

Educomunicación inclusiva y discapacidad en la Región Andina: revisión cualitativa de avances y logros¹

Patricia Muñoz-Borja²; Jorge Mauricio Escobar Sarria³; Rosa García-Ruiz⁴; Ignacio Aguaded⁵

Recibido: Febrero 2020 / Evaluado: Marzo 2020 / Aceptado: Abril 2020

Resumen. Introducción. La educación para la inclusión social de personas con discapacidad en las últimas décadas incrementó el uso de la educomunicación para crear estrategias de cambio en las condiciones de marginalización vividas por esta población. En la investigación se propuso rastrear procesos comunicativos y/o educomunicativos inclusivos de las personas con discapacidad en la Región Andina, con el fin de identificar la comprensión que se hace sobre la comunicación para el cambio y la educomunicación en relación con procesos inclusivos de esta población. Método. Se realizó un estudio de caso configurado por 36 experiencias comunicativas y educomunicativas inclusivas de y para personas con discapacidad de los seis países de la Región Andina documentadas en la red. Resultados. Se encontró que los países andinos (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela) tienen estrategias de comunicación o educomunicación públicas y privadas enmarcadas en el modelo social y el enfoque de derechos para transformar estigmas y facilitar la inclusión social de personas con discapacidad. Discusión. Dichas estrategias hoy están en transición: de modelos difusionistas e institucionalizados a modelos con procesos transformadores y de cambio estructural con miradas holísticas hacia la discapacidad que involucran procesos interactivos y de construcción colectiva. La educomunicación en la Región Andina ha avanzado y alcanzado logros como estrategia de educación para la inclusión de personas con discapacidad, su reconocimiento y auto-reconocimiento y la facilitación de procesos de transformación social hacia sociedades capaces de reconocer su diversidad, no obstante, es necesario seguir desarrollando estrategias de este tipo para alcanzar definitivamente el propósito de inclusión.

Palabras clave: Educación social; necesidad de educación; medios de comunicación de masas y desigualdad social

[en] Inclusive educommunication and disability in Andean Region: qualitative review of advances and achievements

Abstract. Introduction. Education for social inclusion of people with disabilities in recent decades increased the use of educommunication to create strategies for change in the conditions of marginalization experienced by this population. The research aimed at tracking inclusive communication and/or educommunication processes of people with disabilities in the Andean Region, in order to identify in them the understanding of communication for change and educommunication in terms of the inclusion of this population. Method. A case study was made of 36 communication and educommunication inclusive experiences of and for people with disabilities in the six countries of the Andean Region documented online. Results. It was found that the Andean countries (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú and Venezuela) have public and private communication or educommunication strategies framed in the social model and the rights approach to transform stigmas and facilitate the social inclusion of people with disabilities. Discussion. These strategies are now in transition: from diffusionist and institutionalized models to models with transformative processes and structural change with holistic views of disability that involve interactive processes and collective construction. Educommunication in the Andean Region has advanced and achieved achievements as an education strategy for the inclusion of people with disabilities, the recognition and self-recognition of their voice and the facilitation of social transformation processes towards more inclusive societies capable of recognizing their diversity. However, it is necessary to continue to develop strategies of this kind in order to achieve this purpose once and for all.

¹ Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto I+D “Youtubers e Instagrammers: la competencia mediática en los prosumidores emergentes” (RTI2018-093303-B-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España; por el Grupo de Investigación en comunicación y cambio social del Departamento de Ciencias de la Comunicación (Programa de Comunicación Social – Periodismo) de la Universidad Autónoma de Occidente (Cali – Colombia); y por la Dirección General de Investigaciones y Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali (Cali-Colombia).

² Universidad de Santiago de Cali (Colombia)
Email: patmubor@gmail.com

³ Universidad Autónoma de Occidente (Colombia)
Email: jescobar@uao.edu.co

⁴ Universidad de Cantabria, Universidad de Nebrija (España)
Email: rosa.garcia@unican.es

⁵ Universidad de Huelva (España)
Email: aguaded@uhu.es

Keywords: social education; need for education; mass media; social inequality.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Comprensión de la discapacidad/diversidad funcional. 1.2. Exclusión, comunicación y educación. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Muñoz-Borja, P.; Escobar Sarria, J.M.; García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2021). Educomunicación inclusiva y discapacidad en la región andina: revisión cualitativa de avances y logros. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 67-78.

1. Introducción

La educación para la inclusión social de personas con discapacidad en los contextos actuales no solo se desarrolla dentro de las aulas, sino dentro de otros escenarios de la vida cotidiana y social, los cuales se encuentran digitalizados y mediatizados; por tanto, requieren de una nueva alfabetización que desarrolle competencias digitales y mediáticas que posibiliten procesos de participación y desempeño cotidiano de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad.

1.1. Comprensión de la discapacidad/diversidad funcional

Hoy, algunos sectores académicos, organizaciones sociales y entidades privadas internacionales han acogido el término *diversidad funcional* (Palacios & Romañach, 2006) para referirse a la discapacidad. Dicho término se descentra de aspectos que históricamente marcaron la desventaja y se focaliza en *la diferencia* como característica de la humanidad, para comprender la realidad desde una perspectiva relacional que incluye la bioética y los derechos humanos. No obstante, el término *discapacidad* se adoptó por las entidades públicas y privadas, internacionales y nacionales, para definir los lineamientos y políticas relacionados con esta población.

En este texto se hará referencia al término *discapacidad* porque es el utilizado oficialmente por dichas entidades, sin desconocer la propuesta del uso del término *diversidad funcional*, ni las implicaciones sociales y políticas del mismo que, posiblemente en el futuro cercano, tenga mayor acogida.

La discapacidad históricamente ha tenido diferentes visiones o perspectivas (Brognia, 2009), las cuales generan tensiones que van desde redes de sentido conformadas por ideas, emociones e imágenes estigmatizadoras, hasta redes de sentido reivindicativas, donde las primeras ubican a las personas con discapacidad como *no humanas* y las segundas como *sujetos de derechos y deberes*. Dichas tensiones permanecen vigentes y conviven cotidianamente (Muñoz-Borja, 2006). En concordancia las entidades oficiales, legitimadas a través del tiempo, han reconocido dos modelos y dos enfoques como los más representativos, que enmarcan las visiones y las tensiones mencionadas: modelo médico, modelo social, enfoque biopsicosocial y enfoque de derechos.

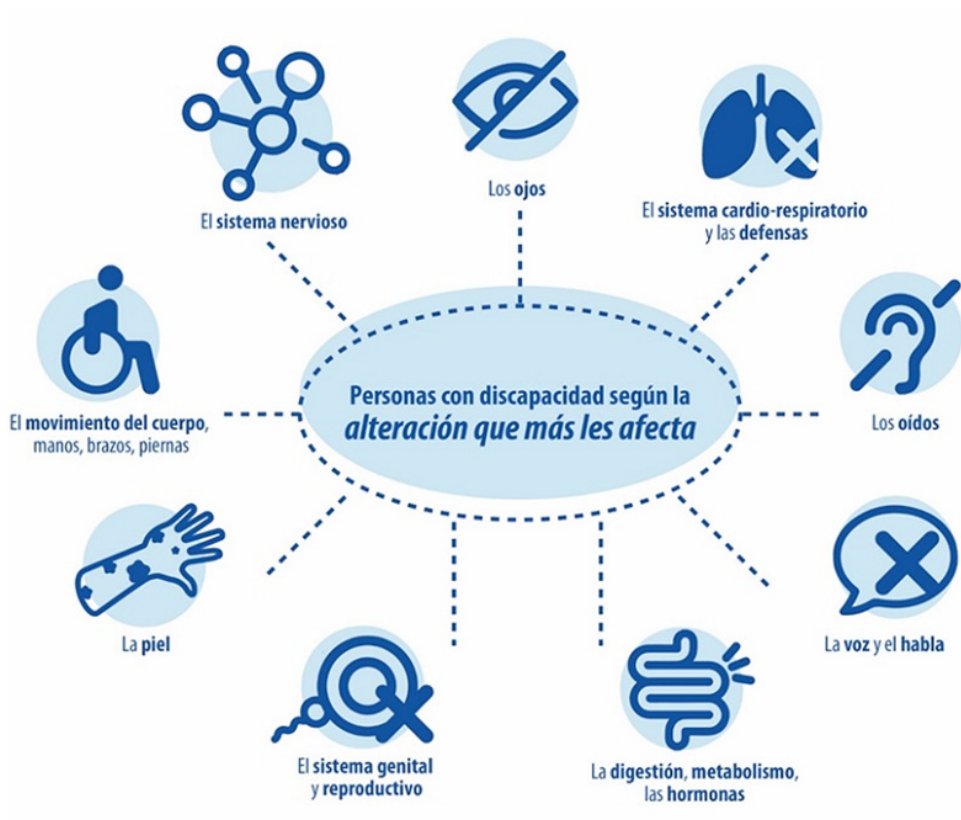
El *modelo médico* (Menéndez, 1985; 2014), biomédico (Engel, 1981), o anatomoclínico (Foucault, 1966), describió las características de la enfermedad, centrando su atención en los signos y síntomas del cuerpo, para definir un cuadro clínico y generar un procedimiento de curación. Este abordó al individuo de modo a-histórico, biologicista y a-social (Del Pino, Ermili, Fernández, & Rodríguez Badone, 2008). Desde éste la discapacidad se entendió como un problema de salud en el cuerpo del individuo. Aunque en su momento este modelo permitió comprender lo que ocurría a las personas con discapacidad para *adaptarlas* a su entorno, a largo plazo influyó en su estigmatización (Goffman, 1970), su categorización como *anormales* (Ewald & Fontana, 2000), y en diversos programas y políticas estatales de protección social centradas en la caridad social y el proteccionismo gubernamental que agudizó, en muchas ocasiones, la segregación de esta población (Aguilar, 2017).

El *modelo social* considera la discapacidad como problema de la sociedad, por tanto, la solución debe ser responsabilidad de todos los sectores sociales generando apoyos para facilitar la cotidianidad de las personas. El modelo surgió durante la segunda mitad del siglo XX con el movimiento de vida independiente en Europa y Estados Unidos, que luchaba por el trato digno y la vida autónoma para las personas con discapacidad, en consecuencia, se propuso adaptar los entornos a las necesidades de las personas (García Alonso, 2003; Palacios, 2008; CONPES-166, 2013; CEPAL, 2014; Levitt, 2017; Kasap & Gürçinar, 2017).

El *enfoque biopsicosocial*, trascendió la mirada biologicista, entendió integralmente a la persona y generó estrategias de atención desde tres aspectos: biológico, psicológico y social (Engel, 1977; 1981). En esta línea, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la salud (CIF) para aportar un lenguaje unificado sobre la discapacidad, además de un marco conceptual para entender la discapacidad como la relación existente entre una alteración anatómica y funcional (deficiencia) con restricciones en la participación o limitaciones en la actividad, que se realizan en la vida cotidiana (OMS-OPS, 2001; CEPAL, 2014). La CIF describe características de las personas, no clasifica personas; dicha descripción incluye funciones y estructuras corporales (Figura 1), actividades y participación (Figura 2) por un lado, y factores contextuales por otro, que promueven la importancia de generar *apoyos y adaptaciones* en y desde el entorno (OMS-OPS, 2001). Por su parte otros sectores de la sociedad como la educación, la recreación o la cultura, entre otros, armonizan las funciones

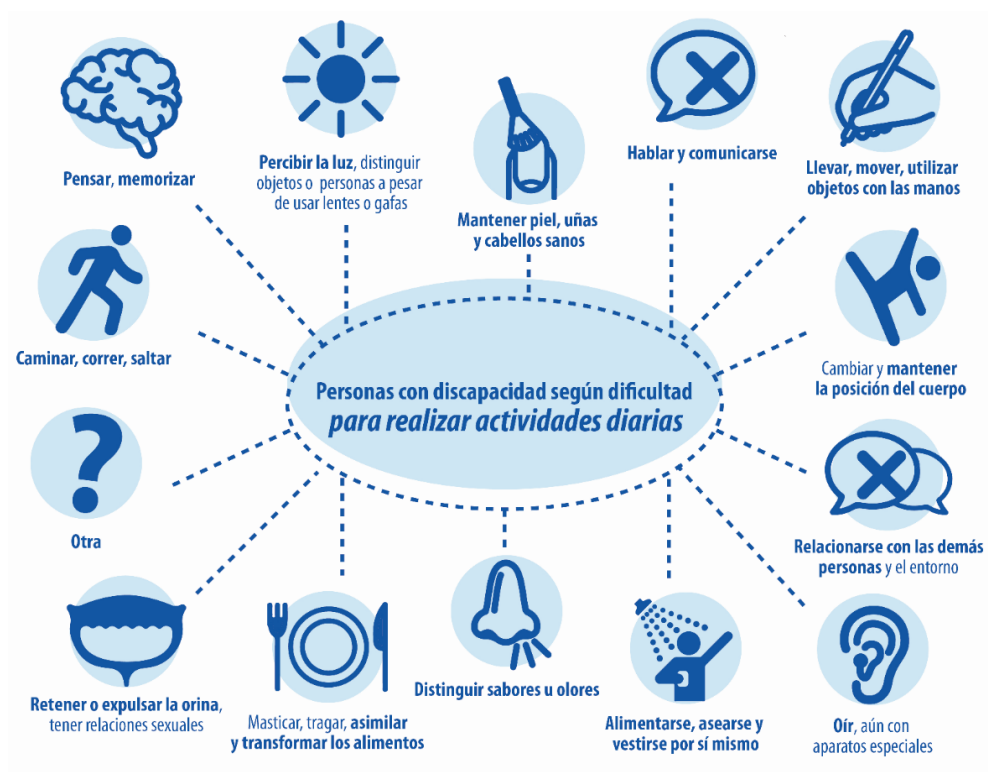
involucradas en las personas con discapacidad y los apoyos que cada una de ellas requiere, las cuales aparecen consignadas en la CIF (Figura 3).

Figura 1. Personas con discapacidad según la alteración que más les afecta, propuestas por la CIF.



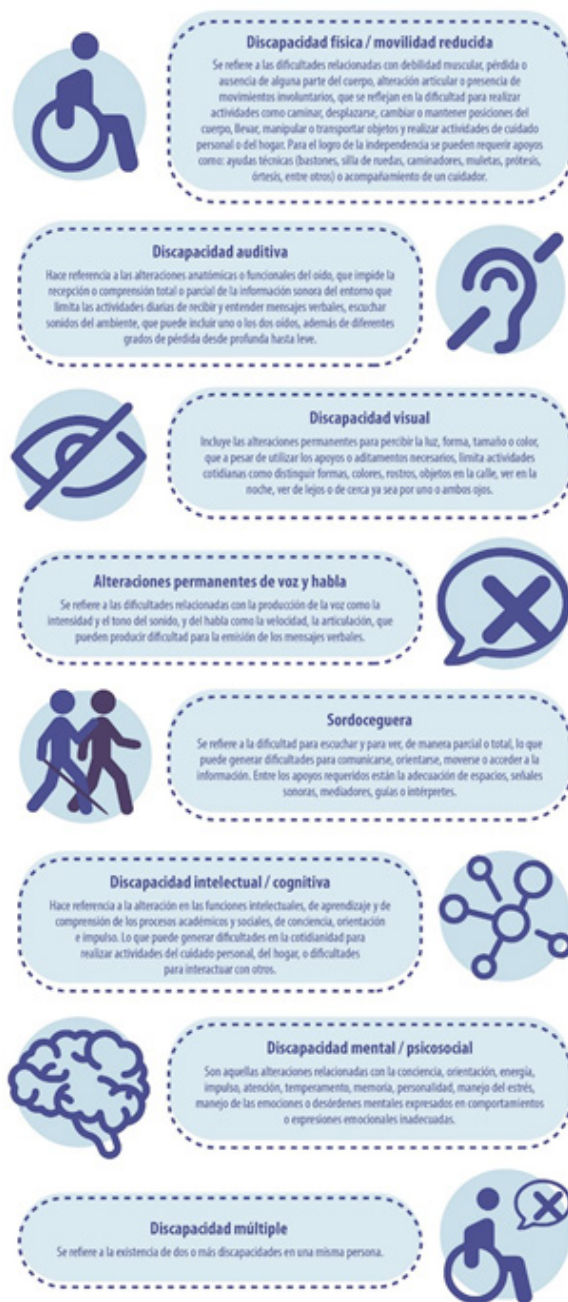
Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Personas con discapacidad según dificultad para realizar actividades cotidianas, propuestas por la CIF.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Categorías de discapacidad y apoyos requeridos, según la CIF.



Fuente: Elaboración propia.

El *enfoque de derechos*, surgió en línea con el modelo social y a partir de la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad para “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006, p. 4). Este enfoque descentró la idea de clasificar personas para caracterizar entornos y apoyos que éstas pueden necesitar para ejercer libremente sus derechos y deberes, y rescató tres aspectos como mecanismos para garantizar “la vida independiente, la inclusión en la comunidad” (ONU, 2006, Art.19, p. 15) y en general todos los derechos de las personas con discapacidad: diseño universal, accesibilidad y ajustes razonables. En la Convención, el diseño universal se entiende como la realización de productos, programas, entornos y servicios usados por la mayoría de personas sin requerir adaptaciones ni diseños especializados, y sin excluir las ayudas técnicas que grupos particulares de personas con discapacidad necesiten. Los ajustes razonables son adaptaciones y modificaciones adecuadas y necesarias para garantizar el goce de los derechos en igualdad de condiciones. Por otra parte, la accesibilidad es uno de los principios planteados en la Convención (ONU, 2006), la cual, según Cayo (2015), se ha convertido en aquel capaz de verificar el ejercicio de los otros principios, al facilitar de uno u otro modo su cumplimiento: no discriminación, participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, el respeto y aceptación de la diferencia y la igualdad de oportunidades.

1.2. Exclusión social, educación y comunicación

La exclusión social puede entenderse como un fenómeno de la sociedad que involucra la privación económica y la no participación, lo que implica la dificultad de gozar de los derechos sociales y la estigmatización (Townsend, 1979; Jiménez Ramírez, 2008). Por su parte, Avira Saavedra (2001) entiende la exclusión social desde cuatro dimensiones: el acceso desigual a los mercados de trabajo y protección social; la ausencia de mecanismos de participación; el acceso desigual y la negación de los derechos humanos, civiles, políticos y culturales; y el no acceso a bienes básicos y servicios. Además expone la necesidad de entender la exclusión como una dinámica bipolar que no debe separarse de la inclusión.

La exclusión puede entenderse desde tres enfoques: el primero como problemática de la ciudadanía al poner en ejercicio sus derechos, el segundo como problemática de realización personal en cuanto a lo que *se es* y *se está* en sociedad, y el tercero como una problemática de acceso a servicios, bienes y participación política (Muñoz-Borja, González Osorio, Vásquez-Lara, Arenas-Quintana, & González Restrepo, 2018). Dicha exclusión ocasionalmente es reforzada por los medios masivos de comunicación según la forma como presentan la información y la imagen de las personas con discapacidad (Hadley, 2016; Saunders, Lansdell, Eriksson, & Bunn, 2018), la cual está permeada por las diversas culturas (Theodorou & Mavrou, 2017).

Como respuesta a esta situación y estrategia de pedagogía social (Limón Mendizabal, 2016; González-Geraldo, 2019) y educación para la inclusión (Ramírez Íñiguez, 2016; Bonilla-del-Río, García-Ruiz, & Pérez Rodríguez, 2018), las personas con discapacidad optan por diversos caminos para presentarse y comunicarse a través de las nuevas tecnologías y redes sociales que van desde decidir cómo y cuándo revelan su discapacidad (Furr, Carreiro, & McArthur, 2016), hasta plantear contra propuestas o contra narrativas que reivindican su imagen e identidad como ciudadanos y sujetos de derechos (Theodorou & Mavrou, 2017; Pionke, 2018; Pionke & Manson, 2018); o dar un sentido más amplio a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como tecnologías sociales adaptables según su uso y accesibilidad (Navarro, 2009; Shpigelman & Gill, 2014; Alonso & Murgia, 2018; Cuberos, Vivas-García, & Mazuera-Arias, 2019) para facilitar procesos de educación que llevan a la transformación social. Estos procesos de educación en los contextos de las personas con discapacidad se han planteado desde diversos planos como el acceso a la educación regular, dado desde perspectivas de inclusión educativa (CIE-ONU, 2008; UNESCO, 2019), o a formas alternativas de formación, desde la educación popular, que enfatiza en la formación para la transformación social y participación de poblaciones oprimidas o excluidas (Freire, 1970; 1997; Jara Holliday, 2010) en contextos diferentes al aula regular, para entregar herramientas y criterios de reflexión que las llevan a expresar sus propios pensamientos y sentires sobre su realidad.

Muchas de las propuestas de comunicación planteadas para la discapacidad, evidencian una tendencia del enfoque difusionista centrado en medios, no necesariamente masivos, que pretenden divulgar un mensaje para influir en el cambio social. Sin embargo, se ha demostrado que este tipo de estrategias verticales dificultan la participación del interlocutor y enlentecen dichos procesos de cambio (Servaes, 2000).

El énfasis del modelo difusionista en la perspectiva conductista y psicosocial se interesa por los valores individuales y los cambios de actitud frente a un problema, situación y/o ámbito de la realidad. Según Lerner (1958) la clave está en alcanzar una alta sintonía y empatía para verse en la situación del otro como un referente comprensivo, que cambia la perspectiva sobre la dificultad y retos. De igual manera, se retoman consideraciones de la comunicación de apoyo al desarrollo, que se definen como “la noción de que la comunicación planificada y organizada – sea o no masiva – es un instrumento clave para el logro de las metas prácticas de instituciones y proyectos específicos de instituciones que propician el desarrollo” (Beltrán, 1993, p. 4).

Otras propuestas de comunicación para la discapacidad acogen la educomunicación como estrategia de formación para alcanzar su propósito de cambio social, tal y como lo plantea Kaplún (1998). La educomunicación como un campo de conocimiento transdisciplinar puede ser entendida desde diversas perspectivas, entre las cuales se encuentran: la formación para ver información, la formación para producir información, y la perspectiva del prosumidor quien consume y produce. Tal y como plantean Bonilla-del-Río, García-Ruiz, & Pérez Rodríguez (2018), la educomunicación puede plantearse como un agente de integración efectiva en la Sociedad de la información y el Conocimiento, para reducir el riesgo de exclusión de los colectivos, reforzando la relación entre la discapacidad y los medios de comunicación.

La educomunicación como *formación para ver*, entrega a los sujetos herramientas para que adopten posturas críticas frente a los procesos que viven y a la información que reciben, esto incluye las propuestas de pedagogía crítica para formar ciudadanos más conscientes frente a la información que circula, la realidad que viven y la necesidad de generar procesos de cambio social (Freire, 1997; Jara Holliday, 2010), que pueden conciliarse a través de los medios (Martín-Barbero, 1996; 2002).

La educomunicación como *formación para producir* tiene en cuenta las competencias digitales y mediáticas. En cuanto a las primeras, autores como Aires, Santos, De la Guardia, Lima, & Correia (2018), demuestran la importancia de garantizar el acceso a internet en espacios públicos y el acceso al conocimiento y desarrollo de las habilidades digitales como una forma de facilitar la inclusión social y el ejercicio de ciudadanía, sobre todo de aquellos que habitan territorios alejados de las urbes. Con respecto a las segundas, las competencias mediáticas, dan cuenta de las capacidades y habilidades para crear críticamente información en múltiples contextos, utilizando los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (Aguaded, 2012; 2013; Bonilla-del-Río, García-Ruiz, & Pérez Rodríguez, 2018).

La comprensión de la educomunicación desde la *perspectiva del prosumidor* implica que en la actualidad debemos desarrollar competencias para producir, consumir, recibir, buscar o divulgar información de manera crítica y autocrítica (UNESCO, 2011), conscientes de que la información consumida puede potenciarnos, confundirnos o engañarnos, y

la información producida habla de nosotros mismos, nuestros intereses particulares, nuestra intención comunicativa y nuestra postura frente a las realidades que vivimos o nos afectan. Es decir, el prosumidor debe desarrollar, por un lado, competencias mediáticas y, por otro, competencias ciudadanas (García-Galera & Valdivia, 2014; García-Ruiz, Ramírez-García, & Rodríguez-Rosel, 2014), que enfatizan la autonomía, el uso de la ética y la capacidad de tomar decisiones conscientes sobre la información que se produce y se consume (Gozálvez, 2012; Gozálvez Pérez & Aguaded Gómez, 2012; Gozálvez Pérez & Contreras Pulido, 2014; Gozálvez Pérez, García-Ruiz, & Aguaded-Gómez, 2014).

A partir del surgimiento del modelo social y el enfoque de derechos, reconocidos por organizaciones y movimientos sociales de personas con discapacidad, muchos actores del sector han utilizado la educomunicación y las TIC para masificar y enfatizar a través de las nuevas tecnologías su mensaje, el cual se centra en el fortalecimiento de la ciudadanía de la población con discapacidad a través de la lucha por sus derechos (Sépulchre, 2018). También han utilizado espacios y herramientas como las redes sociales para obtener información, apoyo social, intercambiar experiencias o encontrar personas con situaciones similares para crear una oportunidad de comunicación con otros que aporten al mejoramiento de su calidad de vida (Antunes & Dhoest, 2018) y generen procesos de movilización social.

En dichos procesos de movilización social o de interacción comunicativa entre las personas con discapacidad, los académicos y activistas sociales han encontrado en la educomunicación una estrategia importante para la transformación de los imaginarios estigmatizadores que perduran en las comunidades. Consideran que la existencia de programas de formación en educomunicación reducen la exclusión al crear consumidores de información conscientes y críticos (Kasap & Gürçinar, 2017); además el aprendizaje generado desde la educomunicación aporta a la transformación social, el empoderamiento personal y el cambio de los argumentos sociales de exclusión (Chib, Bentley, & Wardoyo, 2019).

En este marco, la presente investigación se propuso como objetivos: 1) rastrear los procesos comunicativos y/o educomunicativos inclusivos, desarrollados en la región Andina para poblaciones con discapacidad o diversidad funcional; 2) identificar en dichos procesos la comprensión que se hace sobre la comunicación para el cambio y la educomunicación, puestos al servicio de las personas con discapacidad, y 3) identificar las intenciones comunicativas que se generan a partir de dicha comprensión.

Para alcanzar dicho propósito se realizó una investigación que tuvo en cuenta la triangulación de: 1) las experiencias educomunicativas inclusivas dirigidas a personas con discapacidad en los seis países que conforman la Región Andina (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela) y que resultaron accesibles a través de la red; 2) las propuestas y lineamientos de las entidades nacionales e internacionales, encargadas de facilitar procesos de inclusión de las personas con discapacidad o de impulsar la educomunicación como estrategia de formación ciudadana y transformación social; y 3) la fundamentación teórica que sustenta la necesidad de tender puentes entre estos campos del conocimiento: la educomunicación y la discapacidad.

2. Método

Para alcanzar los objetivos propuestos se realizó una investigación de tipo cualitativa por medio de un estudio de caso, entendido éste como una unidad de análisis que se aborda sistemática y holísticamente (Hernandez Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014), para conocer y entender un sistema enmarcado temporal y espacialmente, que puede referirse a una actividad, evento, programa o interacciones complejas (Creswell, 1997; Timmons & Cairns 2010; Yin, 2009). Este caso se configuró con el análisis y comparación de 36 experiencias comunicativas y educomunicativas inclusivas de y para personas con discapacidad de los seis países de la Región Andina, caracterizados por su fácil y rápida aproximación a través de Internet.

Para la comprensión del caso se trianguló la información encontrada teniendo en cuenta dos ejes: 1) el marco conceptual construido por las entidades internacionales involucradas y 2) las experiencias comunicativas/educomunicativas inclusivas. El primer eje, el marco conceptual, rescató la forma como las entidades internacionales y nacionales entienden la discapacidad, la educomunicación y la comunicación para el cambio. Las entidades internacionales fueron la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la UNESCO y la Organización Mundial de la Salud (OMS); entre las nacionales se abarcaron los Ministerios encargados de la salud, las TIC y la educación o sus similares, en los seis países de la Región Andina. La selección de estas entidades respondió a su relación con el tema central del estudio como respuesta dada por cada Estado de la Región Andina: discapacidad y educomunicación.

El segundo eje, experiencias comunicativas/educomunicativas inclusivas, tuvo en cuenta experiencias, casos y proyectos del nivel local, regional o nacional, de los países de la Región Andina sobre procesos comunicativos o educomunicativos inclusivos de y para personas con discapacidad que se encuentran referenciados a través de medios virtuales.

Para la descripción y clasificación de las experiencias se realizaron fichas de caso, cuyos criterios de selección fueron: 1) estrategias de comunicación que aportaran a la inclusión de personas con discapacidad; 2) que pertenecieran a alguno de los países de la región Andina: Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú o Venezuela, los cuales son reconocidos como territorios en alto riesgo social y económico que lleva a condiciones de pobreza, inequidad y exclusión, y 3) estrategias que se identificaran fácil y rápidamente a través de medios virtuales (búsqueda en la red).

La organización e interpretación de estas experiencias se realizó teniendo en cuenta las siguientes unidades de análisis, que corresponden con los objetivos y las categorías de análisis emergentes: el país, la población a la que se dirigía, ya fuera

comunidad en general, personas con discapacidad o ambas; el tipo de discapacidad; la intención comunicativa de la estrategia; y las narrativas que las constituyen. Posteriormente se trianguló teoría, concepciones institucionales y estrategias, lo que permitió la reflexión sobre esta realidad y la configuración de ideas que aportan a la construcción de conocimiento de dos campos interdisciplinarios relacionados actualmente: discapacidad y educomunicación.

3. Resultados

En los países de la región Andina –Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, aunque se asumieron las propuestas para comprender la discapacidad desde las entidades internacionales, especialmente la CIF (OMS-OPS, 2001) y la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), la información recolectada en cada territorio es diversa y los procesos seguidos llevan diferentes ritmos, por lo tanto, la comparación entre países es difícil (Díez Canseco, 2009, pp. 2-4; CEPAL, 2014).

Es por esto que se entiende como un logro la definición de la *Política Andina en Salud para la prevención de la discapacidad* por parte del Organismo Andino de Salud (ORAS) – Convenio Hipólito Unanue (CONHU), conformado por los 6 Ministerios de Salud de estos países, la cual se planteó a partir del estudio de la situación de discapacidad en dichos territorios (Díez Canseco, 2009), para armonizar entre sí sus políticas de atención a la discapacidad, asumida como un problema social y de salud pública (ORAS-CONHU, 2010). En esta armonización tuvieron en cuenta la definición de las discapacidades, las funciones involucradas en las personas y los apoyos que cada una de ellas requiere, como lo muestra la Figura 3.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL– (2014) y el Organismo Andino de Salud (ORAS-CONHU, 2010) constataron la disparidad en las estadísticas y la forma de recolección de datos en estos 6 países, no obstante, coincidieron en que, a partir del año 2000, todos incluyeron preguntas sobre discapacidad, necesarias para generar políticas públicas, sociales, lineamientos o acciones estatales en los territorios.

Como se evidencia en la Tabla 1, existen estadísticas poblacionales (censos) y sistemas de registro de las personas con discapacidad. Los censos muestran que, en 5 de los 6 países, la población con discapacidad es menor a la población mundial con discapacidad (15%) (OMS-Banco Mundial, 2011), y solo un país excede dicho porcentaje.

Por su parte, en los sistemas de registro las personas con discapacidad se inscriben voluntariamente, aspecto que los hace dinámicos, en permanente actualización, y con reportes por debajo de los censos nacionales. No obstante, son cifras importantes para generar procesos de comunicación y educomunicación que aportan al cambio de la realidad social que viven las personas con discapacidad.

Tabla 1. Estadísticas de Personas con Discapacidad por País de la Región Andina

País	Nº Personas con discapacidad según censo nacional	% de la Población total según censo nacional	Nº Personas con discapacidad según Sistema de Registro Único	Fuentes
Bolivia	342.929	3.4%	79.231	Censo 2012 (INE, 2016)
				SISPRUNPCD 2018 (CONALPEDIS, 2018)
Chile	2.836.818	16.17%	–	Censo 2015 (SENADIS & Ministerio de Desarrollo Social, 2016)
Colombia	2.624.898	6.3%	1.418.065	Censo 2005 (MSPS, 2018b)
				RLCPD septiembre 2018 (MSPS, 2018c)
Ecuador	816.156	5.6%	449.169	CONADIS (CONADIS, 2018)
				Censo 2010 (INEC, 2018)
Perú	3.051.612	10.4%	1.575.402	Encuesta Nacional Especializada (INEI, 2014)
				Censo 2017 (INEI, 2018)
Venezuela	1.454.848	5.3%	–	Censo 2011 (CEPAL, 2014)

Fuente: Elaboración propia

Al seguir los criterios de selección y clasificación, como se mencionó anteriormente, se tuvieron en cuenta 36 experiencias comunicativas y/o educomunicativas inclusivas, pertenecientes a los 6 países de la Región Andina (Tabla 2). Dichas experiencias fueron desarrolladas por entidades públicas, entidades privadas o alianzas entre entidades públicas y privadas de cada región, cuya labor principal, generalmente, es la atención a la población con discapacidad, y no la prestación del servicio de comunicación e información. Es decir, las entidades públicas o privadas que atienden a personas con discapacidad adoptaron, dentro de sus estrategias de formación, comunicación e información, la utilización de los medios masivos de comunicación tradicionales y las nuevas tecnologías para facilitar procesos educativos de inclusión, destacando Colombia en la mayor diversidad de medios, tradicionales y digitales, seguido de Venezuela y Bolivia. En todos los países analizados, radio y webs son los medios que todos comparten para llegar a este colectivo.

Tabla 2. N°. Experiencias por país de la Región Andina

Experiencia	País						TOTAL
	Bolivia	Colombia	Chile	Ecuador	Perú	Venezuela	
Radio	1	2	1	1	1	2	8
Televisión	1			1	1	1	4
Cine/Documentales	1	1					2
Prensa/Boletín virtual	1	2	1	1			5
Página Web/ Blog	2	2	2	1	1	4	12
App		3					3
Bibliotecas virtuales accesibles	1	1					2
N° experiencias encontradas	7	11	4	4	3	7	36

Fuente: Elaboración propia

Se encontró que en dichas experiencias se tiende a realizar una mezcla entre el uso de medios de comunicación tradicionales y de nuevas tecnologías, y se opta por la utilización de aquellos medios que son más utilizados por las personas en la región, debido a su accesibilidad, facilidad de difusión y masificación de la información, como la radio e internet, a través de las páginas web y blogs. No obstante, en países como Bolivia o Colombia están tomando auge estrategias como las bibliotecas virtuales y las aplicaciones, accesibles para aquellas personas que cuentan con conexión a internet y teléfono inteligente, o el cine y los documentales, los cuales aumentaron en Colombia a razón de la creación de concursos públicos de cortometrajes sobre la temática, que involucran como protagonistas a personas con discapacidad en roles que van desde la creación del guión y la dirección, hasta la actuación (MinTIC, 2018).

Las experiencias revisadas abordan la discapacidad y las realidades de esta población enfatizando en diferentes intenciones comunicativas (Tabla 3), que se enmarcan en el enfoque de derechos e influyen en procesos de inclusión –educativa, laboral o social–, y cambio social, con el propósito de resaltar el valor de las personas con discapacidad como ciudadanos, reconocer sus derechos y rescatar su dignidad. Se identificó una idea constante en las experiencias de transformar los imaginarios que llevan a la exclusión por ideas que den cuenta de capacidades, alcances, fortalezas, habilidades y derechos de las personas con discapacidad.

Tabla 3. Intenciones comunicativas identificadas en las experiencias de los países de la Región Andina

País	Intención comunicativa de la experiencia									TOTAL
	Denuncia	Educación	Visibilización	Información Derechos y/o servicios	Entretimiento	Inclusión	Interacción/ Participación	Consultoría	Cambio de imaginarios	
Bolivia	1	2	1	2						6
Chile	1	1	2	2		1				7
Colombia		2	3	3	1	5	3	1		18
Ecuador		1	3	2		1				7
Perú		1	2	1		1		1		6
Venezuela			6	6		1	1		1	15
TOTAL	2	7	17	16	1	9	4	2	1	59

Fuente: Elaboración propia

Otra constante de las experiencias es su tiempo de funcionamiento, las más antiguas tienen alrededor de 20 – 25 años y las más nuevas 2-3 años, es decir, aparecieron a finales de la década del 90 del siglo XX y en las dos primeras décadas del siglo XXI. Entre sus logros están la visibilización de políticas, planes, derechos y deberes de las personas con discapacidad, además del reconocimiento de sus habilidades y capacidades, soporte de estadísticas sobre discapacidad, desarrollo de aplicaciones dirigidas a personas con discapacidades específicas, como la visual o auditiva, alianzas entre entidades, públicas y privadas, prestadoras de servicios a personas con discapacidad, con entidades y servicios de comunicación, fortalecimiento de la identidad y empoderamiento de las personas con discapacidad, caracterización de nuevos conocimientos sobre discapacidad y reconocimiento y puesta en evidencia de la diversidad cultural y funcional de los ciudadanos de estos países. Las experiencias identificadas dan cuenta no solo de sentidos y prácticas globales, sino de sentidos y prácticas locales, permeadas por la cultura.

En cuanto a la participación en las estrategias fue posible observar que en muchas de las experiencias las personas con discapacidad forman parte de su diseño y ejecución. Los responsables de las experiencias resaltaron la participación de las personas con discapacidad en los productos comunicativos desde su planeación como elemento fundamental para legitimar los procesos de cambio social, empoderar a la población, visibilizar y reconocer sus habilidades y capacidades para aportar a la transformación de imaginarios y la inclusión social. No obstante, en otros casos, su participación se limitó al papel de receptor y consumidor de información.

También fue posible evidenciar que muchas de estas experiencias se enlazan a diferentes redes sociales para alcanzar una mayor visibilización, participación e interacción, entre las más utilizadas por ellas están Facebook, Twitter y YouTube, seguidas de Instagram, Google+ y WhatsApp, en este orden.

4. Discusión y conclusiones

En los países de la región Andina existen experiencias comunicativas y educomunicativas inclusivas que abordan el tema de la discapacidad en dos sentidos: el primero, dirigido a la educación de las personas con discapacidad para que ellas fortalezcan sus conocimientos sobre los servicios que les ofrece el Estado, sus derechos y su ejercicio ciudadano, además del fortalecimiento de su identidad; el segundo, dirigido a la educación de la comunidad en general, en el que las estrategias dirigidas en esta línea pretenden generar un ejercicio de reflexión para cambiar imaginarios, abrir espacios de reconocimiento y dignificación para las personas con discapacidad y minimizar las limitaciones que la misma sociedad impone a esta población.

Las estrategias de educomunicación para las personas con discapacidad son relativamente recientes y coinciden con el cambio de visión, en términos de Brogna (2009), o cambio de enfoque y modelo, en términos de las Naciones Unidas (ONU, 2006), cuando toman auge el modelo social y la perspectiva de derechos, hecho que puede tomarse como coherente con estos modelos. A partir de su aparición, otros sectores, diferentes al de salud, y otros actores sociales generan estrategias de apoyo o solución para la situación de esta población. En este caso particular el respeto por el derecho a la información, la educación y la comunicación se enfatizó a partir del año 2006 con el surgimiento de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), y abrió un escenario importante para que los medios de comunicación influyeran de manera activa, consciente y responsable en los procesos de cambio e inclusión social relacionados con las personas con discapacidad, lo cual demuestra que dichas estrategias, como lo manifiesta Gozávez (2012) cumplen un papel político de fortalecimiento ciudadano y de democratización al brindar el acceso a la información y la oportunidad de evidenciar la voz de este grupo poblacional que había sido marginado. Además de abrir una oportunidad de formación para la educación inclusiva, como lo proponen Ramírez Íñiguez (2016) y Bonilla-del-Río et al. (2018), muestra una manera muy importante de reducir las limitaciones que las personas con discapacidad enfrentan en procesos de participación social y potenciar los propósitos de la pedagogía social (Limón Mendizabal 2016) y de la educación popular (Freire, 1970; 1997; Jara Holliday, 2010) que pretenden lograr el cambio social.

La definición de la educomunicación por parte de la UNESCO (2011) como una estrategia importante de formación de los individuos e influencia para el cambio de las realidades sociales, generó una oportunidad importante para inclinar la balanza desde las ideas estigmatizadoras reiteradas sobre las personas con discapacidad hacia las ideas reivindicativas, que aportan al cambio de imaginarios y reconocimiento de las personas con discapacidad como ciudadanos y sujetos de derechos y deberes.

El diseño y ejecución de experiencias comunicativas con participación de la población con discapacidad propone una mirada más inclusiva de las sociedades, con intenciones explícitas de reconocer el valor de la diversidad dentro de sus comunidades, no solo para la toma de decisiones sino para la visibilización de prácticas y concepciones de mundos diferentes.

Las experiencias en las cuales las personas con discapacidad se involucran como agentes activos y participativos de las mismas desde su diseño hasta su ejecución, que han sido identificadas y analizadas dando respuesta al primer objetivo de este estudio, fortalecen la identidad y el auto-reconocimiento de esta población además de la visibilización de las propias capacidades y derechos frente a la comunidad en general, que lleva a la transformación más rápida y efectiva de los imaginarios y actitudes enraizados por generaciones en estos territorios. Se evidencia que las propuestas comunicativas planteadas, identificadas los procesos de comprensión, tal como se propuso en el segundo

objetivo, denotan un proceso de transición desde aquellas que están centradas en modelos difusionistas, institucionalizados y formalizados que dan cuenta de proyectos centrados, con buenas intenciones, en la experticia del tema, pero distantes de procesos transformadores y de cambio estructural que requieren la mirada holística de la situación de discapacidad; hasta aquellas (algunas) que plantean procesos interactivos y de construcción colectiva para alcanzar sus propósitos.

En cuanto a las intenciones comunicativas identificadas en las estrategias, para dar respuesta al tercer objetivo, es posible afirmar que éstas se articulan directamente con las necesidades de los países y su momento histórico en relación con la forma como asumen la realidad de la población con discapacidad. Aquellos países que han avanzado más hacia las posturas reivindicativas de derechos y dignidad humana enfatizan en la denuncia, la participación y la educación desde estrategias colectivas, en contraposición a aquellos países que tienden a acudir a la visibilización de las capacidades de las personas con discapacidad, el cambio de imaginarios y la educación en derechos, como respuesta a las posturas de señalamiento y marginalización que perduran en la base de sus sociedades.

La educomunicación en los países de la Región Andina, ha avanzado y alcanzado logros como una estrategia de educación popular y pedagogía social para la inclusión de las personas con discapacidad, su reconocimiento y auto-reconocimiento y la facilitación de procesos de transformación social hacia sociedades más inclusivas que reconocen la diversidad que las conforman. No obstante, y teniendo en cuenta que las limitaciones de este trabajo se vinculan a la obtención de resultados de una única fuente primaria, se espera continuar el estudio recogiendo la percepción de los propios implicados. Finalmente, es posible concluir con la necesidad de seguir desarrollando estrategias comunicativas y educomunicativas de este tipo para alcanzar definitivamente la inclusión de las poblaciones con discapacidad.

5. Referencias bibliográficas

- Aguaded, I. (2012). La Competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 20(39), 7–8. doi <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Aguaded, I. (2013). El Programa «Media» de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 20(40), 7–8. doi <https://doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>
- Aguilar, C. (2017). Social protection and persons with disabilities. *International Social Security Review*, 70(4, SI), 45–65. doi <https://doi.org/10.1111/issr.12152>
- Aires, L., Santos, R., De La Guardia, J., Lima, C., & Correia, J. (2018). Mediating towards digital inclusion: The monitors of internet access places. *Observatorio*, 12(2), 196–213.
- Alonso, E., & Murgia, V. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, (33), 203–222.
- Antunes, D., & Dhoest, A. (2018). Autism and social media: The case of Brazil. *Observatorio*, 12(4), 001–012.
- Avira Saavedra, A. (2001). Discapacidad: Exclusión / Inclusión. *Revista Mad*, 5. doi: 10.5354/0718-0527.2011.14826
- Beltrán, L. (1993). Comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Una evaluación sucinta al cabo de cuarenta años. Discurso inaugural. In *IV Mesa Redonda sobre Comunicación y Desarrollo* (p. 26). Lima: Instituto para América Latina. <https://bit.ly/2QXq0Os>
- Bonilla-del-Río, M., García-Ruiz, R., & Pérez Rodríguez, M. A. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC*, 7(1), 66–85. doi <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>
- Brogna, P. (2009). *Visiones y Revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Cayo, L. (2015). *La Configuración Jurídica De Los Ajustes Razonables*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). España. <https://bit.ly/2MhSShg>
- CEPAL. (2014). *Informe Regional sobre la medición de la discapacidad. Una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina*. (Vol. 3860) (CE.1). <https://bit.ly/36SMxBn>
- Chib, A., Bentley, C., & Wardoyo, R. (2019). Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: Empoderamiento personal y transformación social en colectivos discriminados. *Comunicar*, 58, 51–61. doi <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C58-2019-05>
- CONPES-166. (2013). Política Pública Nacional de discapacidad e inclusión social <https://bit.ly/2sNhEiK>
- Creswell, J. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: SAGE.
- CIE-ONU. (2008). *La Educación Inclusiva: el cambio hacia el futuro* (Vol. 4). <https://bit.ly/351I6UB>
- Cuberos, M., Vivas-García, M., & Mazuera-Arias, R. (2019). Las tecnologías de información y comunicación como mediadoras de políticas públicas para la reducción de la pobreza en dos municipios fronterizos colombo-venezolanos. *Comunicación y Sociedad*, 1–30. doi <https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.6374>
- Del Pino, S., Ermili, S., Fernández, R., & Rodríguez Badone, D. (2008). *La atención de la enfermedad: El sistema de curación argentino*. <https://bit.ly/389ZoPJ>
- Díez Canseco, J. (2009). *Consultoría: Situación de la discapacidad en la Región Andina (Legislación y Políticas de Estado)*. <https://bit.ly/2RosJPR>
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. doi <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Engel, G. (1981). The clinical application of the biopsychosocial model. *Journal of Medicine and Philosophy*, 6(2), 101–123. doi <https://doi.org/10.1093/jmp/6.2.101>
- Ewald, F., & Fontana, A. (2000). *Michel Foucault. Los anormales, curso en el Collège de France (1974-1975)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México, Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furr, J., Carreiro, A., & McArthur, J. (2016). Strategic approaches to disability disclosure on social media. *Disability and Society*, 31(10), 1353–1368. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1256272>
- García Alonso, J. V. (2003). *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives. <https://bit.ly/2tJcJP>
- García-Galera, C., & Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 22(43), 10–13. doi: <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez–Rosel, M. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15–23. doi: <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González-Geraldo, J. (2019). Aportaciones de María de Maeztu a los inicios de la Pedagogía Social en España. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 293–306. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.57341>
- Gozálvez, V. (2012). *Ciudadanía Mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- Gozálvez, V., & Aguaded, I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi*, 45, 1-14.
- Gozálvez, V., & Contreras Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educación. *Comunicar*, 21(42), 129–136. doi: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Gozálvez, V., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 79(28), 17–28.
- Hadley, B. (2016). Cheats, charity cases and inspirations: disrupting the circulation of disability-based memes online. *Disability and Society*, 31(5), 676–692. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1199378>
- Hernandez Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jara Holliday, O. (2010). Educación Popular y Cambio Social en América Latina. *Community Development Journal*. doi: <https://doi.org/10.1093/cdj/bsq022>
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 173–186. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Kasap, F., & Gürçinar, P. (2017). Social exclusion of life in the written media of the disabilities: the importance of media literacy and education. *Quality and Quantity*, 1–15. doi: <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0635-z>
- Lerner, D. (1958). *The passing of traditional society. Modernizing the middle east*. <https://bit.ly/2RpdiGY>
- Levitt, J. (2017). Exploring how the social model of disability can be re-invigorated: in response to Mike Oliver. *Disability and Society*, 32(4), 589–594. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1300390>
- Limón Mendizabal, M. (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *HOLOS*, 5, 52. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4729>
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5), 2–14.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Menéndez, E. (1985). Saber médico y saber popular: el modelo médico hegemónico y su función ideológica en el proceso de alcoholización. *Estudios Sociológicos*, 3(8), 263–296. <https://bit.ly/2NKsWfl>
- Menéndez, E. (2014). El modelo médico hegemónico: transacciones y alternativas hacia una fundamentación teórica del modelo de autoatención en salud. *Revista D'Antropologia Social. Arxiu D'etnografia de Catalunya*. <https://bit.ly/35WPSHx>
- MinTIC. (2018). *SmartFilms y Cine Para Todos lanzan su categoría SmartTIC Incluyente para el 2018*. <https://bit.ly/30pFbmp>
- Muñoz-Borja, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y de la persona con discapacidad. Estudio de casos*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Muñoz-Borja, P., González Osorio, M.F., Vásquez-Lara, C.A., Arenas-Quintana, B., & González Restrepo, L.D. (2018). *Exclusión y otredad. Prácticas de convivencia en la universidad*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Navarro, M. (2009). Los nuevos entornos educativos: Desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar*, 16(33), 141–148. doi: <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-005>
- OMS-OPS. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF*. <https://bit.ly/2SfKvGS>
- OMS-Banco Mundial. (2011). *Resumen: Informe mundial sobre la discapacidad*. <https://bit.ly/2FTj3Yf>
- ONU. (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://bit.ly/2PQ6in3>
- ORAS-CONHU. (2010). *Política Andina en salud para la prevención de la discapacidad; y para la atención, habilitación/ rehabilitación integral de las personas con discapacidad*. <https://bit.ly/2Rkez2f>
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas– AIES.
- Palacios, A. (2008). *El Modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación” en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección CERMI. Núm. 36. Madrid: CINCA. <https://bit.ly/35Znexf>
- Pionke, J. (2018). Functional diversity literacy. *Reference Services Review*, 46(2), 242–250. doi: <https://doi.org/10.1108/RSR-02-2018-0024>
- Pionke, J. & Manson, J. (2018). Creating Disability LibGuides with Accessibility in Mind. *Journal of Web Librarianship*, 12(1), 63–79. doi: <https://doi.org/10.1080/19322909.2017.1396277>
- Ramírez Iñiguez, A. (2016). Repensar la Inclusión social desde la Educación: Algunas Experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177–194. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Saunders, B., Lansdell, G., Eriksson, A., & Bunn, R. (2018). Friend or foe: the media's power to inform and shape societal attitudes towards people with acquired brain injury. *Disability and Society*, 33(6), 932–953. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1466692>
- Sépulchre, M. (2018). Tensions and unity in the struggle for citizenship: Swedish disability rights activists claim ‘Full Participation! Now!’ *Disability and Society*, 33(4), 539–561. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1440194>

- Servaes, J. (2000). Comunicacion para el desarrollo: tres paradigmas, dos modelos. *Temas y Problemas de Comunicación*, 10, 5–27. <https://bit.ly/379Gc4s>
- Shpigelman, C. & Gill, C. (2014). How do adults with intellectual disabilities use Facebook? *Disability and Society*, 29(10), 1601–1616. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.966186>
- Theodorou, E., & Mavrou, K. (2017). iConstruct: virtual disabilities in online settings. *Disability and Society*, 32(4), 542–564. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1307717>
- Timmons, V., & Cairns, C. (2010). Case study research in education. In A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Ed.), *Encyclopedia of Case Study Research*. <https://bit.ly/34VT0tG>
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Harmondsworth: Penguin.
- UNESCO. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://bit.ly/2ESABTD>
- UNESCO. (2019). *Inclusión en la educación*. <https://bit.ly/3cI61Lr>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. *Applied social research methods series*. (Vol. 5). London: SAGE.