (2022) y del INEGI (2021a) el generar esta intervención con la galería como espacio de inclusión social en el ámbito artístico y en la comunicación especialmente, favoreció la toma de decisiones de las y los participantes y su acción social en su comunidad reduciendo así el riesgo de exclusión (Sakaguchi, 2021; Vargas et al., 2013). Pues cabe mencionar que todas y todos los entrevistados tuvieron la misma oportunidad de brindar un mensaje personal al público de la galería, algunos lo indicaron en las entrevistas, otros durante las sesiones del taller y otros vía la propia galería.

En cuanto a los alcances generales de los apoyos brindados, la tecnología usada permitió que los artistas comunicaran sus conceptos, funcionando también como medio de aprendizaje, pues parte del público no conocía lo que era el arte conceptual (Badilla, 2007, p. 22, como se citó en Elisondo, 2015). Los apoyos brindados fueron los señalados por Muntaner (2014) como el diálogo, la reflexión, la escuela y soluciones inclusivas. Así mismo, se preguntó de diferentes maneras, pues el tipo de pregunta determinó la comunicación, es decir “a más específica y concreta, más concreta la respuesta y, por ende, más indagación con otras preguntas” (Nota de campo Reyes, D. 25/11/2021, en Manos al concepto).

Sobre los alcances individuales en este aspecto véase la Tabla 27.

**Tabla 27**

*Alcances del taller en el área de apoyos brindados a nivel individual (en entrevistas)*

<b>Participante</b>	<b>Alcance</b>
JP	La tecnología como elemento importante en la libre expresión artística, por ejemplo: JP: hago los dibujos en en en colores [...] y de ahí [...] dibujo alguna cosa con un lápiz y y con y con alguna pluma y de ahí eh lo lo coloreo con los colores que pueden convencer y y de ahí eh eh lo los hago a diseñar y y ya lo de El hombre negro ese lo iba a hacer en lo del color en negro que es de pluma que es pluma negra digital y y de ahí le le coloreó el por otro de que su cara de de color blanco, que es claro eh y de y de ahí pongo el nombre. (JP, 13/12/2021, vía comunicación personal)
Nerondy94	El apoyo de los amigos influye en la creatividad, por la aceptación, el reconocimiento, la motivación y la valoración permitiendo retomar caminos de deserción artística. Así como las instituciones educativas deben de impulsar y no exigir, discriminar o juzgar los estilos de creación imponiendo altos estándares artísticos, ejemplo de ello lo siguiente: N: me llegó a suceder mucho que cuando iba en la prepa venía del contexto de una secundaria privada, nunca había estado en una escuela privada, esa fue como “mi primera vez” y siempre, cuando dibujaba era como “¿Que estás haciendo?”, me sentía muy observada y muy juzgada. En la prepa no quise que se repitiera eso, entonces ... como que me encerré, dejé esto por un tiempo. Peeero, después pues, fue muy importante como el apoyo de mis amigos, de decirme: “¡Oye, dibujas muy bien!, ¿Por qué no lo sigues haciendo?”. Entonces fue como: “¡Ok!... Creo que no era taaan mala [sonríe]”. (Nerondy94, 03/12/2021, vía comunicación personal)
Danahé	El respeto de las singularidades y el apoyo familiar impulsan la creatividad, donde el contexto y las tradiciones en el núcleo familiar son una influencia artística. Por ejemplo, el siguiente fragmento: D: bueno, en general mi mamá, como que siempre me ha alentado un montón “Que yo haga lo que quiera”, [...] “Pues tú haz lo que quieras”, “Haz lo que te haga feliz”. [...] por ejemplo, [...] ella era la que me ayudaba al inicio a hacer mis maquetas, porque le gusta mucho, como cualquier cosa que implique hacer algo con las manos, le gusta un montón [...]. Por ejemplo, ahorita en Navidad ella hace pues que los muñequitos de nieve, que el Santa Claus para colgarlo en la puerta. (Danahe, 01/12/2021, vía comunicación personal)
Estela	El apoyo de los amigos en momentos de adversidad es importante en el desempeño artístico, por lo que los prejuicios sociales influyen, así como la brecha generacional, el contexto social y económico (como la pandemia), ejemplo de ello: E: Pues mira, [...] no me dedico a esto como tal ¿No?, o sea, sólo es como un pasatiempo, [...] la pandemia para mí fue como un momento en el que pude desarrollarme como esta forma de expresión, que tenía tal vez olvidada y era solo así de: “Estoy en mi casa, ¿Qué hago? ¡Ah! Tengo pinturas, voy a pintar la pared” ¿No? [...] Y llevo como un año estudiando en un taller de dibujo [...] con un amigo que ya me había dicho “¡Ay!, ¡Vente a las clases!, ¡Vente a las clases!” Y ... y pues ya a partir de ahí dije: “Bueno, pues ya voy” [...] Pero a mis amigos que son artistas, pues sí es él: “Te vas a morir de hambre siendo artista”, “¡Ah!, Bueno, ¿Y de qué trabajas?”, ¿No? [ríe] Era como el: “Soy artista”, “¡Ajá! y ¿De qué trabajas?” [vuelve a reír]. (Estela, 03/12/2021, vía comunicación personal)

Participante	Alcance
Paloma	<p>Se comenta la libertad artística y la iniciativa personal ante la opinión familiar:</p> <p>P: mi mamá como que más o menos le gustó [...] le dije, pues “Mamá, pero ten en cuenta que también este, pues va a haber cosas artísticas como me gustan”, y entonces dice “No, es que para eso tienes desde chiquitos”. O sea, y para mí no es así, [...] de hecho, lo he platicado con mi papá, le dije: “No. Es que siento que me ven diferente, que soy rara”. Y bueno, dijo: “Es que tú eres más artística” [...] Y entonces a veces, como que choco mucho con la gente. Por ejemplo, mi mamá. Ok, sí le gusta también el arte, pero como que mi mamá es más académica y mi papá es más artístico, porque mi papá escribe y la la esposa de mi papá pinta o teje. Y, por ejemplo, a mí me gustan todas estas cosas, lo que te dije [escenografía, canto, baile y escritura], y también me gusta la moda. Me acuerdo que traté de meterme a un curso de moda para tratar de dibujar primero mi primer maniquí, pero como que no me salió porque pues no este... dibujar no es lo mío, pero sí me gusta. (Paloma, 13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Juan Ignacio	<p>Las preguntas dicotómicas y la exploración conjunta entre la institución (Dra. Elisa), la familia (Mamá de Juan Ignacio) y la tesista (D) permitió conocer que el contexto familiar y la música es un recurso que permite la expresión.</p> <p>Jl: [Baila en su lugar] Me gusta bailar “cuando sube la adrenalina” [de JLO].  D: ¿Te gusta que suba la adrenalina? Ok ¿Te pone feliz cuando bailas?  Jl: Sí. Y canto.  Dra. E: Y cantar, también. ¿Cuáles son tus canciones favoritas?, ¿Cuáles cantas muy bien?  l: Yo no me doy por vencido, Luis Fonsi [...] y Cristian Castro [...]  Mamá de Jl: Sí. Si le gustan de todos todas las canciones que le ponen las primas. Él después ya las está bajando. O sea, los nombres yo no me lo sé, pero si he escuchado de muchas, muchas canciones. Canta la música [...], también le encanta cantar, eso sí. Ya en las fiestas y todo, hasta rancheras te he oído cantar Ignacio. Y ¡Yo no sé cómo se aprenden las letras!, pero yo no creo que se la sepa y las está cantando con las primas [ríe]. (13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Mariana	<p>En cuanto al aspecto familiar comentó que el respeto a la singularidad es importante:</p> <p>M: Era una fiesta y yo estaba estaba haciendo un trabajo de creativities [se refiere a la clase ¿Qué es el arte?] Sí les gustó a mí no me dejaron hacer canciones porque está la familia para respetar a la familia, para cuidarlos y así hago mejor de creativities. (13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Beris	<p>El aspecto educativo institucional, familiar y social genera que haya deserción artística en algunas ocasiones o que sea más complicado lograr expresarse artísticamente:</p> <p>B: Cuando yo empecé a estudiar arte, este alguien me llegó a preguntar: “Bueno, sí, pero... ¿Qué vas a hacer productivo?”. ¿No? Entonces, socialmente no está aceptado el arte y obviamente cuesta mucho trabajo. Hacerte de un nombre, poder vivir de la de la obra es complicado [...] Pero te puedo decir que en México hay talento para aventar para arriba, lo que no hay es la infraestructura para que ese talento pueda surgir, se pueda dar y pueda florecer ¿No? Entonces se van perdiendo en el camino, se van perdiendo en el camino los grandes artistas [...] Tengo un amigo que primero este... tuvo que ser abogado, era era un chico que [...] le gustaba ir a la iglesia mucho, y entonces este... se quiso formar también en cuestiones religiosas y no lo dejaron en su casa, se formó como abogado como lo dijo el papá, pero después se dedicó a estudiar cuestiones religiosas y después tenía -él tenía una vena artística-, le gustaba el teatro y se dedicó a estudiar teatro y ahora se va abriendo camino. Así, hay muchísimos casos de gente que le ha costado trabajo este ser reconocido desde su familia. (29/11/2021, vía comunicación personal)</p>



Respecto a las estrategias docentes implementadas con base en las recomendaciones del Ministerio de Educación de la Nación (2019) de Argentina, permitieron garantizar la inclusión educativa, ya que se utilizaron guías de observación y se identificaron los estilos de aprendizaje de tal manera que se incluyeron elementos visuales y auditivos en las presentaciones y en la galería, dando libertad a los participantes para agregar información a las mismas, así mismo, se involucró a la familia, se usaron anticipaciones del contenido, se simplificaron las imágenes utilizadas y se fomentó el diálogo entre pares.

Mientras que, los facilitadores y docentes siempre mantuvieron la postura de mediadores de conocimiento fomentando la libre expresión, la cooperación, la reflexión, la autonomía y la actitud solidaria de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación [Chile] (2013).

Esto ya que:

La escritura se hace mientras se comparte la pantalla, por lo que todas y todos los participantes tienen la retroalimentación inmediata de la información sirviendo como un apoyo visual para todas y todos, pero también en apoyo auditivo pues la investigadora va repitiendo la letra indicada y rectifica al final indicando si está bien. De tal manera que hay una apertura al diálogo y a las correcciones con respeto. (Nota de campo Reyes, D. 11 de noviembre del 2021 durante la sesión del primer grupo focal)

Además de esto:

La relación entre los ejemplos y las explicaciones estuvo presente, así como el uso de definiciones cortas y precisas. Se veló por la inclusión y la participación equitativa e igualitaria. Los ejemplos implicaron contextos sociales, personales, interpretaciones y conocimientos teóricos particulares, por eso se ocupan como recurso. (Nota de campo Reyes, D. 25 de noviembre del 2021 durante la sesión Manos al concepto)

Sin embargo, también se resalta que las estrategias docentes implementadas en cuanto a los altos estándares artísticos pueden llegar a limitar la creatividad y con ello pueden generar la deserción artística al existir una sobre exigencia académica en ocasiones aversiva, como fue el caso de Nerondy94.

A nivel individual, en este rubro se tuvieron distintos alcances como se puede ver en la Tabla 28.

Tabla 28

*Alcances del taller en el área de estrategias docentes a nivel individual (en entrevistas)*

Participante	Alcance
JP	<p>Se ocuparon preguntas dicotómicas, anticipaciones, aclaraciones lo que permitió ver que cuando los profesores generan confianza y libertad artística se puede crear arte:</p> <p>JP: A ver, la forma de hacer el arte es tener los materiales teniendo los pinceles, el agua, los colores de pintura, eh alguna cosa para poner ahí con algún dibujo y y de ahí, teniendo alguna pluma para dibujar y de ahí se necesita alguna cosa para protegerse de la pintura y de ahí se empieza a pintar y cuando termine de pintar ya lo muestra a todos y a todo el mundo y también se representa idea y lo ponen a todo el público [...] porque así es el arte. [...] Y de ahí [...] puede gustar y hay a quien no le va a gustar o [...] a los quienes no les interesa. [...]</p> <p>D: ¿Recuerdas quién te dijo eso?</p> <p>JP: El profe Beris. (JP, 13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Nerondy94	<p>En la brecha generacional se debe tener apertura al cambio y no limitar la creatividad:</p> <p>N: Cuando estaba estudiando arquitectura [...] nos limitaban mucho en cuanto a la forma. Era como: "Tienen que ser puros cubos" [...] y yo pregunté: "¿Por qué?", O sea [...] "¿Por qué no hacer algo diferente?" [...] Entonces creo que, los maestros [...] no van más allá de lo que ya tenían y eso puede sumar a nuestras barreras ¿No? De hecho [...] un amigo de arquitectura me decía: "Ya compré mis óleos, ya compré todo, sólo me falta el artista" y yo: "¡Pues déjate ir!", "No tienes ahí a un profesor reclamándote en la nuca: "¿Por qué hiciste eso?" [...] "¡Es tú lienzo!" y él: "Es que temo arruinarlo, ¿Y si me equivoco?" Y yo: "¡Pues, prácticas!". [...] O [...] a mí me encantaba hacer collages [...] Y siempre fue muy criticado mi trabajo porque: "Es que no tiene composición", "No tiene esto y lo otro" y yo lo veía y para mí era muy claro que tenía [...], y era "Pero, ¿Por qué?" [...] Los docentes dicen la típica frase de: "Es que en mis tiempos..." y es como: "Bueno, sí, en ¡Tus tiempos! Pero los tiempos cambian, necesitan otras respuestas, no puedes seguir respondiendo como hace 50, 40, 30 años" ¿No? [...] Puede que haya sentado las bases [...], pero no significa que vaya a seguir. (Nerondy94, 03/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Danahé	<p>La formación profesional da la etiqueta de "artista". Ella es pintora autodidacta, pero en ballet a su amiga con discapacidad la excluyeron. Señaló a su maestra de CCH como influencia por "pensar en realidades más allá de lo establecido", a diferencia de su amigo:</p> <p>D: un amigo [que] toca la guitarra me decía que él no se nombraba artista, porque no había estudiado, me decía: "Yo aprendí viendo vídeos de YouTube" Y le dije: "Pues eso es estudiar" ¿No? Pero más bien tenía una visión muy cuadrada de: "No. Necesito mi título", "Necesito reconocimiento institucional". Y pues yo no, no considero que se necesite de un reconocimiento [...] sino con que tú mismo sepas que investigaste o que, si tienes este interés de crear algo, pues...pues ya eres un artista. (Danahe, 01/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Estela	<p>La determinación, la tecnología, el contexto y los ajustes fueron parte del taller y educación artística inclusiva:</p> <p>E: Lo más que te dan es música a nivel secundaria. Si bien te va a lo mejor tienes un taller. Pero [...] el arte es un super recurso para [...] un aprendizaje significativo [...] y no se usa [...] se toma más como: "¡Ah! Ponlo a dibujar" [Pero] es que nunca tuve. Si la hubiera tenido, a lo mejor hubiera descubierto que me gusta. Digo, no sé si soy buena, pero como nunca tuve, hasta ahora, ya de adulta que yo fui y busqué en dónde estudiar, en dónde aprender fue que dije: "Sí</p>

Participante	Alcance
	<p>puedo” [...] Pero nunca tuve esas oportunidades. [...] [Por eso el taller] fue muy interesante porque, utilizaste un medio que no teníamos hasta la pandemia ¿No?, que no era como como tan común, que es la cuestión digital. Y si de por sí es ya complicado trabajar con muchas personas, y más, tuviste muchos chavitos, ¿No? [...] y hacer que se queden en frente de una compu durante cierto tiempo, que te pongan cierta atención, sí se me hizo complicado y me pareció bien interesante. (Estela, 03/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Paloma	<p>La exigencia limita o impulsa. Con profesores exigentes y aversivos aprendió técnica, pero con desagrado y no así con profesores con disciplinados empáticos y creativos:</p> <p>P: hay una película fuerte de Natalie Portman que se llama “El Cisne Negro”, entonces, como que me dejaba llevar y le dije a mi mamá: “Mami, quiero hacer como Natalie Portman” y dijo, “¿Y cómo?”, le dije: “Quiero hacer ballet y tener un profesor así que me ande odiando así, no sé” [risa incómoda] como la película de [...] un baterista que se llama ¿Whiplash? Y dijo: “Mi amor es que sí tú quieres tener a un maestro así [estira la mano mirando al frente en posición vertical y la mueve de arriba a abajo] que te ande llamando la atención frente de todos, creo que no, porque recuerda cómo la trataba” y dije: “No, pero es que lo hace muy bonita”. Y bueno, de chiquita sí me tocó una maestra así y alcancé el nivel dos, pero: “Eso es muy aburrido”. (Paloma, 13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Juan Ignacio	<p>El sistema de flexibilidad curricular en las materias de arte permite el desarrollo humano de las y los aprendices:</p> <p>Mamá JI: le gusta mucho chatear por <i>WhatsApp</i>. Ahí sí escribe y se comunica mucho mejor que hablando aquí [...] Pero en el VH [bachillerato], sí se le daba mucho lo artístico y asistió a muchas materias [de arte], haciendo lo que ahí le pedían los profesores adaptándole. (13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Mariana	<p>Expresó que le gusta el sistema educativo del Tec puesto que hay inclusión, la cual:</p> <p>M: como lo veo es amor al arte y me gusta que dicen. “eres una buena niña”, “eres una buena persona”, “sana”, mi nombre y que hago dibujos, toman la foto del dibujo donde ahí está mi dibujo, con mi nombre y el <i>Zoom Chat</i> sí me sirve</p> <p>D: Ok. ¿Y la palabra discapacidad a qué te suena Mariana?</p> <p>M: ¡Uff! ¿A qué suena? A capacidad, a que yo soy capaz de hacer. Ya respeto. (Mariana, 13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Beris	<p>La educación debe de ser flexible a las individualidades y contextualizada en el día a día de las y los aprendices:</p> <p>B: El arte es un lenguaje. Y como lenguaje te debe de permitir decir cosas ¿No? Y todo eso, pues no te lo dicen en la Escuela de Arte. Te hablan de técnicas de cosas de ese tipo, pero las cosas esenciales, de lo que debe de hablar la obra de arte... Eso lo vas aprendiendo con tus vivencias diarias “¿Qué es lo que quieres comunicar?” [...] Tengo una obra de una cara, la cabeza tiene como que, cosido un ojo, la boca y a esa la titulé: “El educado”. Y a veces creo que la educación como que hace gentes muy cuadradas ¿No? Es decir, siguiendo un mismo patrón [...] y sí te permite encontrar las cualidades y las habilidades individuales de los de los jóvenes para que por ese camino puedan caminar [pero] hay que cumplir con programas y entonces eso... Luego los jóvenes quieren estar un paso adelante del maestro, tomarte el pelo, en fin. Y con los con los chicos de grupo técnico, ellos son auténticos, es lo que son, son esencia, son así y con ellos no hay esa conflictiva ¿No? Y ahí se vale, si no quiere hacer un trabajo, está bien, está bien. (29/11/2021, vía comunicación personal)</p>

Por lo que, se puede entender que las estrategias docentes en la actualidad necesitan un cambio de perspectiva, donde la tecnología tenga un papel importante y donde las voces de los estudiantes de las nuevas generaciones tengan una participación importante para la planeación de las clases con profesores acostumbrados a un sistema educativo que no contempla el trabajo multidisciplinario e inclusivo. De este modo, el taller permitió evidenciar que es posible lograr la educación inclusiva en un contexto adverso, sirviendo como espacio para retomar el ejercicio artístico ante las experiencias de deserción artística por la exigencia aversiva, así como impulso a la libertad en la expresión artística.

En lo que se refiere a los alcances en las interacciones sociales, todas fueron positivas como lo determinó el Ministerio de Educación de la Nación [Argentina] (2019), éstas fueron entre docentes, entre pares y entre docente y estudiante. Cabe destacar que de las interacciones sociales identificadas por Sastoque y Lanza (2019) no se presentó ninguna de hostilidad, lo cual se puede explicar ya que el contexto de esta investigación fue muy distinto al ser en formato virtual. Sin embargo, es relevante que en la virtualidad no se hayan generado interacciones sociales negativas aun con la presencia de los participantes que ingresaron por convocatoria al aula virtual de CP-Tec.

De este modo, la interacción entre docentes fue horizontal pues el educador Beris durante el taller “solicitó intervenciones de la investigadora para complementar [información, en ámbitos] donde él comentaba no tener experiencia, por lo que la relación nunca fue autoritaria” (Nota de campo Reyes, D. 18 de noviembre 2021, sesión 2 de la intervención ¿Qué y cómo comunicar?). Así mismo, se mantuvo diálogo con los “artistas verificando con el entendimiento de su punto de vista” (Nota de campo, Reyes, D. 02/12/2021). En cuanto a la interacción entre docentes y alumnos: “Al inicio fue algo más vertical, la investigadora dirigía, [luego] ya los participantes comenzaron a escribir en el Zoom y a participar voluntariamente” (Nota de campo Reyes, D. 18 de noviembre 2021, sesión 2 de la intervención ¿Qué y cómo comunicar?).

A nivel individual, los alcances en esta área fueron los que se muestran en la Tabla 29.

Tabla 29

*Alcances del taller en el área de interacciones sociales a nivel individual (en entrevistas)*

Participante	Alcance
JP	<p>Tuvo todo tipo de interacciones donde en sus discursos siempre habló en plural, contemplando a los demás:</p> <p>Me gustó del taller [...] los dibujos y los diseños que hicimos [...] y [...] ya nos íbamos a despedir, pero a mí se me fue la videoconferencia de que de que es por la Internet y de ahí ya les dije ahí solamente con eso, solamente con eso [...] una despedida. (JP, 13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Nerondy94	<p>Se habla acerca de las interacciones dentro del taller, muchas de manera voluntaria y desde la valoración. Donde la falta de interacción con las personas priva de derechos y fomenta que a largo plazo se generen prejuicios. El tener interés por interactuar a veces no es suficiente para que se logre hacer un cambio.</p> <p>N: Cuando empecé este taller y yo me metí, pues vi, todas las personas que había y así era como reafirmar mi idea de que todos somos humanos [...] y a veces sí no les entendía, hablaban al mismo tiempo, se movían mucho, pero eso es como, punto y aparte. Ellos también tienen algo que decir. Si lo quería sentir, quería decir, lo decían, era como: “¿Cómo le hacen?, yo me pienso como como cinco veces lo que voy a decir” [...] Incluso, podemos aprender de ellos, para [...] que las personas, dejen de verlos con lástima: “¡Ay! Mira, Pobrecito” ¿No?</p> <p>D: Claro. ¿Antes de este taller, tú habías tenido alguna relación o interacción con personas con discapacidad?</p> <p>N: Sí, [...] en la primaria yo tomaba clases de natación [...] también había niños con síndrome de Down, niños autistas y yo, pues, los veía como que, pues hablaban chistoso y que tenían como los ojos un poquito rasgados, de hecho, pensaba que eran como asiáticos, dije: “¡Ah! Está chido, está chido vamos a hablarles” ¿No?, pero mi mamá era como: “No. ¡Vámonos a la casa!” y como que nunca me dejó como hablar con ellos, pero siempre me quedó como esa inquietud, de... no sé “¿Quiero saber qué dice?” [...] de “¿Por qué?” Incluso al día de hoy me pongo a pensar: “Me pude haber revelado con mi madre e ir y hablarles” ¿No?, pero yo sigo sin entender por qué somos tan crueles con el que es diferente. (Nerondy94, 03/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Danahé	<p>Entabló diálogo entre pares y con los docentes sin prejuicios al indicar: “Yo también tengo la duda de Paloma” o “No sé si es lo que quisiste decir Paloma, pero ¿Entonces lo que tenemos que traer la próxima semana es sólo la lista sin la obra?” (Danahé, 01/12/2021, vía comunicación personal). Así mismo, mencionó que convivió con personas con discapacidad que eran vecinas y compañeros de ella, siempre con respeto y tolerancia desde el modelo social.</p>
Estela	<p>En la virtualidad y aun con el contexto del taller se presentaron interacciones entre docentes y pares que rompieron sus paradigmas y confirmaron otros.</p> <p>E: Fue bien interesante escuchar a cada uno de los chicos. Este chico que habló de lo de la cabaña ¿No? para irse porque no estaba a gusto se se me hizo como como justo lo que tendría que implicar el arte ¿No? Esta forma de expresar lo que me está pasando, de darle una voz a lo que está pasando y te das cuenta de que no importan las condiciones, todos necesitamos expresarnos. (Estela, 03/12/2021, vía comunicación personal)</p>

Participante	Alcance
Paloma	<p>Muchas de sus intervenciones generaron la interacción entre pares, así mismo comentó explícitamente que lo que más le gustó del taller fue la inclusión, la cual para ella es:</p> <p>P: Aceptar a todos por igual sin importar apariencias físicas [...] condiciones de discapacidad, estar unidos [...] aceptar diferencias, opiniones, ver hacia allá de la persona [...] A veces nos enfocamos [...] en apariencias físicas y no sabemos [...] ¿Cuál es su historia? y entonces sus: “¡Ah! no, es que esta chavita, pues bueno, es alta, es flaca, es provocativa, tiene el pelo largo, ¡Ah! Pues es buena persona”, ¿No? [...] O también ideas irónicas, por ejemplo, que las personas con discapacidad ¿No?, pues les etiquetan, nos etiquetan, por ejemplo, dicen que: “Somos enfermos”. Y bueno, esta palabra que me dan ganas de ¡Arrancarme el pelo!: “Subnormales”, “enfermitos”, “bebotes”. Entonces, ¡Sí!, como que todas esas etiquetas, como que hay que eliminar, y también [...] la inclusión es valer a todos a todos [...] ni tú ni yo somos mejor ni peor que nadie. [Y en el taller hubo] inclusión [...] ¡Unión!, dignidad, bueno, sobre todo libertad, porque me gustó que cada quién se pudo expresar libremente. Y pues, como que ver ahora sí que las obras de cada quien me gustó mucho, o mi obra del “O sea” [ríe]. (Paloma, 13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Juan Ignacio	<p>Interactuó por iniciativa propia con todas las personas, así mismo cuestionó a los entrevistadores, por lo que la relación entre docente, familiares y entrevistadoras fue fundamental. Además, su mamá indicó (13/12/2021, vía comunicación personal) que prefirió no intervenir en las sesiones del taller, hasta al final de la entrevista individual cuando le fue solicitado por la Dra. Elisa para que Ignacio pudiera expresarse libremente, por lo cual las interacciones de Ignacio fueron totalmente naturales y no forzadas.</p>
Mariana	<p>Se obtuvieron intervenciones que al profesor Beris y a la Dra. Elisa como representantes de la institución educativa les permitió conocer más a la alumna en cuanto a gustos personales, por lo que la relación docente-alumno se fortaleció, lo que para ella benefició en el reconocimiento a su trabajo como artista por parte del docente.</p> <p>D: Ok. Entonces ¿Lo que lo que lo que para ti significa la palabra inclusión es cuando el profesor Beris te dice que hiciste unas buenas obras, le toma foto a tu obra, registra el nombre de la obra y te pregunta acerca de la obra?</p> <p>M: Sí. (13/12/2021, vía comunicación personal)</p>
Beris	<p>La interacción docente-alumno se fortaleció. Sin embargo, comentó que intervino con reserva pues consideró no tener las herramientas para abordar temas de índole sexual desde el arte, lo que permitió conocer un área de oportunidad para otras investigaciones:</p> <p>B: con los chicos del Tec [...] algunas de las respuestas que dieron con las preguntas que les hacías me parecieron con una profundidad sorprendente, pues yo creo que debería de estar esto de la inclusión en todas las escuelas [...] a veces no alcanzo a entender [...] qué es lo que pasa por la mente de los jóvenes [...] cuando hacen comentarios de tipo sexual [...], no tengo las herramientas para poder resolver alguna cuestión y prefiero comentarlo con los maestros psicólogos que están al pendiente [...] Entonces no sé si hay algún comentario que haga yo se pudiera tomar literal y entonces el chico, en lugar de que yo le haga un beneficio, le pueda hacer un daño [...] En el del taller que estamos llevando pues este estoy a la expectativa, quiero ver el resultado [...] no sé si sea tan bueno dejarlos tan libremente [...] ojalá y que este ejercicio, pues nos pueda dar un poco de pautas por para ver por dónde más debemos de seguir caminando con ellos, para que logren dar todo lo que son capaces de dar. (Beris, 29/11/2021, vía comunicación personal)</p>

Por lo anterior, se puede entender que las interacciones permitieron conocer áreas de oportunidad y fortalecer las relaciones entre pares y docentes además de generar un ambiente de reflexión y libertad, dando voz a todas y todos los participantes.

Pues, además, durante las sesiones del taller y particularmente en la Sesión 4

(Comunico mi concepto) se hizo evidente el:

Compañerismo, felicitaciones, las personas como una inspiración para otros artistas, agradecimientos, risas, identificaciones con experiencias de vida, el uso del chat y micrófono y aunque había interferencias, había control, pero [...] nunca hubo censura, hubo interacciones reales y no tan robotizadas o predeterminadas, además se brindaron mensajes poderosos y contextualizados. Los participantes se mostraron motivados al corear la canción El Puente de DLD. (Nota de campo, Reyes, D, 2/12/2021)

Así mismo, un alcance importante del taller fue la categoría de Procesos psicológicos referida a todos aquellos procesos psicológicos que se construyeron durante el taller y la manera en la que se relacionaron con las estrategias docentes, como se muestra a continuación en la Tabla 30.

**Tabla 30**

*Procesos psicológicos superiores construidos durante el taller*

<b>Código</b>	<b>Ejemplo</b>
Interpretación (INTP)	“Está abrazando unos alcatraces [...] pero siento que ella no quiere ser mirada [...] entonces quise darle la vuelta”. (Nerondy94, 03/12/21, vía comunicación personal)
Recopilar intereses (REIN)	“Ustedes me van a decir si les gusta o no les gusta, pero se las voy a presentar para que vean cómo funciona”. (Reyes, D, 25/11/21, Sesión Manos al concepto)
Figura retórica (FIRET)	“Hay mucho más allá de lo que te dice una persona [...] como una casa [...] también como que ver [...] qué hay hacia dentro de esa casa”. (Paloma, 13/12/2021, vía comunicación personal)
Abstracción y Asociación (ABS, AS)	“Para hacer los árboles fue más difícil, pero [...] recordé unos árboles [...] y eso me ayudó a [...] dibujar la figura de un tronco, después le fui poniendo las hojas”. (Alejandro, 25/11/21, Sesión Manos al concepto, vía comunicación personal)
Aprendizaje (AP)	“El arte nos da como ese permiso de equivocarnos y de aprender [...] es como “¡OK!, ¿Sabes qué?, no te salió bien esta vez, pero puedes seguir practicando y puedes seguirlo haciendo las veces que sean necesarias””. (Nerondy94, 03/12/21, vía comunicación personal)
Percepción (PERC)	“Es como una forma en donde puedes expresarte libremente y donde puedes plasmar la forma en la que en la que ves el mundo”. (Danahe, 01/12/21, vía comunicación personal)

Código	Ejemplo
Anticipación (ANTIP)	“Le agradezco y nos estaríamos viendo en la próxima sesión. Que ya también le compartiría la presentación al ratito para que ya la tenga”. (Reyes, D., 29/11/21, vía comunicación personal)
Aclaración (ACL)	“Ah, bueno, no soy de Arte y diseño, soy de Diseño industrial, ingresé [...] porque [...] es como mi propedéutico”. (Nerondy94, 03/12/21, vía comunicación personal)
Argumentación y síntesis (ARG, SINT)	“Marcel Duchamp, que sacó esta silla, este banco y la rueda de la bicicleta [...] y ninguno de los 2 artefactos sirve para lo que fueron diseñados [...] hizo que de alguna manera los objetos de uso cotidiano como que los redignificáramos y le diéramos una nueva dimensión, que puede ser una dimensión artística. Eso, lo hizo ya él ¿No? Entonces ya todo lo que venga después ya son como pegotes [...] pero si hay cosas interesantes que se hacen en el arte conceptual. La idea es lo principal del arte conceptual”. (Beris, 29/11/2021, vía comunicación personal)
Razonamiento lógico (RAZOL)	“Siento que ella lo tomaba más desde un modo de creación de realidades ¿No? ¡Ajá! Entonces, de ahí viene a lo mejor como esta idea que tengo de que pues el arte es crear y que no, no se trata como de plasmar el mundo tal cual es, sino tal cual como tú lo ves”. (Danahe, 01/12/21, vía comunicación personal)
Desconocimiento e imaginación (DESC, IMAGI)	“Algunos no les no les iba a gustar, porque las artes [...] no iban a existir y no iban a creer en en eso [...] pero [...] no es para que las cosas existan, sólo es para imaginar”. (JP, 13/12/2021, vía comunicación personal)
Memoria (MEMO)	“De repente te encuentras con libros que marcan tu vida, o [...] canciones que se anclan a algún recuerdo y, y eso [...] te hace: “Ah... es que me acuerdo del río”. O sea, creo que todas las expresiones [...] nos hacen ser mejores personas”. (Estela, 03/12/21, vía comunicación personal)

*Nota.* Se muestran los principales procesos psicológicos construidos en el taller, sin embargo, cabe destacar que el pensamiento (PENS) y la atención (ATEN) estuvieron implícitos en los ejemplos señalados y que los errores de interpretación (EINTP) y la literacidad (LIT) si bien no son procesos psicológicos, sí los promovieron, por lo cual también merecen mención.

Por lo anteriormente señalado se pudo obtener que, como parte de la segunda interpretación, los alcances del taller lograron beneficiar no solamente a los participantes del taller en las áreas objetivo, sino que, también se lograron alcances en otras áreas como los procesos psicológicos que detalló Vygotsky, esto tanto en artistas como en el público participante de las encuestas, por ello, en las próximas páginas se ahondará en los resultados de los cuestionarios realizados para finalizar la respuesta a las preguntas de investigación planteadas.



### 5.3. De la Percepción del Público: Cuestionarios (Fases 4 y 5)

Para responder la pregunta “¿Cuál es la percepción del público acerca de la inclusión de artistas con y sin discapacidad intelectual antes y después de conocer sus obras de arte en una galería digital de arte conceptual?” se analizó la opinión de 44 personas de 19 a 46 años (26 mujeres y 18 hombres) y con codificación y categorización (por alcance, prejuicio y cambio) se generó la tercera interpretación de la IAP. (En adelante se usará P = Participante).

En cuanto a la pregunta “¿Te consideras artista?”, 16 personas sí se consideraron y más de la mitad (28 personas) no lo hicieron (pero sí creaban arte). Sus explicaciones se basaron en el prejuicio canónico, ya que en ambos casos hablaron del arte desde la academia, como: “No me dedico a esa profesión” (P3, 15/12/21), o “Porque he cursado estudios en una institución de arte” (P17, 16/12/21), lo que predominó sobre las respuestas no canónicas enfatizando la idea y no la técnica, por ejemplo: “sí bien no se exhiben mis creaciones, se es artista desde el momento en que se es capaz de transmitir algo [...] cuando se logra eso, se cumple el objetivo del arte” (P6, 15/12/21), esto se reafirmó, pues las “Bellas Artes” (Taranilla (2014, p. 18) fueron las de mayor interés, superando la música, la pintura y la danza a las artes no canónicas como el arte digital, la repostería o el deporte impulsadas durante el confinamiento por COVID.

Respecto a “¿Cómo identificas que algo es arte?” nueve personas usaron cánones, tipo: “es [...] aquello que [...] crea [...] alguien [...] que tiene el conocimiento tanto formativo [...] como [...] de la vida [...]” (P18, 16/12/21). El resto no los usó y refirieron: “elementos [...] que transmiten un significado [...] no es sólo la obra, sino la interacción [...] con el espectador” (P19, 18/12/21) y “la representación [...] de un proceso histórico-cultural” (P16, 16/12/21). Por lo que fueran o no artistas, todos explicaron con base en prejuicios intra o inter grupos (según el caso) transmitidos con la cultura (Olmo, 2005). Particularmente, se identificaron 14 tipos de prejuicios que sostienen la percepción canónica y 13 para la percepción no canónica, siendo la familia, la escuela, los amigos y otros artistas, las principales fuentes, mismos que según el tipo de comentario, impulsan el arte o la deserción artística (véase Figura 34).

**Figura 34**

*Prejuicios que sustentan la percepción social del arte*

		SISTEMA / CULTURA			
		FAMILIA	AMIGOS	EDUCADORES	ARTISTAS
PREJUICIOS DEL ARTE	No canónicos	<p><b>1. Rompe lo cotidiano/ sistema:</b> “brinda otras formas de concebir la realidad” (P17,16/12/21).</p> <p><b>2. Es una filosofía de vida:</b> “tenemos [...] acercamiento a distintos géneros como una parte de la exploración de la vida misma” (P37, 26/12/21).</p> <p><b>3. Es subjetivo:</b> “A mi pareja no le gusta algo que yo considero arte, pero [...] es cuestión de gustos” (P6, 12/15/21).</p> <p><b>4. Es diverso:</b> “que existen distintas expresiones artísticas” (P38, 26/12/21).</p>	<p><b>5. Permite expresar:</b> “es una bonita manera de expresar” (P2, 15/12/21).</p> <p><b>6. Tiene un contexto:</b> “por el contexto o la historia que posee” (P27, 22/12/21).</p> <p><b>7. Emociona y se siente:</b> “el arte no se entiende, se siente” (P28, 23/12/21).</p> <p><b>8. Inspira:</b> “les gustan [...] mis fotos [...], los inspiro a ir” (P10, 15/12/21).</p>	<p><b>9. Desarrolla al humano:</b> “Son un medio para el desarrollo del estudiante” (26/12/21).</p> <p><b>10. Impulsa la creatividad:</b> “debe fomentarse más, porque nos hace más humanos” (P8, 15/12/21).</p> <p><b>11. Es incluyente:</b> “Todos pueden crear” (P1, 15/12/21).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Permite expresar:</b> “Bailar expresa tus sentimientos” (15/12/21).</li> <li>• <b>Rompe con el sistema:</b> “ayuda a salir de la línea de pensamiento horizontal que ha impuesto el sistema” (P17, 16/12/21).</li> </ul>	<p><b>12. Es útil:</b> “me lleva a la autorrealización” (P17, 16/12/21).</p> <p><b>13. Genera procesos psicológicos:</b> “me gusta [...] porque te pone a pensar...” (P30, 23/12/21).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrolla al humano:</b> “nutre [...] el intelecto [...] el arte es parte del desarrollo” (P23, 19/12/21).</li> </ul>
	Canónicos	<p><b>1. Es un <i>hobbie</i> o pasatiempo:</b> “es un simple pasatiempo” (P20, 18/12/21).</p> <p><b>2. Es técnica / proceso / tiempo:</b> “es difícil, requiere disciplina” (P42, 27/12/21).</p> <p><b>3. Es capitalismo / clasismo:</b> “Es un lujo de los burgueses” (26/12/21), “Te vas a morir de hambre” (P35, 26/12/21).</p> <p><b>4. Es estético:</b> “Es bonito” (P3, 15/12/21).</p> <p><b>5. Es irrelevante:</b> “mi exmarido menosprecia al arte” (P23, 19/12/21).</p> <p><b>6. Es anormal:</b> “es para locos y sale de la norma” (P26, 22/12/21).</p> <p><b>7. Es innato:</b> “no cualquiera nace para bailar” (P31, 24/12/21).</p>	<p><b>8. Es complejo:</b> “amigos de la FAD dicen que es complejo y que ni ellos saben qué es” (P18, 16/12/21).</p> <p><b>9. Es para expertos:</b> “no saben de arte, para ellos cualquier cosa es arte” (P16, 16/12/21).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Es estético:</b> “es muy bella y de alguna manera nos hace más humanos” (P11, 15/12/21).</li> <li>• <b>Es irrelevante:</b> “que no es tan importante” (P 14, 16/12/21).</li> </ul>	<p><b>10. Su enseñanza es deficiente:</b> “solamente nos daban dibujos para colorear [decían que] “el arte requiere de dedicación y pasión”” (P42/22/12).</p> <p><b>11. Es exigente (aversivo):</b> “tuve un profesor que era muy estricto pero que sabía mucho sobre música” (P20, 18/12/21).</p> <p><b>12. Desmotiva / Deserción artística:</b> “me hubiera encantado tomar [...] optativas artísticas” (P3, 15/12/21).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Es un <i>hobbie</i> o pasatiempo:</b> “era como [...] recreo. Mi profesora [...] decía que era “la hora de jugar con óleos”” (P12, 15/12/21).</li> </ul>	<p><b>13. Es auténtico:</b> “han querido plagiar lo que dibujo por la misma rareza y pureza del sentimiento” (P39, 26/12/21).</p> <p><b>14. Es un debate teórico:</b> “se dice que casi cualquier cosa es arte, pero si todo lo es, al final ya nada se puede considerar realmente como arte” (P13, 15/12/21).</p>

*Nota.* Los prejuicios se enumeraron y agruparon por fuente y tipo de percepción (canónica o no canónica) agregando aquellos de los docentes y los mencionados por los artistas. Todos están enmarcados por la cultura o el sistema que es cambiante según el contexto (por ello el marco en zigzag), el cual sólo se rompe cuando se crean obras con percepción no canónica (líneas diagonales).

Estos resultados, son consistentes con Avilés Dinarte (2011) pues se necesita fomentar experiencias de enseñanza-aprendizaje significativas para crear arte, ya que hay quien nunca tuvo; y con la familia y amigos, el capitalismo limita la libre creación artística (Machillot, 2021) promoviendo barreras canónicas para la inclusión (Taranilla, 2014; Inclusion Europe, 2002). Sin embargo, aunque son minoría, los prejuicios positivos hacen que el romper las tipificaciones no sólo sea una fisura de la vida cotidiana (Arechavala, 2019; Berger y Luckmann, 2003) sino que ahí sea posible la percepción no tradicional del arte afín al modelo social de la discapacidad, así como el funcionamiento humano en lo artístico (Castillo, et al., 2012; Verdugo y Schalock, 2010). En la Figura 35 se muestra esto junto con los modelos de la discapacidad resultantes.

**Figura 35**

*Prejuicios de la discapacidad en el sistema cultural con fisuras*

		SISTEMA / CULTURA	
PREJUICIOS DE LA DISCAPACIDAD	NO TRADICIONAL	Modelo social	<p><b>Igualdad:</b> "Creo firmemente que somos iguales" (P27, 22/12/21).</p> <p><b>Paradigma de apoyos:</b> "Tengo una prima con discapacidad, y requiere apoyo en algunas cosas, con su familia y el hábito, ha ido desarrollando sus habilidades" (P9, 15/12/2021).</p> <p><b>Derecho al arte:</b> "He convivido con ellos un par de veces en reuniones sociales y una vez le di clases de baile a un grupo de PcD" (P33, 26/12/21).</p>
		No saber	<p><b>Impotencia:</b> "recuerdo que en primaria tenía un compañero con discapacidad mental y me era complicado trabajar o comunicarme con él porque no sabía hacerlo, considero que no sabía lo suficiente acerca de su condición" (P20, 18/12/21).</p>
	TRADICIONALES	Modelo de asistencia	<p><b>Ayuda / Caridad:</b> "Cualquier persona con cualquier discapacidad merece el mismo respeto y derechos que los demás incluso pienso que necesitan más ayuda, no hay que discriminar a nadie" (P26, 22/12/21).</p>
		Modelo médico	<p><b>La enfermedad ante la persona:</b> "Una de mis primas tiene una enfermedad llamada "Distrofia muscular" que se le desarrolló desde una edad temprana. He visto cómo progresa su enfermedad y lo complicado que es para ella realizar actividades como caminar o levantar un vaso con agua" (P38, 26/12/21).</p>
	Modelo de prescindencia	<p><b>Aislamiento social:</b> "mi abuelo [...] perdió una pierna a causa de diabetes, era muy duro ver que no podía hacer muchas cosas que nosotros sí, muchas veces se sintió apartado y como en ese entonces yo era muy pequeña y no entendía qué sucedía y no me explicaban, me alejé de él [...], pero ahora que soy más grande pienso que me hubiera gustado [...], incluirlo en nuestras actividades [...] desde el entendimiento y la empatía" (P19, 18/12/21).</p>	

*Nota.* De la pregunta "¿Cuál es tu experiencia con PcD?" surgieron tres prejuicios de la visión tradicional de la discapacidad y uno de la no tradicional. El "no saber" es flexible.

Estos prejuicios de la discapacidad son consistentes con el modelo social, por la promoción de los derechos y la dignidad de las personas; con el modelo asistencialista, por la ayuda excesiva a la PcD sin promover la independencia, con el modelo médico, por ver a la PcD como enferma y no como persona y finalmente con el modelo de prescindencia donde el aislamiento de la PcD elimina todo apoyo a la misma, violentando todos sus derechos como persona (Carreón, 2019), por lo que se comprende que estos sustentaran las demás respuestas del público, principalmente en el pretest (sección tres) permitiendo analizar las redes semánticas y sus cambios en el postest (sección cinco). De las secciones cuatro y seis no se tuvieron respuestas pues fueron la galería y el cierre respectivamente (véase Anexo 17).

Respecto a la red semántica, en el postest 32 personas relacionaron la palabra “ARTE” con palabras de la percepción del arte no tradicional y en particular con el arte conceptual, por ejemplo: “Expresión” (P11, 15/12/21), “Maravilla” (P31, 24/12/21), “estilo de vida “(P29, 22/12/21) e incluso con el modelo social con comentarios como: “El arte es un derecho, es una forma de expresar nuestras experiencias y vivencias, lo que nos causa malestar y felicidad” (P19, 18/12/21). Mientras que, 12 personas contestaron desde los cánones con palabras como: “ingenio” (P3, 15/12/21), “dedicación” (P5, 15/12/21), “genialidad” (P18, 18/112/21) o: “paz” (P40, 26/12/21) y “distracción” (P14, 16/12/21) que corresponden al prejuicio del *hobbie*. Por lo que la visión no tradicional incrementó, en comparación con las 23 personas que se encontraban en una visión canónica en el pretest.

En cuanto a la palabra “DISCAPACIDAD”, en el postest se obtuvieron 25 palabras propias del modelo social como. “Condición” (P2, 15/12/21) frente a las 11 palabras de la visión médico rehabilitadora como: “Enfermedad” (P14, 16/12/21) o “Vulnerable” (P26, 22/12/21); lo cual representa un incremento, puesto que, en el pretest solo 13 personas usaron el modelo social. Además, dos personas expresaron procesos psicológicos como el aprendizaje con la palabra “Nuevo” (P1, 15/12/21) y también se mencionó la palabra “Ideas” (P20, 18/12/21) que muestra una conexión semántica con el arte conceptual uniendo ambos campos.

Ambos incrementos resultaron del número de palabras del postest (cuantitativo), sin embargo, al realizar una comparación del pretest y postest de cada participante (cualitativo), se obtuvo el total de cambio real de la percepción a través de 10 categorías (véase Tabla 31), siendo 12 personas las que rompieron con el prejuicio canónico para pasar a lo no tradicional, 17 personas que del paradigma médico cambiaron al modelo social y en total, 9 personas que cambiaron su percepción por completo en ambos campos después de ver la galería.

**Tabla 31**

*Categorías resultantes del pretest-postest para las palabras “ARTE” y “DISCAPACIDAD”*

Campo Categorías	“ARTE “					“DISCAPACIDAD “				
	CNC	=NC	=C	CC	MIX MOSO	MIXA	CMOSO	=PAMER	=MOSO	CPAMER
Personas	12	15	10	2	5	1	17	14	11	1
<b>Total</b>	44					44				

*Nota.* Categorías: Cambio la percepción canónica a una percepción No Canónica (CNC); Cambio la percepción médico rehabilitadora al Modelo Social (CMOSO); la percepción No Canónica se presentó tanto antes como después de ver la galería (=NC), así como la del Modelo Social (=MOSO); la percepción Canónica permaneció tanto antes como después (= C) y también el Paradigma Médico Rehabilitador (=PAMER); Cambió la percepción No Canónica a una Percepción Canónica (CC) y el Modelo Social Cambió a la visión médica (CPAMER); Mezcla de elementos del modelo social para el arte (MIXMOSO) o viceversa (MIXA).

Destaca que dos personas cambiaron de la percepción no canónica a la canónica y una del modelo social al médico rehabilitador, lo cual sugiere que en siguientes investigaciones derivadas de este trabajo sea más explícita la visión no tradicional agregando un apartado específico para ello y que el espacio “Sobre la galería” sea más accesible para el público, así como también haga mayor énfasis en el lenguaje promovido por el modelo social. Además, los resultados hasta aquí presentados muestran que la percepción se construye socialmente y que la aproximación a la ejecución técnica del arte, sí determina el tipo de prejuicios que se tengan. Por ello, es que sólo se pueden cambiar en la interacción social (Berger y Luckmann, 2003).

Sin embargo, considerar que la percepción cambió solo por el análisis de las redes semánticas sería un error, por ello, se analizaron las demás respuestas, las cuales confirmaron que hubo un cambio positivo hacia el modelo social y hacia la visión no tradicional.

Sobre el arte conceptual, 40 personas en el postest lo definieron como: “de lo que trata es de la idea del autor, de lo se quiere transmitir” (P20, 18/12/21) o que “conllea algo más que la obra por sí sola, hay un contexto” (P17, 16/12/21) lo que sustentan Lewitt (1968) y Berger y Luckmann (2003). Destaca que, de ellas, 25 no conocían este arte en el pretest y que después, se construyeron discursos y procesos psicológicos como: “es una corriente en donde importa más la explicación de la obra, ya que había dibujos que terminaba de comprender gracias a la explicación escrita en la galería” (P44, 27/12/21). Lo que significa que el aprendizaje se construyó (Gadamer, 1971, como se citó en Liñán, 2009), pues sólo una persona no pudo ver la galería y tres consideraron que les “falta mucho más” (P1, 15/12/21) por conocer.

Respecto a qué es la discapacidad y qué es la inclusión, hubo una brecha. A lo primero, 32 personas medicamente dijeron: “Es una alteración biológica que impide el desarrollo normal” (P7, 15/12/21) o que es “Perder la capacidad de valerte por ti mismo” (P24, 21/12/21) y el resto, usó lo social; en lo segundo, se invirtió, 33 personas con el modelo social indicaron: “Respetar la diversidad de características que tenemos como individuos de una sociedad y el derecho y normalidad de la vida” (P30, 22/12/21); el restó habló desde la asistencia: “Ayudar en la medida de nuestras posibilidades a que quienes tienen necesidades diferentes [...]” (P38, 26/12/21).

Por lo que, la discapacidad se piensa medicamente y la inclusión desde lo social y aunque hoy estos términos son populares, no se utilizan correctamente, por lo que, tanto las telecomunicaciones tienen una labor importante a futuro en la difusión del modelo social así como la educación del arte, pues si bien éste “permite un desarrollo integral [y] te acerca a tu esencia y a la [...] de los otros” (P23, 19/12/21) en cuanto a México “la desventaja es que en la formación académica básica es menospreciada y [...] es elitista, [...] no todos tenemos acceso [...] al Ballet Folclórico de Amalia Hernández, por los elevados costos [p.ej.]” (P23, 19/12/21).

También se preguntó sobre la experiencia del público con la galería, la cual fue positiva (n= 41), pues comentaron que pudieron: “Observar distintas formas de expresión [...] a través de un mismo medio, con el propósito de mostrar lo subjetivo [...] del mundo, o [...] uno mismo” (P37, 26/12/21), “Me atrapó por completo, cada sala es diferente, y se ve expresada la esencia de cada creador, las frases [...], las descripciones de cada obra le dan un toque reflexivo y personal” (P12, 15/12/21). Otros rompieron sus tipificaciones (Berger y Luckmann, 2003):

Me movió mucho, algunas obras me gustaron mucho y me transmitieron muchas emociones. La de la cabaña, el poema de Sor Juana, el del mar, el de los prejuicios. Me cambió el chip. Era antes de la idea sobre que cualquier persona puede crear, todos tenemos esa capacidad, pero ahora lo confirmo más. (P19, 18/12/21)

Desde lo conceptual y contextual, incluso hubo espectadores que interactuaron con el artista cuestionando sus ideas y motivaciones o a través de la obra (Lewitt, 1968):

la voz y el eco son primordiales para la historicidad que vivimos en pleno siglo XXI. Me hacen preguntar sobre la razón y la necesidad del artista [...] para hablar, [...] convocar, [...] identificar y para expresar más voces que no han hablado. (P29, 22/12/21)

Otros usaron el modelo médico y la visión canónica del arte como: “Me hizo sentir en un museo interactivo, me gustó la diferencia [...] en las obras [...] “detalladas” [...] y con técnicas [...] hasta las [...] "sencillas" pero con un [...] contundente mensaje” (P36, 26/12/21) o: “[...] vivimos tan rápido para [...] entender el corazón de una persona con “discapacidad”” (P8, 15/12/21). Y sólo tres dijeron que: “Algunas obras no estaban disponibles” (P14, 16/12/21).

En particular, la opinión de la galería como dispositivo se relacionó con los procesos psicológicos (n= 5) en la comprensión de la información, por ejemplo: “está muy bien hecha, muy dinámica, entretenida, fácil de manejar y de entender, los colores y la organización de la información” (P12, 15/12/21) y el resto hizo referencia a lo que se integra a continuación:

Me encantó la forma interactiva en la que fue realizada y la facilidad para utilizarse en distintos dispositivos. Sin embargo, en mi navegador no cargó alrededor de tres obras y me hubiera gustado verlas. Me pareció perfecta la inclusión de artistas con alguna discapacidad mostrando lo que son capaces de hacer y plasmar, además de demostrar que no es impedimento que tengan alguna discapacidad para hacer lo que les gusta. (P25, 22/12/21)

Sobre la inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual en la galería el público comentó que la experiencia fue: “distinta a lo acostumbrado. La intimidad que representa cada obra es un acto revolucionario” (P29, 22/12/21) que “demuestra que el arte es para todos” (P2, 15/12/21), y que:

Es una inclusión que se puede apreciar en toda la galería y manda un mensaje bastante claro: la diversidad está presente en el arte, en la inspiración, en la creación, en los procesos, en las personas, pero que esa diversidad no es igual a división. Es una inclusión muy inspiradora y que no se siente forzada. (P42, 27/12/21)

Finalmente, la percepción del público implicó hermenéutica, pues indicaron: “se nota que el arte es algo [...] del ser, y es interesante sumergirnos en un [...] ejercicio hermenéutico en el que interpretamos la obra a partir de la descripción de los artistas” (P17, 16/12/21), resaltando “La intención de comunicar las emociones [...] a través de simbolismos e interpretaciones” (P13, 15/12/21), lo que sostienen Gadamer y Heidegger respecto a que el espectador es un intérprete copartícipe de la verdad subjetiva de la obra, generando así la identidad hermenéutica del arte (Liñán, 2009). Un ejemplo es el de Nerondy94 y el Participante 12 que hablaron de la película “*Ratatouille*” sin interactuar en persona, sólo con la galería:

[...] es como [...] la película del *Ratatouille*, [...] la ratita no fue a una escuela de chefs, pero cocinaba ¿No? y ponía su corazón en ello [...] y era como su vida ¿No? y al final esta frase de: “Es que cualquiera puede cocinar” No se trata de que “¡Ay, Sí! Me hago un plato y ¡Listo! ¡Ya está!, ¡Soy un Chef!” ¿No? Sino de que, cualquiera que tenga [...] una disciplina la pasión, que esté comprometido [...] puede cocinar, y puede venir [...], no precisamente de mi carrera. (Nerondy94, 03/12/21, vía comunicación personal)

Mientras que, posterior a la exposición artística, se obtuvo el comentario:

Me gustó la relación entre el arte y la inclusión, ya que deja reflexionar que el arte es para todos, me recuerda a la frase de la película de *Ratatouille* "cualquiera puede cocinar" pues un artista puede venir de cualquier lado, no necesariamente debe ser alguien profesional. (P12, 15/12/21)

Por lo que, en particular esto muestra que en la intersubjetividad (Vygotsky; Berger y Luckmann, 2003) creada entre ambos tipos de actores sociales (público y artista) la galería fue el medio facilitador y constructor de nuevas tipificaciones. Ahora, para cerrar este capítulo, a continuación, se precisa el cambio general de la IAP.



#### 5.4. Del Cambio Logrado con la IAP: Sustento en los Marcos de Referencia

En cuanto a las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos brindados entre las y los participantes los alcances señalados anteriormente fueron satisfactorios y por sí mismos representan un cambio benéfico para los participantes (cambio esperado debido a que se diseñó una IAP), pues el diseño y estructura del taller implementado con andamiaje (Daniels, 2001) dentro de las sesiones del taller impactó en otras funciones psicológicas superiores. Lo que representa, más alcances de los esperados para la IAP.

A nivel de redes semánticas, tanto los datos de los artistas del taller como los del público, permitieron conocer de manera global la percepción social sobre la inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual (PcDI) en la galería de arte construida, por ello, en la tabla 32 se muestran los principales tipos de cambios de percepción generados con ejemplos.

**Tabla 32**

*Cambios en la percepción de “arte” y “discapacidad” (público y artistas)*

Público	“ARTE”		Público	“DISCAPACIDAD”	
	ANTES	DESPUÉS		ANTES	DESPUÉS
N° 21	Emoción	Diversidad ( <i>MIX MOSO</i> )	N° 9	Silla de ruedas	Aceptación ( <i>C MOSO</i> )
N° 26	Enigma	Expresión (= <i>NC</i> )	N° 44	Inclusión	Diversidad (= <i>MOSO</i> )
N° 36	Pintura	Concepto ( <i>C NC</i> )	N° 20	Oportunidad	Ideas (= <i>MIXA</i> )
N° 37	Belleza	Expresión del ser ( <i>C NC</i> )	N° 43	Apoyo	Es aquella situación en la que una persona [...] no se puede mover al 100% (= <i>PAMER</i> )
N° 6	Sentimiento	Bello ( <i>C C</i> )	N° 14	Apoyo	Enfermedad ( <i>C PAMER</i> )
Artista	“ARTE”		Artista	“DISCAPACIDAD”	
	ANTES	DESPUÉS		ANTES	DESPUÉS
Danahe	Expresión	Libertad (= <i>NC</i> )	JP	Apoyo	Apoyo (= <i>MOSO</i> )
Estela	Pasión	Expresión ( <i>C NC</i> )	Danahe	Inclusión-empatía	Diversidad (= <i>MOSO</i> )
Diana	Creatividad	Expresión (= <i>NC</i> )	Estela	Estigma	Aprendizaje ( <i>C MOSO</i> )
Mariana	Dibujos	Artistas (= <i>C</i> )	Mariana	Compañeros	Amor al arte ( <i>MIXA</i> )
Beris	Arte p/todos	Expresión (= <i>NC</i> )	Paloma	De que se puede se puede.	Derechos (= <i>MOSO</i> )

*Nota.* Se muestran ejemplos de la percepción de arte y discapacidad en el pretest y postest tanto del público, artistas, educador y tesista. Los datos de los artistas se obtuvieron de los grupos focales y los del público se obtuvieron del formulario en línea “Galería Conceptual: Construyendo Puentes”. Entre paréntesis “( )” aparece el tipo cambio generado en el postest.

En cuanto al cambio benéfico en la comunidad participante se logró construir funciones psicológicas según Vygotsky (Agudelo y Estrada, 2012; Wertsch, 1985), además el concepto de mediación artística de Moreno (2016) aplicado fue positivo y fundamental para lograrlo, ya que también la percepción de la discapacidad cambió ya sea hacia el modelo social o a la visión no canónica e incluso nueve personas cambiaron en ambos casos de redes semánticas.

Así mismo, se observó que hubo personas que transitaron entre distintas percepciones durante la intervención lo cual demuestra el proceso de construcción social del conocimiento (Berger y Luckmann, 2003; Agudelo y Estrada, 2012; Wertsch, 1985) como es el caso de Nerondy94 (03/12/2021, vía comunicación personal) pues mezcló el paradigma asistencialista, médico rehabilitador hasta concluir en el modelo social de la discapacidad, al indicar explícitamente su cambio de perspectiva al autocorregirse en respuesta a la pregunta “Para ti ¿Qué es la discapacidad?” como se indica a continuación en la Figura 36.

### Figura 36

#### *Cambio de paradigmas de la discapacidad*

**Nerondy94:** *Pues, teóricamente es como ya no tener la capacidad de hacer algo, pero ahora que lo pienso... es una persona así, no sé... Sin vista, por ejemplo, no conoce lo que le falta ¿No?, entonces aquí entra esta cuestión de: “No extrañas lo que nunca tuviste o no sabes que no tuviste”, entonces te sientes completo. Entonces, creo que las discapacidades son como estas, esto que nos decimos de que “no es que te falta esto”, “es que no está completo”, más que nada; “Tú estás mal, porque...”, “Es que ¿Cómo vas a hacer las cosas así?”, ¿No? Pues creo que la discapacidad se llama justo para los que tuvimos algo y ya no lo tenemos, ¿No? Pero, por ejemplo, en el caso de las personas autistas o con Síndrome de Down ellos nacieron así ¿No? no saben qué les falta, ¿No? No sienten que les falte algo. **O bueno, más bien estoy mal, no sé si ellos sienten que les falta algo, como yo lo veo, ellos están siendo ellos mismos, creo que más bien la discapacidad es como una forma para nosotros, los que estamos “bien” como de discriminar** ¿No?, ¿Cómo hacer una diferenciación?*

*Nota.* Subrayado: Modelo social; *Cursiva: Modelo médico*; **Negrita: Proceso Psicológico.**

Contemplando los objetivos de la investigación se presenta un esquema del impacto de ésta de acuerdo a las categorías empleadas, las cuales fueron similares a las de Berruezo Cara y Morón (2021, p. 18) como: impacto/transformación en las relaciones sociales; otros beneficios; concepción del arte e inclusión a través de la creación artística (véase Figura 37).



A continuación, se recuerda el nombre de las categorías resultantes: C1: Percepción no canónica: El arte como medio; C2: El cambio social: Rompiendo paradigmas. C3: Percepción canónica del arte; C4: Caracterización del arte; C5: Paradigmas de la discapacidad; C6: Inclusión artística: Estrategias docentes; C7: Interacciones sociales; C8: Procesos psicológicos; C9: Estructura y ambiente del taller; C10: Construcción de prejuicios; C11: Lenguaje: Habilidades de comunicación; C12: Áreas de oportunidad: Galería y taller; C13: El arte en el desarrollo de la vida humana (cuyos significados y códigos se encuentran en los anexos).

De este modo, a nivel teórico el arte hizo un cambio radical en la realidad existente (Berger y Luckmann, 2003, p. 41) donde las tipificaciones de arte y de las PcD así como las narraciones el lenguaje y los objetos permitieron acceder al otro (Arechavala, 2019, p. 4; Berger y Luckmann, 2003). Además, se brindó estructura de acuerdo con Berger y Luckmann (2003), al tener un mismo diseño de las presentaciones de diapositivas utilizadas, a la vez que se emplearon los recursos con los que ya contaban los participantes para las intervenciones, de tal manera que, cada participante fue activo en la comprensión y construcción de lo que significaba el arte conceptual y la inclusión, aunque los artistas crearon obras desde sus experiencias y explícitamente lo comunicaron (Moreno, 2016, como se citó en Aragay, 2017) y como parte de las consecuencias económicas que tuvo en el país el contexto de pandemia demostró que todo lo que implique arte es parte de un “proceso cultural” por lo cual puede haber distintos cambios dentro del mismo (INEGI, 2018).

Así mismo, este trabajo es consistente con el trabajo de Vygotsky pues se demostró que las funciones psicológicas superiores y los procesos mentales como la atención, la memoria, pensamiento o abstracción se generaron socialmente y en comunidad (Agudelo y Estrada, 2012; Ministerio de Educación [Chile], 2013). Además, el aprendizaje de nuevos conceptos fue de manera significativa, pues cada participante concibió el arte y la discapacidad desde sus experiencias (Avilés Dinarte, 2011) y por un medio artístico (Moreno, 2016) como la Galería.

Lo cual fue posible debido a que se implementó el andamiaje (Wertsch, 1985; Daniels 2001) en el taller al elaborar adecuaciones o ajustes razonables y distintos tipos de preguntas dicotómicas y anticipaciones como apoyo. Por lo que, en cuanto al público, las personas que no tenían conocimiento del arte conceptual lograron conocer sus bases; y en cuanto a los artistas, nadie estuvo ubicado en el nivel 5 de andamiaje al iniciar, por lo que se ocupó el nivel 4, aunque la mayoría estuvo entre el nivel 0 y 2 hasta usar una sugerencia verbal concreta. Por lo que, trabajar con otras personas efectivamente generó un sentido y el construir un espacio creativo inclusivo generó la apreciación positiva (Ministerio de Educación [Chile], 2013).

En cuanto al modelo social se comprobó que “la discapacidad es un concepto que evoluciona” (ONU, 2008a, p. 1), puesto que a través de la intervención cambió la percepción de ésta para algunas personas, sin embargo, siempre se respetó el lema principal de “Nada de nosotros, sin nosotros” ya que se tomaron en cuenta las condiciones e intereses particulares de las y los participantes tanto del taller como de las encuestas cambiando del paradigma médico al modelo social en algunas personas (Zacaría y Burgos, 1993, como se citó en Saad, 2015; Saad, 2015; Morente, 2007; Carreón, 2019). Además, este trabajo cumplió siempre con los principales conceptos del modelo social de la discapacidad señalados en la Tabla 4 (Carreón, 2019; Morente, 2007), puesto que las diferencias fueron aceptadas, se valoraron todas las ideas y a los participantes, quienes además tomaron decisiones con autonomía y el apoyo necesario, pues la intervención se adaptó a las necesidades de todos respetando la dignidad.

De tal manera que la IAP tuvo un enfoque de derechos, con énfasis en la vida plena, educación, cultura y libre expresión establecidos en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([C. P.], 1917); y en la Constitución Política de la Ciudad de México ([C. P.], 2017), por lo que el funcionamiento humano de las PcDI (AAIDD, 2021, p. 5; Schalock et al., 2021, p. 13) se fortaleció en las habilidades de comunicación de la conducta adaptativa.

Para ello, se eliminaron las posibles barreras sociales que el propio contexto de pandemia por COVID-19 implicaba, además de que como la discapacidad se abordó como una condición de vida, el taller permitió estructurar el discurso de las y los participantes, las ideas y comunicar o expresar lo que los artistas percibían del arte propio y de los demás.

Esto apoya una parte de la educación artística poco flexible y también a Durán (2017) en cuanto a que: 1) El arte no es prioritario en las escuelas, es infravalorado y no es obligatorio; 2) El arte es opcional o complementario a la formación, más no un elemento esencial; 3) El arte, en dado caso de estar incluido en los currículos, debe de ser formal, lo que lleva a tener docentes tradicionales que se basan en la técnica, la competencia y la eficacia y no en el arte en sí mismo, o bien a la no exigencia de profesores preparados en el área; 4) Las actividades artísticas (principalmente de primaria) suelen ser sólo una forma de “relajar” a los estudiantes; y 5) En caso de estar incluido el arte en el currículo escolar, tiene una carga horaria y crediticia mínima. Sin embargo, aquí la educación fue inclusiva según Paredes (2003, como se citó en Comeras et al., 2017) al desarrollar habilidades comunicativas desde una visión contextual.

Lo que fue favorecido con el implemento del DUA y las recomendaciones de la Inclusión Europe (2009) (véase Tabla 11) tanto en las presentaciones de *PowerPoint* elaboradas para la implantación del taller como en la galería, pues de este modo los materiales fueron accesibles para todas las personas involucradas en la galería (antes, durante y después de su creación) y se brindó retroalimentación inmediata de manera visual y auditiva en todo momento durante la creación de la galería (Alba et al., 2014; ONU, 2008a). Siendo la libertad de expresión, el botón “Sobre la galería” y las descripciones, los principales aspectos inclusivos identificados. Por lo que, en diseño, la galería logró su objetivo.

A nivel metodológico, el taller como recolección de datos en la Investigación Acción Participante permitió conocer las áreas objeto de este trabajo (Castillo et al., 2012), así como también lo hicieron los otros instrumentos como los grupos focales o las videograbaciones (Zapata y Rondán, 2016).

En la entrevista resultaron elementos de construcción de significados en el espacio de interacción creado sobre concepciones que no habían pensado antes, pero que se construyeron en conjunto y posterior a las grabaciones aún se pueden construir más ideas, puesto que el conocimiento se construye en sociedad, pero también en un contexto, es por ello que “Volver a ver las grabaciones de intervención me causaron más de mil sonrisas, algo hay de bueno ahí” (Diana, 24/09/2022).

El haber aplicado la entrevista individual semiestructurada durante el periodo de desarrollo del Taller inclusivo de arte conceptual, además de obtener datos biográficos, contextuales y los prejuicios sobre el arte y la discapacidad, permitió completar la evaluación continua, puesto que con el grupo focal inicial y final se recabaron opiniones y preferencias antes, durante y al finalizar la implementación del taller, dando voz de esta manera a las y los participantes, por lo que la revisión de los resultados por parte de los participantes es importante en la investigación (Zapata y Rondán, 2016).

Así mismo, el uso de la hermenéutica permitió comprender el sentido de las ideas expresadas (Agudelo y Estrada, 2012; Heidegger, 2005; Pedraz et al., 2014), un elemento que estuvo presente en los artistas también y no solo en la investigadora.

Por tal motivo, la función discursiva permitió que esta intervención tuviera lugar, ya que tanto la educación como el arte rompieron con los discursos establecidos de la vida cotidiana, por lo que al encontrar las narraciones de las personas en las entrevistas hubo un intercambio de conocimientos, símbolos y significados entre los interlocutores que se vio reflejado en la galería final y posteriormente se construyeron otros discursos con el público (Flores, 2016), mismos que incluso fueron similares a los de los artistas e incluso ocuparon el mismo tipo de ejemplos como el caso de *Ratatouille*.

A nivel social, esto implicó además de eliminar las etiquetas y prejuicios una comunicación entre la comunidad, puesto que se solicitó a los participantes del cuestionario que proporcionarían un mensaje a los artistas creadores de la Galería (véase tabla 33).

**Tabla 33***Mensajes del público para los artistas*

<b>Participante</b>	<b>Mensaje</b>
4 (15/12/21)	Es muy bonita la labor que están haciendo, ya que están ganando un espacio en donde lo que plasmen será visto pero también puede impulsar a otras personas a retomar sus caminos en el arte. Muchas felicidades están inspirando a personas.
11 (15/12/21)	Me encantaron todas y cada una de las obras presentadas e incluso las que no se pueden ver, la descripción de la obra te da una idea de lo que quisieron representar.
20 (18/12/21)	Me gustaría ver más sobre su arte, creo que son unos grandes y maravillosos artistas, en serio quiero ver que hacen en el futuro, sé que llegarán muy lejos, les admiro muchísimo.
25 (22/12/21)	Un enorme saludo y un abrazo a todos los que participaron en esta galería, realmente es algo muy genial y que merece ser compartido con muchas más personas para que puedan apreciar lo bien que quedó y la variedad de obras y salas.
31(22/12/21)	Muy buena, sigan fomentando distintos temas para que podamos conocer y educarnos aún más de este tipo de arte.
38 (26/12/21)	Sigan creando obras de lo que les gusta o sienten. El arte no representa perfección, sino expresión.
44 (27/12/21)	Sentarse con una hoja en blanco enfrente siempre es un reto, aún en días donde tengamos mucho o poco que decir, poder plasmarlo es lo que nos hace humanos. Con sus obras me llevo mucha inspiración, muchas gracias.

Finalmente, se solicitó al público que proporcionara sugerencias para mejorar la intervención y la galería en particular, si bien algunas personas comentaron que no era necesario agregar nada, otras personas sí hicieron recomendaciones las cuales fueron agrupadas en cuatro categorías que en las conclusiones se sugiere retomar en próximas investigaciones por su impacto social y científico: 1) Contenido: Más apartados con más temas, más tipos de arte, más obras y mayor descripción de los autores (intereses personales, proceso de creación); 2) Difusión: En redes sociales, convocatoria abierta al público y un apartado permanente de "obras del público"; 3) Accesibilidad: Audio para las personas ciegas, traducirla en otros idiomas y dialectos. Así como mejorar la visibilidad de las obras porque hubo personas que no pudieron ver tres obras; 4) Formato: Que se haga en presencial.



## Capítulo VI: Conclusiones

En conclusión, los cuatro objetivos planteados para esta tesis se lograron, ya que, con la participación activa de artistas con y sin DI se creó la Galería Conceptual: Construyendo Puentes, siendo ésta un espacio virtual de inclusión artística elaborado dentro del Taller inclusivo de arte conceptual, del cual se pudo conocer su impacto en cuanto a las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos brindados entre las y los participantes. Además, con la difusión de la galería se logró conocer las percepciones del público acerca del arte e inclusión antes y después de acceder a ella, logrando también promover el modelo social de la discapacidad para eliminar etiquetas, estereotipos o tipificaciones de exclusión y discriminación respecto al arte y la discapacidad.

Por lo que, la respuesta concreta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción del público acerca de la inclusión de artistas con y sin discapacidad intelectual antes y después de conocer sus obras de arte en una galería digital de arte conceptual? es la inclusión artística a través del dispositivo creado (taller-galería) después de una percepción médico rehabilitadora y visión canónica del arte. Sin embargo, se sugiere para posteriores investigaciones enfatizar los tecnicismos del modelo social y no canónico en la galería para generar mayor apropiación del lenguaje, puesto que en tres casos no fue así.

Respecto a la respuesta de la pregunta: ¿Cuál es el alcance de un taller inclusivo de arte conceptual en personas con y sin discapacidad intelectual en cuanto a las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos brindados entre las y los participantes? Se tiene que, aun en el contexto virtual de la pandemia de COVID-19, la intervención construyó la percepción del público sobre el arte y la discapacidad, pero también la de todos los actores sociales (presentes o no en el taller) favoreciendo las cuatro áreas de alcance analizadas y la construcción de procesos psicológicos, lo cual representa un aporte a la psicología y es consistente con que sólo en la interacción social es donde esto puede suceder como lo sostienen Vygotsky y Berger y Luckmann.

La relevancia social es que el marco teórico y método usados, permitieron conocer los procesos de construcción del pensamiento o prejuicios sobre poblaciones históricamente marginadas, al crear un espacio (o dispositivo) novedoso (como el taller y la galería) para la libre expresión, comunicación y el aprendizaje, con diversos tipos de interacciones voluntarias y positivas (Ministerio de Educación de la Nación [Argentina], 2019). Entendiendo que la falta de ellas priva los derechos, fomenta la transmisión de los prejuicios negativos a largo plazo y que el interés por actuar, a veces no sea suficiente para cambiarlos, por lo que, la educación debe contemplar el arte y el funcionamiento humano desde el marco de derechos como este trabajo.

Sobre el taller, se demostró la utilidad de la exposición libre de los autores ante un concepto permitiendo que a futuro se modifiquen las exposiciones museísticas en la Ciudad de México, pero también a nivel nacional e internacional, pues si bien es esencial contar con el autor en las exposiciones, ésta es una nueva posibilidad de exposición donde el autor (si lo decide) pueda presentar de manera digital sus obras a través de videollamadas o en espacios de pregunta-respuesta directa con un autor más allá de la prensa, interactuando con el público sincrónica o asincrónicamente. De tal manera que, la galería fue y es útil para que con pocos recursos los artistas den a conocer su arte fuera del capitalismo siendo una plataforma de impulso, por eso se recomiendan nuevas ediciones en formato físico y con más población.

De los prejuicios o tipificaciones se concluye que la falta de experiencia artística en educación básica (a temprana edad) promueve que en años posteriores se transmitan los prejuicios de exclusión, mientras que si se cuenta con ella desde los primeros años de vida se favorece la ruptura de las tipificaciones a futuro, facilitando la inclusión artística con un marco social y de derechos. Por lo que se sugiere a futuro, implementar el modelo social en los programas de educación artística mexicana al velar por la profesionalización, la intervención científica y la ética, por ser congruente entre los artículos o escritos legales de diversidad (nacionales e internacionales) y sus acciones, y por hacer valer la voz de cada persona y sus contextos de manera crítica.

Además, se comprendió que las etiquetas limitan y estigmatizan en lugar de valorar las diferencias y permitir actuar profesionalmente, mismas que además de estar asociadas a la formación artística aversiva se asocian a la falta de reconocimiento social a los artistas (sea cual sea su corriente) limitando la creatividad e invisibilizando a la persona, sin permitir su libre expresión; lo cual, como todo proceso de pensamiento y aprendizaje, se construye socialmente y sólo se rompe con la exclusión expresándose e innovando, en este caso a través de las obras y el proceso de construcción de ésta y de la galería (taller). De tal forma que, no es profesional ni ético juzgar a un autor por su obra, ni generalizar su trabajo, hasta preguntarle, puesto que una obra por sí misma no comunica todo lo que su autor quiere decir, ni lo que éste es.

Se resalta que es fundamental contar con el apoyo familiar, ya que para ser creativo en un entorno donde la formación profesional y las técnicas son un legado familiar, la técnica tiene que tratarse como un complemento artístico, más no como la base de la creatividad o lo que define al artista, para así favorecer no sólo la creación artística, sino también la experiencia personal, la cual aporta un sentido a la creación y es un apoyo del funcionamiento humano. Los casos de quienes querían ser artistas, pero no lo fueron por el “legado”, se relacionan con “a qué tan temprana edad le cortaron las alas a esa persona” (Nerondy94, 03/12/21), es decir, tienen que ver con la limitación creativa construida en lo social o con instituciones como la familia, por lo que se sugiere motivar y reforzar conductas de interés artístico en esos entornos.

En lo teórico, el unir el arte conceptual con la inclusión permitió romper las etiquetas impuestas socialmente previo a la intervención, pues el triángulo de la actividad facilitó formar una comunidad artística empática y con conciencia social, que no solo consideró a los artistas, sino también a los familiares, observadores externos, a la institución educativa, al público y al educador, por lo que para posteriores intervenciones se sugiere este marco, asegurando la colaboración de más docentes y familiares para eliminar las barreras de brecha generacional; y a nivel de educación artística se sugiere contemplar estrategias docentes que fomenten la libertad artística y una flexibilidad curricular como el Programa Construyendo Puentes, pues así

se reduce la deserción artística y la limitación creativa por la apertura al cambio donde la técnica no es lo único relevante en el arte, sino también la utilidad, el proceso y el fin.

En cuanto a las mejoras a futuro para la galería, se sugiere tomar en cuenta las recomendaciones que brindó el público encuestado en el reactivo 15 sobre “¿Qué recomendaciones para hacer más inclusiva la galería?” debido a que se considera que son relevantes para posteriores investigaciones particularmente las de contenido, difusión, accesibilidad y formato. Y cabe la propuesta de hacer mayor difusión del paradigma social y su terminología dentro de la galería, pero también como un complemento a ella, con material diseñado específicamente sobre el modelo dentro de las sesiones del taller, por ejemplo, infografías del modelo social.

Finalmente, a nivel profesional la investigación representó un aporte para la psicología puesto que el arte, no es impulsado ni reconocido a nivel nacional, por lo que, al retomarlo aquí desde los principios psicológicos creando un espacio artístico novedoso brinda una oportunidad para nuevos artistas y psicólogos con interés en temas de arte para fortalecer el funcionamiento humano implementando la tecnología con ello. Lo que a nivel personal también representa satisfacción, puesto que se comprendió cómo es el funcionamiento humano y cómo es que la formación de conceptos desde un contexto social favorece la inclusión o la exclusión social sólo en la práctica y con la experiencia de una investigación de tipo IAP.

Derivado de ello, se demostró que el término de inclusión artística (es decir, la igualdad de oportunidades para crear arte, sin importar la condición de vida o concepción artística) el cual fue propuesto e implantado para generar un cambio benéfico social, logró su objetivo, pues se contó con una diversidad de participantes (o actores sociales) de distintos contextos y de distintas edades en un mismo espacio como el Taller Inclusivo de Arte conceptual y la Galería Conceptual: Construyendo Puentes, aclarando que los cambios positivos son posibles con interacciones sociales positivas, por lo que, para futuras investigaciones, el impacto de este término puede ser mayor aplicando las sugerencias señaladas y recordando que nunca es tarde para comenzar a crear, ni para comenzar a respetar-nos como seres humanos.

## Referencias

- Agudelo, M. E., y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 17, 353-378.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261387015>
- Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. [Archivo PDF].  
[https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Alonso, L. (2000). El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento. *Educere*, 3(9), 61-68. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630911.pdf>
- Álvarez, O. J. (2013). La poesía, el poeta y el poema. Una aproximación a la poética como conocimiento. *Escritos*, 21(46), 223-242. ISSN 0120 – 1263. <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v21n46/v21n46a09.pdf>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2021). *Introducing the 12<sup>th</sup> Edition of AAIDD's Manual: Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Planning Supports*. [Archivo PDF].
- Andrade, S. Y., Tapia, M. J., y Tituana, F. (2020). Aprendizaje mediante el uso de Herramientas Tecnológicas en la Educación inclusiva y el fortalecimiento de la enseñanza. *Revista Cientific*, 5(17), pp. 350-369. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.19.350-369>
- Aragay, J. (2017). La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. *RES, Revista de Educación Social*, (25).1-4. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/medicionartistica\\_res\\_25.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/medicionartistica_res_25.pdf)
- Arechavala, R. (2019). El arte como fisura ontológica de la cotidianidad. *Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 9(2), Universidad de Costa Rica. 1-34. <https://doi.org/10.15517/h.v9i2.37096>

- Argentina Ministerio de Educación Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. y Rep, M. (Ilustrador). (2014). *Colección Juan Gelman: Libros de poesía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005366.pdf>
- Arteta, C., y Villa, S. I. (ed.). (2017). *Hermenéutica, pedagogía y praxeología*. Barranquilla: Universidad Libre Seccional Barranquilla. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17663/HERMENEUTICA%20%286%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20hermen%C3%A9utica%20tiene%20como%20m%C3%A9todo,el%20lenguaje%20llega%20a%20comprens%C3%B3n>.
- Asociación para Personas con Síndrome de Down [ASSIDO]. (2022). *ASSIDO. ¿Quiénes somos?* <https://www.assido.org/quienes-somos/>
- Auch, M. (2019). Female Art Brut: From Its Historical Beginnings to Contemporary Makers. *Surface Design Journal*, 43(3), 6–11. [http://www.weeflab.com/wp-content/uploads/2019/03/M\\_Auch\\_SDJ\\_female-Art-Brut-1.pdf](http://www.weeflab.com/wp-content/uploads/2019/03/M_Auch_SDJ_female-Art-Brut-1.pdf)
- Avilés Dinarte, G. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde "Charpack y Vygotsky". *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 12(23), 133-144. ISSN: 2215-2458. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66622603009>
- Banco Mundial. (2022). Discapacidad. <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability>
- Baquero, M. I. (2015). Discapacidad: una construcción narrativa excluyente. *Equidad & Desarrollo*, (24), 165-183. <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwis4GvuMzxAhUym2oFHbDyBu4QFjAMegQIExAD&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5278698.pdf&usg=AOvVaw34NYXIDEvgMjWrCls4jYuR>
- Barja, J., Fauchereau, S., y Solana, G. (2006). Art brut, el arte como compulsión. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, 3, ISSN 1886-340X. 81-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4880787>

- Barrera, L., y Peñafiel, I. [Sylvia Siré]. (2006). *¿Qué tienes debajo del sombrero?* [Vídeo] Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=3F\\_gqM2WDac](https://www.youtube.com/watch?v=3F_gqM2WDac)
- Barrero, C., Bohórquez, L., y Mejía, M. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 25(57). ISSN-e 0121-2753. 101-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280160>
- Belinche, D., y Ciafardo, M. (2006). *Los estereotipos en el arte: un problema de la educación artística*. [Archivo PDF]. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39164/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39164/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. En *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. pp. 34-63. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Berruezo Cara, C., y Morón, M. (2021). La construcción de la identidad a través del arte en personas en riesgo de exclusión social. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 16, 11-21. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.71152>
- Borges, J. L. (1980). *Siete Noches*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. [http://biblio3.url.edu.gt/Libros/borges/Siete\\_noches.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/borges/Siete_noches.pdf)
- Campos, Y. M. (2019). La Memoria institucional del Festival de Avándaro. Los documentos sobre el festival en el Archivo General de la Nación en México y el Informe Avándaro del gobierno del Estado de México. *Forum for Inter-American Research (fiar)*, 12.2, 48-64. ISSN: 1867-1519. <http://interamerica.de/wp-content/uploads/2019/10/campos.pdf>
- Carreón, M. (2019). *Guía para la inclusión de personas con discapacidad. Acceso a la justicia y derechos político-electorales*. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. [Archivo PDF]. [5fee1cd6d18af752714978.pdf](http://5fee1cd6d18af752714978.cdmx.gob.mx) (cdmx.gob.mx)

- Castillo, R., Sostegno, R., y López-Arostegi, R. (2012). *Arte para la inclusión y la transformación social*. Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.  
<https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2013/05/arte-prara-la-inclusion-bizcaia.pdf>
- Centro de Autonomía Personal y Social [CAPYS]. (2021). *CAPYS. ¿Quiénes somos?*  
<https://capysac.com/quienes-somos/>
- Centro de Autonomía Personal y Social [CAPYS]. (2022). *CAPYS. Investigación, Capacitación y formación*. <https://capysac.com/investigacion-capacitacion-y-formacion/>
- Collazo, A. (2014). *Habilidades Comunicativas en discapacidad intelectual* [Tesis de Maestría]. Universidad de Oviedo. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo.  
<http://hdl.handle.net/10651/28515>
- Colomo, J. M. (2014). *Arte y discapacidad: la utilización de manifestaciones artísticas en la práctica de trabajo social* [Trabajo de Grado]. Universidad de Jaén.
- Comeras, A., Raposo, J., y De Luxan, M. (2017). Expresiones artísticas de personas con Discapacidad Intelectual y su relación con estrategias cognitivas arquitectónicas. *Arte, individuo y sociedad*, 29(Esp), pp.175-189. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.53960>
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos ([CONALITEG]. (2022). *CONALITEG*. Gobierno de México. <https://libros.conaliteg.gob.mx/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2022). *Atención a las Personas con Discapacidad*. <https://www.cndh.org.mx/programa/32/atencion-las-personas-con-discapacidad>
- Constitución Política de la Ciudad de México [C. P.]. (2017). Artículo 8. [Título Segundo]. (Archivo PDF). [https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/estatutos/CONSTITUCION\\_POLITICA\\_DE\\_LA\\_CDMX\\_7.3.pdf](https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/estatutos/CONSTITUCION_POLITICA_DE_LA_CDMX_7.3.pdf)
- Constitución Política de la Ciudad de México [C. P.]. (2017). Artículo 60. [Título Sexto]. (Archivo PDF). [https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/estatutos/CONSTITUCION\\_POLITICA\\_DE\\_LA\\_CDMX\\_7.3.pdf](https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/estatutos/CONSTITUCION_POLITICA_DE_LA_CDMX_7.3.pdf)



Constitución Política de la Ciudad de México [C. P.]. (2017). Artículo 8. [Título Segundo].

(Archivo PDF). <https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/estatutos/>

CONSTITUCION\_POLITICA\_DE\_LA\_CDMX\_7.3.pdf

Constitución Política de la Ciudad de México [C. P.]. (2017). Artículo 8. [Título Segundo].

(Archivo PDF). <https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/estatutos/>

CONSTITUCION\_POLITICA\_DE\_LA\_CDMX\_7.3.pdf

Constitución Política de la Ciudad de México [C. P.]. (2017). Artículo 9. [Título Segundo].

(Archivo PDF). <https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/estatutos/>

CONSTITUCION\_POLITICA\_DE\_LA\_CDMX\_7.3.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C. P.]. (1917). Artículo 6. [Título

Primero]. (Versión PDF). [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov)

/Constitucion\_Politica.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C. P.]. (1917). Artículo 4. [Título

Primero]. (Versión PDF). [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov)

/Constitucion\_Politica.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C. P.]. (1917). Artículo 3. [Título

Primero]. (Versión PDF). [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov)

/Constitucion\_Politica.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C. P.]. (1917). Artículo 1. [Título

Primero]. (Versión PDF). [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov)

/Constitucion\_Politica.pdf

Contino, A. M. (2013). La Estrategia de inclusión en discapacidad. *Sujeto, Subjetividad y*

*Cultura*. 5, 59-66.

[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1457/La\\_estrategia\\_de\\_inclusi\\_n\\_en\\_dis capacidad\\_-\\_AMContino2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1457/La_estrategia_de_inclusi_n_en_dis capacidad_-_AMContino2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Artículo 21.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Artículo 30.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Artículo 24.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Artículo 9.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta

para su clasificación en Trujillo, J.A. Ríos A.C. y García J.L (Coords.), *Desarrollo*

*Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva*

*Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Colección Textos del Posgrado Escuela Normal

Superior Profesor José E. Medrano R. [http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-](http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf)

[05-Covarrubias.pdf](http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf)

Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.

Danto, A. (2007). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*.

Paidós. [https://www.felsemiotica.com/descargas/Danto-Arthur-C.-Despu%C3%A9s-del-](https://www.felsemiotica.com/descargas/Danto-Arthur-C.-Despu%C3%A9s-del-fin-del-arte.-El-arte-contempor%C3%A1neo-y-el-linde-de-la-historia.pdf)

[fin-del-arte.-El-arte-contempor%C3%A1neo-y-el-linde-de-la-historia.pdf](https://www.felsemiotica.com/descargas/Danto-Arthur-C.-Despu%C3%A9s-del-fin-del-arte.-El-arte-contempor%C3%A1neo-y-el-linde-de-la-historia.pdf)

DataMéxico. (2022a). Artistas, Escritores y Técnicos Independientes. *DataMéxico*.

[https://datamexico.org/es/profile/industry/independent-artists-writers-and-](https://datamexico.org/es/profile/industry/independent-artists-writers-and-performers?selectorDiversidad=schoolingYears)

[performers?selectorDiversidad=schoolingYears](https://datamexico.org/es/profile/industry/independent-artists-writers-and-performers?selectorDiversidad=schoolingYears)

DataMéxico. (2022b). Compañías y Grupos de Espectáculos Artísticos y Culturales.

*DataMéxico*. <https://datamexico.org/es/profile/industry/performing-arts-companies>

DataMéxico. (2022c). Instituto Nacional De Bellas Artes Y Literatura. *DataMéxico*.

[https://datamexico.org/es/profile/institution/instituto-nacional-de-bellas-artes-y-](https://datamexico.org/es/profile/institution/instituto-nacional-de-bellas-artes-y-literatura#comparacion-estudiantil)

[literatura#comparacion-estudiantil](https://datamexico.org/es/profile/institution/instituto-nacional-de-bellas-artes-y-literatura#comparacion-estudiantil)

- De la Peña, M. (2018). *Manual Básico de Historia del Arte*. España: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/6950>
- Declaración Universal de Derechos Humanos [Asamblea General Resolución 217 A (III)]. (10 de diciembre de 1948). [Archivo PDF]. [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Dejasse, E. (2020). Pop Art Brut. Quand les artistes bruts et outsider recyclent les icônes de la bande. <http://hdl.handle.net/2268/249433>
- Del río, P., y Álvarez, A. (Eds.). (2007). *La tragedia de Hamlet. Psicología del Arte*. Fundación Infancia y Aprendizaje. [https://www.researchgate.net/publication/292147122\\_La\\_psicologia\\_del\\_arte\\_en\\_la\\_psicologia\\_de\\_Vygostki](https://www.researchgate.net/publication/292147122_La_psicologia_del_arte_en_la_psicologia_de_Vygostki)
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Dillon, V., y Grillo, G. (2014). Arte e inclusión social. Nuevos paradigmas. *Arte e Investigación*, 10, pp. 129-133, ISSN 2469-1488 <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/250/624>
- Dr. Shenka. (21 de octubre 2021). Presentación del álbum Ofrenda Panteón Rococó. [Conferencia de prensa]. *Rock360Mx*. <https://www.rock360mx.com/2021/10/panteon-rococo-comparte-su-ofrenda.html>
- Durán, E. (2017). Propuesta de intervención para un aula de Educación Primaria sobre el valor de un artista. *Academia.edu*. [Archivo PDF]. [https://www.academia.edu/44777591/Propuesta\\_de\\_intervenci%C3%B3n\\_para\\_un\\_aula\\_de\\_Educaci%C3%B3n Primaria\\_sobre\\_el\\_valor\\_de\\_un\\_artista\\_Proposal\\_of\\_intervention\\_for\\_a\\_Primary\\_Education\\_classroom\\_about\\_the\\_value\\_of\\_an\\_artist](https://www.academia.edu/44777591/Propuesta_de_intervenci%C3%B3n_para_un_aula_de_Educaci%C3%B3n Primaria_sobre_el_valor_de_un_artista_Proposal_of_intervention_for_a_Primary_Education_classroom_about_the_value_of_an_artist)

- Echeita, G. (2020). Experto internacional en inclusión Gerardo Echeita: “La escuela debe ser un baluarte fundamental para el logro de una sociedad más inclusiva”. *Educar Chile*. Fundación Educacional Seminarium. <https://www.educarchile.cl/gerardo-echeita-la-escuela-debe-ser-un-baluarte-fundamental-para-el-logro-de-una-sociedad-mas>
- Eco, U. (1992). *Obra Abierta*. Planeta-Agostini, Barcelona. [https://direccionmultiple.files.wordpress.com/2012/08/eco\\_umberto-obra\\_abierta.pdf](https://direccionmultiple.files.wordpress.com/2012/08/eco_umberto-obra_abierta.pdf)
- Elisondo, C. (2015). La Creatividad como Perspectiva Educativa. Cinco Ideas para Pensar los Contextos Creativos de Enseñanza y Aprendizaje. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 3(5), Ensayo. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000300566](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300566)
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. (M. Larripa, Trad.). (Obra original publicada en 2001). *Journal of Education and Work*, 14(1). 1-16. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/general/colombo/Engestrom%20-%20El%20Aprendizaje%20Expansivo%20en%20El%20Trabajo.pdf>
- Estévez, B., y León, M. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), ISSN 1889-4208. pp. 93-94. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5446540.pdf>
- Facultad de Psicología. (2017). La Carta de Consentimiento Informado. *Universidad Veracruzana*. [Archivo PDF]. [https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/la\\_carta\\_del\\_consentimiento\\_informado.pdf](https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/la_carta_del_consentimiento_informado.pdf)
- FEAPS. (2009). La educación que queremos. [Archivo PDF]. [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/16La\\_educacion\\_que\\_queremos.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/16La_educacion_que_queremos.pdf)

- Fernández, C. J., Fiuza, M. J., y Zabalza, M. A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Universitat de Barcelona: Butlletí LaRecerca. [Archivo PDF]. <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Flores, A. (2016). El arte conceptual como recurso educativo, a través de las obras de algunos artistas centroamericanos. *Revista Pensamiento Actual*, 16(27), 13-25. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/27429/27583>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021a). Educación en tiempos de COVID-19. Juega y aprende con tus hijos e hijas en tiempos de COVID-19. *UNICEF México*. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021b). Educación y Aprendizaje. Los retos: La educación les da a niñas, niños y adolescentes más oportunidades de alcanzar su máximo potencial. *UNICEF México*. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>
- Frueh, E. R. (ed). (1997). Very Special Arts Program Prospectus. Very Special Arts [ERIC]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408801.pdf>
- Fuentes, T. (2012). El acceso a la cultura como vía a la inclusión de las personas con discapacidad. *El Amauta*, (89). 1-23. <https://amauta.upra.edu/vol8-9/vol8-9dossier/dossier8-9.html>
- Fundación Iberoamericana Down 21. (2021). ¿Qué es el síndrome de Down? *Down21 Org*. <https://www.down21.org/informacion-basica/76-que-es-el-sindrome-de-down/115-que-es-el-sindrome-de-down.html>

- Gálvez Silva, G. (2016). Lo Músico. Nociones para una arquetipología de la música. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 26(1), 40-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.15443/RL2603>
- García, M. (2020). Prefacio. En Martínez, L. (Ed.), *A puertas abiertas: Claves para crear espacios accesibles* (pp. 9-10). British Council. [Archivo PDF]. [https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/a\\_puertas\\_abiertas\\_manual\\_espanol.pdf](https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/a_puertas_abiertas_manual_espanol.pdf)
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes. [Archivo PDF]. [https://www.taosinstitute.net/images/PublicationsFreeBooks/Gergen\\_construccionismo\\_social.pdf](https://www.taosinstitute.net/images/PublicationsFreeBooks/Gergen_construccionismo_social.pdf)
- González, K. (2021, 29 de enero). Futuros psicólogos: ¿cómo los preparan en las universidades para atender a pcd? [Nota periodística]. Yo también. <https://www.yotambien.mx/actualidad/futuros-psicologos-como-los-preparan-en-las-universidades-para-atender-a-pcd/>
- Goss Consultancy LTD. (2022). Our People. <https://gossconsultancy.com/our-people>
- Goss, N. (2020). A puertas abiertas: Claves para crear espacios accesibles. British Council. [Archivo PDF]. [https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/a\\_puertas\\_abiertas\\_manual\\_espanol.pdf](https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/a_puertas_abiertas_manual_espanol.pdf)
- Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo* (Trad. Rivera, J.E). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927). <https://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Hirmas, C., y Ramos, L. (2013). La igualdad y la diferencia. En *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva*. [Archivo PDF]. Somos Maestros. p.41
- Inclusion Europe. (2002). *Arte y Creatividad de las Personas con Discapacidad Intelectual*. [Archivo PDF]. <https://docplayer.es/19689831-Arte-y-creatividad-de-las-personas-con-discapacidad-intelectual.html>
- Inclusion Europe. (2009). *Información para todos. Las reglas europeas para hacer información fácil, leer y comprender*. ISBN 2-87460-127-6. [Archivo PDF]. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informacion\\_todos.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informacion_todos.pdf)
- Instituto de las Personas con Discapacidad [INDISCAPACIDAD]. (2022). Museos Accesibles. *INDISCAPACIDAD*. <https://www.indiscapacidad.cdmx.gob.mx/tramites-y-servicios>
- Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS]. (s.f.). *Carta de Revocación*. (Consultado el 20 de octubre de 2021). [Archivo PDF]. <https://idse.imss.gob.mx/certificacion/jsp/representante/source/include/revocacion.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2014). *Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México 2012*. [Archivo PDF]. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825004146>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2018). *Sistema de Cuentas Nacionales de México. Fuentes y metodologías. Año base 2013*. [Archivo PDF]. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cultura/2013/doc/met\\_cscm.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cultura/2013/doc/met_cscm.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021a). *Estadísticas a propósito del día internacional del artesano (19 de marzo)*. [Archivo PDF]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAPArtesano21.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021b). *Estadísticas a propósito del Día internacional de las personas con discapacidad*. Sala de prensa INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=6991>

- Jantzen, W. (2014). La participación activa de personas con discapacidad a partir del arte y la comunicación. *Aularia. Revista Digital de Comunicación*. 3(2), 47-52.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753795>
- Jaramillo, J. (2005). Método fácil y rápido para ser poeta. *Fondo Editorial Universidad Eafit*.  
 [Archivo PDF]. <https://hdl.handle.net/10495/286>
- Jordán, X. (Ed.). (2020). El arte popular en la Casa azul. En Museo Frida Kahlo, *La casa azul: El universo íntimo de Frida Kahlo*. [Archivo PDF]. <https://www.museofridakahlo.org.mx/wp/wp-content/uploads/2022/08/LA-CASA-AZUL.pdf>
- Kosuth, J. (1969). Arte y Filosofía. En Marchán, S. (1994). *Del arte objetual al arte de concepto. Epílogo sobre la sensibilidad "Postmoderna"* (pp. 415-423). Ediciones Akal.  
<https://artistavisualadrianortegaramirez.files.wordpress.com/2015/05/marchan-fiz-s-del-arte-objetual-al-arte-de-concepto.pdf>
- Kupareo, R. (1970). *La poesía desde su esencia. Aisthesis: Revista chilena de investigaciones estéticas*, 5.11-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7009700>
- Larripa, M., y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*, 15. 109-124.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139944009>
- Lewitt, S. (1968). Sentencias sobre arte conceptual. En Marchán, S. (1994). *Del arte objetual al arte de concepto. Epílogo sobre la sensibilidad "Postmoderna"* (pp. 414-415). Ediciones Akal. <https://artistavisualadrianortegaramirez.files.wordpress.com/2015/05/marchan-fiz-s-del-arte-objetual-al-arte-de-concepto.pdf>
- Liñán, J. L. (2009). Representación, concepto y formalismo Gadamer, Kosuth y la desmaterialización de la obra artística. *Ideas y Valores* (140), ISSN 0120-0062.197-216.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v58n140/v58n140a09.pdf>



- López-Ruiz, D. (2016). Arteterapia como estrategia de inclusión social y mejora educativa en contextos educativos. *Avances en Supervisión Educativa*, 25. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.555>
- López, A. L. (2016). El arte como construcción social o elemento intrínseco de la naturaleza humana. *Luxiérnaga. Revista de Estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la UAA*, 6(11), 32-45. <https://revistas.uaa.mx/index.php/luxiernaga/article/view/1977/1827>
- López, J. M. (2011). *Breve historia de la música*. Nowtilus. [Archivo PDF]. <http://www.librosmaravillosos.com/brevehistoriadela musica/>
- López, M. (2015). *Breve historia del Arteterapia*. UNED. [Archivo PDF]. [https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4786/02historiadelaarteterapia.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4786/02historiadelaarteterapia.pdf)
- Luna, M. K. (2013). Tecnología y discapacidad: Una mirada pedagógica. *Revista Digital Universitaria*, 12(14), <https://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art53/>
- Machillot, D. (2021). Los estereotipos sobre los músicos en Guadalajara: la percepción de los profesionales de la música y la incidencia en sus carreras. *Sincronía, Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, 25(80), 706-736. DOI: [http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/80/706\\_736\\_2021b.pdf](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/80/706_736_2021b.pdf)
- Marchán, S. (1994). *Del arte objetual al arte de concepto. Epílogo sobre la sensibilidad "Postmoderna"*. Ediciones Akal. [Archivo PDF]. <https://artistavisualadrianortegaramirez.files.wordpress.com/2015/05/marchan-fiz-s-del-arte-objetual-al-arte-de-concepto.pdf>
- Martínez, M. L. (Ed.), Springer, J. M. (Texto), Pontifes, L. y Ceceña, R. (Fotografía). (2017). *Procesos en el arte: 61 artistas contemporáneos. Colección SRE Pago en especie 2017*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Instituto Matías Romero. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/315088/05.\\_Procesos\\_en\\_el\\_arte\\_web.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/315088/05._Procesos_en_el_arte_web.pdf)
- Marty, G. (1997). Hacia la psicología del arte. *Psicothema*, 9(1), 57-68. ISSN: 0214-9915. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72790106>

- Marty, G. (2000). Los problemas de una Psicología del Arte. *Arte, Individuo y sociedad*, 12, 61-69. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0000110061A>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con discapacidad visual*. Ministerios de educación, Ciencia y Tecnología. Libro Digital. Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. ISBN 978-987-784-001-8. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006583.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones pedagógicas para implementar lenguajes artísticos en la escuela*. Gobierno de Chile. [Archivo PDF]. [Orientaciones-pedagogicas-para-implementar-lenguajes-artisticos-en-la-EScuela.pdf](http://orientaciones-pedagogicas-para-implementar-lenguajes-artisticos-en-la-EScuela.pdf) (mineduc.cl)
- Montánchez, M. L., Ortega, S., y Moncayo, Z. (Coords.). (2015). *Educación inclusiva: Realidad y desafíos* (p.139). Facultad de Educación. ISBN: 978-9942-9902-4-2. [https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educacion\\_Inclusiva\\_Realidad\\_y\\_desafios.pdf](https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educacion_Inclusiva_Realidad_y_desafios.pdf)
- Morales, J. G. (2011). *La indeterminación del concepto de Arte en la sociedad* [Tesis de Doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. E- Prints. Repositorio institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/12344/>
- Moreno, A. (2016). *La Mediación Artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro. [Archivo PDF]. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/04/10446.pdf>
- Morente, V. (2007). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional [Book Review]. *Derechos y Libertades: Revista de filosofía del derecho y derechos humanos*, 17, 231-239. <https://www.dykinson.com/cart/download/articulos/3949/>
- Morgan, R. (2003). *Del arte a la idea. Ensayos de arte conceptual*. Ediciones Akal, S. A. Digitalia. <https://www-digitaliapublishing-com.pbidi.unam.mx:2443/a/27843>

- Morin, E. (2001). *Amor, poesía, sabiduría*. Madrid: Seix Barral. <https://templodeeros.files.wordpress.com/2016/02/edgar-morin-amor-poesia-sabiduria.pdf>
- Morris, J. (Consultado el 20 de abril del 2022). Historia, conceptos y técnicas de la escultura breve historia de la escultura las antiguas civilizaciones: Escultura prehistórica y escultura. *Academia.edu*. [Archivo PDF]. <https://onx.la/e80b3>
- Muntaner, J. J. (2014). *Los apoyos facilitadores para la inclusión*. [Archivo PDF]. [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_77/nr\\_845/a\\_11342/11342.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_77/nr_845/a_11342/11342.pdf)
- Muñoz, J., Maeso, P., Díez-Picazo, G., Mosquera, A., Pérez, R., Bellnchón, M., y Tamarit, J. (2009). *Claves para solicitar el consentimiento informado a una persona con discapacidad intelectual: guía para profesionales*. Madrid: FEAPS. [Archivo PDF]. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/discap\\_enveje.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/discap_enveje.pdf)
- Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI: Revista de Educación*, 7, 13-23. <http://hdl.handle.net/10272/1957>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2008a). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. [Archivo PDF]. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2008b). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Material de Promoción*. [Archivo PDF]. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Libertad artística*. [Archivo PDF]. [https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/artistic\\_freedom\\_esp\\_pdf\\_web.pdf](https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/artistic_freedom_esp_pdf_web.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa/PDF/246300spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa/PDF/246300spa.pdf.multi)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2021). *Día Mundial del Arte*. <https://es.unesco.org/commemorations/worldartday>

Organización Mundial de la Salud [OMS] y Banco Mundial. (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad- OMS, Banco Mundial*. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Gobierno de México. [Archivo PDF].

<https://www.gob.mx/conadis/documentos/informe-mundial-sobre-la-discapacidad-oms-banco-mundial>

Pacífico, T. A., y Pacífico, L. (2015). La concepción del arte según Vigotski y su influencia en la educación/educación física en Brasil. En Padrós, N., Collelldemont, E. y Soler, J. (Eds), *XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, (247-260). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204860>

Pazos-López, A. (2014). Mente, cultura y teoría: aproximaciones a la Psicología del Arte [Mind, Culture, and Art Theory: Approaches to Psychology of Art]. *Acción Psicológica*, 11(2), 127-140. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.11.2.14214>

Pech, C. (2010). Arte activista/arte político: Reflexiones en torno al trabajo del colectivo La Lleca con adolescentes varones en situación de reclusión. *Arte y políticas de identidad*, 3 (diciembre), 29-40. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/117391>

Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., y Palmar, A. M. (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier.

Pelayo, L. (2020). De la clandestinidad al museo: la Collection de l'Art Brut en Lausanne / From secrecy to the museum: the Collection de l'Art Brut in Lausanne. *Diferents*, 5, 56–73. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.6035/Diferents.2020.5.4>

Rajal, C. (2018). Museos portátiles. Una experiencia desde la Educación Artística no formal para deconstruir la Historia del Arte y repensar el museo. *Pulso*, 41, 49-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6742357>

Rico, L., e Izquierdo, G. (2010). Arte en Contextos Especiales. Inclusión Social y Terapia a través del Arte. Trabajando con Niños y Jóvenes Inmigrantes. *Arteterapia: Papeles de*

*arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5. 153-167. ISSN: 1886-6190.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/issue/view/ARTE101011>

Roncero Muntaner, M. (2015). *Los artistas una aproximación estructuralista al mundo del arte* [Trabajo final de Grado]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.

<http://hdl.handle.net/2445/66727>

Rué, J. (2018). *Talleres, ¿actividad o proyecto?* [Archivo PDF]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-TalleresActividadProyecto.pdf>

Saad, E. (2015). Barreras para la vida independiente: La voz de jóvenes con discapacidad intelectual. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. pp. 1-12.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0404.pdf>

Saad, E., Díaz Barriga, F., y Pacheco, D. (2019). Transición a vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual: análisis de trayectorias de alumnos del Programa Construyendo Puentes CAPYS-UNAM. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. pp.1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0777.pdf>

Saad, E., Zacarías, J., y Buenfil, C. (2017). Construyendo puentes”: Modelo de inclusión educativa universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual: Alcances y desafíos. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. pp.1-11.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1290.pdf>

Sakaguchi, A. (2021). Arte e inclusión: el impacto de la educación artística en la percepción mundial de las personas con discapacidad. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(8), 104-118. ISSN: 2448-0959.

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/arte-e-inclusion>

Sampere, P., y Corazón, A. (2014). *La década prodigiosa: 60's, 70's*. Ediciones Felmar. [Archivo PDF]. Iztacala UNAM.

- Sánchez, G., Romero, G., y Reyes, J. (2019). Los artistas y sus condiciones de trabajo. Una aproximación a su situación en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 7(21), 69-89. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2019.21.69464>
- Santa Cruz, F. F., Obando, E. C., Reyes, G. E., y Rodríguez-Balcázar, S. C. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de filosofía*, 39(101), 59–72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103>
- Sara. (2020). La galería de A de Arte. Genially. <https://view.genial.ly/5ec54d2bf71e5d0d9161b243/presentation-la-galeria-de-a-de-arte>
- Sastoque, A. M., y Lanza, M. E. (2019). Inclusión social de jóvenes con discapacidad cognitiva leve en el ámbito educativo. *Encuentros con semilleros*, 1(1), 111-123. <https://doi.org/10.15765/es.v1i1.1605>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., y Tassé, M. (2021). Discapacidad, Diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos. (AAIDD, 12ª edición). (M.A. Verdugo y P. Navas, traductores). *Hogrefe TEA Ediciones*. <https://web.teaediciones.com/Ejemplos/Discapacidad-Extracto-web-manual.pdf>
- Secretaría de Bienestar. (2022). Pensión Para Personas con Discapacidad. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/pensionpersonascondiscapacidad>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Mapa Curricular. *Planes y Programas de Estudio. Gobierno de México*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-curricular.html>
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643891005.pdf>

- Simkin, H., y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.  
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>
- Sistema de Información Cultural [SIC]. (2021a). Artistas en México. *Red Nacional de Información Cultural-Secretaría de Cultura*. <https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=artista>
- Sistema de Información Cultural [SIC]. (2021b). Galerías en México. *Red Nacional de Información Cultural-Secretaría de Cultura*. <https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=galeria>
- Sistema de Información Cultural [SIC]. (2021c). Museos en México. *Red Nacional de Información Cultural-Secretaría de Cultura*. <https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=museo>
- Sociedad Lunar Ediciones. (2021). Escritura conceptual. Literatura electrónica. *Sociedad Lunar ediciones*. [Fecha de consulta: 28 de octubre del 2021].  
<https://sociedadlunar.org/literatura-electronica/category/escritura-conceptual/>
- Tamarit, J., Aranda, M., Escribano, L., y Garrido, M. (s.f a). Módulo 1: Hablemos de Juan. En *Educación inclusiva: Trastornos del Espectro del Autismo*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/unidad\\_1/mo1\\_para\\_pensar.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/unidad_1/mo1_para_pensar.htm)
- Tamarit, J., Aranda, M., Escribano, L., y Garrido, M. (s.f b). Módulo 2: ¿Qué es hoy el TEA? En *Educación inclusiva: Trastornos del Espectro del Autismo*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/unidad\\_2/mo2\\_para\\_pensar.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/unidad_2/mo2_para_pensar.htm)

- Taranilla, C. J. (2014). *Breve historia del arte*. Nowtilus. <https://www.aglutinaeditores.com/media/resources/public/52/52cf/52cf699893d24762924ef7b197cf2c6f.pdf>
- Tassé, M. (2013). ¿Qué son las limitaciones significativas en conducta adaptativa en personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo? *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 44(245), 22-23.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4190689>
- Universidad Veracruzana. (2017). La carta de Consentimiento Informado. Universidad Veracruzana. [Archivo PDF] [https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/la\\_carta\\_del\\_consentimiento\\_informado.pdf](https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/la_carta_del_consentimiento_informado.pdf)
- Vargas, D. R. Jiménez, M. C., y Samacá, E. J. (2013). *El Arte como ocupación, una vía hacia la inclusión* [Informe de investigación, Escuela Colombiana de Rehabilitación]. Repositorio ECR. <https://repositorio.ecr.edu.co/handle/001/62>
- Vargas-Pineda, D. R., y López-Hernández, O. (2020). Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 32(1), 31-44. DOI: <https://doi.org/10.5209/aris.60622>
- Vásquez Rocca, A. (2013). Arte conceptual y posconceptual. La idea como arte: Duchamp, Beuys, Cage y Fluxus. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 37(1).  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18127803014>
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: El Colegio de México.  
[https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3\\_vela-peon\\_f\\_la\\_entrevista\\_cualitativa.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3_vela-peon_f_la_entrevista_cualitativa.pdf)
- Verdugo, M. A., y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española Sobre*



*Discapacidad Intelectual*, 41(4), (236), 7-21. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc\\_236.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf)

Volpe, G. (2013). *Arte Outsider: Aproximación a la construcción artística de las manifestaciones creativas al margen del sistema del Arte*. [Facultad de Humanidades, Universidad Pompeu Fabra] [Archivo PDF]. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22067/Volpe\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22067/Volpe_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)


Wertsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Wild, A. (2017). Breve Historia Del Arte Latinoamericano. *Latin Trade (Spanish)*, 25(1), 69. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=127255192&lang=es&site=eds-live>


Zapata, F., y Rondán, V. (2016). *La Investigación - Acción Participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. Serie Manuales y Herramientas para la Adaptación*. Instituto de Montaña. <http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>



## Anexo 2: Carta de Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
PROGRAMA CONSTRUYENDO PUENTES UNAM  
Carta de consentimiento informado



¡Hola! Soy **Diana Karina Reyes Huitrón**, en mi Tesis de la Licenciatura en Psicología: "**Percepción social sobre la inclusión de artistas con discapacidad intelectual en una galería de arte conceptual**" que tiene como objetivo generar un espacio artístico inclusivo (**una galería digital**) mediante un taller de arte conceptual con la participación activa de artistas, **se implementará una Investigación Acción Participante** que genere un beneficio social en conjunto.

Basada en el **paradigma social de la discapacidad** la investigación busca que el arte conceptual sea el medio para lograr la inclusión, que cada participante tenga las mismas oportunidades para interactuar, comunicarse y apoyarse para crear una obra. Con este arte **no** hablaremos de obras "buenas" o "malas" sino del **proceso empleado y lo que se quiere comunicar con ellas**.

**Tu participación es voluntaria y muy valiosa.**

Durante seis sesiones en línea vía Zoom, una por semana con duración de una hora, participarán artistas diversos, observadores, familiares y docentes de arte. Las sesiones serán con micrófono y cámara encendida, grabadas en audio, video, por escrito y la investigadora podrá tomar o solicitar como evidencia fotos o capturas de pantalla de las obras. Las sesiones consisten en lo siguiente:

- o Sesión 1 (11 de noviembre): **entrevista grupal** e integración.
- o Sesiones 2,3 y 4 (noviembre 18, 25 y diciembre 2): **taller**, las y los participantes **crearán una obra de arte** y se difundirá en la galería.
- o Sesión 5 (9 de diciembre): **entrevista grupal** y opinión final.
- o Sesión 6 (fecha libre): **entrevista individual** sobre arte e inclusión.

- Como **beneficios** de tu participación se encuentran: al finalizar la investigación se te otorgará una constancia; durante el taller podrás opinar acerca del diseño de la galería para que sea más inclusiva.
- En cuanto a los **riesgos a la salud** que implica tu participación, no hay ninguno, sin embargo, contempla que requerirás recursos materiales que dependerán de ti y de la obra que quieras realizar.

Como **ARTISTA/INTERESADO EN EL ARTE** tu participación implica:

- Ingresar a **todas** las sesiones (la entrevista individual se te notificará).
- Permites el uso de video y obras elaboradas para fines de redacción de evidencia en la tesis y en la galería con tu correspondiente autorización.
- **Permites difundir 2** de tus obras (la que crees en el taller y una que hayas elaborado tiempo atrás) con tu autorización en la galería hecha en **Genially**.
- Tu autorización es importante para ti porque te acredita como artista de tus obras y nadie más que tú puede usarlas para tener dinero o beneficios, tú decidirás si será público tu seudónimo/nombre o no (anónimo).
- Entiendes que es necesario difundir tus obras porque al difundir la galería en redes sociales, **la opinión del público (sea cual sea) es importante para romper con los estereotipos sobre inclusión**.

Tu participación como **DOCENTE** además de los rubros de ARTISTA, implica:

- Estar al frente de las sesiones del taller como facilitador poniendo en práctica estrategias de enseñanza aprendizaje con el objetivo de que los participantes creen obras conceptuales.
- Como **beneficio extra** se ofrece la coautoría de un artículo que de este trabajo se derive. Además, podrás proporcionar sugerencias inclusivas para el desarrollo e implantación del taller y de la galería.

Tu participación como **OBSERVADOR/A**, implica:

- Participar en **2 únicas** sesiones del taller (a escoger con anticipación).

Notas finales:

- Terminada la tesis **se te darán a conocer los resultados vía correo (institucional en caso de jóvenes CP-Tec) y se pedirá tu aprobación** sobre la redacción y el análisis de tu participación (de no opinar se tomará como aprobada).
- El **respeto por la diversidad** y las opiniones son valiosas, en caso de riesgo en los derechos (tuyos o de alguien más) **se terminará** la participación.
- Este consentimiento sirve para asegurar que tu identidad (nombre completo) nunca será revelado por la investigadora, garantizando protección de tu privacidad.
- En cualquier momento **puedes decidir abandonar** la investigación llenando el formato de "Carta de revocación del consentimiento" sin obtener los beneficios, ni difusión de tus obras.
- El medio de comunicación para dudas, aclaraciones o sugerencias sobre este consentimiento y durante la investigación es: **dianareyes.psicologa@gmail.com**


He leído todo el consentimiento y estoy de acuerdo en participar voluntariamente:

\_\_\_\_\_


Nombre y firma del/ la participante      Nombre y firma del/la testigo (voluntario)

Ciudad Universitaria, Cd.Mx., a \_\_\_\_\_ de noviembre del 2021.

## Anexo 3: Carta de Revocación



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
PROGRAMA CONSTRUYENDO PUENTES UNAM  
Carta de revocación del consentimiento



Mi nombre es: \_\_\_\_\_.

Como parte del proceso de investigación de la Tesis titulada "**Percepción social sobre la inclusión de artistas con discapacidad intelectual en una galería de arte conceptual**" cuyo objetivo es generar un espacio artístico inclusivo (una galería digital) mediante un taller de arte conceptual con la participación activa de artistas con y sin discapacidad intelectual, decido **terminar** mi participación en esta investigación. Al hacerlo, conozco que mi nombre, mis obras y mi material proporcionado no serán parte de la investigación, así como tampoco tendré los beneficios que proporciona la participación en esta investigación.

Debido a los siguientes motivos:

\_\_\_\_\_

Nombre y firma del/ la participante      Nombre y firma del/la testigo (voluntario)

Ciudad Universitaria, Cd.Mx., a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2021.

### Anexo 4: Guía de Entrevista del Grupo Focal (Antes y Después)

<b>#Sesión:</b>	<b>Nombre de la sesión:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Hora:</b>	<b>a</b>
<b>Objetivo de la sesión:</b>		<b>Participantes:</b>		
<b>Bienvenida y Presentación:</b> Hola, gracias por aceptar participar en mi tesis de licenciatura, así como a CP por el espacio. Mi nombre es Diana y cualquier duda o comentario que tengan pueden hacérmelo llegar. Tengo el gusto de presentarles al artista escultor y profesor Eduardo Beristain quién nos estará acompañando durante esta investigación y agradecerle por prestarnos el espacio de su clase.				
<b>Objetivo:</b> crear una galería digital inclusiva con la participación activa de todas y todos los participantes y con ello romper con los estereotipos que hay acerca de la discapacidad y el arte. Para ello realizamos esta reunión, para que nos conozcamos y porque me interesa conocer su opinión y experiencia respecto al arte y la discapacidad.				
<b>Reglas:</b> Este es un espacio seguro donde pueden expresarse libremente, partimos desde la perspectiva de derechos y el paradigma social de la discapacidad por lo que mantengamos el respeto y la cordialidad, si hay algún comentario con el que no estén de acuerdo pueden solicitar levantar la mano y al final de cada turno o idea se les brindará un espacio para que se expresen. Vamos a respetar los turnos de cada quien y en todo momento tener la cámara encendida y el micrófono cuando se desee hablar. Debido a que me interesa conocer sus opiniones iré tomando algunas notas o capturas de pantalla durante la entrevista. ¿Algún comentario?				
ESTRUCTURA/ GUIÓN	DESCRIPCIÓN			
	Docente	PcD	PsD	Comentario
<b>Dinámica “rompe hielo”:</b> Les pido demos nuestro nombre, edad Nombre, expresión artística que nos interesa o desempeñamos, una palabra relacionada a <b>arte</b> y otra referente a la <b>discapacidad</b> .				
<b>Pregunta de comienzo (Características):</b> 1. ¿Qué espero/ logré con este taller? (interacción) a. ¿Qué esperan de las y los compañeros? b. ¿Qué esperan de la gente al ver sus obras en la galería? c. ¿Qué les gustaría que tuviera nuestra galería? (apoyos, nombres, obras, textos, colores, frases) d. ¿Cómo podemos lograr ser inclusivos más allá de que habemos una diversidad de personas				
<b>Pregunta introducción (Pasado):</b> 2. ¿Qué hizo que se interesara en el arte? (Comunicación) a. ¿El arte y la comunicación tienen alguna relación? b. ¿Hay algo que caracteriza al arte? Expresar manifestar c. ¿Cómo se ve reflejado en tu arte? (pensamientos, sensaciones, emociones, conductas)				
<b>Pregunta de transición (Conocer la visión):</b> 3. Recuerden una clase de arte que les haya gustado y una que no, ¿Me las pueden describir? a. ¿Qué palabras utilizó el maestro para que te gustara o no te gustara? b. ¿Qué importa más en el arte las reglas o el proceso? (personal y social)				
<b>Pregunta clave (Carga el mensaje)</b> <b>4. ¿Cómo identifican que algo es arte? (Arte canónico.</b> a. ¿Qué es lo que les gusta más y menos del arte? b. ¿Una llanta de bicicleta es arte? c. ¿Qué saben del arte conceptual?				
<b>Pregunta clave 2:</b> 5. ¿Se necesita estudiar para ser artista?				
<b>Pregunta final:</b> ¿Qué es lo más importante de lo que se mencionó?				
<b>Resumen</b>				
<b>Pregunta de cierre:</b> ¿Hay algo más que quieran agregar?				
<b>Cierre.</b> Bueno, esto ha sido todo por el día de hoy. Agradezco la información que me proporcionaron, es muy valiosa. Les recuerdo que la siguiente sesión es el próximo jueves de 12 a 1, cualquier duda tienen mi correo donde espero me puedan compartir sus obras a más tardar el domingo, muchas gracias. Hasta luego.				

### Anexo 5. Análisis de Grupo Focal (Antes y Después)

#Sesión:	Nombre de la sesión:	Fecha:	Hora:	a		
Objetivo de la sesión:						
Periodo de aplicación: ANTES ( ) o DESPUÉS ( )						
Participantes:						
<b>ANÁLISIS DE GRUPO FOCAL</b>						
<b>PALABRAS RELACIONADAS A ARTE Y DISCAPACIDAD</b>						
CONTEXTO PREGUNTA	ARTE	FREC	COMENTARIO	DISCAPACIDAD	FREC	COMENTARIO
Dinámica rompe hielo						
<b>TOTALES</b>						
<b>PALABRAS OBTENIDAS EN LAS PREGUNTAS</b>						
CONTEXTO (PREGUNTA)	PALABRA/FRASE	FRECUENCIA	DUDA/COMENTARIO	INTERPRETACIÓN		
Pregunta de comienzo						
Pregunta de introducción						
Pregunta de transición						
Pregunta clave						
Pregunta clave 2						
Pregunta final						
Resumen						
Pregunta de cierre						
<b>TOTALES</b>						

## Anexo 6: Carta Descriptiva de la Sesión 1 del Taller

CARTA DESCRIPTIVA: Taller inclusivo de arte conceptual					
<p><b>Objetivos:</b> Crear una galería inclusiva de obras de arte conceptual de artistas con y sin discapacidad para conocer el impacto que tiene en las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos entre las y los participantes, así como también, con su difusión, cambiar la percepción/tipificaciones/estereotipos rehabilitadores y canónicos de la discapacidad y del arte respectivamente.</p>					
<p><b>Sesión 1: El concepto: ¿Qué y cómo lo quiero comunicar?</b></p>					
<p><b>Objetivo de la sesión:</b> Producir un bosquejo de su obra y que logren identificar el objetivo del arte conceptual y del paradigma social de la discapacidad a través de una lista que les permita desarrollar la idea.</p>					
<p><b>Producción:</b> Concepto y lista de materiales</p>					
ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	FACILITA	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
<b>BIENVENIDA</b>	Dar acceso a los participantes	B	Aceptar a los que tengan su nombre visible.	Zoom	<b>5 min</b>
	Saludar Compartir pantalla Recordar reglas	D	Bloquear mensajes de persona a persona (sólo grupales de ser posible).	Presentación de Power Point	
<b>INTRODUCCIÓN</b>  Inspiración	Contexto: Canción	D	Escuchar canción y ver vídeo subtulado	Canción: Tonantzin Panteón Rococó	<b>10 min</b>
	Mostrar a los participantes obras clásicas de arte conceptual, de PcD y de los propios participantes	B	LLUVIA DE IDEAS  ¿Qué ven en esta imagen?, ¿Qué creen que quieren decir las personas?, ¿Qué es esto?, (Obras de PCD, de reconocidos)	Presentación PPT Contextos  10 láminas:	
<b>DESARROLLO</b>  1. Concepto y bosquejo	Que cada participante haga una planeación y forme el concepto de su obra con el apoyo de preguntas y ejemplos.	D	PREGUNTAS <b>¿Qué quiero hacer y decir?</b> , ¿Qué no he hecho o dicho antes?, ¿Qué opino de la política, del deporte, de...?, <b>¿Cuál es mi tema favorito?</b> ¿Qué es para mí el amor, el fútbol...?, ¿Qué me permite plasmar mi arte?, ¿Por qué este tema y no otro?, <b>¿Cómo lo he hecho antes y cómo lo haría ahora?</b> , ¿Qué es para los demás mi tema?, <b>¿Qué nombre me gustaría que tuviera?</b> , <b>¿Qué necesito</b> para poder escribir, esculpir, pintar... cantar una canción?, ¿Tú qué podrías hacer desde tu ámbito artístico...? Solicitar opinión sobre la personalización de su espacio: Color elementos	Power point con las preguntas	<b>40 min</b>  30 min
	Responder a las preguntas.	B		Hoja y papel, block de notas digital  Moderar	
<b>GALERÍA</b>	Mostrar la base de la galería	D		Genially	10 min
<b>CIERRE</b>	Despedirse Anticipar Solicitar canciones favoritas	D		Presentación Power Point	<b>5 min</b>

## Anexo 7: Carta Descriptiva de la Sesión 2 del Taller

CARTA DESCRIPTIVA: Taller inclusivo de arte conceptual					
<p><b>Objetivos:</b> Crear una galería inclusiva de obras de arte conceptual de artistas con y sin discapacidad para conocer el impacto que tiene en las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos entre las y los participantes, así como también, con su difusión, cambiar la percepción/tipificaciones/estereotipos rehabilitadores y canónicos de la discapacidad y del arte respectivamente.</p>					
<p><b>Sesión 2: Manos al concepto: Hacer la obra</b></p>					
<p><b>Objetivo de la sesión:</b> Que las y los participantes comiencen a crear su obra implementando los elementos de su lista previa, creando la base o el cuerpo de lo que expresará su concepto.</p>					
Producción: Obra					
ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	FACILITA	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
<b>BIENVENIDA</b>	Dar acceso a los participantes	B	Aceptar a los que tengan su nombre visible.	Zoom Cámara encendida Presentación de Power Point	<b>5 min</b>
	Saludar Compartir pantalla Recordar reglas	D	Bloquear mensajes de persona a persona (sólo grupales de ser posible).		
<b>INTRODUCCIÓN</b>	Preparar materiales	D	Escuchar la canción y ver el vídeo subtulado de la canción	Canción óleos Camilo Séptimo  Presentación de Power Point: 10 láminas: arte	<b>10 min</b>
	Inspirarse Qué les hace pensar la canción  Muestra de obras conceptuales	D	Mostrar música conceptual, teatro conceptual, obras de las y los participantes		
<b>DESARROLLO</b>	Crear	B	PREGUNTAS Trabajo por proyectos.  <b>¿Cómo puedo comenzar?</b> ¿Qué más puedo agregar o quitar?, <b>¿Cumplo con mi concepto o ya lo modifiqué a otro concepto?</b> , ¿Qué puedo hacer en mi obra?, <b>¿Me surgieron más conceptos para crear?</b> , ¿Puedo modificar mi obra? <b>¿Podría tener una segunda, o tercera parte mi obra?</b> ,	Power point con preguntas  Música de fondo	<b>40 min</b>
	Galería	D	Solicitar opinión sobre la personalización de su espacio: Color elementos		
<b>CIERRE</b>	Despedirse Anticipar Solicitar canciones	D		Presentación de Power Point	<b>5 min</b>

## Anexo 8: Carta Descriptiva de la Sesión 3 del Taller

CARTA DESCRIPTIVA: Taller inclusivo de arte conceptual					
<p><b>Objetivos:</b> Crear una galería inclusiva de obras de arte conceptual de artistas con y sin discapacidad para conocer el impacto que tiene en las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos entre las y los participantes, así como también, con su difusión, cambiar la percepción/tipificaciones/estereotipos rehabilitadores y canónicos de la discapacidad y del arte respectivamente.</p>					
<p><b>Sesión 3: Afinando detalles</b></p>					
<p><b>Objetivo de la sesión:</b> Que las y los participantes continúen la creación de las obras que han estado elaborando para expresar su concepto.</p>					
<p><b>Producción: Lista de materiales</b></p>					
ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	FACILITA	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
<b>BIENVENIDA</b>	Dar acceso a los participantes	B		Zoom Presentación de Power Point	<b>5 min</b>
	Saludar Compartir pantalla Indicar las reglas	D			
<b>INTRODUCCIÓN</b>	Inspiración	D	Compartir pantalla	Canción Valórame- Gran sur	<b>10 min</b>
	Repaso	B	Lluvia de ideas		
<b>DESARROLLO</b>	Crear	B	<p>PREGUNTAS</p> <p><b>¿Cumplo con mi concepto o ya lo modifiqué a otro concepto?</b>,  <b>¿Qué puedo hacer en mi obra?</b>,  <b>¿Me surgieron más conceptos para crear?</b>, ¿Puedo modificar mi obra? <b>¿Podría tener una segunda, o tercera parte mi obra?</b>, <b>¿Cómo sería?</b>, <b>¿Qué significa para mí esta obra?</b></p> <p>Solicitar opinión sobre la personalización de su espacio: Color elementos</p>	Power point con preguntas	<b>40 min</b>
	Galería	D			
<b>CIERRE</b>	Despedida. Anticipación de que será la última sesión	D		Presentación de Power Point	<b>5 min</b>



### Anexo 9: Carta Descriptiva de la Sesión 4 del Taller

CARTA DESCRIPTIVA: Taller inclusivo de arte conceptual					
<p><b>Objetivos:</b> Crear una galería inclusiva de obras de arte conceptual de artistas con y sin discapacidad para conocer el impacto que tiene en las habilidades de comunicación, interacciones, prácticas docentes y apoyos entre las y los participantes, así como también, con su difusión, cambiar la percepción/tipificaciones/estereotipos rehabilitadores y canónicos de la discapacidad y del arte respectivamente.</p>					
<p><b>Sesión 4: Comunico mi obra.</b></p>					
<p><b>Objetivo de la sesión:</b> Que las y los participantes expresen el concepto que implica su obra.</p>					
<p><b>Producción:</b> Obra enviada por correo o por Zoom para adjuntarla a la galería</p>					
ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	FACILITA	ESTRATEGIAS	MATERIAL	TIEMPO
<b>BIENVENIDA</b>	Dar acceso a los participantes Saludar Compartir pantalla Indicar reglas	B  D		Presentación de Power Point	5 min
<b>INTRODUCCIÓN</b>					10 min
Inspiración	Escuchar y reflexionar una canción	D	Lluvia de ideas: Escuchar y ver el vídeo de la canción para su reflexión	Canción DLD El puente	
Monitoreo de avances	Preguntar si finalizaron la obra o aún hay algo que tengan que hacer	B	Pregunta		
<b>DESARROLLO</b>					40 min
Detallar	Lograr que los participantes terminen sus creaciones para que al final la presenten	B	EXPOSICIÓN PREGUNTAS ¿Estoy interesado en presentarla ante un público?, ¿Cuál es el nombre de mi obra?, ¿Qué quiero decir acerca de ella?, ¿Cuál fue el proceso que seguí?, Qué materiales ocupé?		
Galería	Mostrar la idea final de la galería	G	Solicitar opinión sobre la personalización de su espacio: Color elementos		
<b>CIERRE</b>	Despedida Solicitar el envío de las obras o hacer captura de pantalla	D		Presentación de Power Point	5 min

### Anexo 10: Guía de Entrevista Individual Semiestructurada

N° de entrevista:	N° de sesión:	Fecha:	Hora:
<p>Hola, ¿Cómo estás? Gracias por aceptar esta entrevista como parte de la investigación de mi proyecto de Tesis "Percepción social sobre la inclusión de personas con discapacidad intelectual en una galería de arte" la cual realizo porque para mí es muy importante conocer la opinión y experiencia que tienes respecto al tema de arte e inclusión. La información que proporcionas será utilizada con fines de análisis para la investigación, no hay respuestas buenas ni malas y si deseas no contestar alguna pregunta me lo puedes indicar. (Objetivo identificar prejuicios, apoyos, prácticas docentes y habilidades de comunicación)</p>			
Nombre completo del participante:		Seudónimo:	
¿Preferencia de uso público (Sólo el nombre)? <b>SÍ O NO O</b>		¿Uso público? <b>SÍ O NO O</b>	
Edad:	Sexo: <b>H O o M O</b>	Expresiones artísticas:	
Menciona 3 artistas importantes para ti		Nombre de la obra proporcionada: Expresión artística:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>		Háblame de esa obra: (características, material, concepto, contexto):	
		¿Qué significa para ti?	
Preguntas		Observación	Interpretación Dudas
A. PREJUICIOS DE ARTE			
1. ¿Qué es el arte? ¿Cómo sabes que algo es arte?			
2. ¿Qué beneficios y desventajas encuentras en el arte? (libertad de expresión, economía)			
3. ¿Hay una forma correcta de hacer arte? ¿Cuáles es?			
4. ¿Qué sabes acerca del arte conceptual?			
5. ¿Hay alguna rutina que sigas para crear tus obras?			
B. FORMACIÓN FAMILIAR			
6. ¿Qué tipo de comentarios hacen tus conocidos respecto a tu arte y cómo respondes a ellos? (Familia, amigos, profesores) ¿En tu familia hay artistas?			
C. EDUCACIÓN Y ARTE			
7. ¿Crees que se tiene que estudiar para ser artista?			
8. ¿Qué opinas de las materias de arte que has tenido en la escuela? (me los puedes describir), ¿Qué frases utilizaba el docente cuando veía tus obras?,			
D. PREJUICIOS DE DISCAPACIDAD			
9. ¿Qué es la discapacidad para ti?			
10. ¿Qué es la inclusión para ti?			
11. ¿Antes del taller ya habías tenido alguna relación con personas con discapacidad? ¿Cómo fue?, ¿qué opinas de esta experiencia?			
12. ¿Qué opinas de la inclusión de una diversidad de personas en este proyecto?			
Agradezco mucho tu tiempo y la información que brindaste, es muy valiosa para mí. ¿Hay algo más que desees agregar? Sin más por el momento que tengas un buen día y hasta luego.			

### Anexo 11. Guía de Observación del Taller

#Sesión:                    Nombre de la sesión:

Fecha:

Hora:                    a

Objetivo de la sesión:

Participantes:

AS	LENGUAJE (Verbal y no verbal)	INTERACCIONES (Docentes-aprendices)	APOYOS (sociales, materiales)	PRÁCTICA DOCENTES (instrucción, prejuicio)
DOC	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN
	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN
	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN
PCI	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN
	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN
	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN
PSI	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN
	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN
	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN
FAM	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN
	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN	INSCRIPCIÓN
	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN	INTERPRETACIÓN

### Anexo 12: Guía de Observadores Externos

<b>#Sesión:</b>	<b>Nombre de la sesión:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Objetivo de la sesión:</b>			
<b>Participantes:</b>			
1. Describe cómo se lleva a cabo esta sesión y el ambiente generado: identifica si hay apoyos (materiales o verbales), igualdad de oportunidades, cómo interactúan los jóvenes, familiares y docente, si hay situaciones de discriminación menciónalas y anota situaciones o frases que lo ejemplifiquen.			
2. ¿Cómo es la enseñanza del docente?: analiza la claridad de instrucciones por arte del docente, qué estrategias implementa para dirigir la sesión, ejemplifica con frases y situaciones.			
3. Menciona ¿Qué y cómo se expresan los jóvenes?: Detalla la expresión de ideas, procesos intereses, dudas, si los comentarios se relacionan con la vida diaria, si se comunica verbalmente o no verbalmente. Ejemplifica con frases y situaciones.			
4. ¿Crees que esta sesión del taller fue inclusiva y qué respetó los derechos de todas las personas participantes?, ¿Qué beneficios y desventajas tuvo la sesión?			
5. ¿Qué es lo más y lo menos relevante de la sesión para ti?			
6. ¿Qué recomendaciones modificar para que el taller sea más inclusivo?			

### Anexo 13. Bitácora para Notas de Campo

<b>#Sesión:</b>	<b>Nombre de la sesión:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Objetivo de la sesión:</b>			
<b>Participantes:</b>			
<b>Descripción</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Categoría</b>	<b>Código</b>

## Anexo 14: Banner de invitación al Taller

¡¡OBTENDRÁS  
CONSTANCIA!!

## ¿ARTE CONCEPTUAL E INCLUSIÓN?

La Universidad Nacional Autónoma de México,  
la Facultad de Psicología  
y el Programa Construyendo Puentes-UNAM

Te invitan a **participar** en un:

### TALLER INCLUSIVO DE ARTE CONCEPTUAL EN LÍNEA

GRATIS

¡Crea una obra y difúndela en nuestra galería digital!  
Sé parte de un México inclusivo y sin estereotipos.

8 SESIONES  
DE 2 HRS  
NOV-DIC

Temáticas a abordar:

- Paradigma Social de la Discapacidad
- La educación artística en México
- Nociones de arte conceptual
- Libre expresión
- Diversidad
- Y más...

REQUISITOS:

- Mayor de 18 años
- Ser Mexicana/Mexicano
- Considerarte artista/tener interés en el arte
- Tener interés en temas de inclusión
- Tener alguna creación propia: dibujo, pintura, poema, canción, danza, escultura...

Imparten: Psic. Diana Karina Reyes Huitrón y un artista invitado.  
Responsable académica: Dra. Elisa Saad Dayán

MÁS INFORMACIÓN Y REGISTRO:  
dianareyes.psicologa@gmail.com

## Anexo 15: Adecuación Curricular Bosquejo

<p><b>Bosquejo de mi obra conceptual</b></p> <p><b>Instrucciones:</b></p> <p><b>1. Escribe: ¿Cuál es el concepto o idea que quieres decir?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>2. Indica ¿De qué tema será?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>3. Escribe los materiales que necesitarás y tenlos listos el jueves 25 de noviembre.</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>4. ¿Qué pasos tienes que seguir para hacer tu obra?</b></p> <p><b>1.</b> _____</p> <p><b>2.</b> _____</p> <p><b>3.</b> _____</p> <p><b>4.</b> _____</p> <p><b>5.</b> _____</p> <p><b>6.</b> _____</p> <p><b>7.</b> _____</p> <p><b>8.</b> _____</p> <p><b>5. ¿Qué nombre te gustaría que tuviera tu obra?</b></p> <p>_____</p>	<p><b>Galería conceptual</b></p> <p><b>La galería de Genially mostrará 2 obras tuyas, una que ya tengas hecha y otra que harás en el taller inclusivo de arte conceptual.</b></p> <p><b>Instrucciones:</b></p> <p><b>1. Tómale foto a una obra que hayas hecho tú y te guste.</b></p> <p><b>2. Coloca la foto en el cuadro <input type="checkbox"/></b></p> <p><b>(o manda la foto a _____)</b></p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 10px auto;"></div>
--	---	--

## Anexo 16: Constancia Participantes del Taller

# CONSTANCIA

Ciudad de México a 17 de diciembre de 2021.



El Programa Construyendo Puentes UNAM agradece a:

## Nombre del participante

Por participar como (función) del **Taller inclusivo de arte conceptual** modalidad en línea (el/los días) de diciembre del 2021 (horas) como parte de la Tesis de licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM: "**Percepción social sobre la inclusión de artistas con discapacidad intelectual en una galería de arte conceptual**".

**ATENTAMENTE:**

**Dra. Elisa Saad Dayán**  
Coordinadora CAPYS-UNAM  
Directora de tesis

**Psic. Diana Karina Reyes Huitrón**  
Facilitadora del taller  
Tesisista

## Anexo 17: Formulario Antes-Después

Encuesta Galería Conceptual: Construyendo Puentes																		
SECCIÓN 1																		
<p>¡Hola! Este cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión acerca del arte y la inclusión antes y después de ver una Galería de arte conceptual en línea como parte de la fase de recolección de datos de la tesis titulada: "Percepción social sobre la inclusión de artistas con discapacidad intelectual en una galería de arte conceptual" para obtener el título de Licenciada en Psicología por parte de la Facultad de Psicología de la UNAM. No hay respuestas buenas ni malas por lo que tienes total libertad para responder. (Tiempo estimado: 30 minutos). Este formulario registra los correos. Correo electrónico _____</p>																		
<p><b>Consentimiento informado.</b>            Tu participación en este cuestionario consiste en 4 partes: 1) Indicar datos generales (como edad y sexo), 2) Contestar 7 preguntas sobre arte e inclusión antes de ver la galería, 3) Ver la galería y 4) Contestar 10 preguntas después de la galería. La investigación es de Acción Participante por lo que, los participantes de la galería que revises tendrán un resumen de resultados, sin embargo, los datos que proporciones serán utilizados bajo anonimato y únicamente con fines de análisis para la investigación. Tu participación no representa riesgos contra tu salud ni contra tu identidad. Al aceptar participar lo haces de manera voluntaria, reconociendo que eres persona mexicana mayor de 18 años y al finalizar obtendrás una constancia que te llegará al correo que registres en este formulario. Tu opinión es importante y muy valiosa.</p>																		
He leído el aviso y acepto participar. <input type="checkbox"/>																		
SECCIÓN 2																		
<b>Parte 1: Datos generales.</b> Contesta los siguientes aspectos:																		
Nacionalidad	Mexicana									Otra								
Edad en años cumplidos	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	
	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	
	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	
	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	
	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	Más 100		
Sexo	Hombre					Mujer					Otro							
¿Eres Persona con Discapacidad (PcD)?	Sí									No								
¿Te interesa el arte?	Sí									No								
¿Te consideras artista?	Sí									No								
¿Por qué te consideras (o NO te consideras) artista?																		
¿Qué tipo de arte creas o te interesa? (Por ejemplo: Pintura, escultura, danza, etc.)																		
¿Cómo identificas que algo es arte?																		
¿Qué opinas de tus materias de educación artística en la escuela?, (Ejemplifica con frases que recuerdes que ocupaba tu profesor/a)																		
¿Qué tipo de comentarios hacen tus conocidos sobre el arte y cómo respondes a ellos? Favor de especificar el tipo de relación. (Por ejemplo, si es pareja, amistad, etc.)																		
¿Cuál es tu experiencia con personas con discapacidad?																		

### SECCIÓN 3

**Parte 2: Preguntas ANTES de ver la galería.** A continuación, se te presenta una serie de preguntas. Favor de tener honestidad y claridad en tus respuestas.

1. Escribe la primera palabra que se te venga a la mente al leer la palabra "ARTE" (y que sea diferente a arte).
2. Escribe la primera palabra que se te venga a la mente al leer la palabra "DISCAPACIDAD" (y que sea diferente a discapacidad).
3. Para ti ¿Qué es el arte?
4. ¿Qué beneficios y desventajas encuentras en el arte?
5. ¿Qué sabes acerca del arte conceptual?
6. ¿Qué es la discapacidad para ti?
7. ¿Qué es la inclusión para ti?

### SECCIÓN 4

**Parte 3: Ver la galería.** A continuación, se te presenta la "Galería conceptual: Construyendo Puentes". Por favor, ingresa a todas las salas y secciones del Menú. Cuando lo hayas hecho REGRESA a este cuestionario para contestar las preguntas finales y enviar tus respuestas.

NOTA: Al hacer clic en la liga de abajo, la galería se abrirá en una nueva pestaña y tus respuestas se guardan. Si lo prefieres, puedes copiar y pegar la liga de la Galería en una nueva pestaña sin cerrar la actual.

Galería: <https://view.genial.ly/6191d7ed19aac70d91d76663/presentation-galeria-conceptual>

### SECCIÓN 5

**PARTE 4: Preguntas DESPUÉS de ver la Galería.** Una vez revisadas todas las secciones y salas de la Galería conceptual: Construyendo Puentes, contesta las siguientes preguntas:

8. Escribe una palabra que se te venga a la mente con la palabra "ARTE" (y que sea diferente a arte).
9. Escribe una palabra que se te venga a la mente con la palabra "DISCAPACIDAD" (y que sea diferente a discapacidad).
10. Describe tu experiencia al ver la galería.
11. ¿Qué opinas de la galería?
12. ¿Qué es lo que más te llamó la atención de la galería?
13. ¿Qué de la galería te hace saber que es inclusiva?
14. Después de ver la galería ¿Qué entiendes que es el arte conceptual?
15. ¿Qué recomiendas para hacer más inclusiva la galería?
16. ¿Qué opinas de la inclusión que se hizo en esta galería?
17. ¿Qué mensaje te gustaría darles a todas y todos los participantes de la galería?



## Anexo 18: Banner Para Contestar el Formulario

Universidad Nacional Autónoma de México,  
Facultad de Psicología  
Programa Construyendo Puentes-UNAM

POR LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y EL ARTE EN MÉXICO:

TE INVITAN A CONOCER Y OPINAR SOBRE LA

**GALERIA CONCEPTUAL:  
CONSTRUYENDO PUENTES**

Tu participación es muy valiosa

¡¡OBTENDRÁS  
CONSTANCIA!!

SI ERES MEXICANO/A, MAYOR DE 18,  
TE INTERESA EL ARTE Y LA INCLUSIÓN  
PARTICIPA EN ESTA INVESTIGACIÓN  
CONTESTANDO UN **CUESTIONARIO**:

<https://forms.gle/ehgjxjhbK4T8TswM8>

MÁS INFORMACIÓN:  
dianareyes.psicologa@gmail.com

Responsable: Dra. Elisa Saad Dayán



The banner features a dark background with orange and yellow paint splatters. At the top, the text identifies the organization as the Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Programa Construyendo Puentes-UNAM. Below this, it states the purpose: 'POR LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y EL ARTE EN MÉXICO:'. A large orange brushstroke contains the text 'TE INVITAN A CONOCER Y OPINAR SOBRE LA'. The main title 'GALERIA CONCEPTUAL: CONSTRUYENDO PUENTES' is prominently displayed in white and orange. To the left of the title is an illustration of a paint palette and a brush. Below the title, a speech bubble contains the survey details: 'SI ERES MEXICANO/A, MAYOR DE 18, TE INTERESA EL ARTE Y LA INCLUSIÓN PARTICIPA EN ESTA INVESTIGACIÓN CONTESTANDO UN CUESTIONARIO:' followed by the URL 'https://forms.gle/ehgjxjhbK4T8TswM8' and contact information 'MÁS INFORMACIÓN: dianareyes.psicologa@gmail.com'. To the right of the speech bubble, a black box contains the text 'Tu participación es muy valiosa' and '¡¡OBTENDRÁS CONSTANCIA!!'. At the bottom left, the text 'Responsable: Dra. Elisa Saad Dayán' is present. The bottom of the banner features three logos: the UNAM coat of arms, a stylized 'UNAM' logo, and the 'Construyendo Puentes UNAM' logo which depicts a tree with colorful leaves and the slogan 'Lugar donde lo imposible no existe'. On the right side, there is a colorful illustration of three diverse people: a man in a red shirt, a woman with blonde hair and red glasses, and a woman with dark hair and blue sunglasses.

## Anexo 19: Constancia Participantes del Formulario



## Anexo 20: Guía de Transcripción y Análisis

Transcripción de la Sesión # Fecha:	Horario:	Nombre de entrevistada/o: Duración:	Participantes
<b>TRANSCRIPCIÓN</b>			<b>CÓDIGOS</b>
<b>INTERPRETACIONES GENERALES</b>			
1. 2. n...			
<b>INTERPRETACIONES ESPECÍFICAS</b>			
Sobre lenguaje/habilidades de comunicación - Sobre Prácticas docentes - Apoyos - Interacciones -			

## Anexo 21: Tabla de Categorización

<b>CÓDIGOS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>
<b>SESIÓN 1: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
1. 2.	1.
<b>SESION 2: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
3. 4.	2.
<b>SESIÓN 3; Nombre (Fecha). Hora.</b>	
5. 6.	3.
<b>SESIÓN 4: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
7. 8.	4.
<b>SESIÓN 5: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
9. 10.	5.
<b>OBSERVADORA EXTERNA Nombre (Fecha). Hora.</b>	
11. 12.	6.
<b>ENTREVISTA 1: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
13. 14.	7.
<b>ENTREVISTA 2: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
15. 16.	8.
<b>ENTREVISTA 3: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
17. 18.	9.
<b>ENTREVISTA 4: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
19. 20.	10.
<b>ENTREVISTA 5: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
21. 22.	11.
<b>ENTREVISTA 6: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
23. 24.	12.
<b>ENTREVISTA 7: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
25. 26.	13.
<b>ENTREVISTA 8: Nombre (Fecha). Hora.</b>	
27. 28.	14.
<b>CUESTIONARIOS</b>	
29.	15.

## Anexo 22: Tabla de Significados: Códigos

CÓDIGOS	CATEGORÍA	CÓDIGOS	CATEGORÍA
<b>TALLER: SESIÓN 1: Grupo focal (11/11/21)</b>		38.VAL: Valoración	C5
1.MEX: Medio de expresión	C1	39.APCA: Apertura al cambio	C2
2.MARVC: Más allá de la Realidad de la vida cotidiana	C2	40.RTIC: Recurso de las TIC's	C6
3.TAC: Tipos de arte comunes	C3	41.APEG: Apego	C4
4.ELA: Elementos del Arte	C4	42.FIRET: Figura retórica	C8
5.MEN: Medio de enseñanza	C1	43.ENOB: Enfatizar objetivo	C6
6.RESO: Realidad social	C2	44.INTRI: Interrupción del ritmo	C7
7.ACAS: Artista como actor social	C4	45.NOIG: No igualdad	C5
8.MOSO: Modelo social de la discapacidad	C5	46.TINDE: Tiempo indefinido	C7
9.TEAR: Técnicas artísticas	C3	47.PREGDIC: Pregunta dicotómica	C6
10.IAC: Impulso a la creatividad	C6	48.ABS: Abstracción	C8
11.T: Tiempo	C4	49.AP: Aprendizaje	C8
12.G: Gusto	C4	50.PERC: Percepción	C8
13.CONTS: Contexto Social	C2	51.AS: Asociación	C8
14.EMOC: Emociones	C4	52.ANTIP: Anticipación	C8
15.FAMI: Familia que impulsa	C4	53.ACL: Aclaración	C8
16.EXA: Experiencia artística	C4	54.REPRI: Respetar privacidad	C9
17.INC: Inclusión	C5	55.INPA: Interacción entre pares	C7
<b>TOTAL: 17 códigos</b>		56.INSP: Inspiración	C4
<b>TALLER: SESION 2: ¿Qué y cómo comunicar? (18/11/21)</b>		57.INVD: Interacción docente-investigadora	C7
18.IGPA: Igualdad de participación	C5	58.INVP: Interacción investigadora-participantes	C7
19.INSOV: Intervención social voluntaria	C7	59.EST: Estilos de trabajo	C1
20.MEC: Medio de comprensión	C1	60.POSI: Posibilidad	C5
21.ETIQN: Etiqueta negativa	C3	61.ARGU: Argumentación	C8
22.EXPE: Espectadores	C4	62.RAZOL: Razonamiento lógico	C8
23.INTP: Interpretación	C8	63.TECON: Técnicas contemporáneas	C1
24.UTIL: Utilidad	C4	64.LIB: Libertad	C1
25.API: Apoyo Institucional	C6	<b>TOTAL: 21 códigos nuevos</b>	
		<b>ENTREVISTA 1: Nerondy94 (03/12/21): 11:00 - 14:00</b>	
26.ADEC: Adecuación	C6	65.DES: Desconocimiento	C8
27.PROC: Procedimiento	C9	66.COMUNIC: Comunicación	C1
28.DEF: Definición	C6	67.LIMCRE: Limitación creativa	C3
29.ESTEJ: Estrategia de enseñanza ejemplo	C6	68.DEDIC: Dedicación	C4
30.ESTEX: Estrategia de enseñanza explicación	C6	69.DETER: Determinación	C2
31.IDEN: Identidad/ Identificarse	C4	70.CAPA: Capitalismo artístico	C3
32.EXPP: Experiencia personal	C4	71.CAMP: Cambio de perspectiva	C2
33.CUES: Cuestionamiento	C2	72.JUIC: Juicio/ Criterio	C2
<b>TOTAL:16 códigos nuevos</b>		73.ESTE: Estética	C3
<b>TALLER: SESIÓN 3: Manos al concepto (25/11/21)</b>		74.MEMO: Memoria	C8
34.TURN: Turnos	C8	75.DISC: Discriminación	C5
35.DAVO: Dar voz	C5	76.DESAR: Deserción artística	C3
36.REIN: Recopilar intereses	C9	77.CREAT: Creatividad	C1
37.RESING: Respetar la singularidad	C5	78.EDEF: Enseñanza deficiente	C3

CÓDIGOS	CATEGORÍA	CÓDIGOS	CATEGORÍA
79.AMI: Amistades	C4	120.ACRE: Acreditación	C4
80.PRESOC: Presión social	<b>C10</b>	121.TEND: Tendencia artística	C10
81.DEDIC: Dedicación	C3	122.IDEA: Idea o mensaje a comunicar	C1
82.CAST: Castigo	C3	123.COND: Condición para sucesos	C11
83.BREGE: Brecha generacional	C2	124.POSV: Positivismo	C3
84.ESTAN: Establecimiento de estándares	C10	125.ATEN: Atención	C8
85.SUBJE: subjetivismo	C1	126.INSTI: Instituciones	C6
86.FUNHU: Funcionamiento humano	<b>C13</b>	127.ARLE: Arte como lenguaje	C11
87.APO: Apoyo	C5	128.REBE: Rebeldía	C2
88.INNATI: Innatismo	C3	129.AUTE: Autenticidad	C4
89.DINAS: Dinastía	C3	130.SIST: Sistema	C6
90.TRAO: Tradición oral	C10	131.RELIG: Religión	C3
91.IMAGI: Imaginación	C8	132.ARTEP: Arteterapia	C1
92.PLAN: Planeación	C1	133.INVIT: Invitación	C9
93.IMPROV: Improvisar	C1	134.ARCU: Arraigo Cultural	C10
94.PAMR: Paradigma médico Rehabilitador	C5	135.MULTC: Multiculturalidad	C10
95.PAA: Paradigma asistencialista	C5	136.DIFI: Dificultad	C2
96.DERE: Derechos	C5	137.INTDA: Interacción Docente alumno	C7
97.DIVIS: División	C10	138.SEX: Sexualidad	C12
98.LENV: Lenguaje no verbal	<b>C11</b>	139.CAP: Capacitación	C12
99.HABS: Habilidades	C11	140.LIT. Literalidad	C8
100.ADEC: Adecuación	C6	141.INST: Instrucción	C9
101.PRIVDE: Privación de derechos	C3	142.BAEX: Baja expectativa	C6
102.INCO: Incógnita	C2	143.ALEX: Alta expectativa	C6
103.INTE: Interés	C2	144.PUBLI: Publicidad	C12
104.PENS: Pensamiento	C8	<b>TOTAL: 35 códigos nuevos</b>	
105.APAT: Apatía	C5	<b>ENTREVISTA 3: Danahé (01/12/2021): 17:00-18:00</b>	
106.EMPA: Empatía	C5	145.HOLI: Holístico	C1
107.DUA: Diseño universal para el aprendizaje	C6	146.EXC: Exclusión	C5
108.PROMOS: Promoción del modelo social	C5	147.INVE: Investigación	C4
109.SUGE: Sugerencia	<b>C12</b>	148.PAPRES: Paradigma de prescindencia	C5
<b>TOTAL: 45 códigos nuevos</b>		<b>TOTAL: 4 códigos nuevos</b>	
<b>ENTREVISTA 2: Eduardo Beristain (Beris) (29/11/2021): 11:00-12:00</b>		<b>ENTREVISTA 4: Estela (03/12/2021): 17:00-18:00</b>	
110.RECSO: Reconocimiento social	C3	149.SIMB: Símbolo cultural	C4
111.SENT: Sentido	C4	150.GAS: Gastronomía	C4
112.SIG: Significado	C4	151.REED: Recurso educativo	C1
113.CREE: Creencias	C10	152.FALTEX: Falta de experiencia	C3
114.NOM: Nombre de estilo	C4	153.ED: Edad	C4
115.DESC: Descripción	C11	154.MINO: Minorías	C3
116.FILVI: Filosofía de vida	C13	155.PEPRI: Personas primero	C5
117.ESPA: Espacio artístico	C4	156.DISTR: Distracción	C9
118.CRIT: Críticos del arte	C4	<b>TOTAL: 8 códigos nuevos</b>	
119.OBA: Objeto artístico	C4		

CÓDIGOS	CATEGORÍA	CÓDIGOS	CATEGORÍA
<b>ENTREVISTA 5: Paloma (13/12/2021): 12:30-13:10</b>		189.REIT: Reiterar	C9
157.NOV: Noviazgo	C4	190.MOPRE: Modalidad presencial	C12
158.OBSE: Observación	C4	191.FOPRO: Formación profesional	C12
159.MOD: Moda	C4	192.PASE: Pasatiempo escape	C1
160.DIVA: Diversidad Artística	C1	193.ESTGA: Estructura de la Galería	C12
161.INSE: Inseguridad	C3	194.NETIQ: No etiquetas	C5
162.GUMU: Guía de museo	C4	<b>ENCUESTA. P7: ¿POR QUÉ TE CONSIDERAS (O NO TE CONSIDERAS) ARTISTA?</b>	
163.SUP: Superficial	C3	195.EJTE: Ejecución técnica	C3
164.MOMD: Momento del día	C4	196. INCA: Inclusión artística (menta)	C6
165.DESAC: Desacuerdo	C2		
166.LENIN: Lenguaje interior	C11		
167.UNI: Unión	C4		
168.PRINC: Principio de inclusión	C5		
169.PERM: Permiso	C9		
170.EEST: Enseñanza Estricta	C3		
171.DEPOR: Deporte	C4		
172.ENAV: Enseñanza aversiva	C3		
173.DISCU: Disculpa	C9		
<b>TOTAL: 17 códigos nuevos</b>			
<b>ENTREVISTA 6: Juan Ignacio (13/12/2021): 13:15-13:55</b>			
174.DOCE: Docente	C4		
175.FAC: Facilidad	C6		
176.FLEC: Flexibilidad curricular	C5		
<b>ENTREVISTA 7: JP (13/12/2021): 14:00-14:40</b>			
177.EINTP: Error de interpretación	C8		
178.SUEÑ: Sueño	C4		
179.FANT: Fantasía	C4		
180.DRAMA: Género literario dramático	C3		
181.INFSO: Influencia social moderada	C4		
182.DEBE: Deber artístico o responsabilidad del artista	C4		
<b>TOTAL: 7 códigos nuevos</b>			
<b>ENTREVISTA 8: Mariana (13/12/2021): 14:45-15:25</b>			
183.FAN: Fanatismo	C4		
<b>OBSERVACIÓN EXTERNA Sesión 4 del Taller: (02/12/22): 12:00-13:00 hrs.</b>			
184.CORDI: Cordialidad	C9		
185.ESTR: Estructura del taller	C12		
186.RETRI: Retroalimentación inmediata	C6		
187.SINT: Síntesis	C8		
188.ANOT: Anotaciones	C6		

*Nota.* Se muestran en orden de emergencia los **196** códigos finales que dieron origen a las **13** categorías resultantes del análisis de datos recabados. Los “códigos nuevos” señalados en los totales hacen referencia a la cantidad de códigos que se agregaron a los ya existentes, por lo que esta tabla no muestra la cantidad total de los códigos por sesión. Es por ello que no aparecen las sesiones 4 y 5 del taller, o la segunda observación externa de la observadora o todas las preguntas de los cuestionarios, ya que en estos casos no se encontraron códigos diferentes a los ya establecidos para el análisis general.

## Apéndices

### Apéndice 1: Galería Conceptual: Construyendo Puentes

Reyes, D. K. (15 de noviembre del 2021). *Galería conceptual: Construyendo Puentes*. Genially.

<https://view.genial.ly/6191d7ed19aac70d91d76663/presentation-galeria-conceptual>