

**PROYECTO PUNTO DE ENCUENTRO.
ARTE PARTICIPATIVO REALIZADO ENTRE PERSONAS
CON Y SIN DIVERSIDAD FUNCIONAL PARA CELEBRAR LA
ALTERIDAD Y FAVORECER LA INCLUSIÓN SOCIAL DESDE
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

PROJETO PONTO DE ENCONTRO. ARTE PARTICIPATIVA REALIZADA POR
PESSOAS COM E SEM DIVERSIDADE FUNCIONAL PARA CELEBRAR A
ALTERIDADE E PROMOVER A INCLUSÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Eva Cristina Mesas Escobar

Doctora en Bellas Artes por la Universidad de Murcia (Murcia/España).

Profesora en el Departamento de Educación artística, plástica y visual de la Universidad Autónoma de Madrid (Madrid/Espanha).

E-mail: eva.mesas@uam.es

Recebido em: 5 de outubro de 2024

Aprovado em: 4 de janeiro de 2025

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 22 | n. 1 | p. 230-254 | jan./jun. 2025

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3913>

RESUMEN

A través de este artículo¹ narramos una experiencia artística participativa llevada a cabo por un grupo de personas con y sin diversidad funcional, dentro de un marco artístico- educativo, en la Universidad de Murcia (España). El objetivo general de esta investigación es observar en qué medida, la educación artística, a través de prácticas participativas y relacionales con grupos mixtos, favorece una mirada empática de la alteridad en el alumnado, al tiempo que activa procesos de reconocimiento del otro y favorece la inclusión social. Se ha utilizado una metodología de investigación mixta e interconectada entre dos métodos cualitativos, que son: la observación participante y la investigación basada en las artes (IBA). El análisis de los resultados es de carácter inductivo, ya que busca establecer conclusiones a través de una experiencia concreta, con el fin de que esta propuesta, y sus aciertos, puedan ser extrapolables a otros espacios educativos y artísticos, para promover otras propuestas de encuentros entre personas diversas y fomentar una educación inclusiva a través del arte.

Palabras clave: Educación artística, prácticas participativas, pedagogía de la alteridad, diversidad funcional, estética relacional.

RESUMO

Neste artigo, descrevemos uma experiência artística participativa realizada por um grupo de pessoas com e sem diversidade funcional, dentro de uma estrutura artístico-educacional, na Universidade de Múrcia (Espanha). O objetivo principal desta pesquisa é observar em que medida a educação artística, por meio de práticas participativas e relacionais com grupos mistos, favorece uma visão empática da alteridade nos alunos, ao mesmo tempo em que ativa processos de reconhecimento do outro e favorece a inclusão social. Foi utilizada uma metodologia de pesquisa mista e interconectada entre dois métodos qualitativos: observação participante e pesquisa baseada em artes (ABR). A análise dos resultados é de natureza indutiva, pois busca estabelecer conclusões por meio de uma experiência específica, de modo que essa proposta e seus sucessos possam ser extrapolados para outros espaços educacionais e artísticos, a fim de promover outras propostas de encontros entre pessoas diversas e fomentar a educação inclusiva por meio da arte.

Palavras-chave: Educação artística, práticas participativas, pedagogia da alteridade, diversidade funcional, estética relacional.

¹ Esta investigación se ha desarrollado dentro del Proyecto de I+D+I: Prácticas artísticas colectivas y de contextos locales. Vías de inclusión ante la crisis global, con referencia: PID2023-1491710B-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE

1 INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia las personas con diversidad funcional han sido tratadas de forma injusta y discriminatoria por la sociedad. Todavía hoy, un estudio reciente de la investigadora Isabel Inguanzo (2020) expone que la principal causa de la desigualdad y la discriminación hacia las personas con diversidad funcional continúa siendo la falta de sensibilización de la población. Esta falta de sensibilización tiene su causa, según la autora, en un fracaso en la educación hacia la alteridad, la intolerancia, la falta de empatía o un miedo aprendido hacia lo diferente. Es por ello, que nos encontramos en un momento en que se hace necesario doblegar esfuerzos para educar y sensibilizar para una mirada positiva de las diferencias, a fin de conseguir la inclusión de todas las personas. Por su lado, en las instituciones Universitarias, se está dando un creciente impulso dirigido a políticas de inclusión. Una evidencia de ello es que el Espacio Europeo de Educación Superior en España se propuso alcanzar, de cara al periodo 2020-2025, una educación universitaria que contemple la construcción de sociedades más justas e inclusivas, donde el alumnado consiga adquirir habilidades de sensibilización hacia la alteridad y la inclusión.

A través de este artículo, describimos una experiencia artística y educativa, en la que se trabajó desde las prácticas artísticas participativas orientadas al generar una mirada empática de la alteridad en sus participantes. Para ello, desplegamos un escenario real de inclusión y creación compartida, donde trabajaron conjuntamente personas con y sin diversidad funcional, poniendo el *hacer artístico* en un aprendizaje de las relaciones diversas y la autogestión del grupo a través del diálogo y el encuentro. El objetivo general de esta investigación es observar, en qué medida estas experiencias de creación compartida con grupos vulnerables favorecen una mirada empática y crítica hacia la alteridad. Pero, además se propone como una experiencia y una guía metodológica para que estas experiencias se extrapolen a otros espacios de encuentro entre personas con y sin diversidad funcional, permitiendo que se faciliten procesos de aprendizaje diverso e inclusión social desde la educación artística.

Abordamos esta investigación desde el cruce de dos métodos de investigación cualitativos interconectados, que son: la observación participante y la narración visual a través de la investigación basada en las artes (IBA). El análisis de los resultados es de carácter inductivo, ya que busca establecer conclusiones a través de una experiencia concreta. Los resultados demuestran como esta experiencia ha permitido desarrollar vínculos entre personas con y sin diversidad funcional, mejorando la empatía y el reconocimiento del otro, a través del descubrimiento de que creando juntos se diluyen las barreras de las diferencias.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

1.1 UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA ALTERIDAD EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

El concepto de alteridad u otredad se remonta al pensamiento antiguo, sirviendo como un criterio para situar y nombrar a todo aquello que se establece como diferente a una norma. Desde entonces, este concepto, ha servido para el desarrollo de toda una ideología hegemónica, colonial y capacitista que dio paso, durante siglos, a una forma de justificación para el dominio y la explotación de aquellas personas consideradas diferentes. Construyéndose así, una mirada negativa de la diferencia, que se mantiene en la actualidad en muchas de las fobias y otras formas de discriminación social hacia las minorías. (Moctezuma, 2023, p.2)

Las personas con diversidad funcional¹ han ocupado, muchas veces, todos estos lugares simbólicos y sociales de la alteridad. Personas que se nos muestran diferentes en sus rasgos, en sus cuerpos, en sus formas de hablar y de pensar han sido contempladas, a lo largo de la historia, como seres enfermos, vulnerables e incluso monstruosos por no cumplir los estándares de la normativa biomédica y capacitista. En relación con esto, los investigadores Yarza de los Ríos et al., enuncian que a través del término de alteridad:

Se ha construido una expresión de lo extraño, de lo no deseable, de lo abyecto o de lo anormal, y en esa operación ideológica fundante se construye la diferencia como condición o adjetivo de algunas personas. Así, lo distinto se torna rápidamente sinónimo de lo no deseable, montando, sobre esto, un repertorio de singularidades desnaturalizadas como inherentes a ciertas experiencias vitales disruptivas (2019, p. 24)

El teórico Tom Shakespeare remite a toda esta imaginiería recreada en torno a la alteridad como el origen de la discriminación social de las personas con diversidad funcional, exponiendo que:

Con la imaginiería recreada alrededor de la discapacidad, el común de la gente proyecta en estas personas su temor a la muerte y a la vulnerabilidad de su condición física, que

¹ A lo largo de este artículo utilizaremos el término diversidad funcional para referirnos a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, puesto que nos situamos desde un enfoque del paradigma social de la discapacidad y más concretamente en el modelo de la diversidad funcional. El Modelo social de la discapacidad entiende que, la discapacidad, es una condición que no está en la persona, sino que ha sido diseñada por y desde la mirada social. (Romañach y Palacios, 2019 y 2020). Por ello, consideramos el término diversidad funcional, como el término más justo y con el que nos sentimos más familiarizadas. Sin embargo, entendemos que el término es relativamente novedoso y que todavía no está validado a nivel legal, ni consensuado y extendido internacionalmente. Cabe destacar que, a veces, emplearemos el término discapacidad cuando manejamos conceptos o textos de otros autores que así lo expresan, como suele ocurrir cuando citamos autores que escriben en lengua inglesa.

es inherente a todos los seres humanos. Las personas con discapacidad se convierten así en chivos expiatorios de una realidad que se pretende ocultar o negar a toda costa. Por ello, estas personas son vistas, no sólo como diferentes, inconvenientes o extrañas, sino que también representan una seria amenaza a la idea o imagen de invencibilidad, perfección o poder, en la que el común de las personas quisiera verse reflejadas. Por eso, la discapacidad genera una sensación de temor e incomodidad. Y por ello, se convierte en algo que se prefiere evitar o ignorar. (1993, p.16)

Otra autora, Lidón Heras, declara que nuestro encuentro con la diversidad funcional despierta un miedo ancestral hacia nuestra propia fragilidad. Un miedo que genera, por un lado, un rechazo inconsciente y, por otro, un sentimiento de autocompasión. Una mezcla de emociones incómodas de las que intentamos defendernos, colocando la diferencia al margen de nuestra mirada. (2013, p. 35).

Sin embargo, los últimos estudios niegan que el rechazo hacia las diferencias se deba a un miedo ancestral, ni que, este, sea inherente y generalizado en el ser humano. Por lo contrario, sitúan el rechazo a la diferencia en la construcción de prejuicios y paradigmas aprendidos socialmente. El experimento realizado por la entidad francesa *Noëmi Association* en 2015, que recibe el título: *Veamos la diferencia con los ojos de un niño*², consistió en presentar un vídeo a un grupo de padres e hijos y analizar sus reacciones ante la presencia de la alteridad en la diversidad funcional. A los participantes (padre o madre junto a su hijo o hija) se les mostraba a la vez el mismo vídeo, separados por un biombo. El vídeo mostraba imágenes de varias personas haciendo muecas y el experimento consistía en que los participantes imitaran esas muecas. Los participantes imitaron a los actores del vídeo sin dudar hasta que quien aparecía en el video no era un actor, sino una persona con una diversidad funcional real. Ante esta situación, los niños seguían imitando las muecas sin percibir la diferencia, mientras que los adultos frenaban sus imitaciones y expresaban sentirse claramente inc. (Robledo Sánchez-Guerrero, 2016)

Otro experimento, en forma de cortometraje publicitario, que intenta difundir los mismos resultados es el experimento denominado: *Nacemos inclusivos*³ (2019). Para este experimento se construyeron dos espacios de juego exactamente iguales, pero en uno de ellos había un infante con síndrome de Down. Es sabido que los niños y niñas prefieren jugar con otros niños y niñas a jugar solos. Pero ¿qué ocurre si el infante que tienen delante es un niño con síndrome de Down?. Los resultados del experimento demuestran

² El video promocional: *Veamos la diferencia con los ojos de un niño*, se puede ver de forma íntegra en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=fj60_kNQQP8

³ Estudio realizado por la agencia de investigación independiente O+K Research en Rusia en marzo de 2019, y difundido a través de un breve cortometraje publicitario a través de la fundación Naked Heart Foundation. El video promocional: *Nacemos inclusivos*, puede verse de forma íntegra en la siguiente dirección en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=uCl_k0l4g0A

que los infantes mayores de seis años, que ya han incorporado un aprendizaje de la diferencia, elegirán jugar solos. Mientras que, los menores de seis años, no dudarán en acercarse a jugar con el niño con síndrome de Down sin percibir nada extraño en él.

Ambos estudios demuestran que aprendemos a sectorizar la diferencia, porque crecemos en sociedades que continúan reaccionando negativamente a la alteridad. Sin embargo, sabemos que es posible revertir esta mirada, si conseguimos inculcar un aprendizaje saludable de las relaciones diversas. Y es que, desde que nos incorporamos a la vida social aprendemos que lo deseable para el sujeto es lo normal, porque mantiene el orden, nos da seguridad y resulta siempre predecible. Sin embargo, su antónimo: lo otro, lo diferente, advierte del caos y nos asusta por ser impredecible y desconocido.

Estos parámetros equívocos se sitúan en una confusión de los conceptos normalidad y naturalidad. Podríamos decir que la mayoría relacionan lo normal con lo natural, cuando en realidad hablamos de términos diferentes y, en ocasiones, opuestos. Lo natural tiene como fin retomar a lo originario, a lo auténtico. Lo natural es estar en conexión con nuestra propia naturaleza y huir de todo artificio. Por su lado, lo normal se conforma en torno a lo común y se establece según una norma. Es un promedio que excluye a las minorías. Esta confusión ha generado un pensamiento que viene a desnaturalizar equívocamente la diferencia. Sin embargo; queramos o no, la diversidad funcional, social o de cualquier índole, siempre será natural aunque no sea normativa.

Según esto, una sociedad inclusiva y saludable no debe tender a buscar la normalidad ni la heterogeneidad de sus sujetos. Una sociedad sana debe prepararnos para vivir según nuestra propia naturaleza, en consonancia con nuestra autenticidad y aprender a celebrar la diversidad como un logro social. Porque la diversidad, forma parte de esa totalidad que nos completa y nos hace crecer como sociedad. Por eso, es tan necesaria para la salud, el enriquecimiento y el desarrollo de nuestras sociedades como la biodiversidad lo es para nuestro planeta. Socialmente debemos cambiar la mirada hacia las personas con diversidad funcional. Entender que una sociedad equitativa se configura con piezas comunes, pero también con elementos diversos, que su riqueza se basa precisamente en el encuentro colectivo de individualidades, donde el arte puede ser un medio decisivo para el derribo de muros invisibles contruidos con pesados ladrillos de prejuicios sociales. (MESAS, LÓPEZ Y SANTOS, 2022, p. 117).

1.1 HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Pensar en la alteridad, desde la educación, nos insta a reflexionar acerca de cómo nos percibimos a nosotros mismos, pero sobre todo en cómo percibimos al otro. Entender que, nuestra identidad, se construye desde el otro a través de la identificación, pero también en la diferencia. En ese deseo, siempre en tránsito, de saber quiénes somos "con relación a". Sin embargo, los procesos de alteridad no se

reflexionan en las facultades ni en las escuelas, ya que forman parte de todo aquello que sucede fuera del currículo y de lo concreto. (Martínez, Abad y Mesías, 2017)

La ética de *alteridad* es una rama fundamental de la filosofía moral que se encarga de reflexionar acerca de nuestra relación con los otros. Aplicar una pedagogía de la alteridad significa enseñar para reconocer al otro, desde la consideración de sus necesidades, en su autonomía y desde una perspectiva basada en la dignidad de todas las personas. Pero, además, entendiendo la alteridad, como un puente para construirnos a través de los otros. Educar para poner en valor la alteridad, comienza por entender que cada persona posee una singularidad única e irrepetible y, por tanto, es necesario reconocerla sin intentar cambiarla y valorarla como un signo de riqueza y desarrollo social.

Las teorías sobre la alteridad han sido desarrolladas por algunos pensadores y pensadoras del siglo XX, (Buber, 1949; Lévinas, 1968; Gilligan, 1982), quienes pusieron el centro de sus reflexiones en la aceptación de la singularidad de todas las personas y en la atención a una relación responsable con el otro. Para entender, la alteridad, como el lugar del otro en mí, o lo que es lo mismo: entender la alteridad como un "nosotros" en lugar de un "ellos".

Según esto, sabemos que, la educación artística y las estéticas relacionales⁴, se sitúan como un espacio idóneo donde fomentar una pedagogía de la alteridad. Y es que, la expresión artística, se da a medio camino entre la realidad interna y externa, siendo un medio muy favorable para el autoconocimiento de uno mismo, pero también para acercarnos al conocimiento y el encuentro con el otro. Trabajar desde una pedagogía de la alteridad a través del arte, pone el acento en la horizontalidad y el intercambio de saberes. Nos sitúa en una mirada fuera de nosotros mismos, para abrirnos a otras realidades intersubjetivas, con el fin de deconstruir paradigmas para derribar las barreras de las diferencias. (Puchmüller, 2019, p. 8).

Además, los proyectos artísticos participativos y relacionales, que son lenguajes propios del arte contemporáneo, facilitan que un grupo de personas diversas se encuentren para un fin común, amplificando la mirada del otro desde la empatía. Fomentar encuentros entre personas diferentes genera una dinámica de relaciones y de visiones diversas que enriquecen nuestro mundo, ya que cada vez que interactuamos con otros, desarrollamos una mayor conciencia y porosidad hacia la alteridad (REINA, 2023). Según esto, educar desde una pedagogía de la alteridad, debe darse desde un sentir-pensar situado, en un contexto de diversidad real, donde generar encuentros cara a cara. Es así, como la expresión artística se sitúa como

⁴ La estética relacional se refiere a una corriente artística contemporánea, desarrollada a partir de los años noventa, que prioriza la interacción entre los participantes y la elaboración colectiva del *hacer* artístico sobre la obra o los resultados finales. La estética relacional se expresa generalmente a través de prácticas artísticas y participativas y ponen el acento en la relaciones dialógicas, relacionales y colectivas. Esta corriente artística fue teorizada por Nicolas Bourriaud, a través de su obra *estética relacional* (2008).

los raíles a través de los cuales se desliza el aprendizaje de la diversidad. Entendiendo que, la alteridad, no es algo que se sitúe en una persona o en otra, sino que se abre como un “entre”, en ese espacio concreto de relaciones y encuentros del aprender. (Torres, Soria Y Gandolfo, 2020).

2 MÉTODO

El objetivo general de esta investigación es observar en qué medida la educación artística, a través de prácticas creativas compartidas entre personas con y sin diversidad funcional, puede estimular, en los participantes, una mirada empática de la alteridad, así como activar procesos de reconocimiento del otro y favorecer la inclusión social. Para ello, hemos diseñado un método educativo orientado a dinamizar prácticas artísticas participativas con grupos mixtos. Estas prácticas buscan estimular a los y las participantes a realizar conjuntamente un proyecto artístico participativo, desde el aprendizaje situado de las relaciones diversas y la autogestión del grupo en su proceso artístico.

Abordamos esta investigación desde el cruce de dos métodos de investigación cualitativos interconectados, que son: la observación participante y la narración visual a través de la investigación basada en las artes (IBA). La acción experimental de la observación participante permite a los y las investigadores formar parte del grupo o comunidad que se investiga, así como participar en los procesos artísticos y de aprendizaje, desde una posición horizontal, con la finalidad de obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos en los procesos grupales de una manera afectiva (Rodríguez, Gil y García, 1996). Consideramos, por tanto, que este método de investigación resulta el más adecuado para aprender de los aspectos procesuales que se dan dentro de los proyectos artísticos participativos.

Además, la experiencia se expone desde una metodología artístico-narrativa. La investigación narrativa supone la reconstrucción de las experiencias vividas mediante un proceso reflexivo, que ayuda a resignificarlas, generando un conocimiento que sólo es posible desde la vivencia y que permite forjar un aprendizaje práctico para que estas experiencias puedan replicarse y generalizarse. Por su lado, la investigación basada en las artes, parte de la certeza de que las artes, al igual que las ciencias, pueden ayudarnos a conocer y establecer conclusiones sobre una realidad concreta, utilizando como instrumentos de investigación las imágenes artísticas, los procesos de creación y las obras resultantes. Evidenciando, desde estas narrativas, que: “el conocimiento puede derivar también de la experiencia”. (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ 2008, p. 90).

Los instrumentos de recogida de datos fueron la observación de los procesos y las reflexiones de los participantes, que se iban anotando a través del diario de campo en cada sesión. Además, recogimos

información, después de la realización del proyecto, a través de una encuesta al alumnado de la Universidad, en los que se le preguntaba acerca de cómo había cambiado su mirada hacia las personas con diversidad tras la experiencia. También realizamos una encuesta adaptada en lectura fácil y con pictogramas para las personas con diversidad funcional participantes. De su parte, nos interesaba saber cómo había sido su satisfacción y si se habían sentido incluidos en esta experiencia. Por otro lado, las narrativas visuales de los procesos artísticos toman un papel importante en el análisis y evaluación de los resultados de nuestra investigación, permitiéndonos valorar, estas fotografías, como evidencias de una realidad, así como disponer de una memoria visual de las prácticas desarrolladas, con la finalidad de mejorar las dinámicas y poder actualizarlas o adaptarlas. El análisis de los resultados es de carácter inductivo, ya que busca establecer conclusiones a través de una experiencia concreta, con el fin de que estas experiencias y sus resultados puedan ser extrapolables a otros espacios de encuentro entre personas con y sin diversidad funcional, y puedan desarrollarse otras propuestas artísticas desde una pedagogía de la alteridad que faciliten procesos de aprendizaje diversos para la inclusión social.

3 PUNTO DE ENCUENTRO. UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICA PARTICIPATIVA ENTRE PERSONAS CON Y SIN DIVERSIDAD FUNCIONAL PARA CELEBRAR LA ALTERIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

3.1 CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que desarrollaremos se llevó a cabo en la universidad de Murcia (España). Se trata de un proyecto artístico participativo desarrollado por un grupo mixto de personas con y sin diversidad funcional. Este grupo diverso trabajó en la ideación, construcción y exposición de una instalación artística colectiva que recibió el nombre de: *Punto de encuentro*. Los y las participantes fueron alumnos/as de los grados de Educación y Bellas artes de la Universidad de Murcia y usuarios/as con diversidad funcional pertenecientes al Centro Ocupacional de ASSIDO (Asociación para el tratamiento de personas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales). Fueron en total diecisiete participantes, donde siete eran personas con síndrome de Down y otras diversidades funcionales y los otros diez eran alumnado de la Universidad de Murcia interesados en el aprendizaje de la educación artística para la inclusión social.

La experiencia se llevó a cabo fuera de la formación reglada de los grados de la Universidad, a través de una convocatoria abierta, en la cual se ofrecía al alumnado participar en unos encuentros artístico-inclusivos orientados a personas con y sin diversidad funcional, cuya finalidad era la realización de un proyecto artístico participativo. El taller se desarrolló con una duración cuatrimestral, con un total de quince encuentros. El alumnado universitario se incorporó al grupo de manera voluntaria tras la convocatoria,

generalmente con el objetivo de tener un mayor aprendizaje en materia de inclusión y diversidad a través del arte. El grupo de personas con diversidad funcional fue seleccionado por el equipo técnico del centro, teniendo en cuenta los intereses, motivaciones y situaciones personales de cada usuario o usuaria. El proyecto se llevó a cabo en el aula de artes plásticas del vicedecanato de Cultura de la Universidad de Murcia.

3.2 PUNTO DE ENCUENTRO. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

En el desarrollo de la experiencia situamos tres fases, una primera fase de situación del encuadre propio, una segunda fase de exploración matérica y relacional y una tercera de ideación y creación del proyecto artístico. Describimos a continuación cada una de las fases.

FASE 1. Situando un marco para el encuentro diverso. Encuentros cara a cara para la construcción de un *nosotros*. En las primeras sesiones nos dispusimos a situar el encuadre propio de esta metodología de creación compartida. Cuando hablamos de encuadre nos referimos a un conjunto de reglas, acuerdos y saberes tácitos que nos permitan situarnos desde un enfoque de horizontalidad y de apertura a la alteridad. Según esto, todos los participantes convocados al encuentro debían partir de una serie de saberes previos, que consideramos necesarios y que constituyen el marco propio, desde donde se establece la creación compartida entre personas con y sin diversidad funcional. Estos son:

- Tener el convencimiento de que la capacidad creadora es inherente al ser humano, independientemente de las capacidades psíquicas, físicas e intelectuales de las diferentes personas.
- Priorizar la importancia del proceso sobre el resultado, así como tener en cuenta aspectos derivados del proceso, como lo relacional y lo vivencial, siendo estos esenciales en la experiencia estética.
- Concebir el trabajo grupal como una herramienta que, no sólo enriquece el producto y el proceso creativo, sino que además nos enriquece a nivel humano y relacional mejorando nuestras experiencias sobre el mundo
- Comprender la diversidad como una posibilidad creativa, ya que permite trabajar desde lo global, desde la unión de partes que completan el todo, que facilitan el diálogo multidireccional y la heterogeneidad de ideas y formas artísticas.
- Incorporar todas las ideas y aportaciones que se den dentro del proceso, entendiendo la diversidad como la nueva creatividad, donde no existan mejores ni peores ideas dentro de la creación compartida. Sabiendo que, el verdadero reto de estos encuentros se centra en trabajar para integrar las diferentes subjetividades dentro de una obra global.

Desde estas consideraciones, se dedicaron tres sesiones a desarrollar diferentes talleres artísticos de toma de contacto, en los que los y las participantes debían trabajar por parejas mixtas (una persona

con diversidad funcional y otra sin diversidad funcional), por pequeños grupos mixtos o todos a la vez. A través de estas sesiones, se vivenció que, desde este posicionamiento de creación compartida, crear no es el resultado de hacer algo, sino que se convierte en un sentir emocional, vivencial y relacional. Una de las propuestas, que resultó mejor valorada por los y las participantes, fue el *mural colectivo invertido*. Para realizar este mural, colocamos un papel continuo suspendido entre dos columnas del taller, de manera que, los y las participantes, podían colocarse para pintar a ambos lados del papel. Una vez comenzaron a pintar, comprobamos que el trasluz del papel permitía que el rastro de la línea se pudiera observar al otro lado. Desde aquí, la propuesta y el juego de esta actividad, consistía en que los participantes de cada uno de los lados siguieran a una de las líneas que estaban haciendo al otro lado y pudieran replicar su recorrido.

Más tarde, realizamos pequeños agujeros en el papel, que permitieron a los y las participantes asomarse y observar lo que ocurría al otro lado, pero, sobre todo, permitían pasar nuestro brazo a través del papel para poder dibujar al otro lado sin ver. En este momento, la propuesta fue la de dibujar en el otro lado del papel siguiendo las indicaciones de una de las personas que estaban en ese lado. Finalmente, el papel se fue desgarrando a medida que toda su superficie se iba completando de dibujos. Entonces, trabajamos conjuntamente en la destrucción del muro de papel para, después, utilizar los girones de papel en la construcción conjunta de una nueva obra. (Fig. 1)

Figura.1 Narrativas visuales de los procesos creativos artísticos participativos de la primera fase. Realización de un mural inverso colectivo, que se fue transformando hasta la construcción de un collage.



Fotografías de la autora, 2023

FASE 2. Exploración con materiales relacionales para construir un cielo de colores. En la segunda fase, propusimos un conjunto de dinámicas orientadas a explorar las posibilidades relacionales de los materiales. En este momento utilizamos como referencia los *objetos relacionais* (Objetos relacionales) de Lygia Clark. Esta artista brasileña creó un conjunto de obras realizadas con materiales cotidianos, desde los que buscaba generar, en los /las participantes de sus acciones, una mayor conciencia de la relación con su cuerpo, con los otros y con los entornos. Los materiales que dispusimos fueron elementos naturales, materiales textiles, guantes de látex, cintas elásticas, plástico de burbujas, papel de seda, papel continuo y plástico de invernadero, entre otros. La premisa que se les marcó fue que dedicaran un tiempo a explorar estos materiales desde los sentidos. Observar cómo era su tacto, qué sonido emitían, qué resonancias evocaba en ellos y cómo utilizarían ese material como un elemento de relación con los demás. Después de una ronda de reflexión, en la que cada participante expuso y compartió sus impresiones, debían tomar los materiales y transformarlos para crear una obra participativa. El material elegido por el grupo fue el plástico de invernadero, las cualidades valoradas por los y las participantes

fueron su resistencia, ya que era un plástico duro y flexible que permitía ser intervenido con pintura, así como ser recortado sin desgranarse e incluso permitía ser cosido. También destacaron su transparencia, y con ella la posibilidad de poder verse las caras a través de él y su ligereza, puesto que permitía elevarse en el aire y caía lentamente.

A partir de este momento, el grupo, debía autogestionarse para construir una obra artística colaborativa. Para ello, tomaron el plástico de invernadero y recortaron un gran círculo, cada uno comenzó a pintar con rotuladores acrílicos sobre el plástico, mientras, este, iba tomando forma de un mandala colectivo. Finalmente, los y las participantes, decidieron salir al exterior y lanzar a volar su mandala colectivo como si fuera una gran cometa. El efecto de la luz sobre el plástico, así como los reflejos y las sombras de los dibujos, proyectaban en el suelo formas y colores que generaron gran sorpresa entre los y las participantes. Mientras algunos manteaban el plástico, otros podían colocarse dentro y observar un universo de dibujos flotantes que se reflejaban en el suelo, convirtiendo esta acción en una experiencia inmersiva (Fig. 2)

FASE 3. Un punto de encuentro para habitar lo común. En la última fase del proyecto los y las participantes tenían que autogestionarse como grupo para llevar a cabo un proyecto artístico participativo. Debían pensar en la idea que querían transmitir y la mejor idea de expresarla artísticamente, teniendo en cuenta las premisas básicas de estos encuentros. Para ello se les instó a reflexionar en torno a las experiencias previas que habían tenido en las primeras fases y los aprendizajes más interesantes, tanto individuales como grupales. Según esto, trabajamos sobre un gran papel continuo sobre la mesa y elaboramos un gran mapa mental, donde cada participante iba apuntando sus ideas y reflexiones, para después reflexionar colectivamente e idear un proyecto común.

Figura. 2. Narrativas visuales de la segunda fase del proyecto. Los y las participantes utilizan el plástico de invernadero para construir una obra relacional. La obra es llamada por sus autores/as como El cielo de colores



Fotografías de la autora, 2023

Tal y como expusimos en las primeras sesiones, una de las premisas de la creación compartida era la incorporación de todas las ideas y reflexiones dentro del proyecto, así como la necesidad de fundir ideas, si fuera necesario, para que todas sean incorporadas. Las reflexiones colectivas más importantes, tenían que ver con el encuentro, la importancia de sentirse parte del grupo, las relaciones cara a cara y el plástico de invernadero, como material relacional. Pero, sobre todo, con la importancia de transmitir la idea de un lugar habitado como punto de encuentro. Desde estas consideraciones, el grupo decidió realizar una gran instalación flotante, siguiendo la inspiración del *Cielo de colores*, que habían realizado anteriormente. Pero, en esta ocasión, representando a todos los participantes del encuentro en un autorretrato colectivo. Para poder retratarse los unos a los otros, utilizaron la cristalera del taller. De esta manera, uno de los participantes se quedaba quieto a un lado de la cristalera, mientras el otro dibujaba en el plástico de

invernadero calcando su rostro a través del cristal con rotulador acrílico. Al ser un plástico transparente tenía la posibilidad de poder trabajarse desde los dos lados, generándose interesantes transmutaciones y transparencias. Cuando el plástico de invernadero se acabó, el grupo continuó realizando autorretratos en acetatos de colores que también formaron parte de la instalación final (fig. 3).

Figura. 3. Narrativas visuales de los procesos de la creación de la instalación colectiva: Punto de encuentro. En estas narrativas los y las participantes trabajan en la creación del autorretrato colectivo, utilizando la cristalería del taller para calcar sus rostros.



Fotografías de la autora, 2023

Otros participantes, inspirados de nuevo por los objetos relacionales de Lygia Clark, construyeron piezas pequeñas con formas circulares, que rellenaron con plástico de burbuja. Estas se incorporaron a los murales de plásticos en la construcción de la instalación. La instalación buscaba representar un espacio híbrido, que invitara al público a formar parte de un espacio físico concreto: nuestro *punto de encuentro*. Este espacio representaba la importancia de situarse en el lugar del otro, de reconocerse en el lugar del otro y poner en valor la importancia de las relaciones y el diálogo, que sólo son posibles a

través del encuentro. Además, reflexionaron en torno a la diferencia de ocupar un lugar o tener un lugar. Para ellos, ocupar un lugar implicaba pasar por unas coordenadas geográficas concretas, pero tener un lugar implicaba habitarlo, con toda la carga relacional o socioafectiva que esto tenía. Así, según los y las participantes, *Punto de encuentro* debía extrapolarse a todos los espacios de la sociedad, para que todas las personas podamos tener un lugar en esta y alcanzar una inclusión real.

Figura. 4 Narrativas visuales de la construcción de la instalación: Punto de encuentro. Los y las participantes trabajan pintando los autorretratos colectivos y en las piezas mandala flotante. También realizan las primeras composiciones de los retratos en acetatos.



Fotografías de la autora, 2023

La instalación *Punto de encuentro* (Fig. 5) se expuso por primera vez dentro del espacio donde realizábamos los talleres, pero más adelante tuvimos la oportunidad de participar en la *II Bienal Contemporánea de Arte Outsider y Diverso. Igualdad más allá de los límites del arte*, que se realizó en 2023 en Molina del Segura (España). La posibilidad de dar visibilidad a esta instalación artística, más allá de los marcos de la institución educativa, resultó especialmente importante para los participantes. En primer

lugar, porque se situaron como artistas y también porque pudieron transmitir sus ideas y aprendizajes dentro de los ámbitos culturales, utilizando el arte contemporáneo, y el altavoz que este supone, para sensibilizar acerca de la importancia de superar las barreras de las diferencias. La instalación se expuso junto con un vídeo que reflejaba las imágenes de los procesos, poniendo el acento en las relaciones diversas compartidas y procesos artísticos, que se evidenciaban en estas. Siendo estos procesos la parte fundamental del *hacer artístico*, más allá de la huella de la instalación.

Figura. 5 Vista general de la instalación *Punto de encuentro*, 2023. Expuesta en la Sala de exposiciones *El Jardín*, Molina de Segura. Murcia (España)



Fotografías de la autora, 2023

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partimos de la convicción de que la educación tiene un papel fundamental en la sensibilización y la construcción de los seres humanos, así como en la tarea de erigir sociedades más inclusivas. Por

ello, surge la necesidad de asignar un nuevo sentido a la formación universitaria, más vinculada a las realidades sociales y políticas, y hacia una ética para la convivencia. También sabemos, que la educación que procura un mejor servicio al alumnado es la que atiende a los “aspectos cualitativos” de la vida, mientras que la formación que se mantiene, únicamente, centrada en los “aspectos cuantitativos” de la enseñanza, continuará siendo deficitaria para la construcción y desarrollo de seres humanos socialmente implicados. (Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018). Por ello, la educación que defendemos no debe encargarse únicamente de transmitir conocimientos, sino que debe ser capaz de formar personas empáticas y críticas, capaces de autogestionar su propio aprendizaje desde la empatía, trabajando en el reconocimiento del otro desde una apertura hacia la alteridad.

Desde estas consideraciones, el acompañamiento del docente, en esta experiencia, ha buscado ejercer una democracia en el entorno educativo. Guiando a los y las participantes para que fueran capaces de analizar sus situaciones conjuntamente y encontrar sus propias estrategias, siempre desde la horizontalidad, para expresarse a través de la creación colectiva. Desde el análisis de estas experiencias hemos podido observar algunas ideas claves, que consideramos acertadas, en el desarrollo de proyectos artísticos participativos para la inclusión social. Estas son:

- 1. Establecer encuentros reales para el reconocimiento del otro y el aprendizaje de las relaciones diversas.** Entendemos que no es posible educar para una ética de la alteridad sin que existan encuentros diversos reales y situados. Y que, justamente, es esta experiencia la que dota, a los y las participantes, de un verdadero aprendizaje de la diversidad. Por eso, compartimos con Vila, que: “la relación educativa es en sí una experiencia, una experiencia educativa donde estos aprendizajes, no se dan desde conceptos teóricos, sino que surgen del encuentro” (2019, p. 190). Lo cierto, es que uno de los aprendizajes más importantes de estas experiencias es darnos cuenta de que la sensibilidad a la alteridad se da en los encuentros cara a cara, fomentando relaciones positivas con la diferencia. Por ello, y siguiendo a Rodríguez-Martín creemos que educar para una pedagogía de la alteridad “no sólo se basa en transmitir el respeto por el otro, sino se trata de una educación que haga hincapié en la importancia del contacto y la proximidad entre diferentes” (2019, p.47). Establecer encuentros y acompañarlos, velando por una relación horizontal, ha resultado el mejor aprendizaje para este conjunto de personas, quienes han aprendido que sólo es posible conocer al otro desde la escucha, desde el vínculo y desde la relación. Y que el otro deja de ser “el” para convertirse en “nosotros” cuando nos proyectamos en un objetivo común, siendo conscientes de que creando juntos se diluyen las barreras de las diferencias.

Además, cuando hablamos del aprendizaje de las relaciones diversas, nos referimos a un aprendizaje que se da, únicamente, en la relación entre personas diferentes. De este modo, según considera Biesta (2019), la docencia pasaría a ser comprendida como una actividad que abre la posibilidad a ser enseñado por el otro (otro diferente a mí), en vez de ser entendida como una actividad que consiste en que un docente enseñe los contenidos al alumnado. En relación con esto, Alicia Sebastián, una de las participantes del proyecto nos habla acerca de su aprendizaje en esta experiencia. Dice así:

Pensaba que todas las personas con diversidad funcional eran mucho más dependientes y no los creía capaces de implicarse realmente en un proyecto artístico. Ha sido sorprendente para mí, ver la decisión y seguridad con la que trabajaban. Ver como defendían sus ideas y he aprendido mucho escuchándolos. Creo que mi mirada hacia las personas con diversidad funcional se ha transformado completamente. (Alicia Sebastián. Reflexión recogida en el diario de campo de la experiencia)

Juan Ballesteros, otro de los participantes, expone con su testimonio, cómo esta metodología de trabajo con personas con diversidad funcional le ha ayudado a romper con los estereotipos y prejuicios que tenía hacia estas. Dice así:

Cuando me dijeron que íbamos a trabajar con personas con síndrome de Down, pensé que estas apoyarían nuestro proyecto. No fue así y fue genial darme cuenta de que, ellas, dinamizaron el proyecto de forma igualitaria, aportaron grandes ideas como todos. La riqueza de este proyecto ha sido un trabajo de absoluta horizontalidad, donde las personas con síndrome de Down nos ayudaron a ser más espontáneos y libres. Siento que tenía muchos prejuicios que se han derribado gracias a esta experiencia. (Juan Ballesteros. Reflexión recogida en el diario de campo)

- 2. Proporcionar un encuadre adecuado para el encuentro.** Ya hemos dicho que el aprendizaje de la alteridad se da únicamente en los encuentros cara a cara. Por ello, la intervención del o la docente se centra en preparar un encuadre adecuado para ese encuentro. El encuadre sitúa las normas y acuerdos que los participantes deben conocer. Estos, se sitúan como los raíles a través de los cuales se desliza el aprendizaje de la alteridad. Como encuadre no sólo nos referimos a un conjunto de premisas básicas que se han de tener en cuenta para poder participar de la creación colectiva, sino también a proporcionar un lugar adecuado para la exploración y el descubrimiento, así como proporcionar un tiempo suficiente para que se puedan establecer vínculos reales, relaciones y diálogos que permitan al grupo pasar por todos los procesos de ideación, construcción y realización de su proyecto artístico.

También forma parte del encuadre la guía del o la docente y cómo este se sitúa en relación con el grupo. Consideramos importante que, el docente, se comporte como un mediador, siendo un sostén que vele por el respeto hacia ese encuadre de horizontalidad, y que pueda acompañar los procesos, transmitiendo entusiasmo, pero siempre un paso por detrás de las decisiones del grupo, sin intervenir de forma abierta ni direccionar el proyecto.

- 3. Velar por el cumplimiento de los procesos artísticos desde la horizontalidad entre los y las participantes, así como orientar en la incorporación y fusión de ideas.** Otra de las claves para que se pueda dar un aprendizaje de la alteridad, es que no exista un lado dominante, sino que todos los y las participantes formen parte activa del proceso, para que todas las propuestas sean tenidas en cuenta y donde la diversidad y la yuxtaposición de ideas sea el verdadero valor de la creación compartida. Santos (2006) aboga por la horizontalidad en las relaciones humanas, especialmente necesaria para el aprendizaje de la tolerancia y la inclusión. Por ello, se hace especialmente importante que las personas sin diversidad funcional nunca sean un apoyo para la persona con diversidad, ni viceversa. Sino que, dentro de este encuadre, se potencie el trabajar conjuntamente. En relación con esto expone su experiencia Marina Sánchez, otra de las alumnas participantes en el proyecto:

Yo había trabajado como monitora de ocio en un centro de personas con diversidad funcional. Sin embargo, en este marco, mi rol es muy diferente. Esto se debe a que he pasado de trabajar para personas con diversidad funcional a trabajar con personas con diversidad funcional. Esto me permite estar mucho más abierto al mundo del otro, a sus deseos a sus necesidades, a poder observar al otro desde sus capacidades y no desde su necesidad de apoyo. (Marina Sánchez, Reflexión recogida en el diario de campo)

Dedicar el tiempo necesario, un lugar idóneo para la exploración creativa y un acompañamiento democrático basado en la horizontalidad, da lugar a que en estos talleres se establezcan relaciones de confianza y reconocimiento, donde los y las participantes se sientan en un espacio seguro para proponer, atreverse a probar y alzar su voz. Así, cada voz e historia de vida, resultó una aportación imprescindible al proyecto, que nutrió al grupo y permitió que la diversidad fuera la nueva creatividad, transformando lo cotidiano en extraordinario. De esta manera, los y las participantes se vieron instados a salir de sí mismos para incorporar y reconocer al otro en la creación compartida. Unir dos ideas diferentes, por descabelladas que sean, siempre da lugar a un resultado sorprendente y extraordinario. Es por ello por lo que, en muchas propuestas de creación

compartida y participativa, el azar y la fusión de ideas funcionan como un elemento creativo clave. (Santos y Mesas, 2018)

4. Acompañar en el aprendizaje por descubrimiento y en la autogestión del grupo. Otra de las claves de esta metodología se basa en que el grupo sea capaz de autogestionar su propio aprendizaje, favoreciendo un acompañamiento para el análisis y la reflexión grupal. Por ello, estamos de acuerdo con Acosta (2016), el cual defiende que la pedagogía de la alteridad es siempre una pedagogía del aprendizaje y no de la enseñanza, ya que está centrada en el alumnado y en su propio autoaprendizaje desde la experiencia, que se sitúa más allá de lo que el profesorado sea capaz de enseñar. Por ello, y siguiendo a Biesta (2019) entendemos que el acompañamiento del o la docente se debe basar en ayudar al alumnado a salir de su ensimismamiento, del "*para-sí-mismo*" que criticaba Lévinas, para enfocarse hacia fuera de sí e incorporar al otro en sí mismo. Los procesos artísticos participativos y relacionales se establecen como un lenguaje idóneo la intersubjetividad, cuando creamos con otros, estamos abriendo nuestro mundo interior para que otro pueda entrar en él, dando lugar a "procesos que implican la verdadera esencia del sentido del encuentro y el entendimiento con "otros" en un espacio afectivo o vaivén de ese espacio y tiempo que es la vida". (Martínez, Abad y Mesías: "2017, pp.114)

A modo de conclusión, consideramos que tener en cuenta estas pautas, a la hora de dinamizar proyectos artísticos participativos, favorece los procesos de aprendizaje, así como la sensibilización y la mirada hacia la alteridad, al tiempo que se estimula la empatía y el pensamiento crítico de los y las participantes. A través de las encuestas realizadas al alumnado de la universidad, concluimos que todos los participantes reconocen que partían de algún tipo de prejuicio hacia las personas con diversidad y que, esta experiencia, ha mejorado su percepción, empatía y sensibilización hacia ellas. La mayoría de los y las participantes admiten que repetirían la experiencia y consideran que, esta, les ha sido muy útil en su formación, entendiendo que sería muy positivo que, estos encuentros, formaran parte de los programas educativos. Algunos de los participantes admitían haber tenido experiencias previas con personas con discapacidad, pero que nunca habían trabajado con ellos en un marco de horizontalidad ni a través de la creación artística, reconociendo que, hacerlo de esta manera, ha mejorado mucho su mirada hacia la diversidad. Casi todos, exponen que el tiempo de la experiencia les ha parecido el adecuado y más de la mitad reconocen que les ha supuesto un sacrificio extra participar en el taller. Por su lado, todas las personas con discapacidad encuestadas reconocen que les ha gustado mucho la experiencia, que se han sentido muy bien, y que estarían dispuestos a repetir en próximas ediciones.

Según esto, podemos concluir que propiciar estas acciones de creación participativa, siguiendo la metodología aplicada, ha favorecido en el alumnado un importante aprendizaje de la alteridad. Los participantes reconocen muy valiosos estos aprendizajes, y admiten sentirse más sensibilizados hacia la diferencia, advirtiendo que han podido derribar prejuicios y que en ocasiones han olvidado que trabajaban conjuntamente con personas con diversidad funcional. Aquellos que habían tenido un contacto previo con personas con diversidad funcional, sienten que se habían relacionado con ellas de una forma equivocada, ya que, anteriormente, lo hacían desde una mirada de sobre atención o de apoyo y no desde la horizontalidad. Por ello sienten que esta experiencia les ha servido para confiar y escuchar más a las personas con discapacidad, así como, comprender que, estas, tienen mucho que aportar a la sociedad. Las personas que no habían tenido relación previa con la diversidad consideran que, esta experiencia, les ha roto los esquemas y que ha cambiado positivamente su percepción hacia ellas.

De otro lado, una de las limitaciones de estas acciones es que, pese a que estimular un aprendizaje de las relaciones diversas y de la alteridad se establece como un conocimiento necesario y esencial para todas las personas, resulta muy difícil que, estos aprendizajes, se puedan llegar a dar dentro de la docencia reglada. Por ejemplo, dentro de las asignaturas de Bellas artes o educación artística. El programa y el currículo propio, de estas asignaturas, se centran en unos contenidos y resultados de aprendizaje, en los que estas experiencias quedan completamente fuera. Consideramos que dentro de estas asignaturas se podrían dedicar alguna sesión a este tipo de encuentros con colectivos diversos, como sabemos que se hace a través de programas de aprendizaje y servicios, pero en estos casos las huellas en los y las participantes serían muy superficiales, dejando poco espacio de aprendizaje y reflexión. Esto es así, debido a que los tiempos, para los encuentros, deben ser lentos y adaptados a cada grupo. Por ello, es necesario que se pueda dar tiempo a la exploración, a la reflexión, o para, simplemente, encontrarnos y dialogar. Algo que la vertiginosidad de los extensos programas de las asignaturas no permite. Y es que los programas educativos están cargados de contenidos a los que hay que llegar y los horarios de clase son cada vez más limitados, dejando pocas posibilidades para estos lugares del encontrarse. Es por ello, que estas prácticas se han situado como un complemento voluntario a la docencia reglada, siendo estos encuentros un esfuerzo extra tanto para el alumnado participantes como para el docente, ambos ya sobresaturados de trabajo por el estricto programa formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA AMELL, O. E. La educación sentimental: del paso de la ética de Lévinas a la pedagogía del aprendizaje. **Revista Palobra, "palabra que obra"**, v. 16, p. 276- 282. 2016. DOI: <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1441>.

BIESTA, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught World-center education in an age of learning. **English E-journal of the Philosophy of Education**, v. 4, p. 55-69. 2019

BOURRIAUD, N. **Estética relacional** (4º Ed.) Colección Artes Visuales, Ed Adriana Hidalgo, Buenos Aires. 2021

BUBER, M. **¿Qué es el hombre?** [trad. de Eugenio Imaz, 1995] México: Fondo de Cultura Económica (FCE), 1995

BUBER, M. **Diálogo y otros escritos** [trad. de César Moreno Márquez] Barcelona: Riopiedras Ediciones, 1997

GILLIGAN, C. **In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge: Harvard University Press, 2003

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. **Educatio Siglo XXI**, v.26, p.85-118, 2008

INGUANZO, I. Construcción de marcos-puente en el movimiento de personas indígenas con discapacidad. **Revistas Andamios. Revista de Investigación Social**, v.17, n 42, p. 357-385. 2020.

LEVINAS, E. **Alteridad y transcendencia**. Madrid: Arenas Libros SL. (1968 -2014)

LIDÓN HERAS, L. Discapacidad y observaciones generales de los comités de Derechos Humanos de la ONU: Una relación asimétrica entre invisibilidad, el modelo médico y el modelo de los Derechos Humanos. **Revista Española de Discapacidad (REDIS)**, v.1, n. 1 p. 42-72. 2013

MARTÍNEZ VÉREZ, M.V; ABAD MOLINA, J Y MESÍAS LERMA, J.M Arquitecturas del pensamiento: el lugar de las palabras. **Revista Papeles de Arteterapia y Educación artística para la inclusión social**, v.12, p. 109-123, 2017

MESAS ESCOBAR, E.C; LÓPEZ MARTÍNEZ, M.D, SANTOS SÁNCHEZ-GUZMÁN, E.M Introducción al monográfico: Arte, cultura y diversidad. **Papeles de arteterapia y Educación artística para la inclusión social**. v. 17, p. 117-119. 2022

MÍNGUEZ, R., ROMERO, R. Y GUTIÉRREZ, M. La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. **Revista Complutense de Educación**, v. 24, n. 1, p. 35-38, 2018

MOCTEZUMA BALDERAS, A. C. La discapacidad y su configuración como signo de otredad: una mirada historiográfica", **Asclepio, Archivo Iberoamericano de Historia de la Medicina y Antropología Médica** v.7, n. 2, p, 30-51, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3989/asclepio.2023.30>

PUCHMÜLLER, A. y GINESTRA, E. (Eds.) (2019) **Narrativas de la otredad. Literatura y estética**. San Luis: Neu. Nueva editorial Universitaria, 2019

REINA, J. C. **Explorando la otredad: Una reflexión sobre la diversidad y la aceptación en la sociedad actual. El Saber no ocupa Lugar**, 5 out. 2023. Disponível em: <<https://elsabernoocupalugar.net/otredad>>. Acesso em: 22 ago. 2024

ROBLEDO SÁNCHEZ-GUERRERO, S. A. **Prácticas artísticas colaborativas en contextos de discapacidad. Estrategias inclusivas para la toma de conciencia de personas con y sin discapacidad** <Tesis Doctoral> Universidad Complutense de Madrid: Madrid, 2016

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996

RODRÍGUEZ-MARTÍN, N. Towards a Philosophy of Education with Emmanuel Levinas [Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas]. **Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities**, v.1, n.1, p.42-52. 2019. DOI: <https://doi.org/10.35766/jf19114>

ROMAÑACH CABRERO, J y PALACIOS RIZZO, A. **El modelo de la diversidad**. [página web: AIES. Asociaciones iniciativas y estudios sociales] Madrid. 2019. Disponível em: <<https://www.bing.com/search?q=modelo+de+la+diversidad&pc=S129&form=S1GDAT&ptag=N6155>>. Acesso em: 22 ago. 2024

ROMAÑACH CABRERO, J y PALACIOS RIZZO, A. El modelo de la diversidad. una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). **Revista Intersticios de la discapacidad**, v.14, n. 2, p. 27-39, 2020

SÁNTOS SÁNCHEZ-GUZMÁN, E. M Y MESAS ESCOBAR, E.C. La creatividad integrada desde el análisis de experiencias artísticas con personas con capacidades diversas en espacios académicos. **Revista Complutense de Educación**, v. 29, n. 3, p. 773-789, 2018

SANTOS, M. La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 11, n. 34, p. 79-90. 2016

SHAKESPEARE, T. Disabled people's self-organization: a new social movement? **Disability, Handicap & Society**, V. 8, n 3, p. 24-264, 1993

TORRES, E; SORIA, S; GANDOLFO, m. Alteridad, desconcierto y hospitalidad. Claves para re-pensar la intervención social en la discapacidad. **Revista digital de Trabajo social**, v. 4, n. 7, p. 136-151, 2020

VILA, E. S. Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, v.31, n.2, p.177-196, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>

YARZA DE LOS RÍOS, A; FERRANTE, C.; ALMEIDA, M. E.; MÍGUEZ PASSADA, M. N. Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. En: YARZA DE LOS RÍOS, A; SOSA, L. M.; PÉREZ RAMÍREZ, B., **Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina**, Buenos Aires, CLACSO, 2019