



Pedagogía Social. Revista  
Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

pedagogiasocialrevista@gmail.com

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía  
Social  
España

DELGADO, Melvin; HUMM-DELGADO, Denise  
LAS ARTES ESCÉNICAS Y EL EMPODERAMIENTO DE JÓVENES DISCAPACITADOS  
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 30, 2017, pp. 111-126  
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social  
Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135052204009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## LAS ARTES ESCÉNICAS Y EL EMPODERAMIENTO DE JÓVENES DISCAPACITADOS

### THE PERFORMING ARTS AND EMPOWERMENT OF YOUTH WITH DISABILITIES

### ARTES CÊNICAS E O EMPODERAMENTO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA

Melvin DELGADO\* & Denise HUMM-DELGADO\*\*

\*Boston University School of Social Work, \*\*Simmons School of Social Work

Fecha de recepción del artículo: 06.III.2017  
Fecha de revisión del artículo: 15.III.2017  
Fecha de aceptación final: 12.IV.2017

#### **PALABRAS CLAVES:**

empoderamiento  
juventud  
discapacidad  
autores de artes  
escénicas

**RESUMEN:** El campo de la práctica juvenil ha avanzado a pasos agigantados aumentando su ámbito de actuación y posibilitando que grupos de jóvenes que previamente han sido considerados marginados hayan podido lograr una misión transformadora, con el empoderamiento jugando un papel primordial en ella. Sin embargo, si nos referimos a jóvenes con discapacidades, ya sean evidentes o invisibles, dicho campo no ha alcanzado su potencial de empoderamiento y transformación. Este fracaso ha sido reconocido de manera progresiva y se pueden encontrar notables esfuerzos para rectificar esta situación, aunque no sin encontrar desafíos significativos tanto conceptuales como de investigación. En Estados Unidos, así como de manera internacional, la inclusión es un objetivo perseguido tanto por los defensores de las personas con discapacidades como por ellas mismas, incluyendo los jóvenes discapacitados. Es además considerada un prerrequisito básico del empoderamiento, otro de los objetivos de los jóvenes discapacitados. Gracias al acceso a los beneficios de la sociedad, posibilidades y relaciones que la inclusión ofrece, la gente encuentra menos barreras a la hora de conseguir su empoderamiento. Para los jóvenes discapacitados, las artes escénicas, definidas aquí como la actuación, la música o la danza interpretada ante un público, pueden ser un medio importante para la inclusión y el empoderamiento. También es fundamental la consideración del constructo de interseccionalidad en relación con la inclusión de jóvenes discapacitados en las artes escénicas. Este texto analiza cómo el empoderamiento puede aplicarse a jóvenes discapacitados, incluyendo aquellos que son marginados en función de su raza, etnia, género, identidad o expresión sexual o clase socioeconómica además de por su discapacidad. Las artes escénicas se utilizan aquí para ilustrar que los jóvenes discapacitados pueden conseguir su participación, inclusión y empoderamiento.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Melvin Delgado: Boston University School of Social Work. 264 Bay State Road. Boston, MA. 02215, USA. [delgado@bu.edu](mailto:delgado@bu.edu).

|   |   |
|---|---|
| <p><b>KEY WORDS:</b><br/>empowerment<br/>youth<br/>disabilities<br/>performing arts<br/>authors</p>             | <p><b>ABSTRACT:</b> The field of youth practice has made tremendous strides in expanding its scope and reaching previously underserved youth groups in seeking to achieve its transformative mission, with empowerment playing a critical role in its universal appeal. However, the field has not achieved its potential for empowerment and transformation in reaching youth with both visible and invisible disabilities. This failure has increasingly been recognized, and notable efforts to rectify this situation can be found in the field, although not without encountering significant conceptual and research challenges. In the United States and internationally, inclusion is generally a goal for advocates and self-advocates for people with disabilities, including for youth with disabilities. It is a basic prerequisite for empowerment, another advocacy goal for youth with disabilities. With the access to the benefits of society, choices, and relationships inclusion brings, people have fewer barriers to empowering themselves. For youth with disabilities, the performing arts, defined here as acting, music, or dance performed before an audience, can be an avenue for both inclusion and empowerment. The construct of intersectionality is critical, too, to consider regarding the inclusion of youth with disabilities in the performing arts. This manuscript explores how empowerment can be applied to youth with disabilities, including those who are marginalized because of their race/ethnicity, gender, sexual identity or gender expression, or socio-economic class as well as their disabilities. The performing arts is used to illustrate one way participation, inclusion, and empowerment can be achieved with youth with disabilities.</p>   |
| <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b><br/>empoderamento<br/>juventude<br/>deficiência<br/>autores das artes<br/>cênicas</p> | <p><b>RESUMO:</b> O campo de prática juvenil tem realizado grandes progressos para aumentar o seu alcance e grupos de jovens, permitindo que tenham sido consideradas anteriormente como capazes de alcançar uma missão transformadora, o empoderamento desempenha um papel fundamental nessa missão. No entanto, se nos referirmos aos jovens com deficiência, está obvio, que o campo ainda não atingiu o seu potencial de empoderamento e transformação. Este fracasso tem sido reconhecido gradualmente e pode ser encontrado esforços notáveis para corrigir esta situação, embora não sem encontrar desafios significativos tanto conceitual e de investigação. Nos Estados Unidos, como a nível internacional, a inclusão é um objetivo perseguido tanto pelos defensores das pessoas com deficiência como a si mesmos, incluindo jovens com deficiência. Também é considerado um pré-requisito básico do empoderamento outro objetivo dos jovens com deficiência. Com acesso aos benefícios da sociedade, as possibilidades e as relações que a inclusão oferece, as pessoas encontram menos barreiras para atingir seu empoderamento. Para os jovens com deficiência, artes cênicas, defini aqui, como a atuação, o uso da música ou dança executadas ante ao público como um meio importante para a inclusão e empoderamento. É também considerado a crítica da construção da interseccionalidade sobre a inclusão de jovens com deficiência nas artes cênicas. Este texto discute como o empoderamento pode ser aplicado as jovens com deficiência, incluindo aqueles que são marginalizados com base na raça, etnia, gênero, identidade, opção sexual ou classe socioeconômica, além de sua deficiência. Artes cênicas são usadas aqui para ilustrar que os jovens com deficiências podem conseguir sua participação, inclusão e empoderamento.</p> |

## 1. Introducción

El campo de la práctica con jóvenes, el desarrollo juvenil o la Pedagogía Social, algunos de los términos más populares para referirnos al trabajo con jóvenes, ha sido objeto de considerable atención durante las últimas dos décadas, además de testigo de una creciente tendencia a proponer programas de todo tipo destinados a grupos marginales, incluyendo programas sobre artes escénicas (Banks, 2010; Beck & Purcell, 2010 por Delgado, en imprenta; Úcar, 2013). Dicho aumento ha supuesto la necesidad por parte de la comunidad científica y de los profesionales de examinar críticamente las creencias firmemente mantenidas y los valores de la justicia social que guían esas intervenciones, incluyendo la convicción fundamental de que la juventud en general, independientemente de sus capacidades, debería de participar significativamente y por lo tanto ser incluida en las artes escénicas. La inclusión es esencial para vencer la marginación y

ayudar a la juventud con su empoderamiento, incluyendo jóvenes discapacitados, que de manera general se encuentran excluidos. Aunque existen muchos ejemplos notables de plena integración de jóvenes discapacitados en las artes escénicas, aún queda mucho por hacer a mayor escala.

Gracias al acceso a los beneficios de la sociedad, posibilidades y relaciones que la inclusión ofrece, la gente encuentra menos barreras a la hora de conseguir su empoderamiento. Para los jóvenes discapacitados, las artes escénicas, definidas aquí como la actuación, la música o la danza interpretada ante un público, puede ser un medio importante para la inclusión y el empoderamiento.

Para conceptualizar el papel que las artes escénicas pueden jugar a la hora de ayudar a los jóvenes discapacitados a ser aceptados por sus compañeros y de procurar el empoderamiento, es importante analizar qué significa empoderamiento en general, además de investigar ejemplos. También es importante no pensar en los jóvenes

discapacitados como en unidimensionales, porque no deberían definirse sólo por su discapacidad; el compromiso para con ellos ha de considerar sus identidades holísticamente. Por lo tanto, deberían de ser apreciados en los distintos aspectos de sus experiencias únicas y personales, teniendo en cuenta factores como su raza, género, orientación o expresión sexual, y otras características, a través de lo que se denomina interseccionalidad.

Es importante analizar el valor de la inclusión de los jóvenes discapacitados en las artes escénicas en sus numerosos aspectos. La juventud debería de involucrarse en la realización de actividades de artes escénicas, y por ello deberían de tenerse en consideración las posibles maneras de hacerlo con éxito. Por último, en función del objetivo de la inclusión en la comunidad y en la sociedad, la importancia de las relaciones en el empoderamiento y el compromiso con las artes escénicas también deberían ser objeto de investigación.

## 2. Empoderamiento

Se puede decir que es uno de los valores fundamentales más apreciados al que se suscribe este campo de la práctica con jóvenes, y por motivos de peso. El empoderamiento ha existido en Estados Unidos desde los años 70, y su evolución desde entonces ha demostrado su importancia para el compromiso con grupos marginales de todos los ámbitos. Sin embargo, su aplicación con jóvenes discapacitados ha sufrido una falta de programación y de atención por parte del ámbito escolar (Anaby *et al.*, 2013; Bedell *et al.*, 2013; King, Rigby & Batorowicz, 2013), además del de la investigación (Aldana, Richards-Schuster & Checkoway, 2010; Greeley & Washington, 2015).

A pesar de que buscar el origen de cualquier constructo supone un desafío, el del empoderamiento puede rastrearse hasta un libro publicado hace cuarenta años titulado *Black empowerment: Social work with Oppressed Communities* y escrito por una trabajadora social, Barbara Solomon (1976). Su aplicación inicial, como indica su título, se centraba en afroamericanos de Estados Unidos y en el papel de la profesión del trabajo social a la hora de fomentar el empoderamiento de su comunidad mediante “un proceso por el cual el trabajador social se involucra en una serie de actividades que tienen por objetivo reducir la imagen de incapacidad creada a raíz de valoraciones negativas basadas en la pertenencia a un grupo estigmatizado” (p. 19). Se trata de un constructo que ha evolucionado continuamente desde entonces, tanto dentro del trabajo social como de otras disciplinas, y que encontró amplia aceptación en todo el estrato social, con especial énfasis entre

los grupos marginados, incluyendo a los jóvenes. Un debate reciente sobre trabajo social (DuBois & Miley, 2014) afirma lo siguiente:

El empoderamiento dispone simultáneamente de dos dimensiones, la personal y la política, llegando a significar tanto la transformación de uno mismo como la reforma de las condiciones socioeconómicas y políticas de opresión. El empoderamiento personal tiene por consecuencia un crecimiento individual y una autoestima más alta. El empoderamiento interpersonal consiste en la modificación de las relaciones que causan opresión y daño a los individuos. El empoderamiento político es resultado de la acción colectiva contra la opresión. El empoderamiento implica el desarrollo de una interpretación cívica sobre la naturaleza de la opresión y las contradicciones de las convenciones sociales, económicas y políticas de la sociedad (p. 22).

El amplio espectro del empoderamiento, sin embargo, hace difícil su definición completa y definitiva, sobre todo cuando es aplicado a los jóvenes, independientemente de sus capacidades.

Además de con el trabajo social,

El empoderamiento es un constructo compatible con muchas disciplinas: desarrollo comunitario, psicología, educación, economía, estudios sobre movimientos sociales y organizaciones. Revisiones bibliográficas sobre recientes artículos cuyo objetivo es el empoderamiento a través de varias disciplinas prácticas y escolares han demostrado que no hay una definición clara del concepto (Mbae, Mukulu & Kihoro, 2016, p. 120).

Por lo tanto, el empoderamiento necesita una interpretación contextual para llegar a comprender y delimitar sus manifestaciones. No obstante, el proceso de nombrar un fenómeno social es el paso fundamental para llegar a comprender de qué hablamos en las ciencias sociales (Callina *et al.*, 2015).

El empoderamiento puede ser valor, objetivo, proceso y resultado, y es esencial para prácticamente todas las formas de la práctica con jóvenes, incluyendo las artes escénicas (Henderson, Biscocho & Gerstein, 2016; Kupperts, 2013; Morrel-Samuels *et al.*, 2015; Traves, Harré & Overall, 2012; Wartemann, Sağlam & McAvoy, 2015; Wernick, Kulick & Woodford, 2014; Wijnendaele, 2014). El empoderamiento puede ser conceptualizado como una estrategia de autogestión para actuar en representación de uno mismo, o en representación de otra persona (Kwon, 2013, p. 5). Se identifican un cierto número de valores y constructos fundamentales en este campo que ilustran su profundidad y la importancia de la justicia social (Delgado, 2017; Liljenquist *et al.*, 2016). Se puede

decir que el empoderamiento juvenil no es posible sin la aceptación de la justicia y del cambio social (Delgado, 2016; Tolbert *et al.*, 2016). Para ser efectivo, sin embargo, también debe de buscar el cambio de las circunstancias socioecológicas, un cambio que propicie el empoderamiento y la respuesta a la opresión sobre los marginados, entre ellos, también los jóvenes (Russell *et al.*, 2009).

El empoderamiento implica la voluntad por parte de la gente y de las comunidades de utilizar su poder para obtener aquello a lo que tienen derecho dentro de la sociedad y a través de sus propias acciones, no por la generosidad de los que dominan los recursos de la sociedad. Es un valor y una forma de práctica que no consistía únicamente aumentar la voluntad en la vida cotidiana, sino que tenía una misión más ambiciosa, centrar su objetivo en la opresión y en la utilización de la movilización colectiva:

“El concepto de empoderamiento se ha vulgarizado, llegando a referirse a mejoras puntuales en el funcionamiento individual, fomentando de esta forma el trabajo social además de los cuidados de enfermería, la medicina de rehabilitación y otros campos para reivindicar que buscan el cambio político y social pero ocupándose únicamente de las tareas diarias sin medir realmente los resultados de empoderamiento. Las mejoras en las actividades de la vida diaria, en la socialización, en las estrategias de afrontamiento psicológicas y en la rehabilitación física no son precisamente lo que Freire, Fanon, King, Friedan y sus contemporáneos tenían en mente cuando exigían el empoderamiento de la gente” (Epstein, 2013, p. 72).

Este constructo tiene el potencial de crear cambios radicales en las actitudes sociales y en los comportamientos que pueden motivar modificaciones significativas en la sociedad en general y no sólo en los comportamientos diarios individuales (que sin embargo pueden ser muy perjudiciales para los jóvenes discapacitados).

El empoderamiento juvenil ha sido objeto de un gran interés por parte de los investigadores originando numerosos estudios. Uno de los más recientes, escrito por Úcar Martínez *et al.* (2016), emprendió un análisis extensivo de la bibliografía sobre juventud y empoderamiento publicada en un periodo de 15 años. Encontró 297 referencias que determinaron que el constructo necesita ser matizado para tomar en consideración los grupos de edad, identificando seis dimensiones principales asociadas con el empoderamiento juvenil, a saber: (1) dimensión de crecimiento y bienestar; (2) relacional; (3) educativa; (4) política; (5) transformativa; y (6) emancipadora. Los autores concluyeron en relación al empoderamiento juvenil que:

Nuestro trabajo revela la unanimidad existente en la mayoría de autores sobre la actual perspectiva ambigua e imprecisa de la naturaleza del concepto, sobre la causa de su versátil uso en las distintas disciplinas en las que aparece y sobre la cantidad de maneras en las que puede aplicarse. También existe unanimidad en la afirmación de que el empoderamiento está vinculado con el cambio y la transformación en la gente, grupos y comunidades, y con el cambio de una situación de falta de poder a una en la que estos tres elementos ganan control sobre sus vidas. Los tres conceptos que con mayor frecuencia se vinculan al empoderamiento en las investigaciones analizadas son poder, participación y educación. Ya sea proceso o resultado, el empoderamiento es siempre el efecto o la consecuencia de una interacción, en mayor o menor medida negociada entre la capacidad para la acción de una persona, grupo o comunidad y las opciones dadas por el entorno físico y sociocultural adonde sus vidas son dirigidas. Comparado con el empoderamiento *per se*, el empoderamiento juvenil es relativamente inespecífico, lo que sugiere la necesidad de un análisis más profundo sobre cómo se produce el empoderamiento juvenil, estudio que debería ser mucho más detallado y comparativo (p. 9).

Estos autores recomiendan claramente la necesidad de que se desarrolle entre los investigadores un mayor interés en el empoderamiento juvenil.

French (2015) analiza la documentación sobre teorías y modelos de empoderamiento juvenil e identifica cinco temas esenciales para crear una interpretación completa de programas de empoderamiento juvenil: (1) una distribución de poder entre jóvenes y adultos; (2) una orientación centrada en el individuo y la comunidad; (3) un entorno de apoyo seguro; (4) una colaboración entre compañeros; y (5) una oportunidad de provocar la reflexión. Como el lector puede sin duda conjeturar basándose en estos dos análisis de la bibliografía, el empoderamiento juvenil comparte similitudes con otros esfuerzos de empoderamiento centrados en otros grupos, pero también diferentes dimensiones cuando se compara con el empoderamiento para adultos, destacando sus desafíos y recompensas específicos.

El objetivo del empoderamiento es ayudar a los jóvenes a desafiar la marginación y opresión que sufren; por extensión, también a jóvenes con discapacidades. La manera en la que el empoderamiento se integra en los objetivos de las prácticas con jóvenes depende de numerosos planteamientos, entre los que se incluye el uso de las artes escénicas, donde los jóvenes discapacitados han podido encontrar un salvoconducto. Este campo ilustra lo que es posible cuando se apuesta por el

valor de la integración y existe voluntad para ser flexible en la programación.

El concepto de praxis de Freire es relevante para el empoderamiento juvenil con discapacitados en las artes escénicas. Se trata de un constructo que ciertamente no es ajeno a los profesionales e investigadores que abogan por la justicia social, por el empoderamiento y por los grupos marginales, tales como los jóvenes discapacitados y otros, como los de personas de color (Anderson, De Cosson & McIntosh, 2015; Cammarota, 2016; Lorenzo *et al.*, 2015; Shiu *et al.*, 2015). Este constructo ofrece una dimensión importante a cualquier programa que incluya jóvenes discapacitados debido al estigma asociado a la misma (Stock, 2016).

El teatro, particularmente cuando incorpora y fomenta activamente improvisación, puede ser un método efectivo de provocar participación y empoderamiento para jóvenes discapacitados (Lobman, 2015; Pomeroy, 2016). La justicia social y el arte dramático, por ejemplo, tienen una larga y distinguida trayectoria que trae a la palestra esta forma de arte como medio para el empoderamiento para aquellos marginados a raíz de su edad, entorno o capacidad física e intelectual (Freebody & Finneran, 2015).

Se ha corroborado que jóvenes con distintos tipos de discapacidad se han visto beneficiados por la práctica de actividades musicales como el canto, pues los ayuda a conseguir habilidades sociales valiosas (Vaiouli, Grimmet & Ruich, 2015). O'Neill (2015) y Nilsson (2015), por ejemplo, ven la música como un mecanismo o un vehículo útil para conseguir el empoderamiento juvenil. Ha adquirido mayor importancia al ser aplicada a grupos de jóvenes altamente marginados, como aquellos con discapacidades.

Es importante darse cuenta de que existe una estrecha relación entre empoderamiento y compromiso en el pensamiento creativo (Lumsden, 2016), que es base del desarrollo y autoexpresión de la juventud. El empoderamiento juvenil también está estrechamente vinculado con el liderazgo (Moore, 2016), otra de las habilidades más valiosas para la juventud en general. Sin embargo, las experiencias de los jóvenes discapacitados en la participación en actividades comunitarias son muy limitadas, lo que reduce sus oportunidades para la experiencia de procesos de empoderamiento asociados con un compromiso significativo (Law *et al.*, 2015; Lee, 2015; Murphy & McFerran, 2016; Willis *et al.*, 2016). Los jóvenes discapacitados pueden no obstante encontrar en las artes escénicas una actividad o mecanismo de empoderamiento a través del cual compartir sus voces (narrativas) fuera de su mundo más inmediato, lo

que supone un elemento esencial del viaje o proceso de empoderamiento (Young-Mason, 2015).

Los programas de aprendizaje y servicio pueden usarse como proyectos de artes creativas para empoderar a jóvenes discapacitados a la vez que "contribuyen" con sus comunidades (Alexander, 2015; Delgado, 2016). Los proyectos de servicio comunitario iniciados por estos jóvenes pueden darles la confianza para actuar en obras, bailes y actuaciones musicales en la comunidad (Lorenzo *et al.*, 2015). Estos proyectos no sólo benefician a las comunidades sino que también dan a la juventud una oportunidad de aprender la puesta en escena de las actuaciones fuera de las escuelas y de las organizaciones de jóvenes, investigando temas de importancia en sus comunidades y haciendo que participen con el público que representa a la gente con la que interactúan a diario, pero en un contexto diferente, por ejemplo.

Huebner (1998) identificó hace casi veinte años tres caminos a través de los cuales se puede desarrollar el empoderamiento juvenil: (1) a través del intercambio abierto de información (la información es poder); (2) creando autonomía realista a través de la que ejercitan voluntad social; y (3) mediante personal que ejercita su rol de manera colaborativa y participativa. Cada perspectiva proporciona al personal maneras de aumentar y comprometerse con la voluntad social de los jóvenes discapacitados.

Porque la praxis es la mejor manera de abordar el contexto en el que se vive, la actuación en ese contexto, por consiguiente, y la reflexión profunda sobre esa acción y las fuerzas que uno ha encontrado en esa actividad, pueden resultar en una experiencia transformadora (Elam, 2001). La reflexión sobre las fuerzas sociales más allá de uno mismo contextualiza la discapacidad como amplia y socialmente construida. Los jóvenes pueden entender que existan fuerzas sociales significativas que les impidan activamente conseguir su potencial. La toma de conciencia y la acción social relacionadas con la justicia social pueden promocionarse a través de la intervención de energías creativas y reflexión inherente en las artes escénicas. De hecho, en el Movimiento por los Derechos de las Personas con Discapacidad en Estados Unidos, algunos activistas se comprometieron con las artes escénicas y en sus actuaciones reconocieron y mostraron la conexión entre el activismo y las artes (Golfus & Sampson, 1994).

Es apropiado terminar esta sección discutiendo la importancia de la confianza y de las relaciones. El empoderamiento es simplemente imposible sin relaciones basadas en mutua confianza, un elemento clave encontrado en relaciones significativas como las existentes con amigos

o mentores (Delgado, 2017; Ross *et al.*, 2016). El compromiso significativo y el empoderamiento encajan perfectamente, y uno no es posible sin el otro (Jupp, 2007). Wooster (2009) aborda específicamente la importancia de definir lo que significa “inclusión” en las artes escénicas, y presenta el estudio de caso del teatro *Odyssey*, un grupo de intérpretes con y sin discapacidad que muestra cómo las artes escénicas participan de un alto valor artístico y social, a la vez que prestan atención al empoderamiento y al liderazgo.

Segal (2011) introduce el concepto de empatía social y una aceptación de la justicia social como una manifestación humanística que se traduce en un noble propósito. El empoderamiento juvenil es imposible sin la empatía social y las conexiones sociales, dos elementos que son esenciales a la hora de convertirlos en miembros que contribuyan en la comunidad y en la sociedad (Modirzadeh, 2013; Stanton-Salazar, 2011; Wagaman, 2011).

### 3. Interseccionalidad

Los jóvenes discapacitados se enfrentan a sesgos y estereotipos que les impiden alcanzar su potencial (Carter, Brock & Trainor, 2014; Gorter *et al.*, 2014). Estos obstáculos se deben en mayor medida a los prejuicios relativos a sus intereses y capacidades. Sin embargo, a menudo pasamos por alto el poder de la resiliencia, que es un constructo que rara vez se ha visto aplicado a estos jóvenes (Runswick-Cole & Goodley, 2013). Por ejemplo, los jóvenes de color sordos son raramente objeto de debate en la literatura profesional centrada en la sordera, como si simplemente no existieran (Moore & Mertens, 2015). Las consecuencias sociales de esta invisibilidad son perjudiciales y les afectan, tanto a ellos como a aquellas personas que sufren otras discapacidades, tanto visibles como invisibles.

Los jóvenes discapacitados, como todos los jóvenes, presentan identidades y asuntos multidimensionales. Estos jóvenes también pueden tener otras características estigmatizadas por la sociedad, y esto requiere que los científicos sociales y los profesionales comprendan el poder de la interseccionalidad en la configuración de su existencia. Por una parte pueden tener algún tipo de tratamiento favorable en función de su raza, género o clase social, pero también pueden presentar identidades marginadas debido a su raza, género, orientación sexual, identidad o expresión de género, clase u otras características.

Tener una discapacidad tiene puntos en común y a su vez diferencias con otros estatus oprimidos. Una similitud obvia es que se ha demostrado que las discapacidades suponen un estigma en cualquier parte del mundo en mayor o menor medida

dependiendo de la naturaleza de la discapacidad (Room, *et al.*, 2001). Una diferencia evidente es que puede ocurrir que los jóvenes carezcan de parientes que compartan con ellos dentro de sus propias familias ese estado oprimido que causa la discapacidad.

El hecho de que no compartan ese estado de discapacidad con otros miembros de la familia debería ser tomado en consideración cuando abordamos la experiencia de interseccionalidad de los jóvenes. Los miembros de la familia necesitan concienciarse sobre las experiencias de los miembros jóvenes, y una manera de hacerlo es mediante la autoexpresión y la enseñanza de otros a través de las artes escénicas. Además, los jóvenes pueden experimentar algunos modelos de conducta dentro de su familia que compartan otros estados oprimidos que los jóvenes puedan experimentar, como los referentes a su orientación o expresión sexual, combinando la necesidad de concienciar sobre interseccionalidad tanto a sus propias familias como a la comunidad.

Collins y Bilge (2016) proporcionan una definición de interseccionalidad que capta la complejidad de este constructo:

“La interseccionalidad es una manera de entender y estudiar la complejidad en el mundo, en las personas y en las experiencias humanas. Los acontecimientos y las condiciones de la vida social, política y de uno mismo, rara vez pueden ser entendidos como moldeados por un único factor. Generalmente están conformados por muchos factores de formas diversas y que se influyen mutuamente. Cuando se trata de la desigualdad, la vida de las personas y la organización del poder en una sociedad dada se entienden mejor no como formadas por un solo eje de división social, sea raza, género o clase social, sino como constituidas por muchos ejes que trabajan juntos y se influyen mutuamente. La interseccionalidad entendida como herramienta analítica ofrece a la gente un mejor acceso a la complejidad del mundo y a la propia” (Collins y Bilge, 2016, p. 2).

El constructo de la interseccionalidad no es nuevo; algunos estudiosos han rastreado su origen remontándose unos dos siglos y ubicándolo al sur del globo, en países de África, Asia y América Latina (Collins & Bilge, 2016). Su aplicabilidad mejora cuando debate sobre jóvenes marginados por su entorno étnico y racial, por su identidad sexual y por sus discapacidades (Slater, 2016).

Collins y Bilge (2016) proponen un marco de interseccionalidad de seis núcleos que puede facilitar la investigación crítica y la praxis: (1) la desigualdad social; (2) el poder; (3) el aspecto relacional; (4) el contexto social; (5) la complejidad; y (6) la justicia

social. Estas seis perspectivas se prestan a un análisis de los jóvenes discapacitados que participan en las artes escénicas como una gran experiencia participativa en la práctica juvenil.

Es imposible separar la interseccionalidad de la importancia de la justicia social y Collins y Bilge (2016) discuten la estrecha relación entre ambas:

La justicia social puede ser la idea central más conflictiva de la interseccionalidad, pero es la que amplía su círculo hasta incluir a las personas que la usan como herramienta analítica para la justicia social. Trabajar por la justicia social no es un requisito para la interseccionalidad. Sin embargo, las personas que se dedican a utilizarla como una herramienta analítica y las personas que ven la justicia social como primordial y no como secundaria en sus vidas son a menudo las mismas. Estas personas suelen ser críticas en general, en lugar de aceptar el statu quo (p. 30).

Estos jóvenes participantes están así empoderados para desempeñar un papel activo en la búsqueda de soluciones que sean socialmente justas, aumentando su eficacia en el proceso y obteniendo también importantes lecciones de vida en el transcurso de dicho proceso.

#### 4. El valor de involucrar a jóvenes discapacitados en las artes escénicas

Travis y Leech (2014) abordan la necesidad e importancia de contrarrestar los enfoques convencionales sobre prácticas con jóvenes que enfatizan actividades de participación apolíticas e ignoran las luchas y fuerzas políticas operativas para marginar a la juventud que es “diferente”:

Un cambio ha ocurrido en la investigación sobre adolescentes en la población general. La investigación se está trasladando desde el déficit hasta el paradigma de la resiliencia y a trayectorias de comprensión de desarrollo juvenil positivo. Este cambio no ha sido compatible con la juventud afroamericana en la investigación y en la práctica. Existe además una falta de datos en la interpretación acerca de si las dimensiones del desarrollo juvenil individual generan potencial en otras dimensiones. Este estudio presenta un modelo de desarrollo juvenil positivo basado en el empoderamiento. Se construye sobre la investigación existente para presentar una nueva visión del desarrollo saludable de la juventud afroamericana que está basado en las fortalezas, es evolutivo, y está vinculado a la cultura y orientado a la acción (p. 93).

Situar al empoderamiento en un contexto social, político y cultural permite a este constructo ser universal con las enmiendas necesarias para

tener en cuenta las circunstancias locales y la interseccionalidad.

La marginación de jóvenes discapacitados ocurre como consecuencia de los métodos del rendimiento escolar utilizado en las escuelas, tales como los exámenes estandarizados, que tienden a basarse en habilidad para la lectura, las matemáticas y las ciencias. Por su naturaleza, ignoran fuerzas creativas que abundan en los jóvenes discapacitados y, de hecho, esas habilidades, aunque muy desarrolladas, no pueden ser aprovechadas ni encontrar apoyo en un entorno educativo. No se puede usar una medida estándar de una habilidad de los jóvenes para expresar ideas, emociones y significado a través del teatro, de la música o de la danza. Sus “inteligencias múltiples” no son valoradas (Gardner, 2011).

El empoderamiento también está íntimamente relacionado con la realización personal para los jóvenes discapacitados (Osman *et al.*, 2016; Shogren y Shaw, 2016). La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas* (CRPD) propone la idea de que todos los individuos tienen el derecho a participar significativamente en la vida política y pública de su comunidad (Trevisan, 2016; Naciones Unidas, 2006). A pesar de ello, este ambicioso objetivo no ha sido conseguido con el grupo social constituido por jóvenes discapacitados. Desarrollar soluciones no es únicamente un objetivo práctico, sino también un imperativo ético para la gente influyente en el campo de las artes escénicas. Por ejemplo, los autores son trabajadores sociales cuyo código ético es congruente con las directrices éticas de la ONU, tales como el CRPD y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948). Por lo tanto, en el trabajo con jóvenes, los adultos que apoyan y guían a la juventud tienen una responsabilidad ética para luchar por la inclusión y romper las barreras para conseguir la integración. La clave de ello está en salir a la búsqueda y escuchar las experiencias particulares de los jóvenes discapacitados, tanto las positivas como las negativas.

La emergencia de la “igualdad en la discapacidad” como un valor y un objetivo tiene una relevancia tremenda para el empoderamiento en las artes escénicas y para el campo de la práctica con jóvenes. Decottignies (2016) comenta que dicho concepto, aunque referido a Canadá pero aplicable a otros países, por ejemplo, tiene profundas implicaciones para los jóvenes discapacitados en las artes escénicas:

“La desigualdad surge de nociones sesgadas de la discapacidad como una forma de tragedia y anomalía, y de los discapacitados como incapaces y

dependientes. Estas nociones están profundamente insertas en la cultura popular de masas que ha llegado a dominar la psique colectiva de Canadá. El arte que se identifica con la discapacidad rompe con esas interpretaciones erróneas a través del desarrollo y la divulgación de obras de arte que invierten la posición del colectivo de discapacitados en la sociedad como “menos que” y señala la discapacidad como vía de diversidad y orgullo” (p. 44).

La igualdad en la discapacidad implica valores relacionados con la justicia social, el cambio social y la democracia participativa, y la importancia de cambiar las actitudes desempoderadoras hacia los jóvenes discapacitados.

Los llamados programas de Desarrollo Positivo Adolescente (PYD) se ocupan de jóvenes a nivel comunitario para objetivos preventivos. La integración de los jóvenes discapacitados dentro de sus actividades debe ser primordial, si busca ser un campo que sea inclusivo y no limitado a aquellas personas que son “típicas” (Becker y Dusing, 2010; Barrett y Bond, 2015; Olsen y Dieser, 2012). Por desgracia, ciertamente puede afirmarse que los jóvenes discapacitados no tienen asegurado un lugar en estos programas o becas, a pesar de que los jóvenes discapacitados son un grupo que tiene muy pocas opciones de participar en actividades extraescolares debido a los desafíos a los que se enfrentan en cuanto a transporte, y, dependiendo de la discapacidad, en cuanto a personal capaz de asistirlos en la participación. Deberíamos resaltar que el campo del trabajo con jóvenes, en general, no ha escapado a esta crítica (Taylor, 2012).

Para los jóvenes discapacitados, son muchos los potenciales beneficios de participar en las artes escénicas, y supondrán experiencias únicas para cada individuo. Sin embargo, pueden identificarse numerosas áreas generales que pueden ser personalmente satisfactorias además de ayudar a desarrollar un firme sentido del auto empoderamiento a la vez que construir conexiones con una comunidad que abogue por sí misma.

Esto incluye la simple diversión con un grupo social; el crecimiento personal en relación con el auto empoderamiento y la autoeficacia; el desarrollo de variadas habilidades académicas; un conocimiento creciente de la materia e historia de las artes escénicas; intercambio de experiencias, ideas y emociones con el público; expresión artística del individuo; uso de fuerzas personales que las escuelas pueden estar pasando por alto; ser un modelo a seguir para los jóvenes discapacitados; trabajar junto con adultos en la creación de un modelo de intérprete con discapacidad; transmitir la cultura (como la cultura sorda); desarrollo de habilidades para actividades de ocio para toda la vida; conocer

a otras personas que aboguen por sí mismas para una potencial organización; preparación para la educación superior; y desarrollo de habilidades para el empleo en las artes escénicas en una variedad de roles ya sea como intérpretes u otros.

De hecho, la exclusión de jóvenes discapacitados en las artes escénicas no es únicamente una violación de su derecho a una experiencia educativa, sino que también es potencialmente una violación de su derecho al empleo. Ambos están protegidos por la Ley sobre Estadounidenses con Discapacidades de 1990 y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Antes de que la inclusión fuera exigida por las leyes de derecho sobre la discapacidad, los jóvenes discapacitados se encontraban en general excluidos no sólo de las artes escénicas en las escuelas públicas sino también de las escuelas públicas en general.

En algunas ocasiones, podrían ser educados en una escuela aparte, por ejemplo en escuelas para jóvenes ciegos (quienes en los estados del sur de Estados Unidos también estaban segregados por cuestión de raza además de la discapacidad, un ejemplo histórico de interseccionalidad) (Museo de la Imprenta Americana para Ciegos, 2017). Un músico y cantante ciego particularmente bien conocido era Ray Charles, quien recibió numerosos años de educación musical en La Escuela de Sordos y Ciegos en St. Augustine, en Florida. También el grupo de góspel estadounidense reconocido nacionalmente, The Blind Boys of Alabama se conocieron y fueron educados en lo que fue, bajo la segregación en Alabama, anteriormente llamado Instituto Talladega de Alabama para Negros Sordos y Ciegos (ahora denominado Instituto de Alabama para Sordos y Ciegos) (Levintova, 2011). Ni que decir tiene que todos los jóvenes discapacitados deberían tener oportunidades para desarrollar habilidades para encontrar empleo en las artes escénicas, ya se hagan famosos o no.

Las habilidades desarrolladas en las artes escénicas pueden ser valiosas tanto para las artes escénicas, que conllevan actividades en persona, como para otras áreas artísticas, como el cine, la televisión y más recientemente, Internet. Cada vez más, actores con discapacidades tienen papeles más prominentes en estos medios además de en las artes escénicas. Nuevamente, los papeles pueden incluir tanto interpretaciones como otros roles relacionados con el cine, la televisión y empleo a través de Internet.

## 5. La participación de jóvenes discapacitados en las artes escénicas

Se ha señalado que factores ecológicos como las actitudes, barreras físicas, papeles de apoyo,

falta de transporte y disponibilidad de oportunidades, por ejemplo, ejercen una influencia significativa sobre los jóvenes discapacitados que participan en actividades comunitarias y eventos varios (Anaby *et al.*, 2013; Bedell *et al.*, 2013; King, Rigby & Batorowicz, 2013; Liljenquist *et al.*, 2016; Willis *et al.*, 2016). La aceptación explícita de un valor empoderador presenta factores sociales y contextuales como objetivos que aumentan la autoeficacia de los jóvenes en el proceso de crear un clima social que acoja la diversidad física e intelectual y elimine las barreras estructurales (Osman *et al.*, 2016; Shogren y Shaw, 2016).

Existen numerosas barreras que evitan la inclusión de jóvenes discapacitados en las artes escénicas que deberían de abordarse: falta de conocimiento; actitudes negativas hacia los discapacitados; falta de diseño universal en el entorno social; y falta de diseño universal en el entorno físico o en el construido. “El diseño universal es el diseño de productos y entornos que puedan ser usados por todo el mundo, refiriéndonos al mayor espectro posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado” (Centro para el Diseño Universal, 1997). El diseño especializado o tecnología asistencial puede necesitarse también incluso con el diseño universal, pero el diseño universal puede ayudar a incluir muchos jóvenes discapacitados que de lo contrario serían excluidos. Aunque cualquier comunidad necesita continuar esforzándose por abordar estas barreras, conocerlas y analizarlas son los primeros pasos para poder resolverlas.

Las actitudes condescendientes o estigmatizadoras para con los jóvenes discapacitados pueden ser influenciadas mediante la educación de mano de distintos defensores que promuevan la toma de conciencia, que debería de darse en escuelas locales y otras organizaciones comunitarias que influyeran aliados potenciales de todas las edades. Esta educación podría estar dirigida por personas que defiendan sus propios derechos y por organizaciones y profesionales de la educación y de los servicios humanos.

El empoderamiento juvenil no implica que no pueda tener o no tenga por aliados a adultos, o que no se centre en otro grupo que no sea el de los adolescentes. De hecho, los jóvenes pueden lograr dentro del ámbito de su comunidad cambios positivos con impacto no únicamente en sus propias vidas, sino en las de sus familias y amigos (Delgado, 2016; Morrel-Samuels *et al.*, 2015; Tahzib, 2016). Los adultos que actúen como aliados para los jóvenes se encuentran en una excelente posición para desarrollar proyectos colaborativos inclusivos en las artes escénicas. Pueden llegar a actuar como modelos a seguir para los jóvenes sin discapacidad con el fin de implementar la idea de

la inclusión dentro del grupo además de “reclutar” a jóvenes discapacitados y, en algunos casos, a sus padres también. Los adultos, tanto sin como con discapacidades, tienen papeles importantes como defensores para la inclusión de los jóvenes discapacitados en las artes escénicas.

Garoian (1999) sostiene que considerar las artes escénicas como un tipo de medida de la pedagogía de la transformación social empodera a los jóvenes facilitándoles el ser capaces de “interponerse y hacer valer sus cuerpos frente a las prácticas académicas opresivas que asumen que las memorias personales e historias culturales de los estudiantes son insignificantes para la construcción de la identidad y de las nuevas representaciones” (p. 57). Los aliados adultos de la juventud deben emplear el respeto para promover cualquier forma de empoderamiento en operaciones colaborativas (Weybright *et al.*, 2016). Se puede decir que las artes escénicas están en una posición ventajosa para tomar partido por una posición inclusiva que alcance e incluya a jóvenes discapacitados, añadiendo una excitante perspectiva sobre el campo de las prácticas con jóvenes. Lo mejor es comprender y apreciar el empoderamiento juvenil no como fenómeno individual sino colectivo, apoyándose en el poder del grupo para moldear la experiencia.

La falta de concienciación puede ser abordada por parte de profesionales que ocupen posiciones de liderazgo y se informen o especialicen y luego eduquen a otros profesionales, por parte de aliados que pertenezcan a la comunidad tales como padres de jóvenes discapacitados y adultos con discapacidad, y por parte de jóvenes que luchen por ellos mismos. La falta de conocimiento sobre cómo hacer las artes escénicas más inclusivas puede valerse de los muchos modelos de asociación de artes escénicas comunitarias que sean inclusivos además de modelos en escuelas que sirvan a los jóvenes discapacitados en sus planes de estudio de artes escénicas. Además existen modelos en la educación superior de estudiantes discapacitados en las artes escénicas que pueden ser instructivos para aquellos que trabajan con jóvenes. Un ejemplo de educación es la Universidad Gallaudet en Washington, DC, en Estados Unidos, dedicada a estudiantes sordos o que sufren dificultades auditivas y se comunican con la lengua de signos americana (ASL). Gallaudet beca a estudiantes una Licenciatura de Artes Escénicas que incluye teatro y danza (Gallaudet, 2017).

El entorno social, un asunto que afecta a los defensores del diseño universal en educación y en otros campos, está estrechamente vinculado con actitudes mejoradas pero puede ir más allá de las actitudes en materia de diseño de programas

y leyes antidiscriminación. Estas leyes se valen de las experiencias de los que luchan por sí mismos y de sus aliados acerca de cómo y dónde ocurre la exclusión social en el diseño e implementación de programas de artes escénicas entre otros, incluyendo en los formatos en los que la información sobre ellos es compartida. El entorno construido también puede abordarse a través de la legislación antidiscriminación pero necesita ser activamente aplicado y controlado en entornos en los que los jóvenes discapacitados pasen su tiempo, tales como escuelas, que pueden tener aun a día de hoy barreras físicas existentes para su inclusión en sus espacios dedicados a artes escénicas. Esto no niega sin embargo la responsabilidad ética que tienen los líderes adultos para educarse en discapacidades específicas y en el movimiento internacional por los derechos de la discapacidad y los objetivos para la inclusión. Además, los adultos con discapacidades y las organizaciones de la discapacidad, ya sean públicas o privadas, pueden consultarse acerca de cómo hacer los lugares en donde se representan artes escénicas más accesibles en sus entornos físicos o construidos.

Aunque este debate se centra en el papel como intérpretes en las artes escénicas de los jóvenes discapacitados, debería de llevarse a cabo por supuesto un proceso paralelo para su inclusión en las artes escénicas como miembros del público. Prácticas que fomenten la participación como miembros del público son obligatorias por ley en todo el mundo tales como la Ley sobre Estadounidenses con Discapacidades e incluyen interpretación del lenguaje de signos y espacios designados para gente en silla de ruedas, además de una variedad de tecnologías de asistencia (Kilpatrick, 2007). El acceso al rol de miembros del público ayuda a romper barreras para el acceso a actividades que miembros de la comunidad sin discapacidades disfrutan y puede incluso ayudar a involucrar a jóvenes discapacitados que quieran a partir de entonces llegar a ser intérpretes ellos mismos.

Las interpretaciones de música proporcionan una oportunidad para integrar a los miembros de una comunidad, incluyendo aquellos sin discapacidad, dentro de este colectivo interpretando arte (Veblen, 2013). Aparte de un programa de música dentro de su escuela, la Escuela Perkins para Ciegos se ha asociado con otras instituciones, como la Universidad Berklee de Música en Boston, con el fin de lograr la inclusión de músicos ciegos en la educación (Berklee College of Music, 2017). También actualmente la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos se encuentra digitalizando la colección de música en braille más grande del mundo, una colección a la que la Escuela Perkins ha donado partituras en braille (Smithsonian.com, 2016).

El teatro puede ser un método terapéutico para asistir a jóvenes con discapacidades diversas como el autismo (D'Amico, Lalonde & Snow, 2015; O'Sullivan y Wilde, 2015). Goddard (2015) proporciona un excelente ejemplo de empoderamiento juvenil y del uso de una compañía de jóvenes discapacitados en Reino Unido que utilizan el teatro para expresar las emociones y dilemas a los que se enfrentan en la "transición que experimentan de jóvenes que participan en su mundo a jóvenes más activamente comprometidos en papeles artísticos de liderazgo".

Leer o recitar un poema en persona ante una audiencia es una manera de interpretar arte. Vistos pero Raramente Escuchados (*Seen but Seldom Heard*) es un proyecto en Escocia que utiliza la interpretación de poesía centrándose en jóvenes discapacitados que exploran sus problemas de identidad, estigma y estereotipos, y busca que las audiencias comprendan cómo estos problemas han condicionado sus vidas, además de hacer que el público reflexione sobre estas experiencias relacionadas con la discapacidad y la discriminación. Se ha probado que es un efectivo método de actuación para comprometer y empoderar a jóvenes discapacitados (Fenge, Hodges & Cutts, 2016). La identificación y el desarrollo sistemático de jóvenes bailarines discapacitados puede incorporarse a la práctica con jóvenes cuando sea abordada en un plan de estudios inclusivo y programado (Aujla & Redding, 2014; Whatley, 2007).

El baile puede ser modificado para incluir a jóvenes discapacitados, y ningún grupo, independientemente de sus habilidades, ha de renunciar al baile, si las modificaciones pertinentes se hacen en la producción. Zitomer and Reid (2011) encontraron que los jóvenes discapacitados alteran las percepciones de habilidades de baile, incluyendo las percepciones de aquellos sin discapacidad. Los jóvenes, tanto discapacitados como sin discapacidad, se benefician de bailar juntos.

Los años ochenta se consideran una década clave durante la cual tuvo lugar la inclusión de bailarines con discapacidad en la interpretación junto a gente sin discapacidad (Morris, Baldeon y Scheuneman, 2015). Estos jóvenes, como es el caso de las personas sordas, por ejemplo, pueden efectivamente comprometerse entre ellos y con la audiencia a través del baile.

"Aunque la lengua de signos americana se interpreta con las manos y brazos, la danza utiliza el cuerpo entero, y la habilidad para expresar emoción y significado a través del movimiento une a intérpretes y público... La puesta en práctica de la danza dentro de la comunidad de personas sordas es vital. La capacidad de experimentar movimiento organizado

con un grupo une a los bailarines y crea una comunidad unida, ideal perseguido por todos los individuos” (Edelstein, 2016, p. 5).

El objetivo de la inclusión es conseguir mayor atención en la literatura profesional sobre danza porque la juventud, independientemente de su discapacidad, puede participar activamente y beneficiarse de la participación en la danza. Boddén (2013) aborda los beneficios de la danza, pero también los desafíos asociados a la interpretación de este arte:

“La danza es un lenguaje universal, una forma básica de expresión, ya sea por entretenimiento o comunicación. Se encuentra en todas partes del mundo y es tan antigua como la historia. En el mundo occidental actual, sin embargo, se ha convertido en algo que provoca vergüenza; la mayoría de la gente, sobre todo los hombres, se atreven a pisar la pista de baile únicamente después de haber tomado alguna copa, si acaso. Aun así, el mover el cuerpo siguiendo el ritmo es un reflejo instintivo, incluso los niños pequeños lo hacen al escuchar música. Los beneficios de la danza en nuestra salud están bien documentados; además de ser una manera excelente de hacer ejercicio físico, incluye muchos aspectos psicológicos tales como el aumento de la autoestima y del pensamiento creativo” (p. 5).

Aunque la inclusión puede alcanzarse a través de todas las artes escénicas, se han subrayado especialmente los logros particulares de la danza y del movimiento físico.

La danza es una actividad que sirve como una alternativa llamativa para jóvenes con distintas discapacidades intelectuales o físicas para conseguir resultados positivos, a la vez que incorpora necesidades educativas diversas de forma divertida e instructiva, con consecuencias para toda la vida (Munsell & Bryant Davis, 2015). Sin embargo, incluso así, la danza es un arte escénica que normalmente se asocia a una discapacidad física no evidente (Burt, 2007). Eales y Goodwin (2015) describen el éxito de la danza como vehículo en un programa de danza integrado que incluya gente con distintas discapacidades abordándolas dentro de un marco de la justicia social. Los jóvenes que usan silla de ruedas, por ejemplo, pueden participar en la danza si sus movimientos pertenecen a una coreografía inserta dentro del desempeño general de la actuación.

Hackney y Earhart (2010) defienden la inclusión en clases de tango. Esta es una forma de baile considerada sumamente programada y asociada con una visión muy seria de la danza que permite incluir otros tipos de artes escénicas, como es

el caso del canto. Bahl (2012) de acuerdo con un tema español, propone una dimensión añadida al baile discutiendo el poder del *duende* en el flamenco, y cómo esta forma de canto ha aprovechado sus experiencias e identidad expresando emociones profundas relacionadas con la discapacidad y la identidad o diáspora social. Este tipo de baile es una parte fundamental de la cultura española y una fuente de orgullo y expresión en las actuaciones, independientemente del país en el que los posibles intérpretes se asienten.

Muchos modelos existen para la educación en artes escénicas para discapacitados. Un ejemplo notable es la Escuela Perkins para Ciegos en Wattertown, Massachusetts, la cual, siendo la escuela de ciegos más antigua de Estados Unidos tiene una larga y exhaustiva experiencia a la hora de enseñar artes escénicas a sus estudiantes, que son sordos, sordomudos o tienen dificultades de visión. Utiliza características de diseño físico que hace accesibles los escenarios de interpretación para sus alumnos, que pueden ser integrados en otros entornos de manera sencilla, por ejemplo un marcador táctil que indica dónde acaba el escenario. La Escuela Perkins ha usado también guiones en braille y partituras con sus alumnos.

VSA, una organización internacional para las artes escénicas, visuales y literarias y la discapacidad, fue fundada en 1974 y tiene 52 afiliados internacionales. A día de hoy, sirve a siete millones de personas. Sus principios son que 1) cada joven discapacitado merece acceso a experiencias de aprendizaje de arte de alta calidad, 2) todos los artistas en escuelas y los educadores de arte deben estar preparados para incluir alumnos discapacitados en sus adiestramiento, 3) todos los niños jóvenes y adultos discapacitados deben tener acceso completo a servicios y actividades culturales y 4) todos los individuos discapacitados que aspiren a tener carreras artísticas deberían tener la oportunidad de desarrollar habilidades apropiadas (The Kennedy Center, 2017). El director de una de sus escuelas públicas asociadas con un programa de modelo inclusivo en Boston, que es ciego, escribió un libro que describe el valor de la inclusión para la escuela entera, no solo para el tercio aproximado de niños discapacitados (Henderson, 2011).

## 6. Conclusión

La próxima década promete ofrecer nuevas perspectivas para lograr que las prácticas del empoderamiento juvenil sean más inclusivas que nunca. Las artes escénicas son un vehículo, aunque uno prominente y de larga historia, para empoderar jóvenes discapacitados para que contar sus historias además de un vehículo para conseguir cambio

social positivo mientras experimentan la transformación personal. Este artículo ha ofrecido un vistazo al mundo de las artes escénicas para jóvenes, empoderamiento y discapacidad. No hay duda de que este campo es primordial para continuar expandiéndose y comprometiéndose con conceptos como empoderamiento y para desafiar nuestra manera de pensar cómo se experimentan los cambios.

La manera en la que empoderamiento, jóvenes discapacitados y las artes escénicas vencerán las

fronteras convencionales en el futuro inmediato transformará definitivamente lo que constituye el campo del trabajo con jóvenes en sus distintas manifestaciones de manera internacional. No obstante, mucho trabajo empírico y conceptual debe ser abordado para aplicar conceptos como empoderamiento en un grupo de jóvenes que no se han beneficiado de este tipo de actividades en el pasado porque han sido ignorados en general por el campo de la práctica con jóvenes.

## Referencias bibliográficas

- Aldana, A., Richards-Schuster, K., & Checkoway, B. (2016). Dialogic Pedagogy for Youth Participatory Action Research: Facilitation of an Intergroup Empowerment Program. *Social Work with Groups*, 39 (4), 1-20.
- Alexander, A. (2015). Engaging a Developmentally Disabled Community through Arts- Based Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19 (4), 183-206.
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A., & Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and rehabilitation*, 35 (19), 1589-1598.
- Anderson, D., De Cosson, A., & McIntosh, L. (Eds.) (2015). *Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences, Challenging Topics, and Reflective Praxis*. New York: Springer.
- Aujla, I. J., & Redding, E. (2014). The identification and development of talented young dancers with disabilities. *Research in Dance Education*, 15 (1), 54-70.
- Bahl, S. (2015). Disability, Hybridity, and Flamenco Cante. *Women, Gender, and Families of Color*, 3 (1), 1-18.
- Banks, S. (Ed.). (2010). *Ethical issues in youth work, 2<sup>nd</sup> Ed.* New York: Routledge.
- Barrett, M. S., & Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, 37 (1), 37-54
- Beck, D. & Purcell, R. (2010). *Popular education practice for youth and community development*. Thousand Oaks, CA: Sage Learning Matters Ltd.
- Becker, E., & Dusing, S. (2010). Participation is possible: A case report of integration into a community performing arts program. *Physiotherapy theory and practice*, 26 (4), 275-280.
- Bedell, G., Coster, W., Law, M., Liljenquist, K., Kao, Y. C., Teplicky, R., ... & Khetani, M. A. (2013). Community participation, supports, and barriers of school-age children with and without disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94 (2), 315-323.
- Berkee College of Music. Retrieved from <https://www.berklee.edu/bt/berklee-today-winter-2012/partnership-vision>
- Bodén, A. (2013). *STREET DANCE STORIES*. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:628217/FULLTEXT01.pdf> May.
- Burt, R. (2007). *The Male Dancer: Bodies, Spectacle, Sexualities*. New York, Routledge.
- Callina, K. S., Mueller, M. K., Buckingham, M. H., & Gutierrez, A. S. (2015). Building hope for positive youth development: Research, practice, and policy. In *Promoting Positive Youth Development* (pp. 71-94). Springer International Publishing.
- Cammarota, J. (2016). The praxis of ethnic studies: transforming second sight into critical consciousness. *Race Ethnicity and Education*, 19 (2), 233-251.
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47 (4), 245-255.
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Collins, P.H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge, England: Polity Press.
- D'Amico, M., Lalonde, C., & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorders. *Drama Therapy Review*, 1 (1), 21-39.
- Decottignies, M. (2016). Disability Arts and Equity in Canada. *Canadian Theatre Review*, 165, 43-47.
- Delgado, M. (2016). *Community practice and urban youth: Social justice service-learning and civic engagement*. New York: Routledge Ltd.
- Delgado, M. (2017). *Urban youth friendships and community social work practice*. New York: Oxford University Press.

- Delgado, M. (In Press). *Music, Song, Dance, and Theatre: Broadway meets Social Justice Youth Community Practice*. New York: Oxford University Press.
- Dubois, B. & Miley, K.K. (2014, 8<sup>th</sup> Edition). *Social work: An empowering profession*. Boston: Pearson.
- Eales, L., & Goodwin, D. (2015). "We all carry each other, sometimes": care-sharing as social justice practice in integrated dance. *Leisure/Loisir*, 39 (2), 277-298.
- Edelstein, C. (2016). *The Link Between American Deaf Culture and Dance: Assessing nonverbal communication and recognizing the value of deaf dancers*. Butler University: Undergraduate Honors Thesis Collection.
- Elam, H. J. (2001). *Taking it to the streets: The social protest theater of Luis Valdez and Amiri Baraka*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Epstein, W.M. (2013). *Empowerment as ceremony*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Fenge, L. A., Hodges, C., & Cutts, W. (2016, March). Performance Poetry as a Method to Understand Disability. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (17), 2. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1602118>
- Florida School for the Deaf and Blind. History. Retrieved from <http://www.fldb.k12.fl.us/index.php/about-us/history/>
- Freebody, K., & Finneran, M. (Eds.). (2015). *Drama and Social Justice: Theory, Research and Practice in International Contexts (Vol. 157)*. New York: Routledge.
- French, K. (2015). "Youth empowerment as demonstrated by *The Jóvenes en Acción Program*". *Capstone Collection*. Paper 2771. (<http://digitalcollections.sit.edu/capstones/2771>).
- Gallaudet University. Theatre Arts: Production/Performance Bachelor of Arts. Retrieved from <https://www.gallaudet.edu/department-of-art-communication-and-theatre/theatre-arts>.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Philadelphia: Basic Books.
- Garioian, C. R. (1999). Performance art as critical pedagogy in studio art education. *Art Journal*, 58 (1), 57-62.
- Goddard, J. (2015). Valuing the Place of Young People with Learning Disabilities in the Arts. *Child Care in Practice*, 21 (3), 238-255.
- Golfus, B. & Sampson, D. (Directors). (1994). *When Billy broke his head... and other tales of wonder* [Film]. Boston: Fanlight Productions.
- Gorter, J. W., Stewart, D., Smith, M. W., King, G., Wright, M., Nguyen, T., ... & Swinton, M. (2014). Pathways toward positive psychosocial outcomes and mental health for youth with disabilities: a knowledge synthesis of developmental trajectories. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33 (1), 45-61.
- Greenly, B., & Washington, J. (2015). *A Program Evaluation for the Youth Empowerment Program* (Doctoral dissertation, University of Minnesota-Duluth).
- Hackney, M. E., & Earhart, G. M. (2010). Recommendations for implementing tango classes for persons with Parkinson disease. *American Journal of Dance Therapy*, 32 (1), 41-52.
- Henderson, B. (2011). *The blind advantage: how going blind made me a stronger principal and how including children with disabilities made our school better for everyone*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Henderson, J., Biscocho, F., & Gerstein, A. (2016). *Community Youth Engagement in East Palo Alto: A Study of the Youth Arts and Music Center Initiative*. <https://gardnercenter.stanford.edu/sites/default/files/Community%20Youth%20Engagement%20in%20East%20Palo%20Alto%20Report.pdf>.
- Huebner, A.J. (1998). Examining "empowerment": A how-to-guide for the youth development professional. *Journal of Extension*, 36, 1-6.
- Jupp, E. (2007). Participation, local knowledge and empowerment: researching public space with young people. *Environment and Planning A*, 39 (12), 2832-2844. The Kennedy Center. Retrieved from <http://education.kennedy-center.org/education/vsa/>.
- King, G., Rigby, P., & Batorowicz, B. (2013). Conceptualizing participation in context for children and youth with disabilities: an activity setting perspective. *Disability and Rehabilitation*, 35 (18), 1578-1585.
- Kilpatrick, B.R. (2007). *The history of the formation of Deaf Children's Theatre in the United States*. (Dissertation, Lamar University, Beaumont, TX).
- Kuppers, P. (2013). *Disability and contemporary performance: Bodies on the edge*. New York: Routledge.
- Kwon, S.A. (2013). *Uncivil youth: Race, activism, and affirmative governmentality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Law, M., Anaby, D., Imms, C., Teplicky, R., & Turner, L. (2015). Improving the participation of youth with physical disabilities in community activities: An interrupted time series design. *Australian occupational therapy journal*, 62 (2), 105-115.
- Lee, H. (2015). *Investigating predictors of community participation of youth with significant disabilities from national longitudinal transition study-2*. (Dissertation, University of Kansas, Lawrence, KS).
- Levintova, H. (2011, Nov. 21). 2-Stepping with the Blind Boys of Alabama. Mother Jones. Retrieved from <http://www.motherjones.com/mixed-media/2011/11/blind-boys-alabama-take-the-high-road>.
- Levy, D. (2011). Participatory Eco-Drama. *Green Teacher*, (91), 40-43.

- Liljenquist, K., Rossetti, Z., Coster, W., & Kramer, J. (2016). *Enabling Participation of Young People with Significant Disabilities in Measurement Development Research: Photo Self-Representation and the SELFIE Procedure*. [https://openbu.edu/bitstream/handle/2144/14586/Liljenquist\\_bu\\_0017E\\_11803.pdf?sequence=1#page=33](https://openbu.edu/bitstream/handle/2144/14586/Liljenquist_bu_0017E_11803.pdf?sequence=1#page=33).
- Lobman, C. (2015). Performance, Theater, and Improvisation. In J. E. Johnson, S. G. Eberle, T.S. Henricks & D. Kuschner (Eds.). *The Handbook of the Study of Play*, 2, 349-363. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lorenzo, T., Motau, J., van der Merwe, T., Janse van Rensburg, E., & Cramm, J. M. (2015). Community rehabilitation workers as catalysts for disability: inclusive youth development through service learning. *Development in Practice*, 25 (1), 19-28.
- Lumsden, J. (2016). *Nurturing the Future: Youth Empowerment through Creativity and Dialogue*. Worcester, MA: Clark University.
- Mbae, F. N., Mukulu, E., & Kihoro, J. M. (2016). Critical Literature Review on How Individual Socio-Economic Empowerment Occurs in Youth Groups. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 6 (3), 119-130.
- Modirzadeh, L. (2013). Documentary theater in education: Empathy building as a tool for social change. In M.S. Hanley, G. W. Nobit, G.L. Sheppard & T. Barone (Eds.). *Culturally relevant arts education for social justice: A way out* 47-57. New York: Routledge.
- Moore, E. A., & Mertens, D. M. (2015). Deaf Culture and Youth Resilience in Diverse American Communities. In L.C. Theron & I. Liebenberg (Eds.). *Youth Resilience and Culture*, 143-155. Rotterdam: Springer Netherlands.
- Moore, N. (2016). "Don't Trust Anyone Over the Age of 30": Youth Empowerment and Community Archives. *Progressive Librarian*, 44 (Spring), 93-100.
- Morrel-Samuels, S., Hutchison, P., Perkinson, L., Bostic, B., & Zimmerman, M. (2015). *Selecting, Implementing and Adapting Youth Empowerment Solutions*. <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/110221/YES%20Adaptation%20Guide%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Morris, M. L., Baldeon, M., & Scheuneman, D. (2015). Developing and Sustaining an Inclusive Dance Program: Strategic Tools and Methods. *Journal of Dance Education*, 15 (3), 122-129.
- Munsell, S. E., & Bryant Davis, K. E. (2015). Dance and Special Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59 (3), 129-133.
- Museum of the American Printing House for the Blind. State-Supported Schools for the Blind for African-American Children. Retrieved from <https://www.aph.org/museum/programs/colored-schools/state-supported-schools/>.
- Murphy, M. A., & McFerran, K. (2016). Exploring the literature on music participation and social connectedness for young people with intellectual disability: A critical interpretive synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities*, In Press.
- Nilsson, J. S. (2015). Youth Leadership and Empowerment in the Music Classroom: Models of Student Leadership in Acosta, Costa Rica; Mountain View, California; and Queens, New York. 2014 NCUR.
- O'Neill, S. A. (2015). Youth empowerment and transformative music engagement. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Eds.) *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, 388-404. New York: Oxford University Press.
- Olsen, H. M., & Dieser, R. B. (2012). "I am hoping you can point me in the right direction regarding playground accessibility": a case study of a community which lacked social policy toward playground accessibility. *World Leisure Journal*, 54 (3), 269-279.
- O'Sullivan, C., & Wilde, O. (2015). Drama and Autism. In F. R. Volkmar (Ed.). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorder*, pp. 1-13. New York: Springer Publisher.
- Olsen, H. M., & Dieser, R. B. (2012). "I am hoping you can point me in the right direction regarding playground accessibility": a case study of a community which lacked social policy toward playground accessibility. *World Leisure Journal*, 54 (3), 269-279.
- Osman, C. A., Rahim, H. L., Yusof, M. M., Noor, M. Z. H., Lajin, N. F. M., & Jalaluddin, J. (2016). Empowering Disabled Youth with Entrepreneurial Values. In *Proceedings of the ASEAN Entrepreneurship Conference 2014* (pp. 103- 112). Springer Singapore.
- Perkins School for the Blind. (2017). Taking the Stage. Retrieved from <http://www.perkins.org/stories/blog/taking-the-stage>.
- Pomeroy, R. (2016). *Improv for Autism: Using Theatre to Teach Social Communication Skills to Children and Youth with Autism*. (Dissertation, California State University, San Marcos, CA).
- Room, R., Rehm, J., Trotter, R.T. II, Paglia, A., & Üstün, T.B. (2001). Cross-cultural views on stigma, valuation, parity, and societal values towards disability. In T. B. Üstün, S. Chatterji, J.E. Bickenbach, R.T. Trotter II, R. , Room, J. Rehm, & S. Saxena (Eds.), *Disability and culture: Universalism and diversity* (pp. 247-291). Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers (on behalf of the World Health Organization, United Nations).
- Ross, L., Capra, S., Carpenter, L., Hubbell, J., & Walker, K. (2016). *Dilemmas in youth work and youth development practice*. New York: Routledge.

- Runswick-Cole, K., & Goodley, D. (2013). Resilience: A disability studies and community psychology approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 7 (2), 67-78.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A., & Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of youth and adolescence*, 38 (7), 891-903.
- Shiu, C. S., Msall, M., Berg, K., & Acharya, K. (2015). Disability and Victimization Among Youth in the Child Welfare System: Implications for Community Participation. *American Journal of Occupational Therapy*, 69 (Supplement 1), 6911505122p1-6911505122p1.
- Shogren, K. A., & Shaw, L. A. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37 (1), 55-62.
- Slater, J. (2016). *Youth and disability: a challenge to Mr Reasonable*. New York: Routledge.
- Smithsonian.com. (2016, Aug. 23). *How the Library of Congress Is Digitizing Its Braille Music Collection*. Retrieved from, <http://www.smithsonianmag.com/smart-news/how-library-congress-digitizing-its-braille-music-collection-180960112/>.
- Solomon, B. (1976). *Black Empowerment: Social work and oppressed communities*. New York: Columbia University Press.
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, 43 (3), 1066-1109.
- Stock, R. V. (2016). Democratically Engaged Youth: Countering the Framing and Containing of Youth in Popular Discourses. *Canadian Journal of Family and Youth/Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse*, 8 (1), 103-127.
- Tahzib, F. (2016). Youth Empowerment Programme for community betterment through social action. *The European Journal of Public Health*, 26 (suppl 1), ckw164- 053.
- Taylor, J. (2012). Queerious youth: An empirical study of a queer youth cultural festival and its participants. *Journal of Sociology*, 50 (3), 283-298.
- Tolbert, S., Snook, N., Knox, C., & Udoinwang, I. (2016). Promoting Youth Empowerment and Social Change In/Through School Science. *Journal for Activist Science and Technology Education*, 7 (1). <http://jps.library.utoronto.ca/index.php/jaste/article/view/26827>
- Travis, R., & Leech, T. G. (2014). Empowerment – Based Positive Youth Development: A New Understanding of Healthy Development for African American Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 24 (1), 93-116.
- Trayes, J., Harré, N., & Overall, N. C. (2012). A youth performing arts experience: Psychological experiences, recollections, and the desire to do it again. *Journal of Adolescent Research*, 27 (2), 155-182.
- Trevisan, F. (2016). *Disability Rights Advocacy Online: Voice, Empowerment and Global Connectivity*. New York: Routledge.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (36), n36.
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P., & Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-14.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/eng.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf)
- Vaiouli, P., Grimmet, K., & Ruich, L. J. (2015). "Bill is now singing": Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism*, 15 (10), 73-83.
- Veblen, K. (2013). The tapestry: Introducing community music. In K. Veblen, D. J. Elliott, S. J. Messenger & M. Silverman (Eds.). *Community music today*, 1-12. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37 (3), 278-293.
- Wartemann, G., Saçlam, T., & McAvoy, M. (Eds.). (2015). *Youth and Performance: Perceptions of the Contemporary Child (Vol. 13)*. Georg Olms Verlag.
- Wernick, L. J., Kulick, A., & Woodford, M. R. (2014). How theater within a transformative organizing framework cultivates individual and collective empowerment among LGBTQQ youth. *Journal of Community Psychology*, 42 (7), 838-853.
- Weybright, E. H., Hrcirik, L. M., White, A. J., Cummins, M. M., Deen, M. K., & Calodich, S. (2016). "I felt really respected and I know she felt respected too": Using Youth-Adult Partnerships to Promote Positive Youth Development in 4-H Youth. *Journal of Human Sciences and Extension Volume*, 4 (3), 93-110.
- Whatley, S. (2007). Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance Education*, 8 (1), 5-25.
- Wijnendaele, B. V. (2014). The politics of emotion in participatory processes of empowerment and change. *Antipode*, 46 (1), 266-282.

- Willis, C., Girdler, S., Thompson, M., Rosenberg, M., Reid, S., & Elliott, C. (2016). Elements contributing to meaningful participation for children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and rehabilitation*, 1-14.
- Wooster, R. (2009). Creative inclusion in community theatre: a journey with Odyssey Theatre. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14 (1), 79- 90.
- Young-Mason, J. (2015). Epic Arts Programs in Cambodia, China, and the United Kingdom Bring to Life the Humanizing Power of the Arts. *Clinical Nurse Specialist*, 29 (4), 244-246.
- Zitomer, M. R., & Reid, G. (2011). To be or not to be – able to dance: Integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in dance education*, 12 (2), 137-156.

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Delgado, M., & Humm-Delgado, D. (2017). The performing arts and empowerment of youth with disabilities. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 111-126. DOI: 10.7179/PSRI\_2017.30.08.

### DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

**Melvin Delgado:** Melvin Delgado, Ph.D. Professor of Social Work. Boston University School of Social Work. 264 Bay State Road. Boston, MA. 02467, USA. delgado@bu.edu

**Denise Humm-Delgado:** Denise Humm-Delgado, Ph.D. Professor of Social Work. Simmons School of Social Work. 300 The Fenway, Boston, MA 02115-5898. 617-521-3909. humm@simmons.edu

### PERFIL ACADÉMICO

**Melvin Delgado:** Melvin Delgado, PhD is Co-Director of the Center for Addictions Research and Services and Professor of Social Work at Boston University School of Social Work, Boston, United States. He is the former Chair of Macro Practice. He brings over 40 years of practice, research, and scholarship focused on urban population groups, with the Latino community being a specific focus. Dr. Delgado has focused his professional and academic career on developing urban-based outreach and service delivery models stressing participatory democratic principles, and tapping cultural strengths and community assets. Dr. Delgado has undertaken numerous studies and evaluations. His scholarship has addressed a variety of social issues and needs, and published numerous articles and 30 books on various urban community practice topics. He is currently the Series Editor on Social Justice and Youth Community Practice, Oxford University Press.

**Denise Humm-Delgado:** Denise Humm-Delgado, PhD is Professor of Social Work at Simmons School of Social Work in Boston, Massachusetts, United States. She brings over 40 years of practice, academic, scholarship, and community volunteer experience. Throughout her work, Dr. Humm-Delgado has focused on social welfare policy, advocacy and social action, racism and other forms of oppression, and disability and chronic illness. She has volunteered for over a decade at the Perkins School for the Blind in Watertown, Massachusetts, United States, and has been a Consulting Editor for Health & Social Work of the National Association of Social Workers for two decades. She is the co-author of two books.