



Facultad de  
**Información y  
Comunicación**



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

## **Trabajo Final de Grado**

**Licenciatura en Comunicación**

**“Derecho a comunicArte: las personas con discapacidad  
intelectual como sujetos de comunicación”**

***Federico Sánchez Toniotti***

**Facultad de Información y Comunicación  
Instituto de Comunicación  
Universidad de la República**

**Montevideo, Uruguay.  
Noviembre 2022**

# ÍNDICE

## 1. RESUMEN

## 2. INTRODUCCIÓN

## 3. MARCO TEÓRICO

3.1 Modelo social de la discapacidad

3.2 Desde la perspectiva de la Comunicación Educativa y Comunitaria

3.3 Derecho a Comunicar

3.4 El rol del comunicador/a

## 4. METODOLOGÍA

4.1 Investigación temática

4.2 El taller como dispositivo de participación, educación y comunicación

4.3 Una breve reseña sobre Quelavi

## 5. CICLO DE TALLERES

## 6. CONCLUSIONES

6.1 Lo comunicacional

6.2 Lo público

6.3 Lo barrial comunitario

6.4 Palabras finales

## 1. RESUMEN

Este Trabajo Final de Grado (TFG) busca analizar la situación de las personas con discapacidad intelectual como sujetos de comunicación. Parte de un análisis teórico que entiende que las personas con discapacidad están en una situación de vulneración de derechos —incluso el derecho a la comunicación—. Continúa el análisis con la perspectiva del modelo social de la discapacidad y el de la Comunicación Educativa y Comunitaria, con una mirada del derecho a comunicar y el rol del comunicador/a.

Las herramientas conceptuales permitieron abordar el tema de investigación con bases teóricas que se llevaron a la práctica, donde se realizó una serie de entrevistas a profesionales de la comunicación, educación y expresión artística que trabajan con personas con discapacidad; también se facilitó un ciclo de talleres junto a adolescentes y adultos con discapacidad intelectual para conocer en primera persona cómo es su situación como sujetos de comunicación.

Todas estas metodologías de investigación permitieron acercarnos al análisis del ejercicio del derecho a la comunicación de las personas con discapacidad intelectual, enmarcado en adolescentes y adultos de Paso de la Arena, llegando a conclusiones desde lo comunicacional, lo público y lo barrial comunitario.

## 2. INTRODUCCIÓN

El tema definido fue “Derecho a comunicArte: las personas con discapacidad intelectual como sujetos de comunicación”; como punto de partida, se planteó investigar la disputa de sentidos ante el derecho a la comunicación vulnerado que tienen las personas con discapacidad intelectual.

El tema se eligió por antecedentes que se tuvo en trabajos socioeducativos con personas con discapacidad intelectual, donde hubo un interés por dicha población y su situación, en una sociedad donde pareciera dominar una “mirada capacitista”, que las excluye de diferentes espacios de participación, tanto en lo educativo y laboral, como en la circulación ciudadana y en el acceso a la cultura.

La mirada capacitista es definir “un conjunto previo de capacidades ‘inherentes’ atribuibles al cuerpo (...) la multitud de prácticas y representaciones que a nivel funcional participan en la producción del cuerpo normativo y de su carácter regulador como “norma” y criterio de ‘normalidad”” (Toboso, Guzmán, 2009, p.77).

Se cuestionó mucho tiempo por la situación de las personas con discapacidad intelectual como sujeto de derecho, al observar que por sus marcas singulares son excluidos de espacios de participación.

El sociólogo Paul A. Córdoba afirma que a lo largo de la historia se han presentado factores sociales en relación al tema discapacidad como “la ignorancia, el miedo, el abandono, la lástima” (2008, p.82) que ha generado conflictos “educacionales, laborales, participativos, culturales, entre otros, que limitan directamente la integración social de personas con discapacidad, impidiendo su inclusión en la sociedad como personas con derechos sociales” (Córdoba, 2008, p.82).

La autora María Cristina Mata conceptualiza el término *ciudadanía comunicativa* como imprescindible para una sociedad de ciudadanos, donde refiere al derecho a la comunicación, y afirma que:

Si no existen posibilidades de ejercer ese conjunto de derechos y prácticas expresivas, se debilitan las capacidades y posibilidades de los individuos para constituirse como sujetos de demanda y proposición en múltiples esferas de la realidad, toda vez que la producción de esas demandas y proposiciones resulta impensable sin el ejercicio autónomo del derecho a comunicar, es decir, a poner en común”. (Mata, 2006, p.14)

Entendiendo la importancia de lo que implica el derecho a comunicar/poner en común en la construcción de una sociedad de ciudadanos, se vinculó dicha importancia con la inquietud y experiencia de trabajo con personas con discapacidad intelectual. Se cuestionó cómo era su ejercicio del derecho a la comunicación, cómo era ser sujeto de derechos cuando la comunicación tiende a tener formas expresivas hegemónicas, esto quiere decir, que tiene características que se deben cumplir (por ejemplo: modular sin dificultades, escribir sin faltas de ortografía, entre otras).

Paul A. Córdoba argumenta que a las personas con discapacidad por su "limitación física, mental o sensorial y por barreras que la misma sociedad les impone, presentan altos grados de exclusión social toda vez que presentan poco acceso a empleo, educación, accesibilidad a sitios públicos, entre otras desventajas sociales" (2008, p.81).

Esa inquietud se decidió transformar en el tema del TFG para ponerlo en discusión, ya que muchas veces se invisibiliza. Ante el escaso acercamiento de la temática discapacidad en las unidades curriculares de la Licenciatura en Comunicación, pareció importante pensar el aporte de la Comunicación en la situación de vulneración de derechos que viven las personas con discapacidad intelectual. Es necesario que desde las diferentes disciplinas se tome en cuenta dicha temática, para poder transformar la exclusión social que viven y aportar desde las diferentes especificidades en la construcción de una sociedad más inclusiva.

Se realizó este trabajo desde la perspectiva de la Comunicación Educativa y Comunitaria, con una metodología de abordaje que implicó un análisis de material teórico, una investigación temática con diversos referentes y el desarrollo de un ciclo de cuatro talleres con personas con discapacidad intelectual.

Se llevó adelante una investigación temática que implicó una serie de entrevistas a referentes de instituciones, organizaciones y proyectos, que trabajan junto a personas con discapacidad intelectual desde diferentes roles. Las entrevistas buscaban intercambiar con personas que tuvieran formación y experiencia en discapacidad, comunicación, educación y expresión artística, para generar insumos y desarrollar el tema de investigación.

Se entrevistó a una comunicadora, una referente de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), una maestra de Escuela Especial, dos referentes de la Escuela Especial 242 en Paso de la Arena y a una tallerista de expresión artística en Escuela Especial; todas con experiencia en trabajo con personas con discapacidad intelectual.

Las entrevistas ayudaron a conocer y ajustar la temática del TFG, donde las voces de las entrevistadas colaboraron a definir ciertos conceptos importantes para continuar con la investigación, y para conocer un posible lugar de práctica.

En paralelo también se leyó y analizó diferentes autores y autoras que teorizaron sobre discapacidad, centrándose en el recorrido histórico que tuvo la problemática y los modelos que se proponen en la actualidad. La mayoría de la bibliografía utilizada sobre *discapacidad* fue escrita por personas con discapacidad, como forma de visibilizar a los autores y autoras que desde su voz teorizan, visibilizan, cuestionan y proponen en pos de sus derechos. Dicha bibliografía fue puesta en diálogo con teorías de la Comunicación, desde la perspectiva de la Comunicación Educativa y Comunitaria, el derecho a la comunicación y el rol del comunicador/a.

Por último, y en diálogo con lo anterior, se realizó un ciclo de talleres que buscó generar un espacio de interacción junto a personas con discapacidad intelectual, para construir conocimiento sobre la temática y profundizar en el análisis de su situación como sujeto de comunicación. Las metodologías participativas buscaron suscitar y fortalecer los aprendizajes de y con los actores sobre sus “realidades y contextos, profundizando procesos de ciudadanía (...) habilitan la diversidad desde la cual (...) incluir diferencias, construir acuerdos (...) son protagonistas del proceso, desde una diversidad que no busca ser representativa sino tan sólo aproximarse al ser y sentir de algunos grupos” (García, A., Olivari, L., Martínez, M., 2015, p.5).

A partir de los elementos que surgieron de la investigación temática y el interés de realizar talleres con personas con discapacidad intelectual, se buscó un centro educativo que permita realizar la práctica, llegando a la asociación civil Quelavi (Querer la vida).

Quelavi es una asociación civil que genera talleres educativos para personas con discapacidad intelectual en Paso de la Arena, y nace por una preocupación del barrio: la continuidad educativa de las adolescencias que egresan de la Escuela Especial 242.

Los talleres que se realizaron en dicha organización permitieron acercar el concepto y vivencia de lo que son los procesos de Comunicación, reconociendo sus formas de comunicarse, sus vínculos y sentidos con el barrio y con las personas que interactúan cotidianamente.

## **Aclaraciones**

Dentro del TFG se nombrará como *personas con discapacidad intelectual*; primeramente el sustantivo *personas* para visibilizar su individualidad como sujetos de derechos, y se utiliza *con discapacidad* como adjetivo, una característica de las

personas, no como una condición única —como significa el término *discapacitado*, por ejemplo—.

Con respecto al término *diversidad funcional* que se nombra en el trabajo, cito a la maestra entrevistada Daiana Vázquez, que afirmó que *“el concepto ‘diversidad funcional’ está bueno porque nos hace ver como diversos, pero a su vez, hace la trampa de que si todos somos diferentes, todos somos iguales; ellos mismos plantean ‘todo bien con la diversidad funcional pero vos ves y yo no’, esta diversidad funcional no es que todos somos iguales, dentro de esa diversidad funcional hay situaciones de opresión, de oprimidos y opresores. En la academia se habla de ‘discapacidad’, hay que ponerla en tensión a la palabra, tiene su dualidad y discusión”*.

El término se ha discutido desde diferentes ámbitos y no se ha llegado a una sola definición, es un término en tensión que está constantemente en transformación y en la búsqueda de una denominación que acompañe la lucha de los derechos de las personas con discapacidad.

También se intentará usar pronombres y determinantes sin género como forma de incluir a todas las personas; en los momentos que no sea posible, se utilizará los/las, y cuando esta forma quede muy reiterativa, se usará el masculino.

Repensar y argumentar el término con el que se va a comunicar la problemática dentro del TFG es indispensable, ya que la forma de nombrar significa a la hora de entender la sociedad y a las personas; es necesario cuestionar y transformar los términos que vulneran los derechos e invisibilizan a las personas.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Modelo social de la discapacidad

Como punto de partida, es fundamental definir *discapacidad* como “una interacción problemática entre la persona con una deficiencia y el entorno diseñado sin tener en cuenta [dicha deficiencia]”<sup>1</sup> (Toboso y Guzmán, 2009, p.72)<sup>2</sup>. Se entiende por *deficiencia* a la característica singular de la persona, y al *entorno*, como el diseño de los espacios públicos; y en esa interacción es que se genera la discapacidad.

En el marco de la investigación temática, se entrevistó a Leticia Lorier, comunicadora especializada en traducción y sociolingüística y afirmó que “*la discapacidad se manifiesta en la interacción de la persona con el entorno, en ese sentido es el entorno el que debería adaptarse y ser funcional y diseñarse desde cero para que aborde la diversidad humana*”.

El sociólogo Paul A. Córdoba comenta que a las personas con discapacidad tienen restringida la participación social y se le imponen barreras sociales, culturales y físicas, son “excluidas socialmente y han presentado problemas estructurales que las han condicionado históricamente (...) también las etiquetas, las estigmatizaciones que las han marcado de por vida por el solo hecho de ser diferentes y colocadas en una posición de inferioridad” (2008, p.82) esto hace que los traten como personas que no son capaces de potenciarse y desarrollarse.

Muchas de las estigmatizaciones y etiquetas que reciben las personas con discapacidad intelectual son: *infantiles, dependiente, asexuales, como una víctima, con lástima*, entre otras, que no permite que las puedan ver como sujeto de derecho.

En las entrevistas se enunciaron narrativas de cuáles suelen ser los sustantivos y adjetivos que hace referencia a las personas con discapacidad y nombraron: “*discapacitados, down, mongólico, tarado, asexuado, qué divino, pobrecito, la bendición, el luchador, el que salió adelante*”<sup>3</sup>; “*enfermos, retrasados, bobitos, incapaces*”<sup>4</sup>. Son afirmaciones que sostienen una idea infantilizada, asexuada, idealizada y de victimización hacia las personas con discapacidad intelectual.

La discapacidad es vista desde un lugar infantil, esto quiere decir que se las trata como si su capacidad y desarrollo cognitivo fueran iguales a las de un niño, sin dar posibilidad de que “crezca” y tomarlo como un adolescente o adulto con derechos y responsabilidades; desde un lugar asexuado, que no se lo piensa como una

---

<sup>1</sup> Esta definición se da desde el *modelo social de la discapacidad* que desarrollaré más adelante.

<sup>2</sup> Este es el paradigma del “modelo social” de la discapacidad enunciado por Hunt (1966).

<sup>3</sup> Afirmación de la maestra Daiana Vázquez en entrevista realizada.

<sup>4</sup> Afirmación de la comunicadora Mayda Burjel en entrevista realizada



persona que puede establecer vínculos sexoafectivos; desde un lugar idealizado, que se los ve como si fueran un “milagro divino”, alguien “bendecido” y no un sujeto de derechos que tiene personalidad y diferencias como los demás; desde un lugar de victimización, viéndolos como “pobrecitos” incapaces de realizar muchas actividades, quedando como “víctimas” por sus características singulares.

En la historia la discapacidad ha sido vista y vinculada de diferentes formas, observando el “problema” desde diferentes perspectivas, consolidándose tres modelos: *modelo de prescindencia*, *modelo médico o rehabilitador* y el *modelo social de la diversidad funcional*.

Son tres miradas que plantean formas distintas de vincularse hacia las personas con discapacidad y colocan el “problema” en diferentes lados. Si bien dentro de los modelos se pueden observar momentos históricos donde se desarrolló con más intensidad, sigue habiendo miradas, gestos, acciones, respuestas que arrastran antiguos paradigmas de la discapacidad, e imposibilitan su inclusión social.

Para el *modelo de prescindencia* la causa que da origen a la discapacidad son religiosas, es un castigo para las familias por algún pecado que cometieron; tiene su centro en la Antigüedad y Edad Media que observaba a la persona con discapacidad como alguien que no podía aportar a la comunidad, un ser improductivo que su familia iba a cargar por el resto de su vida (Velarde, 2011). Tiene dos submodelos: el *eugenésico* donde la solución era el sacrificio del infante, y el de *marginación* donde la solución era desvincularlo totalmente del núcleo social y familiar —este último surgió con la expansión del cristianismo que señalaba los infanticidios— (Velarde, 2011). Se observa en los dos submodelos una búsqueda de solución al “problema” discapacidad, imposibilitando que puedan ser sujetos sociales/comunicacionales.

Para el *modelo médico o rehabilitador* la causa que da origen a la discapacidad es científica, al observar a la persona con discapacidad como deficiencia biológica; este modelo se originó en el siglo XX después de la Primera Guerra Mundial ante la cantidad de soldados mutilados que dejó la guerra (Velarde, 2011). Los impedimentos físicos y mentales dejaron de pensarse como castigos divinos y comenzaron a verse como una enfermedad que puede tener un tratamiento y una posible rehabilitación, definiéndose por los parámetros del cuerpo normativo; las personas con discapacidad dejan de verse como improductivas ya que pueden tener un tratamiento que los rehabilite y así aportar en la construcción de la sociedad (Velarde, 2011). Las soluciones que presenta este modelo son curar a las personas, o modificar su forma de ser para esconder su diferencia, y así incorporarse a la sociedad. Este modelo define a la persona con discapacidad por su enfermedad, se la nombra como *discapacitada* y como culpable por la situación de vulneración, discriminación y segregación en la que vive, haciendo que su inclusión social quede totalmente atada a su rehabilitación (Velarde, 2011). Este modelo trajo de positivo

comenzar a buscarle sentidos de vida a las personas con discapacidad, y que los estados comenzaran a generar políticas sociales para el colectivo, en pos de su “rehabilitación” (Velarde, 2011). En este modelo también vemos la problemática *discapacidad* puesta en la persona, con una búsqueda en “solucionar” la deficiencia.

Para el *modelo social de la diversidad funcional* la causa que da origen a la discapacidad no es un castigo divino, ni de naturaleza médica, es una causa social ya que las limitaciones que dan origen a la discapacidad no son individuales, son sociales por no prestar servicios que tomen en cuenta todas las formas de funcionar de las personas (Toboso, Guzmán, 2009). Este modelo asume que las personas con discapacidad tienen el derecho a participar en el espacio público como todas las personas, incluyendo y aceptando las diferencias como características singulares de los seres humanos, sin tener que ser discriminadas ni “rehabilitadas” (Toboso, Guzmán, 2009).

Como se nombró al comienzo, en este modelo, la discapacidad es entendida como el vínculo entre la persona con su característica singular y el espacio público que no tiene en cuenta todas las formas de ser y funcionar (Toboso, Guzmán, 2019). Se pone el foco en la discapacidad como una construcción social que escapa de las problemáticas individuales anatómicas y cognitivas de las personas; reivindica la autonomía de las personas con discapacidad para que puedan decidir sobre sus propias vidas, eliminando las barreras sociales para su libre circulación y decisión.

En el modelo social la discapacidad se ve como “producto de una sociedad ‘discapacitante’, no ya como el resultado de una patología del cuerpo del individuo. La discapacidad es entendida como un problema situado en la sociedad, y el modo de atenuarla exige transformar el entorno social” (Toboso, Guzmán, 2009, p.72). Este modelo apuesta a mirar a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, donde se le debe reconocer su ser social y comunicacional.

El modelo social de la diversidad funcional busca incidir en la realidad, ya que existen narrativas sociales que observan las formas de ser y comunicarse de las personas con discapacidad intelectual como improductivas, e imposibilita que participen plenamente en el espacio público.

Socialmente se han construido formas de ser y estar en el mundo, que instauran una imagen hegemónica de cuerpos que funcionan de manera “normal”, excluyendo del espacio social a las personas que funcionan de maneras diversas, diferentes al *cuerpo normativo*.

La maestra Vázquez comentó que *“vivimos en una sociedad capacitista y normativa, pensamos las cosas en función de la norma. Formas normales de ser y estar en el mundo, de abordar los espacios y habitar la forma de comunicarse, los vínculos. Hay ciertas capacidades esperables dentro de esto “normal”. Todo lo que desfasa es*

*lo anormal, y dentro de lo “anormal”: lo no dicho, no esperado, no abarcado, lo excluido. Todo lo que desfasa de lo normal, que no es diverso es hegemónico y homogéneo, no es atendido”.*

La antropóloga social Marta Allué (2012), siendo parte del colectivo de personas con discapacidad, afirma:

Sufrimos una condición ajena a nosotros como individuos. Así que no nos “construimos” como tales. Nadie se inventa a sí mismo a partir de las consecuencias sociales de las deficiencias (la discapacidad es una de ellas). Ni tampoco esas características son inseparables de uno mismo. Se nos atribuyen. Luego es la sociedad quien construye, alimenta, crea o destruye significados en torno a la diferencia. (p.274)

Vázquez afirmó también que *“la discapacidad intelectual entendida como un déficit genera un montón de respuestas sociales que hacen que la persona esté todo el tiempo en situación de vulnerabilidad. Si se evidencia que una persona en un test normativo cuantifica muy por debajo se asume que no va a poder aprender cierta capacidad de cosas, va a variar su aprendizaje, su propuesta educativa, su acceso a servicios, su acceso a los vínculos sociales”.*

La autora Amanda Baggs como persona con discapacidad intelectual se define como “una retrasada cognitiva. Esto significa que el modo en el que pienso y aprendo no es uno de los modos para los que está concebida la sociedad en la que vivo” (2011, p.228). La misma afirma en primera persona que según “los criterios de la sociedad en la que vivo, algunas de las cosas que aprendo más lentamente están clasificadas como ‘retraso en el desarrollo’ (...) esto me lleva a esa idea de ‘estar atrapada en un cuerpo que parece «retrasado»’” (Baggs, 2011, p.229).

El sistema educativo en el que estudiamos concibe el aprendizaje a un ritmo normalizado, generando una acusación hacia las personas que no lo cumplen por no funcionar como el “cuerpo normativo”. Esta última afirmación genera una perspectiva errónea de la “persona con retraso cognitivo” —como nombró Baggs—, porque pone el problema en la persona y no en la construcción social que hay detrás de los ritmos en los aprendizajes.

En la entrevista a Mayda Burjel, comunicadora que trabaja en la temática, comentó que *“como sociedad generamos nuevas discapacidades por el sistema normativo que la sociedad reproduce”*; reafirmando la idea de que la discapacidad es una

construcción social, y que las *discapacidades* se generan al no tener espacios, servicios y formas de vincularse inclusivas.

Los autores Javier Romañach y Manuel Lobato afirman que las sociedades “han establecido un modelo de perfección al que ningún miembro concreto de ellas tiene acceso, y que definen la manera de ser física, sensorial o psicológicamente, y las reglas de funcionamiento social” (2005, p.3).

Los autores nombrados anteriormente afirman en primera persona que no se debe obviar la realidad, que:

Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista médico o físico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente. (Romañach y Lobato, 2005, p.4)

Dicha afirmación, no justifica que las diferencias tengan que generar una segregación social, sino que se deben valorar como una diferencia que es parte de una diversidad funcional de la que todos los seres humanos somos parte. Afirman que “la manera en que construimos nuestro entorno depende de lo que nos han enseñado que es ‘normal’ en sentido estadístico, y esta ‘normalidad’ va cambiando con los tiempos” (Romañach y Lobato, 2005, p.4); se ha creado una sociedad que no contempla “la posibilidad de integrar plenamente la diversidad en todos sus ámbitos (educación, trabajo, edificación, transporte, comunicación, información, ocio, etc.)” (Romañach y Lobato, 2005, p.4).

En la entrevista realizada a Lorier, afirmó que *“lo fundamental es que se tenga en cuenta la diversidad humana. Un principal problema que tenemos en los materiales de comunicación es que está pensado en un paradigma hegemónico con una cierta ‘normalidad’ y en realidad nosotros, la mayoría, no encajamos en ese paradigma. Entonces hay que pensar en la diversidad humana y que los materiales de comunicación o educativos deberían contemplar también esa diversidad”*.

Estos materiales de comunicación que se producen y circulan sin tomar en cuenta la diversidad humana, son parte de lo que hace que las personas con discapacidad no puedan participar en ámbitos educativos, laborales, de transporte, ocio, entre otros. Lorier reafirma que las personas con discapacidad *“no participan porque históricamente no han tenido un espacio de participación”*.

Se plantea el “cuerpo normativo como única alternativa posible, pese a la presencia de otros cuerpos diferentes, que no se considera(n) relevante(s) y (...) el cuerpo normativo que, como presencia mayoritaria, anula al resto de alternativas, las invisibiliza, las excluye del espacio social” (Toboso, Guzmán, 2009, p.81).

Otro factor que incide en la exclusión social que viven las personas con discapacidad, es que sus cuerpos no responden a las relaciones sociales de producción económica, donde se configura el valor de los cuerpos productivos capaces de trabajar y generar ingresos económicos para consumir y ser parte del sistema económico social (Toboso, Guzmán, 2009), “el cuerpo cuya capacidad productiva está por debajo de los recursos que consume para subsistir se sitúa fuera de esta corriente principal” (Toboso, Guzmán, 2009, p.69). Esta historia y realidad actual hace que no se vea a las personas con discapacidad como sujetos productivos, ni participantes de lo público.

Hay que deconstruir estas imposiciones que se le atribuyen a los cuerpos y pensarlos con funcionalidades diversas para que todas las personas puedan ser incluidas con sus diversas formas de ser, estar y habitar lo público.

El autor Raymond Williams afirma que “construir una sociedad significa descubrir significados y orientaciones comunes, y dicha construcción comporta un debate y una mejora continuos bajo las presiones ejercidas por la experiencia, el contacto y los descubrimientos, los cuales van escribiéndose en el territorio” (1958, p.39). La temática discapacidad necesita estar dentro del debate público para descubrir nuevos significados y orientaciones comunes que recreen territorios más justos e inclusivos integrando todas las formas de ser, funcionar y comunicar.

### **3.2 Desde la perspectiva de la Comunicación Educativa y Comunitaria**

Para presentar la perspectiva de la Comunicación Educativa y Comunitaria, se cita al autor Gabriel Kaplún, que afirma que:

Los vínculos y sentidos se producen “en” la comunicación. Produce sentidos, en tanto significantes/significados, pero también en cuanto a dirección, rumbo. Sentidos que pueden ser compartidos por quienes los producen —quienes se comunican—; pueden ser aceptados o rechazados, debatidos o transformados en el proceso de comunicación. (Kaplún, 2019, p.9)

El mismo autor reafirma la idea de producción y no de transmisión, ya que no se transfieren ideas ya dadas, sino que se producen en la comunicación, en los vínculos y sentidos, “porque en los vínculos se producen sentidos y los sentidos nos vinculan” (Kaplún, 2019, p.9). También plantea que los “problemas” de comunicación que se generan entre personas, grupos, organizaciones e ideas, se dan porque hay vínculos que no existen y sentidos que no se producen, y hay un deseo de producir y reconstruir significantes/significados.

El mismo autor continúa afirmando que “así pensada la comunicación no es algo que se hace “después” y “aparte”, ni algo que se puede hacer o no. Es una dimensión de todos los procesos sociales, siempre presente, aun en el silencio” (Kaplún, 2019). Reafirma la idea de que el rol de la comunicación no es transmitir objetos e ideas como un producto final, sino que hay una “dimensión comunicacional que hay que considerar desde su propia concepción” (Kaplún, 2019); hay que entender que la comunicación es transversal a todos los procesos sociales y no un mero instrumento estratégico que transmite información.

Para acercarnos a la relación de la *educación* con la *comunicación*, cito al autor Mario Kaplún que afirma que “cuando hacemos comunicación educativa, estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes «para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad», o «para suscitar una reflexión», o «para generar una discusión»” (1998, p.17). Desde esta perspectiva, la comunicación es una práctica social que permite generar procesos educativos transformadores.

El autor también hace alusión a que “el dominio de las destrezas comunicativas, la posesión y apropiación de los signos, el desenvolvimiento de la capacidad de expresarse y de comunicar (...) aparecen afirmados como exigencia fundacional en la formación de los educandos; como cimiento mismo del proceso educativo” (Kaplún, 1998, p.238); reafirma la idea de que expresarse y comunicar es una herramienta fundamental para desarrollar procesos pedagógicos.

Según el mismo autor, continuando con la idea de que la comunicación y la educación tienen una relación co-constitutiva, afirma que el proceso educativo resulta de la “imbricación de múltiples flujos comunicacionales, más que preocuparse por preservar la bidireccionalidad vertical del sistema (relación de transferencia docente/estudiante) mirará por su pluridireccionalidad horizontal: el educando intercambiando (...) con los otros educandos (...) y con su entorno social” (Kaplún, 1998, p.243).

La educación tendrá que estimular la creatividad y deberá propiciar la autoexpresión, impulsando el lenguaje y las formas de comunicar/poner en común (Kaplún, 1998). La educación verá “a la comunicación ya no como un mero instrumento auxiliar sino como un componente pedagógico y metodológico básico; y

no sólo al servicio de la enseñanza sino sobre todo al servicio del aprendizaje” (Kaplún, 1998, p.243).

La comunicación es una dimensión de los procesos pedagógicos y metodológicos de las prácticas educativas, y Mario Kaplún lo conceptualiza como *comunicación educativa*, que tiene como objetivo desarrollar herramientas en los educandos como autogeneradores de mensajes (Kaplún, 1998). La principal función de la comunicación educativa será la de facilitar a los educandos “canales y flujos de comunicación (...) para el intercambio de tales mensajes (...) cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos (...) como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos” (Kaplún, 1998, p.244).

La educación es la encargada de facilitar espacios, redes y canales de comunicación, permitiendo que las personas puedan expresarse en los procesos donde aprenden, generando diálogo, análisis, discusión, participación y transformación de nuevos sentidos (Kaplún, 1998).

En relación a cómo incide la comunicación en los centros educativos, el autor Jesús Martín-Barbero afirma que la escuela debe reorganizar “los saberes desde los flujos y redes por los que hoy se moviliza no sólo la información, sino el trabajo y la creatividad, el intercambio y la puesta en común...” (1997, p.10). El mismo autor menciona que la comunicación designa “un nuevo sensorium (W. Benjamín): nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse” (1997, p.10).

En la entrevista realizada a Mercedes Terra, directora de la Escuela Especial 242, comentó que los espacios educativos deben “*generar espacios y modos de vínculo y abordaje de situaciones que generen escuelas para que todo el mundo pueda aprender, de la forma que sea*”, reafirmando que las escuelas —como generadoras de vínculos y sentidos— deben tener propuestas inclusivas para que cualquier persona pueda aprender sin importar sus características singulares y goce su derecho a la comunicación.

Martín-Barbero comenta que la comunicación remite a los “diversos modos y espacios del reconocimiento social” (Martín-Barbero, 2005, p.34); la comunicación es entonces, la forma en la que nos reconocemos a nosotros mismos y a las demás personas. El autor se pregunta cómo y con quién “hacer comunicación” y responde que “se trata de una investigación que ayude a que la producción responda a demandas de comunicación que, aunque mediadas por la industria cultural, den expresión a necesidades colectivas y recojan matrices culturales de raigambre popular” (Martín-Barbero, 2005, p.27). El autor mira a la comunicación como un fenómeno y no como un acto, donde los procesos comunicacionales que se

desarrollen deben partir de las prácticas culturales de todas las personas, para generar actos comunicacionales y educativos donde todas puedan participar.

El mismo autor vincula el rol del comunicador/a con el del educador/a afirmando que el “ecosistema comunicativo acerca (...) el oficio del educador al del comunicador (...) [el educador] pasa a convertirse en comunicador capaz de formular problemas y diseñar procesos, de provocar interrogantes (...) y poner a conversar la memoria de los adultos con la imaginación de los jóvenes” (Martín-Barbero, 2005, p.37). Plantear una transformación a un educador-comunicador que sea capaz de formular, problematizar, diseñar, interrogar, coordinar, sistematizar y poner a conversar a los sujetos con la realidad.

Continuando con el rol de la educación y los procesos comunicacionales-educativos, el autor Mario Kaplún afirma que “el educando se apropia del conocimiento en la interacción permanente con los otros seres humanos” (1995) mediante un proceso educativo, cultural, dialógico y social (Kaplún, 1995).

La entrevistada Florencia Barrios, maestra de la Escuela Especial 242, afirmó que hay que *“pensar en la importancia de abrir el lenguaje a otras formas. Nuestra obligación pedagógica es habilitar a pensar, y la comunicación genera eso”*.

Mario Kaplún afirma que el aprendizaje, parte esencial de los procesos comunicacionales, es “como una actividad comunitaria, como un compartir el conocimiento y la cultura” (1995). Para aprender es necesario comunicarnos con un otro/a, y esto hace que sea un proceso comunitario donde se comparte la cultura, “si la cultura es una construcción colectiva, la educación ha de preparar a los educandos para que puedan participar activa y colectivamente “en ese espíritu de foro, de negociación y recreación de significados” (Kaplún, 1995).

La maestra Vázquez en la entrevista argumentó que *“si pienso en esa persona como una que tiene una diversidad en su funcionamiento intelectual, que difiere en lo que estamos habitualmente acostumbrados a pensar que son los sujetos de aprendizajes y comienzo a trazar estrategias de aprendizaje que realmente sean fieles a sus necesidades, ahí hay que ver si sigue apareciendo su discapacidad”*. También afirmó que *“es importante pensarlo a nivel de comunicación en qué cosas se los tiene en cuenta ¿es lo que realmente quieren/necesitan/interesa? Cuando comunicamos sobre ellos y no con ellos, ¿se les presenta el lugar que quieren o es desde un lugar funcional a un esquema social?”*; presenta interrogantes que son claves para entender la perspectiva de la Comunicación Educativa y Comunitaria y su vínculo con la *discapacidad*, ya que es necesario acercarse a los sujetos comunicacionales y conocer sus necesidades e intereses para desarrollar vínculos y sentidos significativos, teniendo en cuenta el contexto social en el que están inmersos. Esto es necesario trabajarlo en todos los espacios educativos,



comunicacionales y sociales ya que *“todas las personas tenemos estrategias para comunicarnos”*, comenta Daiana.

El pedagogo Paulo Freire afirma que “el mundo humano es un mundo de comunicación” (1973, p.74) ya que la comunicación es diálogo y como seres sociales estamos dialogando constantemente; el acto comunicacional implica considerar a la otra persona con capacidad de responder a los mensajes, tomando postura frente al otro (Freire, 1973).

El autor argumenta que “la educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados” (Freire, 1973, p.77). No se puede pensar en la construcción de ideas liberadoras sin un grupo de personas que comunicándose, problematicen la realidad y la transformen (Freire, 1973).

El rol del comunicador/educador debe problematizar los contenidos que mediatizan al educando en un proceso pedagógico donde se tiene presente que la relación educador-educando está en constante cambio (Freire, 1973) y entendiendo a “la educación como un quehacer que está siendo y no que es” (Freire, 1973, p.97).

Es fundamental tener presente que “la comunicación implica la comprensión, por los sujetos intercomunicantes, del contenido sobre el cual, o a propósito del cual, se establece la relación comunicativa” (Freire, 1973, p.79), donde es necesario tener presente todas las diferentes formas de ser, estar, funcionar y comunicar de las personas involucradas, para que comprendan los mensajes, y así, generar un proceso educativo-comunicacional.

El acto comunicativo, el diálogo, “es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1973, p.46).

### **3.3 Derecho a comunicar**

En el TFG se investiga la situación de las personas con discapacidad intelectual como sujetos de comunicación, desde una perspectiva en derechos humanos. La comunicación en sí misma es una práctica que realizamos todas las personas, en el sentido de que naturalmente nos expresamos y ponemos en común ideas en nuestra cotidianidad, desde diferentes formas y canales; pero existen maneras hegemónicas de comunicarnos que anulan formas de expresión —quizás menos convencionales— que hace que no todas las personas tengan voz y sean escuchadas.

En la entrevista Burjel afirmó que existen *“diferentes maneras de comunicarse, y que hay una hegemonía en lo oral y escrito; las otras formas se ven menos importantes. La palabra hablada atraviesa hegemonícamente y no nos deja ver ni estar abiertos a explorar otras formas, hay personas que se enfrentan a estos desafíos y las desarrollan sí o sí, por supervivencia; la comunicación a veces pasa por otros lados”*.

Lorier reafirmó que *“usamos principalmente algunos formatos para construir mensajes comunicacionales, y el derecho es a poder recibir y producir mensajes, y en este momento ambos derechos están cercenados. Como receptor de mensajes es importante trabajar en espacios para que haya más diversidad”*; la entrevistada suma la idea de que es necesario trabajar en la diversidad de canales para producir mensajes, así todas las personas se pueden comunicar.

María Cristina Mata acerca el concepto “ciudadanía comunicativa” y afirma que en una sociedad de ciudadanos y ciudadanas es imprescindible que todos los individuos puedan llevar adelante prácticas expresivas y participar en el espacio público, ya que el derecho a la comunicación es indispensable para construir una sociedad democrática (Mata, 2006). La autora define *ciudadanía comunicativa* como el “reconocimiento de la capacidad de ser sujeto de derecho y demanda en el terreno de la comunicación pública, y el ejercicio de ese derecho” (Mata, 2006, p.13), implicando dimensiones sociales y culturales en busca de una igualdad de oportunidades y no discriminación (Mata, 2006).

Los individuos para participar en el espacio público tienen que tener la posibilidad de expresarse y acceder a la información en un “sistema de producción industrial, de distribución y consumo de los bienes comunicativos-culturales, que es hoy hegemónico” (Mata, 2006, p.8).

La autora afirma que la condición ciudadana no es un:

Estado natural de los individuos, sino una condición y práctica resultante de órdenes sociales conflictivos e históricamente situados, el trabajo con la noción de ciudadanía comunicativa implica, por un lado, reconocer la existencia de actores en pugna: quienes tratan de obtener, usufructuar y ampliar derechos, quienes tienen el poder legítimo y/o legal de concederlos y quienes obstaculizan, pervierten o restringen tales derechos. (Mata, 2006, p.14)

Las lógicas comunicativas-culturales se han construido socialmente, dejando a personas —a lo largo de la historia— sin poder comunicarse en el espacio público, y se hace necesario repensar formas comunicacionales inclusivas, donde todas las personas puedan poner en común.

En la entrevista Lorier argumentó que el derecho a la comunicación es *“poder producir y recibir mensajes de comunicación, eso tiene que ver con los medios de comunicación, con los entornos en los que uno participa, tanto educativos, políticos, sociales; el derecho a la comunicación es poder participar plenamente sin tener una barrera”*.

Las barreras sociales que existen que hace que personas no puedan participar en lo público, generan una no-ciudadanía; “el ciudadano, sujeto de necesidad e indefensa ante el poder, es el emblema de la no-ciudadanía, el emblema de quien prácticamente ha perdido el derecho a tener derechos” (Mata, 2006, p.9).

Burjel comentó que existen hacia las personas con discapacidad *“tratos que hacen que tengan menos oportunidades que cualquiera, el término ‘pobrecitos’ es muy fuerte porque quedas en la de ‘pobre’ y como incapaz”*. En la misma línea, en otra entrevista que le realicé a Marcela Gimenez, docente de educación artística en Escuela Especial, mencionó que *“siempre da la sensación como que el discapacitado es el sujeto de caridad, es el pobrecito que hay que asistir, es el que no puede el que hay que ayudar, a pesar de que se intenta no siento que la comunidad esté en un lugar de derechos, no siempre son mirados como sujetos de derecho”*.

María Cristina Mata, en otro artículo llamado “Comunicación, Ciudadanía y Poder” menciona que “la comunicación se reconoce como fundante de la ciudadanía en tanto interacción que hace posible la colectivización de intereses, necesidades y propuestas (...) dota de existencia pública a los individuos visibilizándolos ante los demás y permitiendo verse—representarse ante sí mismos” (Mata, 2002, p.67).

León comenta que la democracia depende de la participación ciudadana donde es fundamental que “los diversos actores sociales estén debidamente informados y puedan expresar sus particulares puntos de vista al conjunto de la sociedad (...) al ser la comunicación un proceso social fundamental, resulta un imperativo democrático que en ella prevalezca el principio de igualdad” (León, 1998, p.31). Para que todas las personas se puedan informar y poner en común, es necesario que se tenga en cuenta la diversidad funcional de todas las personas, entendiendo a la comunicación como un derecho humano, como un “campo de la comunicación cuyo impacto tiene serias repercusiones en las diversas esferas del convivir social” (León, 1998, p.32). Lorier afirmó que *“el acceso a la educación, o acceso a la comunicación (...) tiene que ver con disponibilizar diferentes formatos, no pensar en*

*un único*”, para que todas las personas tengan derecho a la comunicación/educación.

Los inicios de los debates sobre el derecho a la comunicación se dan en los años 80, al considerar un nuevo “contexto tecnológico y el riesgo de que las voces no sean plurales, democráticas y pluralistas así se habla de la necesidad de alcanzar el derecho humano a comunicarse” (Aguirre, 2013, p.63). El autor comenta que el derecho a la comunicación comprende “la participación, el equilibrio y diálogo, el acceso y la accesibilidad, la capacidad crítica ante los medios y sobre los mensajes además de la tenencia de medios y el uso de sistemas propios y alternativos de comunicación e información” (Aguirre, 2013, p.63).

Lo que el autor señala, reafirma que el derecho a comunicar siempre ha estado —y está— en los procesos colectivos de democratización, desarrollo humano y luchas sociales (Aguirre, 2013); “si queremos crear un espacio público sólido y una democracia participativa real —el valor y peso de nuestra palabra y el de nuestras formas de comunicación— deben también ser temas de debate y permanente reivindicación [el derecho a comunicar]” (Aguirre, 2013, p.63). Para generar una sociedad democrática es necesario que las voces plurales de los ciudadanos y ciudadanas participen en el espacio público, teniendo presente los diversos sistemas alternativos de comunicación que utilizan las personas.

Burjel argumentó que el derecho a comunicar *“es la posibilidad de expresarse, el acceso a los medios para poder hacerlo, es acceder a la información que circula, se coarta el derecho al no poder acceder a lo que se dice; los sentidos que la gente le da a distintas cosas queda plasmado en algún lugar, y el no poder acceder a eso limita un derecho a la comunicación. La contracara es poder expresarse, que se sepa lo que quiere decir y cómo vive algunas cosas”*.

En el contexto actual se hace necesario reconocer el derecho humano a comunicarse ya que este comprende la libertad de palabra (Aguirre, 2013) y permite a las personas y sociedades “las nociones de su efectivo ejercicio de participación, acceso, gestión de medios y circulación dialógica de sentidos (...) se invoca a la posibilidad de construir espacios de convivencia ciudadana que tienen como eje la comunicación (hacer común/comunidad)” (Aguirre, 2013, p.64). El autor comenta que la raíz de la palabra *comunicación* —en griego es “koinoonía”— tiene el mismo significado que *comunidad*, que en latín significa “poner en común, compartir y hacer común” (Aguirre, 2013).

Lo que antes se planteaba como derecho a la información, se resignificó como derecho a la comunicación, al sumarle el significado de construcción de la democracia, al potenciar la participación de los ciudadanos y ciudadanas, haciéndolo un interés común, un derecho colectivo (Aguirre, 2013). El derecho a la comunicación trae nuevos sentidos al visibilizar las demandas por la accesibilidad

“en el espacio de la construcción de sentidos, el goce del uso de la comunicación y de los medios, además de vincular esta capacidad a su condición universal donde ninguna persona podría ser privada (...) del uso de la palabra” (Aguirre, 2013, p.64).

Vázquez afirmó que el derecho a la comunicación refiere *“a sus derechos, obligaciones y haberes; el acceso a la información con respecto a la actualidad, sexualidad, política, cultura. Hay un estereotipo de cosas por sentadas que “no van a entender” [las personas con discapacidad], por eso no se hace ningún esfuerzo para que lo entiendan (porque se parte de la base del no poder o ni se los piensa). A las personas con discapacidad intelectual se las invisibiliza, entonces no se generan estrategias ni herramientas porque “no existen”, se suele hacer con las personas en situación de vulnerabilidad, se continúa oprimiendo por ausencia”*. También Daiana afirmó que *“se pierde la visión del otro como un sujeto de posibilidad, transformación y cambio, y no es sólo sujeto de derecho”*.

Los medios y dinámicas de comunicación deben estar al servicio del cambio social que se necesita para que todas las personas tengan derecho a comunicarse (Aguirre, 2013), y así, “animar la expresión y el derecho a la palabra especialmente de sectores que muchas veces en la comunidad aparecen invisibilizados o hasta subalternizados” (Aguirre, 2013, p.65). Aguirre plantea que el derecho a la comunicación busca superar la “invisibilidad en la esfera pública del marginado, del excluido de su opinión y de la expresión de sus preocupaciones e intereses (...) procura contraponerse al silencio y a aquellas representaciones que los medios hacen de ellos y que los deforman” (Aguirre, 2013, p.68).

El derecho a la comunicación tiene determinados alcances: a) asumir que la comunicación es un derecho humano ya que permite “que todos y de modo universal podamos expresarnos, acceder al conocimiento y a ser gestores de nuestros propios contenidos, lenguajes y medios para entrar en relacionamiento con los demás” (Aguirre, 2013, p.66); b) asumir la equidad en la circulación de contenidos y mensajes ya que “este derecho convoca a los medios de difusión masiva a que en la oferta de sus contenidos exista un equilibrio y pluralidad de contenidos y mensajes representando así el carácter plural de los distintos sectores sociales” (Aguirre, 2013, p.65); c) asumir la formación crítica y educación para los medios ya que “este derecho posibilitará que los centros educativos y distintas formas de fortalecimiento ciudadano habiliten a las personas a comprender tanto los procesos de la comunicación como la lógica en que se construyen los mensajes” (Aguirre, 2013, p.65); d) asumir la pluralidad de medios ya que se tienen que proteger y garantizar los recursos “tecnológicos, como alternativos y comunitarios (...) la presencia de diversos actores en la gestión y propiedad de los medios (...) el uso de lenguajes alternativos de la discapacidad para no excluir a nadie de su derecho al acceso a los mensajes” (Aguirre, 2013, p.65).

Para promover el derecho a la comunicación hay que entender a la comunicación como un “proceso humano y humanizante (...) como experiencia de diálogo y participación (...) como base de construcción de comunidad (...) como recurso del pluralismo (...) como forma de respeto y convivencia intercultural (...) como contribuyente directo a los derechos humanos y al fortalecimiento de la ciudadanía” (Aguirre, 2013, p.67). En conclusión, hay que entender a la comunicación como “garante de un verdadero desarrollo humano con sentido de inclusión y justicia social” (Aguirre, 2013, p.68).

### **3.4 El rol del comunicador/a**

El rol del comunicador/a debe tener presente las desigualdades sociales y el ejercicio del derecho a la comunicación, para que todas las voces puedan ser escuchadas y tomadas en cuenta y así incidir en la realidad. Un/a profesional del área social con carácter de servicio público, que no trabaje en la reproducción del sistema capitalista, individualista y de exclusión, sino en un oficio donde se busque el sentido analítico y crítico (Martín-Barbero, 2005).

Jesús Martín-Barbero en su texto “Los oficios del comunicador” afirma que un:

Comunicador-mediador, que es aquel otro que asume como base de su acción las asimetrías, las desigualdades sociales y culturales, que tensionan/desgarran toda comunicación, y entiende su oficio como el trabajo y la lucha por una sociedad en la que comunicar equivalga a poner en común, o sea, a entrar a participar y ser actores en la construcción de una sociedad democrática. (2005, p.18)

El trabajo de un comunicador-mediador que parte de las desigualdades debe entenderse desde una concepción de comunicación amplia, en todas sus formas y modos. Un concepto de comunicación que no responda a un modelo hegemónico de comunicar, sino a las posibilidades de cada persona. Comunicar, entonces, se vuelve algo político, una lucha social que debe buscar que todas las voces sean escuchadas.

En la misma línea, Gimenez en la entrevista afirmó que *“hay que encontrar una manera en la que la persona exprese lo que le pasa, lo que siente, cómo se siente, si está frustrado, si no le gusta, si no quiere. Cosas tan sencillas como decir no quiero o sí quiero, y hay que encontrar un canal de comunicación (...) hay que encontrar una manera alternativa para que la persona que no se puede comunicar*

*de una manera verbal (que es a lo que estamos acostumbrados) manifieste lo que le pasa”.*

Los logros y fracasos de los pueblos en la lucha por su identidad y autonomía están estrechamente ligados a los procesos de comunicación (Martín-Barbero, 2005), y en los colectivos invisibilizados es donde el comunicador/a debe incidir y trabajar, facilitando espacios de comunicación participativa donde las personas puedan desarrollar herramientas y procesos de diálogo e incidencia.

Pensar lo comunicacional en clave de inclusión, lleva a hablar de “comunicación alternativa”: alternativa a un modelo que hegemoniza una forma de enunciar y escuchar con determinadas características que no todos los seres humanos pueden desarrollar, y esas personas que no lo pueden hacer, quedan fuera del fenómeno comunicacional. La comunicación tiene que ser un espacio de expresión popular, donde el esfuerzo sea en darle voz a las personas excluidas generando horizontalidad y participación (Martín-Barbero, 2005).

En la entrevista Gimenez también argumentó que las personas *“tenemos formas de comunicarnos diversas, porque primero y principal, todas las personas somos diferentes y cada una maneja una única forma de comunicación que le queda más cómoda, obviamente la gente que habla —que es la forma hegemónica de comunicación lo verbal— se maneja con lo verbal y si no es posible manejarse con lo verbal, hay que buscar alternativas”* para que todas las personas puedan ejercer su derecho a la comunicación.

Martín-Barbero en su texto continúa afirmando que diseñar alternativas de comunicación es trabajar para “ampliar las voces y los géneros que caben en los medios masivos, como por potenciar la democratización que se gesta en los proyectos de comunicación comunitaria (...) se trata es de hacer efectiva la pluralidad, la diferencia que enriquece la sociedad” (2005, p.28).

La comunicación es plural, tiene infinitas formas de ser y estar, se complementa, tiende redes entre muchos lenguajes y genera procesos dialógicos en la sociedad. En la comunicación “se juega de manera decisiva la suerte de lo público, la supervivencia de la sociedad civil y de la democracia” (Martín-Barbero, 2005, p.28), por eso es necesario que los comunicadores/as hagan conciencia que todas las personas tienen que poder comunicarse en lo público, ya que aún existen colectivos históricamente invisibilizados que siguen sin ser tenidos en cuenta en lo público —y es acá donde el comunicador tiene que aportar—.

El comunicador-mediador busca potenciar las prácticas de comunicación de los demás, para promover diálogos y transformaciones sociales/culturales; debe pausarse dentro de la adrenalina y velocidad —del sistema productivo actual— y analizar la realidad críticamente para poder trabajar en la construcción de una

comunicación popular, donde todas las personas se puedan comunicar y ser constructores de la cultura (Martín-Barbero, 2005).

Según Jesús Martín-Barbero la cultura es:

El espacio de producción y recreación del sentido de lo social, en el cual el orden y los desórdenes sociales se vuelven significantes. El comunicador trabaja esa dimensión significativa de la cultura en la medida en que lucha contra la tendencia más extrema de gueto y de repliegue que es hoy el encerramiento en lo privado, la privatización de la vida, al disolver el tejido colectivo, desvalorizar la experiencia social, al confundirla con el ámbito de la agresividad, el anonimato y la inseguridad. No solo desde la política, también desde la cultura puede activarse lo que en el público hay de pueblo, de sentido comunitario y solidario. (2005, p.33)

El comunicador/a como mediador deberá entonces entender que comunicar no es sólo informar, sino que es hacer posible que los seres humanos pueden reconocerse como actores sociales constructores de la cultura (Martín-Barbero, 2005) que se reconozcan significando la realidad de forma diferente, entendiendo la diversidad funcional como parte de los seres humanos.

Se debe problematizar cómo y con quién se hace comunicación, qué lógicas se están reproduciendo que excluyen formas de poner en común y participar, afianzando medios y lenguajes contrahegemónicos para que todas las personas se puedan comunicar. La comunicación tiene que expresar las necesidades de los pueblos y recoger los matices culturales de raigambre popular, si no, la comunicación va a seguir sesgada a ciertas formas de socializar que no incluye a todas las personas (Martín-Barbero, 2005).



## **4. METODOLOGÍA**

La metodología que se utilizó para desarrollar la investigación tuvo dos abordajes: una investigación temática y un ciclo de talleres. También se desarrolló un marco teórico que involucró conceptos sobre: modelo social de la discapacidad (perspectiva en derechos humanos y diversidad funcional); y sobre Comunicación Educativa y Comunitaria (la perspectiva, el derecho a comunicar y el rol del comunicador/a).

Se realizó la investigación temática para continuar profundizando en los conceptos y dialogar con voces que tienen experiencia en la temática; por otro lado, también se realizó el ciclo de talleres para que las personas con discapacidad intelectual comuniquen en primera persona su realidad y sean protagonistas de la investigación como sujetos de derecho y comunicación.

A continuación se desarrollan las opciones metodológicas que se utilizaron en la investigación, describiendo con quiénes, sus actividades, abordajes, opciones y herramientas.

### **4.1 Investigación temática**

La investigación temática se realizó para ahondar en determinados conceptos e ideas que se necesitaban para terminar de definir el TFG. Implicó una serie de entrevistas a referentes de instituciones, organizaciones y proyectos que trabajan junto a personas con discapacidad intelectual.

El objetivo de las entrevistas era profundizar en los puntos de partida de la investigación, escuchando a personas con experiencia en la temática. Los puntos de partida eran: 1) los antecedentes de investigación y construcción de conocimiento en torno a la temática; 2) la construcción de conocimiento actual sobre el modelo social de la discapacidad; y 3) lo artístico como forma de expresión y comunicación.

Los perfiles y personas que se entrevistaron fueron: comunicadora que trabaja en la temática (Mayda Burjel), referente de la FIC (Leticia Lorier), maestra de Escuela Especial (Daiana Vázquez), referentes de la Escuela Especial 242 en Paso de la Arena (directora Mercedes Terra y maestra itinerante Florencia Barrios), y por último docente de educación artística en Escuela Especial (Marcela Giménez).

Se entrevistó a profesionales de la comunicación, para conocer cómo desde el enfoque comunicacional se puede aportar para que el derecho a la comunicación incluya a todas las personas; a profesionales de la educación, para conocer cómo es el recorrido educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual, entendiendo que la trayectoria educativa influye directamente en ser sujetos de

comunicación; y a profesionales de la educación en artes, para conocer los fines con los cuales se utiliza la expresión artística en las Escuelas Especiales.

Las entrevistas a la directora y maestra de la Escuela Especial 242 de Paso de la Arena, se realizó también con la intención de acercarse a una institución que posibilitara realizar un ciclo de talleres.

#### **4.2 El taller como dispositivo de participación, educación y comunicación**

Los talleres fueron una herramienta participativa que buscó que las personas con discapacidad intelectual pudieran ser protagonistas de la investigación y narrar en primera persona cuáles son sus inquietudes y necesidades comunicacionales.

Vázquez afirmó en la entrevista que el derecho a la comunicación se construye “*a partir de las voces de las personas con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta sus necesidades desde su voz y autoría. Espacios donde puedan decir lo que piensan, lo que sienten y plantear de qué manera ellos necesitan que se comuniquen con ellos mismos*”.

El taller es un dispositivo que forma parte de lo que se llaman *metodologías participativas*, y estas tienen una dimensión ético-metodológica, “es en la coherencia entre medios y fines que se desarrolla el proceso educativo, y tanto como el logro de determinado objetivo o la transmisión de determinados contenidos, importa la transformación de las relaciones sociales” (Cano, 2012, p.26). Es necesario saber para qué se va a realizar el taller, por qué de esa forma, con esos participantes, en ese contexto. Tener en cuenta “la importancia del pensamiento estratégico y la organización de las acciones, métodos, y técnicas que utilizamos, en función de determinados objetivos y finalidad” (Cano, 2012, p.26), para así, asegurar que se den los procesos de diálogo y construcción colectiva de conocimiento que se buscan.

Se trabajó participativamente entendiendo que cada ser humano en sus diferentes formas de ser y estar en el mundo tiene diversas maneras de comunicarse, distintos medios, mensajes y necesidades para poner en común. Desde una propuesta colectiva, y tomando las marcas singulares de todas las personas, se planteó dinámicas para que pudieran abordar diversos lenguajes, otras formas de comunicarse sin tener que utilizar formas expresivas hegemónicas.

El punto de partida metodológico para pensar un taller desde la educación popular, “consiste en partir del conocimiento de las personas participantes, sus intereses, historia, códigos culturales y comunicacionales” (Cano, 2012, p.40). Se deben tener en cuenta los objetivos y las características/trayectorias de los participantes; por

ejemplo, si se plantea un canal de comunicación que no es el que utiliza la mayoría del grupo, se comente un error por no conocer esa información previamente.

Cano afirma que “si los códigos de comunicación prevalentes en los asistentes están dados por la palabra oral y no por la palabra escrita, es inadecuado proponer técnicas basadas en la escritura” (2012, p.49) ya que no se podrá cumplir el objetivo de estimular la participación, dinamizar el proceso grupal y poner en diálogo los conocimientos de los participantes. Es muy importante conocer sus necesidades, intereses, características individuales y grupales y el contexto concreto en el que se utilizarán las técnicas —donde también las personas participantes desarrollan sus experiencias en relación al tema— (Cano, 2012).

El autor Jesús Martín-Barbero afirma con respecto al rol de la escuela en la comunicación que el “avance intelectual va paralelo al progreso en la lectura (...) estructura la información escolar en forma tan sucesiva y lineal que (...) todo retraso o precocidad serán tachadas de anormales (...) el “rendimiento escolar” se mide por edades y paquetes de información aprendidos” (1997, p.3).

El ciclo de talleres se realizó en un centro educativo para ahondar en el vínculo educación-comunicación y realizar una propuesta que esté por fuera del desarrollo escolar y el progreso de la lectura, que no reproduzca la idea de retraso ni que exista un tiempo para aprender las cosas. Se trabaja con dinámicas que permitan recuperar la palabra de las personas protagonistas de la temática y escuchar cómo se sienten como sujetos de comunicación en el espacio público.

El derecho a la educación también se encuentra vulnerado en las personas con discapacidad intelectual, ya que luego de ingresar y egresar de Primaria, la continuidad educativa tiene grandes complicaciones al ser rechazados de centros de educación media por no tener determinadas características, por tener diversas formas de ser, estar, aprender y participar.

En la entrevista, Terra reafirma diciendo que *“para entrar a un estudio secundario piden el código escrito para leer y escribir. Cuesta que sean permeables con eso. Se pierden chiquilines por ese requisito porque algunos no acceden a la lectoescritura”*. En la misma línea Gimenez comentó que *“hegemónicamente el lenguaje verbal domina el mundo, es lo que se exige y lo que se pretende, primero y principal como familia, el niño nace y el lenguaje obviamente forma parte y uno como papá les empieza a hablar, en el caso de que esa forma de lenguaje falte hay que buscar alternativas”*.

Continuando con la idea, Vázquez argumentó que *“el tema del egreso es un tema muy grande, con desórdenes y complicaciones hasta la escuela vamos cubiertos, pero cuando egresan algunos van a poder cursar secundaria como está planteado; los que tengan una funcionalidad más normalizada lo van a poder cursar, los que*

*presentan mayor diversidad funcional no lo van a poder hacer (...) también depende de cada situación, análisis personal y según las capacidades económicas de las familias, el barrio donde viva, según las redes comunitarias, es bien complejo. Mínimas personas llegan a la universidad, educación pública sólo existe por primaria, no hay planes alternativos, al mismo nivel jerárquico que el liceo, con las mismas acreditaciones. El pase a educación media es muy complejo, para las familias es muy angustiante y muchas veces la antesala al fracaso educativo y la desvinculación institucional”.*

Las palabras de las entrevistadas reafirman que las personas con discapacidad intelectual tienen el derecho a la educación vulnerado al no poder continuar su trayectoria educativa. Reafirma la importancia de realizar una técnica participativa —como es el taller— para escuchar los vínculos y sentidos que tienen construidos en torno al tema de investigación, también para involucrar a las familias y conocer sus sentidos.

El ciclo de talleres buscó generar una práctica de comunicación participativa con personas con discapacidad intelectual, que ejercite formas de comunicación alternativas, horizontales y populares (Aguirre, 2013) y permita “crear las condiciones para que ellos mismos generen sus mensajes pertinentes en relación al tema que se está aprendiendo” (Kaplún, 1995, p.49), que tengan la posibilidad de tomar y usar la palabra en el tema que las involucra. Los talleres también buscaron la “exteriorización de las capacidades artísticas (...) en formas y lenguajes diversos (...) el fomento de una cultura crítica de y para los medios y mensajes y la formación para el conocimiento de la misma comunicación y la producción de contenidos propios” (Aguirre, 2013, p.65). Se buscó desarrollar un proceso dialógico que busque un intercambio de saberes y conocimientos en pos del derecho a la comunicación de las personas con discapacidad intelectual.

Se realizó, entonces, un ciclo de talleres entendiendo al taller como un dispositivo de trabajo en grupo que se “realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico (...) el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (Cano, 2012, p.33).

En un taller el punto de partida se da desde los conocimientos e ideas de las personas participantes, para que puedan descubrir, analizar y problematizar colectivamente los saberes populares; es importante entender que todas las personas desarrollan ideas y sensibilidades, crean formas particulares de pensamiento y tiene una lectura del mundo, que merecen ser escuchadas y tomadas en cuenta (Cano, 2012).

“El taller, en tanto espacio microsociedad y micropolítico, es también una arena donde se reproducen las relaciones de poder y dominación de nuestra sociedad” (Cano, 2012, p.42), por eso es importante habilitar espacios que generen —mediante un proceso dialógico— la problematización de las experiencias, donde se puedan transformar las situaciones de opresión y valorar a la otra persona como el sujeto de derecho que es.

La metodología de taller busca la participación de las propias comunidades, generando dinámicas que alienten la autoexpresión, fortaleciendo sus sistemas de información y comunicación, generando herramientas para ejercitar una democracia inclusiva (Aguirre, 2013).

Se llevó adelante cuatro talleres con adolescentes y adultos con discapacidad intelectual, donde se facilitaron espacios de diálogo y producción de sentidos, y las personas participantes se vieron —y los demás los reconocieron— como comunicadoras usuarias de diversos lenguajes.

El punto de partida de los talleres fue conocer sus formas de comunicación, su vínculo con el barrio en el que viven y con las personas que interactúan cotidianamente, entendiendo que ser sujeto de comunicación/sujeto público, se da en la construcción de espacios con las personas que participan de sus procesos cotidianos de comunicación. Se propuso que decidieran qué compartir del proceso y cómo expresar sus narrativas artísticamente, para comunicarse desde diferentes lenguajes y formas de expresión, que permitiera que las personas con las que conviven cotidianamente escuchen lo que tienen para decir y se abran a escuchar otras formas de expresión.

Lorier afirma que un medio de comunicación es inclusivo si hay *“un intercambio de sentidos con el otro, mirado desde ese lugar puede ser considerado el arte como un medio de comunicación; el lenguaje como la capacidad humana de poder significar, a partir del lenguaje articulado, de hacer sentido con el otro, expresar algo que el otro va a resignificar, va a hacer sentido, apropiarse”*. Desde esa posibilidad se usó la expresión artística para que las personas con discapacidad intelectual se puedan comunicar ante otras personas.

El comienzo del trabajo en el oeste de Montevideo —zona Paso de la Arena— fue en la investigación temática cuando se entrevistó a referentes de la Escuela Especial 242; a partir de lo conversado en la entrevista surgió el interés de trabajar en dicho barrio. Ante la emergencia sanitaria que se desarrolló en Uruguay desde marzo del 2020 —pandemia global desatada por la COVID-19— resultó muy difícil realizar el ciclo de talleres en dicha Escuela Pública.

Ante la coyuntura, se tuvo una entrevista con dos técnicas del dispositivo SOCAT<sup>5</sup> del IDH (Instituto del Hombre) en Paso de la Arena, para poder investigar las instituciones enraizadas en dicho territorio. Presentaron un relevamiento de las instituciones, organizaciones y proyectos que trabajan en la temática *discapacidad*, y a raíz de ese encuentro se llegó a la asociación civil Quelavi.

En reuniones con la coordinadora de dicha asociación civil, se conocieron las necesidades y problemáticas de las personas participantes de las propuestas educativas de Quelavi.

### 4.3 Una breve reseña sobre Quelavi

Previo a realizar la intervención en la institución se dialogó con la actual coordinadora y co-fundadora Tania Ocampo. En el intercambio contó que Quelavi nace con la idea de formar una comisión de discapacidad dentro del Concejo Vecinal Zonal 18.

Paso de la Arena cuenta con la “*escuela de recuperación 242*” —así la nombra Tania—, una Escuela Especial pública que atiende a niños y niñas con discapacidad intelectual hasta los 15 años. Antes del origen de Quelavi, el territorio no contaba con otra institución educativa que se especialice en discapacidad, por ende, las infancias y adolescencias que egresaban de la Escuela Especial 242 no tenían dónde concurrir y quedaban fuera de cualquier sistema de enseñanza. Desde esa carencia territorial nace Quelavi.

La asociación civil surge de una necesidad del barrio y del gran trabajo realizado por vecinos y vecinas. Durante muchos años trabajaron para darse a conocer en la zona y recibir ayuda de clubes deportivos del barrio, empresas de la zona, oficinas públicas, organizaciones barriales, entre otras. Tania afirmó en el intercambio que *“no contábamos con dinero y los gurises que teníamos eran de bajos recursos y cuando tenés la panza vacía tu cabeza no puede pensar, y nosotros debíamos hacer algo al respecto”*.

Comenzaron haciendo un relevamiento de las personas con discapacidad que vivían en la zona; muchas de ellas hacía años estaban desvinculadas de las instituciones. Tania argumenta que los participantes de Quelavi *“llegaban con tremendas mochilas y éramos nosotros que debíamos alivianar con mucha paciencia y amor. Hoy muchos de ellos siguen con nosotros y su actitud frente a la vida es otra. A Quelavi lo tienen como su refugio y siempre vienen a visitarnos o saber cómo están sus compañeros. Hemos pasado por muchos procesos,*

---

<sup>5</sup> Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) fue una política pública del Ministerio de Desarrollo Social que estuvo vigente hasta noviembre del 2021.

*sacrificios y salud, pero valió la pena recordar cómo ingresaron y cuál fue su proceso evolutivo, los cambios en los gurises. Algunos venían con su alma rota, dolorida y teníamos que ayudarlos a sanar y ese cambio no iba a ser fácil, pero valió la pena”.*

Buscaron durante mucho tiempo un espacio físico donde poder trabajar, pasando por diferentes edificios prestados, hasta que consiguieron su propia edificación gracias a diferentes proyectos que fueron presentando. Con mucho trabajo y pocos recursos fueron obteniendo logros, como fue la personería jurídica y la consolidación como ONG sin fines de lucro.

Quelavi se ha consolidado como una institución referente en la zona, que trabaja con un equipo técnico que acompaña el proceso de las personas participantes y sus familias, dando posibilidad para que las infancias y adolescencias que egresan de la Escuela Especial 242 —y otras personas con discapacidad— puedan continuar participando de un centro educativo.

La institución trabaja constantemente para obtener fondos, sustentarse y continuar su trabajo así todas las personas que quieran participar de la institución puedan hacerlo sin impedimentos económicos.

Por último Tania comenta *“antes las familias que tenían un integrante con discapacidad los veían como un problema, no como ahora que la discapacidad se ve como una responsabilidad de la sociedad, y la sociedad somos todos nosotros. Una persona con discapacidad no elige su condición, la discapacidad no tiene vacuna, nos puede tocar a cualquiera de nosotros, y como sociedad responsable que decimos ser, debemos ver por nuestras personas con discapacidad”*. Tania afirma que la persona con discapacidad intelectual tiene *“derecho a ser feliz, a una vivienda digna, a una educación de calidad, a la igualdad, a la recreación, a una buena alimentación, a vivir dignamente como seres humanos que son”*.

## 5. CICLO DE TALLERES

El ciclo de talleres se planificó en Quelavi a partir del intercambio con la coordinadora, acordando un ciclo de cuatro encuentros que se denominó: “Cómo me comunico YO, en un LUGAR, con OTROS/AS”. Se realizaron a partir de las siguientes actividades, objetivos y marcos conceptuales:

PRIMER TALLER: Cómo me comunico YO	
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
Reconocer las formas de comunicación que utilizan.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Primeramente se realizó una actividad rompe hielo para entrar en confianza con el grupo.</li><li>- Para la presentación se juntaron con un compañero, y ayudándose, realizaron la silueta de su cuerpo sobre un papelógrafo. Cuando terminaron, se presentaron a partir de su silueta.</li><li>- En un espacio libre, se propuso que realicen todas las formas de comunicación con las que se identifican (hablar, cantar, bailar, actuar, dibujar, pintar, entre otras). Se propusieron algunas formas de comunicación al grupo, y otras las propusieron ellos mismos.</li><li>- Cada uno volvió a su papelógrafo a ubicar las formas de comunicación que utilizó en una parte de su cuerpo. A partir de ahí evaluaron y registraron: qué partes del cuerpo utilizo para comunicarme, dónde me comunico mejor, dónde peor, dónde me queda más cómodo, dónde más incómodo, cuándo me escuchan, cuándo no me escuchan.</li><li>- De cierre se realizó un plenario donde cada uno presentó al grupo el papelógrafo con sus formas de comunicación e impresiones.</li></ul>

El marco en el que se realizó este primer taller fue buscando crear espacios de comunicación donde se pueda compartir “los productos de su propio aprendizaje a la vez que recibir y aprender de los otros (...) que promueva al educando el papel de comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra” (Kaplún, 1995, p.52).



Este primer taller buscó generar un proceso de socialización donde todas las personas pudieran comunicarse, expresando sus aprendizajes y escuchando a sus pares, donde los participantes pudieran pasar “por el cuerpo” sus formas de comunicación, poniendo en común ante el grupo con diversos lenguajes.

El grupo fue muy heterogéneo en sus marcas singulares y edad, había adolescentes de 16 años hasta adultos de 64. En este primer taller ayudó mucho que las actividades fueran en dupla, para que todos los participantes puedan saber cómo dibujarse y manejar la idea de espacio y forma de su cuerpo, ya que solas muchas no podían. Algunas necesitaron ayuda para delimitar los bordes, ir marcando y unir las líneas en el papelógrafo. Para la presentación de su trabajo, cada persona pudo identificar su papelógrafo y presentarse sin problemas; sólo con algunas personas la maestra tuvo que hacer más preguntas para que se presentaran.



Cuando presenté la palabra *comunicación* comentaron que no la conocían, y al ejemplificar el término en palabras sencillas, enseguida pudieron identificar qué era la comunicación, qué era comunicar; visualizaron que presentarse al grupo con el papelógrafo y la presentación fue comunicar al grupo.

Fueron eligiendo formas de comunicación, una de ellas fue seleccionar una canción y bailar, y afirmaron “*a partir del cuerpo comunicamos*”. Luego eligieron cantar una

canción, y quién comenzó a cantar invitó al grupo a ponerse en ronda de la mano y terminaron cantando todas juntas; también afirmaron “*de esta forma estamos comunicando que somos un grupo unido*”.



Cuando presentaron sus dibujos al grupo, las demás personas pudieron leer los mensajes que estaban transmitiendo, buscaron identificar no sólo los objetos que habían dibujado, sino la idea que había querido comunicar. Las lecturas que hacían de los dibujos coincidían con lo que la persona había querido transmitir; identificaron que esa práctica de leer mensajes también lo hacen cuando hablan con otra persona y en whatsapp.

Varios dibujaron personas comunicándose o escribieron la palabra comunicación, una participante escribió un poema junto con el dibujo donde nombra la comunicación.



Este dibujo es el ejemplo de Lucas, que dibujó una bicicleta y personas, y comunicó al grupo lo importante que es para él salir a andar en bicicleta y vincularse con las personas que están fuera de su casa.

Durante el taller la maestra comentó que estuvo trabajando en identificar sus emociones a partir de los emojis de whatsapp, ya que muchas veces no podían identificar los sentimientos que le atravesaban y lo usaban por inercia. La maestra afirmó que “*repiten sus discursos*” y muchas veces era desde lugares de no poder hacer las cosas; también me comentó que estaba trabajando en que puedan reconocer los objetos.

SEGUNDO TALLER: en un LUGAR	
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
Reconocer los lugares del barrio en los que se comunican.	- Se construyó colectivamente un mapa del barrio a partir de los lugares en los que se comunican (tomando como referencia la silueta del taller anterior). Ubicaron en el mapa a partir de las preguntas: dónde me comunico, dónde mejor, dónde peor, dónde me queda más cómodo, dónde más incómodo.

- Eligieron un lugar dentro del mapa y reconocieron: qué personas me escuchan y quiénes no. Luego intercambiaron —mediante la forma de comunicación que eligieron— lo surgido en el taller, y observaron las coincidencias y contrastes.

El marco en el que se realizó este segundo taller fue entendiendo que el barrio en el que viven, el territorio que habitan cotidianamente tiene una “dimensión simbólica”, un posible “sistema semiosférico, funciona como criterio de delimitación del territorio mismo y de quienes lo materializan, vivencian o añoran (...) establece quiénes son los que habitan ese territorio, quiénes no son parte de él, y quiénes viven en sus márgenes” (Ogues, 2013, p. 95). Buscó comprender el territorio donde circulan como un espacio simbólico que es constituido por los sentidos que se le da y por los vínculos que suceden en él.

Esta reconstrucción comunicacional del territorio se generó a través del recurso del mapeo colectivo, entendido como “un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes” (Risler, J., y Ares, P., 2013, p.12). La metodología buscó recabar los conocimientos del territorio que tienen las personas con discapacidad en su cotidianidad, para que puedan narrar los vínculos y sentidos de su barrio en primera persona.



Para trabajar la idea del mapeo colectivo, primeramente se pensó junto con el grupo de participantes y la maestra, en qué instancias habían trabajado geografía y los mapas, para ir comprendiendo cómo realizar un mapeo colectivo con los lugares que habitamos cotidianamente y donde nos comunicamos. Comenzaron dibujando sus casas e identificando los barrios donde vivían, armando “grupo” de casas según cercanía. Luego cada uno siguió dibujando qué otros lugares habitaban cerca de su casa y agregaron el almacén, la plaza, la playa, el club, el espacio para hacer ejercicio, entre otros. Se habían olvidado de mapear a Quelavi, hasta que a lo último todo el grupo lo terminó dibujando. Después cada persona repasó en ronda qué lugares había identificado.



Se planteó la pregunta cómo se sentían comunicándose en esos lugares y surgieron afirmaciones como: *“en la calle con la gente que no conozco no me comunico, con los vecinos sí”*; *“hablo en mi casa con mi familia”*; *“en la calle no me comunico tanto, hay gente buena y mala, en mi barrio roban de noche”*; *“hablo con el almacenero y me entero lo que pasa en el barrio”*; *“voy al BPS seguido con mi vecino, me acompaña hasta la puerta y yo adentro me comunico solo”*; *“me comunico cuando ando en bicicleta”*; *“me comunico cuando trabajo vendiendo productos a los vecinos conocidos del barrio, a desconocidos no”*; *“me comunico con la gente que pasa por casa, con los vecinos, mascotas”*; *“también nos comunicamos por el grupo de whatsapp de Quelavi”*.

En un momento un participante propuso una votación para conocer en qué lugares se comunican mejor, y por mayoría eligieron su casa y Quelavi. Una lectura que hicieron del mapeo fue que el recorrido que más hacen en su barrio es desde su casa a Quelavi, acompañados por un familiar.

En el comienzo del taller, previo a llevar adelante el mapeo, las personas participantes presentaron los dibujos y las siluetas realizadas en el taller anterior; recordaron todo lo que habían hecho y qué lenguajes habían utilizado. Al retomar las siluetas trabajaron qué partes del cuerpo habían utilizado para llevar adelante esas formas de comunicación.

Cada persona fue concluyendo que se comunican mejor con diferentes formas, objetos, lugares y partes del cuerpo, afirmando: *“me comunico mejor con la música, hablando, y no me comunico con la gente que no conozco”*; *“me comunico con la boca, oídos, manos, bailando”*; *“donde me comunico más es en Quelavi y en mi casa, en Quelavi me comunico con la poesía”*; *“me comunico cantando y con las manos, en mi casa y con mi bicicleta”*; *“me comunico más hablando”*; *“me comunico con mis pies, manos, boca, hablando”*; *“me comunico con la computadora, el internet, facebook, las redes sociales, escribiendo, con la boca, hablando y las manos”*; *“me comunico bailando, escuchando música, escribiendo, con la computadora, en el club haciendo gimnasia, ejercicio, natación, fútbol”*; *“me comunico con las manos, escribiendo”*.

En este segundo taller se evidenció cómo pudieron llevar los conceptos a la práctica, ya que el mapeo se construyó de forma colectiva, pudiendo reconstruir los lugares e identificando los vínculos y los sentidos existentes en el territorio.

TERCER TALLER: con OTROS/AS	
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
Reconocer con quiénes se comunican cotidianamente y las formas que utilizan.	- A partir de lo trabajado en los anteriores talleres, elegir una forma de comunicación utilizada y producir artísticamente lo vivido en las instancias, para presentar a las personas con las que se comunican cotidianamente.

El marco en el que se realizó este tercer taller fue entendiendo que las personas con discapacidad intelectual pueden utilizar diversas formas para comunicarse con quiénes comparten cotidianamente. Algunas de esas formas de comunicación puede ser desde lo artístico, ya que “el arte, sus diferentes lenguajes y la cultura nos colocan en un terreno de posibilidades en el que generar oportunidades para las personas y muy especialmente para aquellas que sufren la exclusión social (...)

descubriendo o ayudando a potenciar sus capacidades” afirma M. Ángeles Carnacea Cruz en su ponencia “Arte, Intervención y Acción Social. Hacia la Construcción de Comunidades Inclusivas”.

En la entrevista Giménez afirmó que *“mediante el arte las personas con discapacidad pueden comunicar políticamente”*; también comentó que *“cuantas más herramientas le des a la persona para funcionar, mejor va a ser el vínculo que tenga consigo mismo y con el entorno, y el lenguaje artístico, el de las artes en general, habilita muchas cosas. Pienso el arte como un lenguaje, si yo te presento la posibilidad de que vos tengas más formas de comunicarte, es como si supieras hablar muchos idiomas”*.

Se trabajó con la expresión artística como un espacio potencial de inclusión en el cual todas las personas pueden participar, generando oportunidades de comunicación universales que escapen de las formas expresivas hegemónicas. El arte es una “fuente de significado para la vida (...) facilitan la comunicación humana, por medio de lenguajes universales que superan la expresión meramente verbal. Las prácticas artísticas permiten el desarrollo de procesos creativos y productivos que a la par aportan a la autonomía” (Vargas-Pineda, López-Hernández, 2018, p. 41)<sup>6</sup>.

En este tercer taller, los participantes abordaron la expresión artística como forma de comunicación, para presentar a sus familiares los mensajes que querían comunicar sobre lo vivido en los talleres. Trabajaron en la producción y presentación de sus productos comunicacionales, argumentando por qué elegían comunicarse de esa forma.

Cinco personas eligieron bailar, cuatro dibujar, tres cantar, una tocar un instrumento, una escribir (algunas personas utilizaron más de una forma de comunicación). Los que cantaron y bailaron argumentaron la elección de la canción diciendo *“me hace sentir muy feliz porque se trata de amor, paz y felicidad, actitud, transmite felicidad y alegría con todo el cuerpo”*. Las personas que dibujaron contaron que habían dibujado a su familia, su casa y las flores; la afirmación para cantar fue que le gustaba hacerlo *“para la gente”*; la persona que eligió escribir un poema contó que gracias a la maestra y a Quelavi ella había aprendido a redactar y eso la había hecho *“inmensamente feliz”*.

Elaboraron los materiales, ensayaron las propuestas, y por último, se realizó una ronda final donde cada persona compartió al grupo qué lenguaje había elegido y su respectivo argumento.

---

<sup>6</sup> “Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social” - Diana R. Vargas-Pineda - Orlando López-Hernández



Antes de facilitar este tercer taller, participé en el espacio educativo de gastronomía y música que tiene Quelavi. En el cierre del taller de música les pregunté si podían vincular tocar los instrumentos con el taller que veníamos haciendo, y enseguida lo asociaron a la comunicación, “*con la música nos comunicamos, expresamos*” comentaron.

CUARTO TALLER:	
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
Reconocer que se pueden comunicar de diferentes formas con las personas que se vinculan cotidianamente.	- Cada participante invitó a personas con las que se comunica cotidianamente, para presentarles su producto comunicacional / su forma de expresión y hacer el cierre de los talleres.

El marco en el que se realizó este cuarto taller fue entendiendo que para interiorizar una idea —en este caso reconocer que las personas con discapacidad pueden tener diferentes formas de comunicarse— se hace necesario un espacio de comunicación que habilite y ponga en común a través de un “constante intercambio entre las personas que hace posible ejercitarlo y de ese modo apropiárselo (...) para que se produzca su efectiva apropiación es preciso que el sujeto la use y la ejercite, la



pronuncie (...) en la comunicación con otros sujetos” (Kaplún, 1995, p.49). El taller, entonces, buscó que puedan ejercitar sus formas de comunicación con las personas que se vinculan cotidianamente.

Los participantes en este último taller pudieron poner en práctica sus formas de comunicación ante otros interlocutores, en este caso sus familiares. En un primer momento un participante fue el que comenzó compartiendo la experiencia que habían vivido como grupo en los talleres, nombró mucho el tema de la *comunicación* y asoció muchas ideas al término. Luego compartí mi propuesta, la cantidad de talleres que tuvimos y los contenidos que trabajamos. Después presentaron el trabajo que realizaron con sus siluetas y contaron qué partes del cuerpo habían marcado, quiénes les ayudaron y qué formas de comunicación habían abordado.



Luego presentaron el mapeo colectivo que realizaron, donde contaron lo que identificaron como espacios de participación en su cotidianidad, sus formas de comunicación en esos espacios, sus comodidades e inseguridades.

Después pasamos a que cada uno presentará la forma de comunicación que eligió y su respectivo argumento, que no era sólo dibujar, bailar, cantar, escribir porque les gustaba, sino para comunicar una idea a un otro; esas formas de comunicación las trabajamos para poner en común en lo público y poder utilizarlas en otros espacios, como en sus casas, Quelavi, entre otros.



Uno de los participantes luego de presentar, a modo de evaluación, afirmó que estaba orgulloso de *“hablar delante de la gente, haberme animado a eso. Antes no me animaba mucho a hablar delante de las personas y con lo del papelógrafo pude, sólo hablaba con mi familia, ahora hablé en público. Me ayudaste Fede a que pueda hablar en público, hablé bien, me gustó hablar, jugaba a hablar en público en casa y ahora me animo a hablar con la gente. Animarse a hablar con compañeros, ante los compañeros”*; otra participante contó *“lo que más me gustó fue lo del papelógrafo, bailar, cantar, hablar y comunicarnos”*; otro participante dijo *“trabajar contigo Fede me gustó, dibujar los cuerpos en los papeles, hablarle a mis padres sobre los trabajos y compartir con los demás padres”*.

También a modo de evaluación, una persona que forma parte de la comisión directiva de Quelavi comentó que *“está bueno mostrarle a los padres para que abran los ojos y puedan ver otras formas de comunicación de ellos, que dejen de relegarlos como segundos, en el cuarto u otro lugares, y los puedan escuchar, porque si tienen algo para decir es porque es importante y en la casa los tienen que escuchar”*.

Por último, la coordinadora Tania Ocampo, afirmó nuevamente que me felicitaba por el trabajo y que le sorprendía mucho como *“en una sociedad tan discriminatoria e*

*hipócrita*” yo elegía este tema, que mientras la mayoría de los jóvenes “*elegían lo fácil*”, yo busqué trabajar con una población que “*no es fácil*”.

Para cerrar este apartado, afirmar que las dinámicas que utilicé y explicité anteriormente fueron herramientas para investigar y profundizar la temática del TFG, permitiendo llevar adelante un proceso que tuvo un punto de partida, un recorrido y un punto de llegada, que tiene sus respectivas conclusiones y dan el cierre a este trabajo académico.

## **6. CONCLUSIONES**

Este último apartado sistematiza las conclusiones del TFG que propone abordar la situación de las personas con discapacidad intelectual como sujetos de comunicación. Las conclusiones surgen de los diálogos entre las entrevistas, el material teórico y los talleres; y trae ante todo, la experiencia de las personas con discapacidad intelectual como protagonistas de esta investigación. El análisis se realiza desde lo comunicacional como concepto, lo público y lo barrial comunitario.

### **6.1 Lo comunicacional**

Si la comunicación es “una dimensión de todos los procesos sociales” (Kaplún, 2019), es necesario que todas las personas se puedan comunicar en su cotidianidad y que escuchen lo que tienen para decir.

El comunicador debe trabajar para que los colectivos históricamente invisibilizados puedan reconocerse como actores sociales constructores de la cultura (Martín-Barbero, 2005), y es ahí donde hay que trabajar para que sus expresiones sean visibles y se escuchen.

Es importante trabajar lo comunicacional en los espacios educativos, ya que la comunicación implica: 1) que las personas puedan reconocerse socialmente (Martín-Barbero, 2005); 2) que puedan apropiarse de los conocimientos en la interacción con los demás (Kaplún, 1995); 3) que puedan reconocerse como sujetos de demanda y proposición en el terreno de la comunicación pública (Mata, 2006); 4) que puedan adquirir habilidades comunicativas que tengan en cuenta sus formas particulares de decir; y 5) que puedan ejercer su derecho a la comunicación.

En los talleres se trabajó y problematizó la comunicación, desde el abordaje metodológico y el contenido. Esto surgió como una necesidad a partir de que a los participantes la palabra comunicación les generaba desconcierto, expresaban no entender a qué se refería. Eso llevó a tener que definir en palabras sencillas qué es comunicar y relacionarlo con cosas concretas; los participantes reconceptualizaron el término y buscaron estrategias para poner en lo público y apropiarse del término.

El proceso de los talleres permitió escuchar las experiencias de ellos y ellas, de lo que es ser un joven y adulto con discapacidad en un barrio al oeste de Montevideo; conocer ellos mismos quiénes son, qué les gusta hacer, dónde viven, dónde circulan, para que se puedan observar como seres comunicacionales y acercarse a realizar un análisis colectivo de su situación como sujetos de comunicación.

Es importante escuchar la voz de las personas con discapacidad, para que puedan enunciar en primera persona cómo necesitan ejercer su derecho a la comunicación.

Como nombró la maestra de Escuela Especial Daiana, el derecho a la comunicación se construye a partir de la voz y necesidades de las personas con discapacidad intelectual generando espacios donde puedan plantear cómo necesitan que se comuniquen con ellos, y eso fue lo que se buscó en los talleres.

En el cuarto taller, un participante comentó que antes sólo hablaba con su familia y animarse a hablar en público fue un gran logro, pasó de ser un juego que hacía en su casa a un hecho real. A partir de esa situación, se puede ver la potencialidad que tuvo que en el taller se trabaje la comunicación desde los vínculos (el animarse a hablar en público) y sentidos (lo que parecía imposible se hizo real).

## **6.2 Lo público**

En la investigación surge un análisis en torno a la participación de las personas con discapacidad en el espacio público, con el deseo de visibilizar algunos vínculos y poner a circular sentidos para que las personas con discapacidad puedan gozar de sus derechos. Kaplún entiende a un problema de comunicación como “sentidos que no se producen, no circulan, no se entienden o no se comparten, o de vínculos que se perdieron o nunca existieron (...) hay un deseo de cambio: re-construir un vínculo, producir y hacer circular un sentido” (2019, p.9).

A partir de los aportes de los participantes y el mapeo realizado, se visualizó que algunos recorridos en el espacio público se repetían, entre esos estaba de su casa a Quelavi acompañados por un familiar, y otros lugares como plaza, playa, club, almacén, entre otros. Otro componente a destacar es que cuando compartieron con quiénes se vinculan en el espacio público, la mayoría nombró a su familia.

El trabajo de presentar sus formas de comunicación se hizo con los familiares por la entrevista con la coordinadora de Quelavi, donde comentó que en el recorrido educativo de los participantes estaba muy presente lo que aprenden y cómo se vinculan en sus hogares. Comentó que las familias en muchas ocasiones no los escuchaban y les “enchufaban” tecnologías durante todo el día, o las dejaban en determinados espacios de la casa realizando alguna actividad, sin tener espacios de comunicación compartidos.

Ante esto se decidió que lo mejor era presentarlo a los familiares, para aportar comunicacionalmente en el proceso de trabajar los vínculos y sentidos de los participantes con su familia. Fue una oportunidad que ellos pudieran decir de distintos modos y que las familias puedan rever/resignificar su rol y acompañar a las personas con discapacidad en la promoción de su derecho a comunicarse.

En los talleres se abordó cómo comunicaban los mensajes que tenían para compartir a sus compañeros y a sus familias; lo hicieron desde diversas formas de expresión y encontraron un otro abierto a la escucha.

También lo público hace a las instituciones que componen al territorio, y dentro de ellas están los centros educativos que acompañan para que puedan participar y poner en común; en este caso la Escuela Especial 242 y Quelavi aportaron a que en este TFG se pueda acercarse al análisis de la situación de las personas con discapacidad intelectual como sujetos de comunicación.

### **6.3 Lo barrial comunitario**

Los participantes en los talleres nombraron determinados espacios y actores comunitarios que son parte de su comunicación en el territorio que habitan cotidianamente. El barrio como espacio de comunicación, socialización y circulación ciudadana, nos permite identificarnos, transitar, participar, acceder a determinados espacios y derechos.

Estas personas que son parte de su habitar cotidiano, son quienes acompañan y facilitan la circulación y el acceso a determinados derechos de las personas con discapacidad intelectual. Por ejemplo, un participante nombra al vecino que lo acompaña a cobrar su asignación al BPS (Banco de Previsión Social). Es un vínculo barrial que permite que acceda a un derecho.

Seguramente existan otros referentes barriales que permiten la circulación ciudadana y el acceso a derechos de las personas con discapacidad y es importante identificarlos.

El proceso de trabajo permitió que ellos y ellas puedan percibirse como sujetos comunicacionales en su territorio y reconocer estos vínculos comunitarios que hacen a su comunicación en el barrio, con la comunidad.

Los talleres buscaron hacer valer su voz, que sean capaces de potenciar su propia palabra y poner en común lo que opinan, en un principio a sus familiares, pero también dando herramientas para que lo puedan proyectar en su cotidianidad, que lo puedan abordar en sus vínculos, en sus casas, en sus barrios.

Se propuso facilitar un espacio educativo más dentro de Quelavi, que se alejara de las estigmatizaciones que existen hacia las personas con discapacidad. Un lugar de escucha, una propuesta para que puedan pensar los vínculos y sentidos que hacen a su ser sujeto de comunicación.

La temática se podría continuar con acciones y metodologías participativas que involucren a la comunidad barrial, a estos agentes comunitarios que conviven junto a las personas con discapacidad, para que puedan encontrar colectivamente nuevos vínculos y sentidos.

Profundizar el involucramiento de las instituciones que se encuentran en el barrio, cuáles son sus aportes, cómo es la participación, con quiénes y cómo se vinculan, cuáles son los sentidos, las aperturas y barreras existentes hacia la discapacidad, planteando estrategias comunitarias para transformar la realidad de las personas con discapacidad.

No sólo profundizar la investigación en la zona Paso de la Arena, sino también trabajar en los barrios donde viven los participantes de Quelavi, y buscar los sentidos que hay en el hecho de que tengan que trasladarse para participar de una propuesta educativa que incluya diversas formas de ser, estar y comunicar. Esta es una zona en Montevideo que ha sido intervenida por diversas propuestas socioeducativas, donde desde la Universidad de la República y la FIC ya se han implementado propuestas; pensarla como una zona que ya ha estado dialogando y vinculando la comunicación con el territorio.

#### **6.4 Palabras finales**

Las miradas teóricas y las formas de concebir la discapacidad han cambiado, y se ha avanzado en propuestas de inclusión y políticas públicas a lo largo del tiempo. Ha cambiado la “normalidad estadística”, pero todavía faltan investigaciones que acompañen esos cambios y busquen formas de derribar las barreras sociales que aún tienen las personas con discapacidad, que no les permiten ejercer de manera plena sus derechos (Romañach y Lobato, 2005); investigaciones que tenga como protagonistas a las personas con discapacidad y siga profundizando en relación a la comunicación y la temática discapacidad.

Se llegó al tema desde un lugar de militancia, en este TFG hay un deseo de cambio, de aportar a construir vínculos y sentidos para que todas las personas puedan gozar de sus derechos desde una perspectiva que incluya las diversas formas de ser, estar y comunicar.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Aguirre, J. (2013). El derecho a la comunicación base para la construcción de la comunidad. *Punto Cero Universidad Católica Boliviana*, 27, 61-68.
- Allué, M. (2012). Inválidos, feos y freaks. *Revista de Antropología Social*, 21, 273-286.
- Baggs, A. (2011). En torno a ser considerada retrasada. En Agulló, C. et al. (eds.), *Cojos y precarias haciendo vidas que importan*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51.
- Carnacea Cruz, M. Ángeles. (Abril 2014). *Arte, Intervención y Acción Social. Hacia la Construcción de Comunidades Inclusivas*. VI Congreso Iberoamericano de Cultura, Costa Rica.
- Córdoba M., Paul A. (2008). Discapacidad y exclusión social. Propuesta teórica de vinculación paradigmática. *Tareas*, 129, 81-104.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI editores.
- García, A., Olivari, L., Martínez, M. (2015). Las metodologías participativas de investigación con adolescentes y jóvenes en el espacio público. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información.
- Kaplún, M. (1995). Los materiales de autoaprendizaje: marco para su elaboración. UNESCO-Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kaplún, G. (2019). Vigencia de la comunicación en el cambio social. Los caminos de Ciespal. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 141, 75-94.
- León, O. (1998). Iniciativas ciudadanas por el derecho a la comunicación. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 64, 29-32.
- López Hernández, O., Vargas Pineda, D. (2018). Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social. *Arte, individuo y sociedad*, 32, 31-44.



- Martín-Barbero, J. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, 5.
- Martín-Barbero, J. (2005). Los oficios del comunicador. *Co-herencia Revista de Humanidades de la Universidad EAFIT*, 002, 115-143.
- Mata, María C. (2002). Comunicación, ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación. *Revista Diálogos de la comunicación*, 64, 65-76.
- Mata, María C. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, VIII(1), 5-15.
- Ogues, L. (2013). Una cuestión de fronteras: apuntes para un abordaje semiótico-comunicacional del territorio. En Teliz, R. (2014), *Temas y problemas del campo de los estudios en comunicación II*. Montevideo: Ediciones Universitarias Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Risler, J., y Ares, P. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*.
- Toboso Martí, M. y Guzmán Castillo, F. (2009). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83.
- Velarde Lizama, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.
- Williams, R. (1958). La cultura es algo ordinario. En Higgins, J. (2001, comp.), *The Raymond Williams Reader*. Wiley-Blackwell.