

CUERPO, NARRATIVAS SOBRE SÍ MISMO Y TELENOVELA: EL CASO DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

RESUMEN

Las reflexiones sobre las identidades culturales han generado muchas discusiones especialmente en lo relacionado con la participación de los medios masivos de comunicación en este proceso. Buscando comprender las implicaciones pedagógicas que tienen estas representaciones sociales de los Otros, retomo el concepto de narrativas explicativas sobre sí mismo para dar una dimensión dialógica y multifactorial a la construcción de identidades culturales intentando ilustrarlo desde dos de los lugares sociales desde los cuales se han estado configurando las narrativas explicativas de las personas en situación de discapacidad, los discursos jurídicos y la televisión comercial, para finalmente establecer algunas de las implicaciones pedagógicas que estos lugares de producción de los discursos tiene para las personas.

Palabras clave: Narrativas explicativas sobre sí mismo, identidad, situación de discapacidad, televisión y telenovela

María Carmen Rodríguez

mayralis@hotmail.com

Universidad de Antioquia-Colombia

ABSTRACT

Reflections on cultural identities have generated much discussion especially with regard to the participation of the mass media in this process. I trying to understand the pedagogical implications of these social representations of the Other , retake the concept of explanatory narratives about himself, to a dialogic and multi- dimension to the construction of cultural identities trying to illustrate from two social places from which they have been setting the explanatory narratives of people with disabilities , the legal discourses and commercial television, to finally establish some of the pedagogical implications of these production sites discourses has for people

Keywords: Explanatory narratives about himself, identity, disability status, television and soap opera.

Recibido: 01 de febrero de 2014

Aceptado para su publicación: 15 de abril de 2014

Comprender cómo los medios de comunicación fueron y van transformando las maneras de construir explicaciones del mundo, esto lo hacen no solamente en el contenido, también en la forma que es incluso mucho más interesante para el contexto educativo, da pistas muy precisas de las maneras cómo los discursos y las dinámicas institucionales podrían llegar a acoger estas formas de narrar para contextualizarnos a las condiciones del entorno en el cual niños y niñas están creciendo es una necesidad para los y las docentes en general. Además, esa pregunta por el qué circula me permite, desde otro punto de vista, pensar qué podemos hacer en las instituciones educativas para acompañar la configuración de esos referentes de identidad que encuentran niños, niñas, jóvenes y adultos en estas versiones de la realidad.

Durante muchos años la escuela, como una manera de expresar de forma

genérica la empresa educativa de las naciones modernas, ha establecido diferentes formas de relacionarse con la televisión.

Desde mi experiencia como ávido televidente recuerdo que en nuestro país, a mediados de los años ochenta, la conexión entre televisión y formación era, por decirlo de alguna manera, muy directa; pues la propuesta televisiva era bastante reducida en cuanto a su franja comercial. De hecho, la mayoría de nosotros o más bien de las personas que como yo vivió un apego profundo a este medio, lo que se encontraba en las tarde en “la caja mágica” después de haber hecho las tareas y tener tiempo libre, eran programas de televisión educativa y cultural que realmente parecía dar cuenta de unas ideas de ciudadano bastante concretas.

Fundamentalmente mostraban el desarrollo de habilidades académicas con sus programas de “CAMINA”¹, en los cuales regularmente salía una

¹Propuesta de formación audiovisual desarrollada a través de la Subdirección de Educación a Distancia desde 1984, llamada Campaña de Instrucción Nacional “Camina”, y su objetivo era la superación total del analfabetismo en Colombia. (Álvarez, 2003: 169, 170)

docente resolviendo actividades en un tablero y cuando la propuesta se volvía un poco más divertida encontrábamos programas tipo “plaza sésamo”, quiero decir propuesta de formación infantil a partir de dramatizados en los cuales los protagonistas eran títeres o personajes sin voz que necesitaban explicaciones repetitivas.

Desde luego, después de esta “formación”, llegaban las tan anheladas caricaturas en las cuales encontramos las formas y los contenidos que a niños y niñas más nos gustaban; a mí, en particular y posiblemente por mi historia personal, durante mucho tiempo me impresionó la abejita que perdía a su mamá y que eternamente la buscó y a pesar de no encontrarla “nunca”, ya no lo recuerdo muy bien, siempre halló nuevas aventuras y amigos que ayudar en su camino.

Los ritmos, las características y las historias mismas de aquella época me hablaban de valores concretos, con historias bastante similares a las telenovelas que emergían en esa época “para adultos”, pero puestas en “lenguaje infantil”.

Para ese momento histórico, principios de la década de los ochenta, y en ciertos contextos especialmente urbanos en los cuales la televisión podría ser un consumo recurrente, las narrativas televisivas aun no representaban un problema para “la escuela”. De alguna manera, incluso, pudo haber llegado a ser como un apoyo a la propuesta de civilizar esas mentes vacías infantiles. Pero, puedo darme cuenta que además de ser muy regulados los productos que veía, estos espacios eran producciones hechas o seleccionadas desde el centro del país² para el resto de la experiencia de nación que necesitaban que viéramos y las formas mismas en que estaban diseñadas estas propuestas se asociaban a las estructuras escolares.

Nos iban contando, y cuando digo “nos” me refiero a las generaciones de finales de los años setenta, historias

²Al igual que muchas naciones Latino americanas Colombia es administrada por un gobierno central ubicado geográficamente en la ciudad capital Bogotá y la mayoría de políticas y estrategias de gobernabilidad son diseñadas y ejecutadas desde allí para el resto del país, las ciudades de importancia industrial y económica, como Medellín comienzan a tener mayor participación en estos procesos de gobernabilidad a principios de los años noventa con la emergencia de la constitución nacional de 1991.

lentamente desde el principio hasta el fin y regularmente el mensaje “civilizador” estaba organizado para ser presentando al fin de las historias. De todas formas, y sin generar demasiados problemas para la escuela, ya comenzaban a expresarse preocupaciones por el modo como este “medio de diversión” estaba llevando a niños y niñas a mal gastar o perder su tiempo.

Posteriormente, este acompañante y “ten me aquí” que pasivamente fue estableciéndose en los hogares colombianos como un consumo cultural diario, empieza a recibir mensajes de múltiples latitudes que no pueden ser totalmente controlados por la nación y que dejan de ser un producción regulado desde el centro para convertirse en un bombardeo desde todos lados; el municipio mismo y el departamento pueden hacer su propia televisión, pero al mismo tiempo los consumidores somos libres de ver lo que queramos, a la hora que queramos y venga de donde venga.

Al perderse esas posibilidades de regulación y las dinámicas particulares

propuestas por la escuela, esa medio se va convirtiendo en un problema de graves características para la escuela, especialmente porque las estéticas mediáticas van a ir configurando unas culturas mediáticas (Rincón, 2006) que la escuela no va poder comprender y que además están poniendo en crisis las estructuras clásicas y cómodamente asentadas en las instituciones y los agentes que la movilizan.

Queriendo salvar la responsabilidad de los discursos televisivos y comprendiendo que no puedo demonizarlos inculpándolos totalmente de las elecciones de consumos culturales que realizamos las personas, retomo en este apartado una experiencia personal que me ayudo a comprender el sentido multifactorial que tiene este proceso de construcción de narrativas sobre sí mismo, pues esta idea de identidad implica que son esos sistemas discursivos en los cuales niños y niñas van creciendo los que les permiten configurar sus identidades, retomando elementos de sus contextos culturales representados a través del lenguaje y las vivencias; además,

construidos con las cargas de los sistemas de valores en los cuales crecen. Es decir, esas narrativas que cada persona se configura sobre sí mismo recogen las creencias, las prácticas, las formas de nombrar y comprender la realidad de la cultura en la cual crece y la va matizando con algo que han llamado el carácter de cada persona; algo así como el sentido que cada uno de nosotros le damos a esos significantes sociales, la unión de todos estos elementos es lo que podríamos llamar *“narrativas explicativas sobre el sí mismo”*.

Desde esta perspectiva de las identidades culturales intento retomar el caso de las personas en situación de discapacidad particularmente por que durante muchos años las teorías esenciales (Barnes, 1998) han señalado que son incapaces de darse cuenta de las representaciones que sobre ellos y ellas circulan en el medio y menos de tener conciencia de quienes son.

Desde mi punto de vista las modificaciones a estas condiciones naturalizadas también tienen que ver con cambios en múltiples niveles

sociales, culturales, emocionales y educativos; articulándose de tal manera que me llevan a reconsiderar la manera como clásicamente se ha estado clasificando a este grupo de personas o por ende atendiendo y de igual manera generando la necesidad de establecer nuevos sistemas comprensivos pero desde las construcciones mismas de identidad que realizar las personas “así estén” en situación de discapacidad.

La emergencia política de la persona en situación de discapacidad y su relación con la construcción de identidad

Desde sus orígenes, la educación especial ha segregado, cobijado y negado oportunidades a los niños y jóvenes con discapacidad, aduciendo que la discapacidad y/o la conducta desviada no pertenecen a las aulas “normales”. El movimiento en favor de los derechos de los discapacitados ha colaborado con darse cuenta en estas actuaciones rituales en Estados Unidos y en otros países, por su dependencia de las leyes. Estas leyes destacan la identidad política de los discapacitados como una clase minoritaria de

ciudadanos oprimidos, a expensas de su identidad personal como individuos de valor...En pocas palabras, uno debe proclamar la condición de víctima para gozar del derecho a participar en el sistema social...Este status de víctimas dificulta el desarrollo de una identidad personal positiva que en última instancia es necesaria para vencer la opresión política contra la que se lucha. (Peters, 1998: 232)

La idea de la escuela para todos, no es nueva ni es una propuesta que recién surge en este contexto postmoderno y neoliberal, por las consideraciones que actualmente se expresan de las personas en situación de discapacidad. Más bien, vale la pena decir, que de esta propuesta de la escuela para todos se ha estado hablando desde los planteamientos de Comenio. Pero, ¿eran esos “todos” de Comenio los mismos que para este momento? Y esta pregunta me parece fundamental, pues remite a la idea que deseo desarrollar, y es la emergencia política de los otros, es decir las narrativas explicativas sobre sí mismo como una cuestión compleja y

construida transaccionalmente en relación con la sociedad, que se alimenta de las existencias que proponen las leyes en ciertos momentos históricos. En especial, en un contexto como el nuestro, marcado por la politización del ser, es decir la búsqueda del reconocimiento social a partir de la obtención del reconocimiento de los derechos políticos como minorías.

Para comprender, entonces lo que significa en Colombia en este momento ser una persona en situación de discapacidad, pueden existir múltiples rutas, en este caso yo escojo la vía que me permite ir del surgimiento de las propuestas jurídicas a la modificación de las prácticas docentes y si es posible, a las representaciones sociales que circulan a través de medios masivos de comunicación como la televisión.

Quisiera comenzar contando, especialmente para las personas que no son muy cercanas al tema y aunque pueda parecer reduccionista, que, retomando solo los legados de la modernidad que permitió establecer y sistematizar procesos de producción

que posibilitaron el desarrollo económico de algunas regiones, que para estas ideas positivistas y de productividad las personas que presentaban desventajas físicas no significaban ningún beneficio y por el contrario implicaban la inversión de recursos de las nacientes naciones en personas de poca productividad. Este tipo de ideas, no exactamente homogéneas, pero sí bastante difundidas en los diferentes contextos, determinaron prácticas rehabilitadoras que buscaban básicamente que la persona con estas desventajas físicas o psíquicas, por lo menos lograran estar en comunidades protegidas y en algunos casos que tuviera niveles de productividad mínimos que por lo menos asegurarán su sustento. De estas prácticas surgen ciertas nominaciones que desde los contextos de emergencia tienen total relación, pues estas personas eran consideradas minusválidas, ya que como lo indica la palabra tenían pocas valías sociales dadas sus condiciones físicas y el bajo interés que representaba para un sistema social que busca alcanzar

estándares de bienestar económico potenciando sus recursos humanos.

Esta ideas rehabilitadoras implicaron desde luego el desarrollo de ciertas instituciones especializadas en la caridad, dado que estas personas no “eran” consideradas sujetos de derecho y más bien reciben estos beneficios gracias a la misericordia de las personas que decididamente “sacrifican” sus vidas por ellos y ellas.

Estos podrían ser considerados los antecedentes modernos de la educación especial, no de forma generalizada en todos los países, pues sería importante aclarar que para un contexto histórico como el nuestro, en el cual la modernidad aún podría considerarse que persiste, ya que esa estructuración de la disciplina social a través de las instituciones no ha alcanzado toda su rigurosidad, podría decir que la participación social de las personas en situación de discapacidad esta todavía más determinada por esos contextos comunitarios en los cuales pueden ejercer algunas funciones específicas, que les permiten asumir un lugar y unos roles concretos, que por los

sistemas de clasificación social y clínico de los sujetos de acuerdo a sus características físicas, esto en parte por los altos costos que todavía tienen este tipo de servicios médicos especializados haciéndolos poco asequibles para la mayoría de nuestra población que se encuentra en condiciones de extrema pobreza y difícilmente puede costear los servicios médicos generales.

Pero con la expansión de las explicaciones científicas acerca de las condiciones humanas, también se comienzan a generalizar un cierto tipo de prácticas y desde luego esas prácticas, estas asociadas a instituciones y a discursos disciplinarios y estos tres elementos reunidos de una particular manera, comienzan a determinar la configuración de otro tipo de narrativas explicativas sobre sí mismo. Entonces, de algún modo podría decirse que el discurso científico creó a sus enfermos brindándoles una individualidad, pero al mismo tiempo los generaliza en la medida en que estandariza los procedimientos y las nominaciones. Hay aquí entonces tres de los elementos que deben

considerarse para tomar en cuenta el proceso multifactorial que ha ido llevando a la configuración de las narrativas explicativas sobre las personas en situación de discapacidad; las explicaciones científicas, las prácticas culturales desprendidas de estas explicaciones y las instituciones sociales que sustentan y corporeizan esos discursos científicos y en las cuales se desarrollan y concretan las prácticas.

Estas prácticas van llevando paulatinamente al surgimiento de propuestas como la educación especial que para el caso colombiano aparece con esta denominación a mediados de los años setenta. Estas modificaciones en las prácticas permitieron ir cambiando lentamente la idea de persona minusválida, pues, llevaba asociada la idea de un persona que puede ser susceptible de recibir ciertos niveles de educación que les permitieran desempeñarse en entornos protegidos de la manera más autónoma posible.

Discusiones mundiales como el informe Warnock de 1978, desarrollado en Inglaterra por un conjunto de

expertos para tratar de modificar las ideas que se tenían sobre la atención a las personas discapacitadas, permitieron el surgimiento de conceptos como el de Necesidades Educativas Especiales, que aunque para este momento histórico tiene una comprensión casi del nivel del eufemismo, tendrá connotaciones fundamentales como se evidencia en la “Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” (Salamanca, 1994).

Pero regresando a las modificaciones dadas en Colombia y considerando no sólo que es la constitución política de 1991, sino más bien la respuesta en la que esta se convierte de las cumbre mundiales que la UNESCO, el UNICEF, el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo), y el Banco Mundial venían realizando desde unos años antes (Conferencia mundial de educación para todos, Jomtien, Tailandia, 1990), este es el documento que reconoce el carácter de derecho fundamental de la educación de las personas y además de todas las

personas considerando las condiciones multiétnicas y pluriculturales de nuestra nación “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura...” (Artículo 67). Realmente es en la ley general de educación (Ley 115 de 1994) en su Título III, capítulo 1 en donde se dan las bases para la transformación de la atención educativa de “las personas con limitaciones o capacidades excepcionales”. Pero paradójicamente y aun reconociendo su derecho fundamental a ser educados esta ley continua nombrándolos como limitados, y este hecho concreto también habla de unas narrativas particulares desde las cuales las leyes construyen sus versiones del otro y buscan incidir en su vida y regularla.

Pero en este punto es fundamental recordar que el potencial transformador que ofrece un concepto y en nuestro caso convertido en decreto y luego en resolución, depende en gran parte de los niveles de apropiación y

uso que de él realizan las personas involucradas en estas cuestiones. Como plantea Susan Peters (1998), “Me parece que la transformación debe empezar con una búsqueda de teorías modernas que muestren su capacidad de crear una pedagogía de la liberación de la discapacidad “viva”, que reivindique nuestra personalidad y rechace la idea del Otro” (236). Las personas en situación de discapacidad, necesitan comenzar a ser formados desde la resistencia que debe ser un ejercicio planteado desde sus propias narrativas explicativas sobre sí mismo, y esta idea que centraría la resistencia desde el cuerpo como el lugar de concreción de esas narrativas, implica que las prácticas docentes deben estar ligadas a la comprensión de la situación de discapacidad como un hecho transitorio que está enlazado a las estructuras sociales que pueden ser opresivas o en el peor de los casos totalmente descalificadoras y minusvalizantes.

Los educadores postmodernos aceptan la sabiduría que el canon tradicional contiene, pero insisten en

que las personas y los grupos necesitan transformar el conocimiento de acuerdo a sus propias circunstancias sociológicas, históricas y culturales. Para el alumno, esta transformación significa un currículo relevante para estas circunstancias, y una instrucción que contemple la “diferencia, la pluralidad y el lenguaje de lo cotidiano como algo fundamental para la producción y la legitimación del aprendizaje (Aronowitz y Giroux, 1991, pág. 187)[...] La política cultural inherente al postmodernismo cuestiona las relaciones entre verdad, poder y conocimiento, porque interpreta la cultura como un campo de batalla, de poder y conflicto y no como un artefacto de constructores sociales.” (237)

Estas ideas me remiten a las implicaciones que tiene comenzar a considerar a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho, pues desde esta perspectiva la educación que ellos y ellas requieren no está determinada solamente por el lugar en el cual sean ubicados, sino además por las concepciones y las relaciones que se establecen en esos espacios.

Siguiendo la propuesta de Susan Peters (1998) desde tres referentes teóricos podemos trabajar para replantear las condiciones sociales y culturales que deben enfrentar las personas discapacitadas: Las nuevas teorías del postmodernismo, las teorías radicales y liberales feministas, y la pedagogía crítica. Cada una de ellas aporta reflexiones referentes no sólo a la persona en situación de discapacidad como tal, sino además, al modo como los Otros desde esos entornos y lugares asignados por el poder del saber nos instauramos.

Por un lado las teorías postmodernas plantean la necesidad de que las personas cuestionen y contextualicen esos saberes canónicos de acuerdo a sus circunstancias y a sus momentos históricos, lo cual desde la escuela implica “...un currículo relevante para estas circunstancias, y un lugar en el que se contemplan

Sumado a esto, las teorías radicales y liberales feministas reivindican el lugar del cuerpo en el establecimiento de las relaciones con los entornos, pues desde estos postulados la imagen que se tiene del propio cuerpo incide directamente en la

conciencia que se tenga del sí mismo y desde este lugar es desde donde las personas planean sus acciones en los entornos y comprenderán que pueden y que no pueden hacer y de igual manera no continuar automarginándose, pues “Para las feministas conocerse a uno mismo significa la búsqueda del amor por uno mismo. Esta búsqueda les resulta difícil a las personas con insuficiencias manifiestas, porque no pueden amarse ni valorarse si aceptan las imágenes veladas que se reflejan en el espejo de la sociedad.” (241). Este cuerpo mutilado, lacerado y defectuoso difícilmente les permitirá una reivindicación de su propio ser si continua siendo interpretado desde los cánones estéticos etnocéntricos.

Finalmente, los planteamientos de la pedagogía crítica, implican el observar y describen los agentes formadores de esas realidades externas, esto es, poner en cuestión la propia mirada que se tiene del otro, preguntarse inicialmente por el sí mismo, el poner en cuestión el lugar desde el cual se está tratando de

explicar y clasificar al otro, para comprender qué tipo de relación se puede establecer con ese Otro, en palabras de Peters (1998):

Cruzar la frontera que media entre la educación especial y la general significa ponerse uno mismo en el lugar del Otro, “darle la vuelta a la tortilla”, y en ese proceso, desarrollar nuevas formas de pensar sobre uno mismo y sobre los demás. [...] El acto de reivindicar el propio sentido de la identidad y el lugar propio en la formación social de la educación es una forma de política personal y cultural que en mi opinión debería ser un tema de estudio importante. (238)

La televisión comercial y las formas de representar a los otros

En este apartado de la discusión es posible recoger algunos de los argumentos presentados por Omar Rincón (2006) cuando habla de los colombianos como una cultura telecéntrica, lo cual implica que tomamos muchas de nuestras decisiones cotidianas a partir de la información que nos presentan los medios, esto implica que dotamos de una alta carga de veracidad la información que nos presenta la

televisión y le permitimos que oriente las representaciones sociales o narrativas culturales que construimos acerca del otro y lo otro.

Hasta este momento la ilustración de cómo los conocimientos científicos producidos con patrocinios económicos bien definidos iluminaban las prácticas profesionales que se desarrollaban en instituciones sociales, me permitió mostrar una cara de la moneda, desde la cual me he estado moviendo como educador especial, esto es estudiar las propuestas de clasificación realizadas por la asociación norteamericana de psicología o APA por sus siglas en inglés, aprender los procesos y procedimientos de atención a las personas de acuerdo a sus cuadros diagnósticos e incluso acercarme a algunas instituciones para comprender las realidades concretas de trabajo con esta población o como dirían los educadores y las educadoras en lenguaje técnico este “personal”.

Mi pregunta incluso o una de las motivaciones que me llevo a configurar esta reflexión es dónde queda el sujeto o más bien la persona, ese del que

estado hablando desde la ley, desde la ciencia e incluso desde otras miradas cotidianas, desde qué lugares toman las personas en situación de discapacidad referentes para construir sus narrativas sobre sí mismo y es por esto que antes de acercarme a estas personas y plantearles una pregunta que surge desde mi mirada adultocéntrica y académica me resultaba necesario comprender qué discursos les ofrecían, qué contenían esos discursos y cuál podía ser la cercanía de ellos y ellas a estas propuestas.

Desde estos cuestionamientos me doy cuenta entonces que esos discursos científico - políticos tienen una gran influencia para los profesionales del área, pues son los que ratifican nuestro lugar como expertos en el tema, pero para las personas del entorno cercano de las personas en situación de discapacidad pocas veces tienen influencia directa, especialmente en un contexto cultural en el cual la fuente de información principal es la televisión.

Esto me llevo a considerar la idea de investigar las representaciones sociales que circulan a través de las

telenovelas de las personas en situación de discapacidad, pero regresando a los consumos comerciales placenteros y de esparcimiento, los programas que tienen mayor rating en nuestro país no son los que presentan como protagonistas a personas en situación de discapacidad en algunos de los casos analizados durante la configuración de estas reflexiones, lo que encontré es que lo más cercano son personajes pintorescos que no cumple con los estereotipos sociales de belleza, basta con recordar a Betty la fea o en Brayanuno de los personajes de “nuevo rico, nuevo pobre” quienes de todas formas no pueden ser considerados como personas en situación de discapacidad. Fueron estas reflexiones las que me llevaron a considerar que era más importante pensar en cuáles son esas representaciones comerciales que se presentan y que tienen un alto nivel de consumos las que ven las personas en situación de discapacidad, pero de una manera fundamental y retomando los planteamientos de Berger y Luckman(1968) las personas que se encuentran en su entorno cercano, pues recordemos que son las narrativas de

este entorno cercano de las cuales niños y niñas en situación de discapacidad irán configurando sus narrativas sobre sí mismos.

Entonces, desde mi punto de vista realizar esas lecturas a profundidad de las narrativas que presentan las telenovelas de lo que debe ser un hombre o una mujer especialmente con éxito social, me permiten identificar los discursos desde los cuales niños y niñas en situación de discapacidad configuran sus insatisfacciones corporales, pues los referentes culturales a los cuales pueden acercarse para construir sus narrativas están muy lejos de sus realidades corporales y aun pudiendo tomar distancia de estas configuraciones televisivas el nivel de impacto que tienen en sus entornos es tan alto que difícilmente les permite y en generar nos permite alejarnos de estas ideas.

Esto está tan simple entonces como saber que esos cuerpos que deseamos tener están tan lejos de nuestras experiencias que debemos acostumbrarnos a vivir con lo que nos

tocó o vivir eternamente infelices. Es en este punto en el cual considero que planteamientos como los realizados por los discursos feministas trabajados por Susan Peters permitirían generar propuestas didácticas que alimenten orientaciones pedagógicas que lleven al fortalecimiento de las personas en situación de discapacidad desde el reconocimiento y enamoramiento de sus corporeidades.

Desde luego, reconociendo el valor no solo informativo sino formativo que puede tener la televisión y en nuestro caso la telenovela llegando incluso a considerarse como un “manual de comportamiento audiovisual”, este tipo de propuestas deben considerar esas narraciones comerciales y llevarlas a los contextos educativos no para curricularizarlas, sino además para darles miradas reflexivas que apoyen las construcciones socio – culturales que permitan a niños y niñas comprender las distancias entre la fantasía y la realidad y la importancia que este tipo de discursos pueden tener como referentes culturales para su vida.

De todas formas quedan otras rutas que deben explorarse como las posibilidades de establecer diálogos reales entre los discursos científicos y los televisivos, para que de alguna manera la vida cotidiana y la experiencia misma de las personas comience a ser parte de estos dos discursos hegemónicos.

Tendría que reconocer además que en ciudades como Medellín y a través de canales culturales de mediano consumo como Telemedellin este tipo de propuestas han comenzado a explorarse en programas como “ser capaz”, pero estos espacios sigue estando demasiado centrados en los discursos hegemónicos y recogen poco de las experiencias concretas de las personas en situación de discapacidad.

opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental”. En Barton, Len, 1998, *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 59 – 76.

Berger, Peter y Luckman, Thomas, 1968, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Peters, Susan, 1998, La política de la identidad de la discapacidad. En Barton, Len, 1998, *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 230 – 249.

Rincón, Omar, 2006, *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*, Barcelona, Gedisa.

Bibliografía

Álvarez, Alejandro, 2003, *Los medios de comunicación en la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Barnes Colin, 1998, “Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la