

**Otras formas de ser y estar en el mundo: Un camino a la construcción de tejido social en personas con discapacidad en un ambiente pedagógico complejo (APC) en la Universidad Pedagógica Nacional**

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

Dirigido por: Andrea Catalina Suarez Bautista

Presentado por:

José Luis Mosquera Chon

Facultad de Educación

Línea de investigación memoria, corporalidad y cuidado

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

2025-2

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento, en primer lugar, a Dios. Aunque no profeso ninguna religión, su presencia ha sido vital en este camino y me ha acompañado en cada paso.

A mi familia, por ser el bastón de apoyo que ha sostenido esta idea y este sueño de querer ser maestro. En su interior nació la motivación y el interés por emprender esta apuesta investigativa.

A mis amigos, aquellos que desde diferentes lugares del mundo me brindan su apoyo permanente, y a los pocos que aún permanecen en nuestra amada Colombia. Ustedes han sido testigos y compañeros de este recorrido; hoy, como el niño que fui alguna vez, puedo ver cómo los sueños se hacen realidad.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme sus puertas y darme las herramientas para poner mi conocimiento al servicio de la sociedad. A mis maestros, que con su compromiso, dedicación e insistencia —incluso en medio de mi rebeldía— hicieron posible este paso tan significativo en mi vida. De manera especial, agradezco a la maestra Andrea Suárez y a los maestros Eduardo Delgado, Cristian Castaño, Fernando Uribe Castaño y Judith Bautista; sus consejos han sido determinantes para que este trabajo tenga la fuerza y el sentido que para mí representa.

Al programa **Aula Húmeda**, mi segunda familia, que transformó mi manera de comprender el mundo y me llevó a reconocer otras formas de ser y estar. Esta experiencia tocó el seno de mi hogar y me permitió mirar la realidad desde nuevas perspectivas, reafirmando que los maestros —sin importar nuestra área de conocimiento— llevamos esperanza a las aulas y a las comunidades.

Hoy, mi vida no es la misma que la de aquel joven que ingresó hace cinco años a la universidad. La mayor prueba de ello es este trabajo de grado, fruto de aprendizajes, luchas y sueños cumplidos.

## Contenido

Agradecimientos .....	2
Mi lugar de enunciación .....	5
Nociones iniciales .....	6
<b>Justificación</b> .....	16
<b>Contextualización</b> .....	19
<b>Marco Legal para las Personas con Discapacidad en Colombia</b> .....	19
<b>Marco Geográfico</b> .....	20
<b>Estado del arte</b> .....	23
<b>Discapacidad psicosocial y subjetividad</b> .....	24
<b>Cuerpo, ambiente y juego como dimensiones formativas</b> .....	26
<b>Resiliencia y ética del cuidado</b> .....	27
<b>Identidad, corporeidad y experiencia estética</b> .....	28
<b>Trabajo colaborativo, redes y saberes compartidos</b> .....	28
<b>Conclusiones del estado del arte</b> .....	29
<b>Marco teórico</b> .....	31
<b>Una mirada social y relacional con la realidad de las personas con discapacidad</b> ..	35
<b>Otredad y sentido humano desde el enfoque pedagógico y comunitario: hacia una ética del cuidado y del cuidado comunitario</b> .....	49
<b>La ética del cuidado como práctica política y afectiva</b> .....	50

<b>La ética del cuidado desde el enfoque pedagógico y comunitario</b> .....	51
<b>El cuidado comunitario como horizonte transformador</b> .....	52
<b>El cuidado como horizonte humano y pedagógico: una mirada desde la alteridad y la responsabilidad compartida</b> .....	52
<b>Cuidado como práctica política y relacional</b> .....	52
<b>Cuidado como derecho y responsabilidad compartida</b> .....	53
<b>El cuerpo en ambientes pedagógicos complejos</b> .....	58
<b>Diseño metodológico</b> .....	61
<b>Reflexiones y análisis de resultados</b> .....	69
<b>El Aula Húmeda, un Espacio para Reaprender la Vida</b> .....	69
<b>El cuerpo como re-existencia y encuentro humano</b> .....	72
<b>El cuerpo, el cuidado y la re-existencia en el encuentro educativo</b> .....	75
<b>El cuerpo como territorio sensible en los ambientes pedagógicos del Aula Húmeda</b> .....	81
<b>El cuerpo como territorio de aprendizaje y humanidad</b> .....	81
<b>Conclusiones</b> .....	86
<b>Recomendaciones</b> .....	88
<b>Bibliografía</b> .....	90
<b>Anexos</b> .....	96

## **Mi lugar de enunciación**

Escribir este texto me confronta profundamente. No es sencillo traducir en palabras los sentires, heridas y búsquedas que me habitan. Mi lugar de enunciación se construye desde los pliegues de la vida: desde los aprendizajes, las resistencias y las preguntas que surgen al reconocermme como maestro en formación en educación comunitaria, como sujeto de disidencia sexual, y como alguien que ha vivido de cerca la realidad de la discapacidad. Desde ahí, mi voz se levanta para pensar otras formas de ser y estar en el mundo, un mundo que parece olvidar que la vida, toda vida, merece ser digna, acompañada y cuidada.

Esta apuesta personal, política y pedagógica no nace del azar. Se la debo a mis ancestros y ancestras, a quienes han resistido desde el amor, la rebeldía y la esperanza. También a las personas con discapacidad que me han mostrado que la fuerza humana no está en la normalidad, sino en la capacidad de re-existir frente a la exclusión y el olvido. Ellas y ellos me enseñan, cada día, que la educación no es solo transmisión de saberes, sino un acto de afirmación de la vida.

Vivimos en un tiempo atravesado por múltiples crisis: sociales, ambientales, políticas, económicas y morales. Los conflictos a nivel mundial, las guerras, el hambre, las migraciones forzadas, el cambio climático, el avance de las lógicas capitalistas y tecnocráticas, nos recuerdan que la humanidad ha perdido parte de su rumbo. Pareciera que sobrevivir se ha vuelto más importante que vivir con sentido. En medio de este panorama, la escuela y la educación tienen la urgente tarea de no reproducir el sistema, sino de replantear la existencia.

Nos corresponde preguntarnos: ¿qué estamos haciendo para cambiar este curso?, ¿desde qué lugar educamos, resistimos y soñamos un mundo distinto?

La sociedad contemporánea, anclada en el consumo y la productividad, impone una visión homogénea del cuerpo, del éxito y del bienestar. Se nos enseña a competir y no a cuidar; a adaptarnos, pero no a transformarnos. La economía rige nuestras decisiones más íntimas, mientras la vida humana y no humana se vuelve un

recurso más dentro de la lógica del mercado.

En medio de todo, los cuerpos disidentes, las personas con discapacidad, los pueblos originarios y quienes se apartan de la norma, seguimos recordando que hay otras formas posibles de habitar el mundo, más tiernas, más solidarias, más nuestras.

La discapacidad tocó la puerta de mi casa, y con ella aprendí a mirar la vida desde otro lugar: desde la fragilidad, pero también desde la fortaleza que brota del amor y la resistencia. Comprendí que las instituciones, las leyes y las escuelas muchas veces no están pensadas para la diferencia, y que es allí donde surge la verdadera labor educativa: abrir grietas, acompañar procesos, tejer redes de cuidado.

Ser maestro en formación, en este contexto, no es solo aprender a enseñar; es aprender a mirar el dolor del mundo sin acostumbrarse a él, a educar desde la ternura como acto político, a cuidar como gesto de transformación.

Mi lugar de enunciación, entonces, no es solo un espacio teórico o personal. Es un territorio de compromiso ético frente a la vida y la humanidad.

Creo en una educación que se atreva a cuestionar la indiferencia, que despierte conciencia ante el deterioro del planeta, que ponga la palabra y el cuidado por encima del poder y la competencia. Creo en una pedagogía que nos invite a preguntarnos no solo qué aprendemos, sino para qué y para quién aprendemos.

En medio de la incertidumbre global, sostengo la esperanza de que otras formas de existencia son posibles: más humanas, más sensibles, más comunitarias.

Desde aquí me enuncio, con mis contradicciones y mis sueños, con la certeza de que ser maestro no es repetir verdades, sino acompañar la búsqueda de sentido en un mundo que lo ha olvidado.

### **Nociones iniciales**

#### **¿Qué se entiende por Ambiente Pedagógico Complejo (APC)?**

La comprensión de esta investigación requiere partir de una noción fundamental: los Ambientes Pedagógicos Complejos (APC) como horizonte pedagógico, metodológico y ético. Incluir esta explicación permite situar al lector en

el marco desde el cual se analiza la discapacidad, el cuidado y las relaciones que emergen en los procesos educativos.

El Ambiente Pedagógico Complejo (APC) se concibe como una construcción intencional que desborda la idea tradicional de espacio educativo. Más que un lugar físico, constituye una propuesta pedagógica estructurada, orientada por propósitos, comprensiones y estrategias que interactúan de manera dinámica para favorecer procesos formativos integrales en personas en situación de discapacidad.

Desde este enfoque, el APC se configura como un entramado relacional, flexible y en constante transformación, cuyo objetivo fundamental es promover el desarrollo de tres principios esenciales:

- La interdependencia positiva, entendida como la posibilidad de construir vínculos significativos de apoyo mutuo que potencien la autonomía sin desconocer la necesidad del otro.
- La autodeterminación, vinculada al derecho y la capacidad de cada persona para tomar decisiones sobre su vida.
- La participación, que se expresa en la posibilidad real y efectiva de involucrarse en los diversos escenarios sociales, educativos y comunitarios.

En esta perspectiva, la familia adquiere un papel central como primer círculo de cuidado y acompañamiento, siendo un agente fundamental en la consolidación de procesos formativos que reconozcan la singularidad, los ritmos y las trayectorias de cada persona.

Los Ambientes Pedagógicos Complejos se constituyen así en escenarios educativos que reconocen la diversidad humana, los múltiples modos de habitar el mundo y las dinámicas relacionales que emergen cuando convergen sujetos con historias, cuerpos y sensibilidades distintas. En oposición a modelos instruccionales tradicionales, los APC no buscan homogenizar ni normalizar, sino crear condiciones para que cada persona despliegue su ser, su voz y sus maneras de aprender, en diálogo con los demás.

Desde esta perspectiva, la complejidad no es entendida como dificultad, sino como la riqueza que surge de la interacción entre saberes, experiencias, emociones y corporalidades. Este enfoque retoma aportes de la pedagogía crítica, la epistemología del sur y los estudios del cuerpo, lo que permite asumir que aprender es un acto situado que involucra tanto lo cognitivo como lo sensible, lo político y lo comunitario.

En el caso de las personas con discapacidad, los APC se convierten en territorios de posibilidad. Aquí, la discapacidad deja de ser concebida únicamente desde el déficit y pasa a entenderse como una forma legítima de estar en el mundo, con saberes que amplían lo educativo y desafían las lógicas capacitistas. Los cuerpos, comprendidos como memoria, territorio y lenguaje, dejan de ser objetos de intervención para convertirse en fuentes de conocimiento que enriquecen la vida colectiva.

Así, los APC permiten activar el cuidado como principio ético y pedagógico. El cuidado no se limita a una acción asistencial, sino que implica reconocer la vulnerabilidad compartida y la interdependencia entre quienes habitan el espacio pedagógico. Se trata de tejer relaciones que promuevan la autonomía, la dignidad y el reconocimiento mutuo, entendiendo que los aprendizajes emergen cuando se construyen vínculos basados en la escucha, el respeto y la sensibilidad hacia el otro.

De igual modo, la noción de espacio adquiere un sentido amplio: el espacio es corporal, emocional, social y político. En los APC, el lugar pedagógico se configura como un territorio co-construido, donde los sujetos participan activamente en su transformación. Esta dimensión territorial es clave para comprender cómo los ambientes educativos pueden convertirse en escenarios de resistencia, creación y reexistencia, especialmente en contextos universitarios como la Universidad Pedagógica Nacional.

En suma, los Ambientes Pedagógicos Complejos ofrecen un marco para pensar otras formas de ser y estar en el mundo, donde la diversidad no es un problema a resolver, sino un tejido vivo que fortalece las prácticas colectivas y promueve la construcción de vínculos. Desde esta mirada, la educación se vuelve un acto profundamente humano y relacional, capaz de abrir caminos de inclusión,

reconocimiento y justicia para las personas con discapacidad y para toda la comunidad educativa.

En este marco, el **Aula Húmeda** se reconoce como uno de los Ambientes Pedagógicos Complejos presentes en la Universidad Pedagógica Nacional. Se trata de un espacio formativo donde convergen experiencias, saberes y relaciones que permiten la construcción colectiva del aprendizaje desde la sensibilidad, el cuidado y la interacción. Aunque más adelante se profundizará en su sentido, su mención aquí resulta fundamental para situar la investigación, pues el Aula Húmeda materializa en la práctica los principios de interdependencia, autodeterminación y participación que caracterizan a los APC.

### **Descripción del problema de investigación**

En Colombia, hablar de la discapacidad sigue siendo un tema delicado y a menudo se aborda sin el compromiso y la seriedad que merece. Esta situación refleja que las personas con discapacidad carecen de un reconocimiento pleno, tanto como individuos como sujetos de derechos, lo que les impide disfrutar de una dignidad humana adecuada en un país que se define como un Estado social de derecho. Ante esta realidad, es fundamental considerar el concepto de discapacidad emitido por el Ministerio de Salud en Colombia (2024), basado en lo propuesto por Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, destaca que la discapacidad es un término en constante evolución, resultado de la compleja interrelación entre déficits de movilidad osteomuscular y funcional, así como de características intelectuales y mentales. Estas condiciones son la expresión directa de las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad, lo que a su vez crea una brecha en su capacidad para relacionarse y participar plenamente en el tejido social y en su entorno (Naciones Unidas. 2001).

Desde mi lugar de enunciación, hace nueve años, la perspectiva y el concepto de la discapacidad se han convertido en parte de mi realidad y de mi familia. Mi sobrina nació en 2016 y, a partir de ese momento, fue diagnosticada con acondroplasia, que se refiere al acortamiento de los huesos largos del cuerpo, comúnmente conocido

como enanismo. Este diagnóstico, en medio del desconocimiento, representó un compromiso enorme para nuestra familia, ya que inicialmente debíamos asegurarnos de garantizar una dignidad y calidad de vida para ella.

Entender la existencia de mi sobrina Sofía, como una forma diferente de ser y estar en el mundo nos ha llevado a reconocer otras subjetividades que habitan este plano terrenal. Además, nos ha permitido adoptar una postura crítica frente a la manera en que históricamente estas subjetividades han sido desconocidas, invalidadas y, en ocasiones, segregadas. La estructura social dominante heteronormativa, patriarcal, clasista, machista, transfóbica y xenofóbica, ha configurado históricamente un modelo de ciudadanía excluyente, en el que los cuerpos que no se ajustan a la norma son invisibilizados, marginados o patologizados. En este entramado, las personas con discapacidad han enfrentado múltiples formas de exclusión que no solo operan desde lo físico, sino también desde dimensiones simbólicas y culturales que producen desigualdades persistentes.

En el caso colombiano, diversos estudios han mostrado cómo la discapacidad ha sido construida históricamente desde un enfoque asistencialista y médico-rehabilitador, lo que ha limitado la participación social plena y ha reforzado imaginarios que asocian la discapacidad con dependencia, improductividad o carencia (Díaz, 2010; Ríos & Forero, 2017). Esta mirada ha permeado las instituciones educativas, los servicios de salud, las políticas públicas y los imaginarios sociales, generando una ciudadanía diferenciada en la que se restringen las oportunidades de ejercer derechos fundamentales.

Investigaciones como las de Palacios y Romañach (2006) y Pino (2016) evidencian que la exclusión de las personas con discapacidad en Colombia se origina en barreras sociales, económicas y culturales que obstaculizan el acceso a la educación, al empleo, al espacio público y a la participación política. En este sentido, la exclusión se reproduce mediante discursos capacitistas que normalizan la idea de que ciertos cuerpos “no pueden”, reafirmando jerarquías corporales y sociales.

Por ello, resulta fundamental visibilizar estas experiencias y comprender cómo la estructura social colombiana ha configurado históricamente la discapacidad como

una diferencia subordinada. Reconocer estos cuerpos y las formas en que habitan y resisten, permite avanzar hacia una inclusión efectiva, basada en el reconocimiento de la diversidad corporal, el respeto por la dignidad humana y la construcción de relaciones más justas y equitativas.

Entre estos cuerpos se encuentran las personas con discapacidad, quienes han sido sistemáticamente excluidas de los espacios educativos, laborales, culturales y políticos. Esta exclusión no es solo física, sino simbólica, y se reproduce a través de discursos capacitistas que asocian la discapacidad con la carencia, la dependencia o la improductividad. En este sentido, es fundamental dar visibilidad a estos cuerpos que han carecido de un lugar en la sociedad, promoviendo así una mayor inclusión y reconocimiento.

En medio de mi deseo de ser maestro, llegué a la Universidad Pedagógica Nacional para formarme como Licenciado en Educación Comunitaria. En esta institución se trabaja con diversos sectores de la sociedad, como comunidades afrodescendientes, indígenas, campesinas, población LGBTIQ+ y víctimas del conflicto armado. Sin embargo, a pesar de que la Universidad afirma su compromiso con una educación inclusiva y con el reconocimiento de la diversidad (Universidad Pedagógica Nacional, 2020), casi nunca escuchaba hablar sobre las personas con discapacidad, aun cuando en el campus conviven compañeros y compañeras que viven esta realidad.

Esta ausencia resulta especialmente significativa si se considera que, a nivel nacional, el Ministerio de Educación ha establecido marcos normativos claros para promover la inclusión en las Instituciones de Educación Superior. Normas como la Ley 1618 de 2013, que obliga a garantizar ajustes razonables y accesibilidad, y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre Educación Inclusiva (MEN, 2013; MEN, 2018), señalan que las universidades deben eliminar barreras físicas, comunicativas y actitudinales para asegurar la participación plena de los estudiantes con discapacidad. En consonancia con ello, la propia UPN, en su Plan de Desarrollo Institucional 2020–2024, plantea el compromiso de fortalecer políticas de inclusión, accesibilidad y permanencia para poblaciones diversas, incluida la población con discapacidad (UPN, 2020).

Por ello, decido investigar qué actividades realizaban y cómo podría vincularse con ellos, ya que me interesaba acercarme a esas otras formas de ser y estar en el mundo. Esto resuena con la idea que emerge desde las pedagogías críticas latinoamericanas, desde donde se amplía la mirada a la discapacidad, trascendiendo la idea del déficit individual, e incorporando la comprensión de la misma como una construcción social que emerge de la interacción entre las limitaciones funcionales y un entorno excluyente (Córdoba, 2008). Autores como Paulo Freire y Marivete Gesser han planteado que la educación debe ser un espacio de emancipación, donde se reconozca la diversidad corporal y se combata el capacitismo, entendido como una estructura mental que excluye a quienes no se ajustan a los estándares normativos de funcionalidad (Gesser, Block & Mello, 2022).

Es así como conocí el proyecto Aula Húmeda, el cual se encuentra a cargo del profesor Eduardo Enrique Delgado Polo desde el año 2004 y que, a su vez, constituye un escenario práctico para los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial. En esta experiencia se desarrolló una formación electiva denominada *Hidroterapia*, donde se propició un encuentro con la discapacidad desde una perspectiva amplia, reconociendo la diversidad de manifestaciones que esta puede presentar. En ese sentido, surge la reflexión docente: ¿qué hacer para desempeñar la labor educativa comunitaria en y para los derechos humanos de las personas con discapacidad? Este interrogante invita a comprender que la atención a esta población puede presentar variaciones según la manera en que se entienda la discapacidad en sí misma, lo que exige una teorización constante del quehacer docente en dicho contexto (Delgado, 2018).

En diálogo con lo anterior, las pedagogías críticas en América Latina han demostrado que es posible construir alternativas educativas que reconozcan la diferencia como valor y no como obstáculo, de allí la importancia del “Aula Húmeda” como espacio, en donde la educación se integra y se adapta a nuevas formas de ser y estar en el mundo, una educación popular, emancipadora y territorializada, que parte de la experiencia vivida de los sujetos y busca transformar las condiciones materiales y simbólicas de la exclusión (Busquier, Yáñez-Lagos & Parra, 2021).

El problema no radica en la presencia o ausencia de personas en condición de discapacidad en el entorno donde el maestro desempeña su labor. Lo fundamental es comprender profundamente qué implica una atención integral, más allá de limitarse a cifras y datos estadísticos. En este punto emerge uno de los vacíos más relevantes en relación con la discapacidad: la falta de claridad sobre lo que realmente significa acompañar, cuidar y reconocer a las personas desde una perspectiva integral y situada. Este vacío limita la creación de programas que aterricen en las realidades concretas y favorece la tendencia a homogenizar a la población con discapacidad.

Por ello, es esencial construir tejido social mediante la interacción, la participación, la formación de comunidad y el cuidado mutuo. Esto parte del reconocimiento de que somos seres relacionales y que necesitamos de los demás para mantener estos vínculos y satisfacer la necesidad de cuidado y otredad (Gilligan, 2013). En este sentido, la presente investigación busca aportar elementos para comprender de manera más profunda cómo se configuran estas relaciones y cómo pueden fortalecerse prácticas educativas y comunitarias más sensibles, incluyentes y humanas.

Por otro lado, es importante reconocer que detrás de las personas en condición de discapacidad existen otras personas cuyas trayectorias de vida se han modificado para asumir la labor del cuidado. Este cuidado, entendido como un trabajo esencial que se realiza sin remuneración monetaria ni reconocimiento social, abarca actividades desarrolladas con infantes, personas adultas, personas con discapacidad, personas con enfermedades huérfanas diagnosticadas, así como el cuidado y protección animal, ambiental y el trabajo doméstico (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

Se resalta este aspecto porque el cuidado constituye un eje central dentro de esta investigación: permite comprender cómo las relaciones de apoyo, dependencia, corresponsabilidad y organización cotidiana impactan directamente la experiencia de la discapacidad. En otras palabras, el cuidado no aparece como un elemento externo o complementario, sino como una dimensión estructural que atraviesa la vida de las personas con discapacidad y de quienes acompañan sus procesos. Reiterar su lugar en el análisis es fundamental para visibilizar cómo estas prácticas sostienen la vida,

transforman vínculos y condicionan las posibilidades de inclusión y participación social.

Tal como lo plantea el Programa Nacional del Cuidado y el Sistema Distrital del Cuidado en Colombia, no solo reconoce el valor del cuidado como un ejercicio relacional, sino que también promueve la interacción y la construcción de tejido social con las personas sujetas de cuidado (Ministerio de la Igualdad y Equidad (2024). En el contexto de la discapacidad, esta visión resulta esencial para garantizar que las personas con diversidad funcional reciban un acompañamiento que equilibre las cargas y redistribuir las responsabilidades de cuidado de manera justa y equitativa.

En cuanto al escenario práctico del "Aula Húmeda" de la Universidad Pedagógica Nacional, este enfoque adquiere mayor relevancia, ya que busca transformar las dinámicas educativas y sociales para incluir a todas las personas, independientemente de sus condiciones. El "Aula Húmeda" representa un espacio de aprendizaje donde el cuidado no es solo un acto individual, sino una construcción colectiva que reconoce las necesidades específicas de cada persona y promueve la participación y el respeto mutuo. Así, se plantea un desafío para superar las barreras físicas y simbólicas que históricamente han perpetuado la exclusión de las personas con discapacidad en Colombia.

Este modelo invita a repensar la distribución de las cargas de cuidado y a construir una sociedad más solidaria y justa, donde el cuidado se entienda como un derecho y una responsabilidad compartida. Es fundamental reconocer este ejercicio desde los saberes propios de las subjetividades, valorando el trabajo emocional y físico que implica, así como su correspondiente remuneración económica. El cuidado no es solo una actividad espontánea; requiere horas de dedicación, esfuerzo y compromiso, que históricamente han recaído principalmente en las mujeres.

Este rol ha sido fundamental en el cuidado de las infancias, el sector comunitario, los adultos mayores, las personas en condición de discapacidad, así como en el cuidado de la tierra y de las especies animales. En este sentido, se

relaciona con el enfoque de las “3R”<sup>1</sup> del Sistema Distrital de Cuidado en Bogotá y con el Programa Nacional del Cuidado en Colombia. Ambos modelos, promovidos por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2023) y el Ministerio de la Igualdad y Equidad de Colombia (2024), buscan redistribuir las cargas del cuidado de manera más equitativa y justa, reconociendo la importancia de esta labor para el bienestar social.

Con el objetivo de analizar la relación entre los cuidadores y los sujetos de cuidado, inicia un proceso investigativo que busca comprender cómo se construye la comunidad y el tejido social. Así que esta apuesta investigativa se centra en considerar específicamente a las personas en condición de discapacidad y cómo esta situación impacta en los miembros de su círculo primario. Asimismo, se explora de qué manera, a través de las trayectorias de vida, se genera una reivindicación orientada al reconocimiento de estas personas como sujetos de derechos, con la libertad y la posibilidad de ser y estar en el mundo. Además, se reflexiona sobre la habitabilidad en entornos pedagógicos complejos, donde se promueve una participación más equitativa y significativa. En este contexto, y con el objetivo de responder a los diversos interrogantes que surgen a partir de lo mencionado anteriormente, se plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo se configuran las relaciones de interdependencia positiva, autodeterminación y participación de personas en condición de discapacidad en el Ambiente Pedagógico Complejo (APC) del Aula Húmeda de la Universidad Pedagógica Nacional, a la luz de los principios de la ética del cuidado y del cuidado comunitario?

---

<sup>1</sup> ONU MUJERES, la entidad de las naciones unidas para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, en aras de enfrentar la desigualdad latente en el trabajo doméstico y de cuidado que históricamente han realizado mayoritariamente las mujeres, presenta un estudio donde se plantean las 3R (Reconocer, redistribuir y reducir el trabajo del cuidado) como una alternativa para garantizar el ejercicio del derecho al cuidado y la asignación de responsabilidades a sujetos e instituciones responsables de prestarlo. En este documento se enfatiza en la necesidad de que el Estado y las políticas públicas desplieguen acciones para permitir, promover e incentivar a otros actores a cubrir las necesidades del cuidado.

## Objetivos

### *Objetivo General*

Comprender cómo se configuran las relaciones de interdependencia positiva, autodeterminación y participación de personas en condición de discapacidad en el Ambiente Pedagógico Complejo (APC) del Aula Húmeda de la Universidad Pedagógica Nacional, a la luz de los principios de la ética del cuidado y el cuidado comunitario.

### *Objetivos Específicos*

- 1. Caracterizar las formas en que se establecen relaciones interpersonales y dinámicas de comunicación basadas en la ayuda mutua entre personas con discapacidad, en el contexto del Ambiente Pedagógico Complejo (APC), desde una perspectiva de cuidado comunitario.
- 2. Indagar sobre las expresiones de corporalidad presentes en las interacciones del Aula Húmeda, reconociendo su papel en el fortalecimiento del tejido social y en la visibilización de las personas con discapacidad como sujetas de cuidado y cuidadoras.
- 3. Analizar las experiencias vividas en el Ambiente Pedagógico Complejo a partir de la observación participante, con el fin de comprender cómo se configuran procesos de participación, autodeterminación e interdependencia positiva, en diálogo con los principios de la ética del cuidado.

## Justificación

La presente apuesta investigativa, busca comprender las relaciones que se tejen entre las personas con discapacidad que participan en el programa “**Aula Húmeda**”, su entorno y la sociedad en general. Este enfoque reconoce el papel protagónico de dichos sujetos, valorando sus diversas formas de ser y estar en el mundo, dentro de un ambiente pedagógico complejo. Se parte de la premisa de que el

relacionamiento y la interacción constituyen un entramado social que posibilita la conformación de comunidad y el reconocimiento de las múltiples carencias que enfrentan las personas con discapacidad, tanto en el ámbito local como nacional (Alkire & Foster, 2023; Zuluaga, 2023).

En este marco, la propuesta visibiliza la labor del cuidado, destacando la importancia de reconocer tanto a quienes reciben cuidado como a quienes lo proveen, así como la necesidad de redistribuir equitativamente las cargas de este trabajo. El cuidado no solo impacta a las personas que requieren acompañamiento, sino también a quienes lo brindan, generando implicaciones materiales, emocionales y sociales en contextos familiares, comunitarios, escolares y políticos. Esta perspectiva permite reflexionar sobre la interdependencia humana, entendida como condición inherente a la vida y particularmente evidente en la infancia, la vejez y las personas con discapacidad o enfermedades que requieren atención constante.

Desde una mirada crítica, se evidencia que los apoyos generalizados, permanentes y estables son imprescindibles para garantizar la participación plena en educación, empleo, recreación, salud y vida comunitaria (Roldán, 2020; Oliver, 1996). Sin embargo, en la práctica, muchas políticas públicas ofrecen apoyos intermitentes y fragmentados, lo que limita el ejercicio de derechos y perpetúa desigualdades. En el caso colombiano, normativas como la Ley 1618 de 2013 y la política pública contenida en el CONPES 166 de 2013 buscan establecer medidas para garantizar la inclusión y la accesibilidad; sin embargo, su implementación todavía enfrenta retos importantes que serán desarrollados más adelante en esta investigación.

Asimismo, el cuidado y el co-cuidado se conciben como un conjunto de acciones orientadas a garantizar el bienestar integral, con efectos en las dimensiones económicas, materiales, morales y afectivas (CEPAL, 2024). No obstante, a medida que las necesidades de cuidado se intensifican, también aumentan las exigencias sobre las personas cuidadoras, generando sobrecargas que requieren un abordaje estructural desde las políticas públicas. Estas políticas deben diseñarse bajo un enfoque de derechos, con principios de universalidad, igualdad y solidaridad, incorporando la redistribución del trabajo de cuidado con paridad de género e inversión económica para su sostenibilidad.

En el contexto colombiano, se observa la feminización de la discapacidad, fenómeno vinculado a la mayor esperanza de vida de las mujeres mayores (UNFPA, 2023). Las brechas en acceso a empleo, educación y oportunidades evidencian desigualdades estructurales que impactan la calidad de vida de esta población. Aunque existen avances normativos y conmemoraciones como el Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre), aún persisten retos en la garantía efectiva de derechos (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023; DANE, 2023).

Es así como “Aula Húmeda” de la Universidad Pedagógica Nacional constituye un espacio pedagógico complejo que promueve la interdependencia positiva, la autodeterminación, la participación y la construcción de relaciones humanas. Este entorno permite cuestionar las lógicas normativas del capitalismo y el neoliberalismo, que perpetúan modelos individualistas, productivistas y excluyentes, invisibilizando la diversidad de experiencias humanas. Como plantean Fraser (2013) y Harvey (2005), es urgente articular redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política para desmontar mecanismos de subordinación y avanzar hacia una civilización de la vida (Dussel, 2007).

En este sentido, la exclusión sistemática de las personas con discapacidad no solo se refleja en estadísticas, sino que se encarna en los cuerpos, donde se inscriben carencias y violencias estructurales. Es indispensable garantizar su presencia activa como actores de transformación social, reconociendo sus trayectorias y potencialidades desde una pedagogía de la esperanza (Freire, 1997). Esto implica romper con visiones capacitistas y plantear una educación comunitaria que fomente autonomía, pensamiento crítico y compromiso con la equidad.

La presente propuesta se enmarca en la educación comunitaria en y para los derechos humanos, concebida como un espacio alternativo que visibiliza a grupos históricamente marginados y promueve la construcción de tejido social. Desde esta perspectiva, el cuidado y la construcción comunitaria se entienden como prácticas políticas y éticas que fortalecen la capacidad de agencia, reivindican la dignidad humana y fomentan la equidad. Asimismo, esta propuesta se orienta en una línea de trabajo centrada en la memoria, la corporalidad y el cuidado, fundamentada en una visión pedagógica compleja. Esta complejidad no se concibe como un entramado

confuso, sino como un tejido de conexiones entre el cuerpo humano y las múltiples dimensiones del ser, que permite comprender y potenciar su integralidad.

Finalmente, este proyecto se articula en torno a categorías clave como el cuerpo cuidado, los cuerpos danzantes y el cuerpo como territorio de resistencia, integradas en ambientes pedagógicos complejos que buscan transformar las relaciones sociales y abrir paso a comunidades inclusivas, críticas y solidarias.

## **Contextualización**

### **Marco Legal para las Personas con Discapacidad en Colombia**

El reconocimiento y la garantía de los derechos de las personas en condición de discapacidad en Colombia ha tenido una evolución significativa en las últimas décadas. Este proceso se ha consolidado mediante la promulgación de normas nacionales, la adhesión a tratados internacionales y el desarrollo de una jurisprudencia garantista, que en conjunto han permitido avanzar hacia un enfoque de inclusión, igualdad y respeto por la dignidad humana.

La Constitución Política de 1991 marcó un hito al establecer en sus artículos 13, 47 y 68 la igualdad ante la ley, el deber del Estado de proteger a quienes se encuentran en circunstancias de debilidad manifiesta y el derecho a una educación inclusiva con atención especializada. Posteriormente, la Ley 361 de 1997 o “Ley de Discapacidad” otorgó un marco jurídico para el reconocimiento de derechos fundamentales, como el acceso al trabajo, la educación, la accesibilidad y la participación social, prohibiendo de manera expresa toda forma de discriminación.

Con la Ley 1346 de 2009, mediante la cual Colombia ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, se adoptó un enfoque de derechos humanos que promueve la autonomía, la participación plena y la igualdad de oportunidades, obligando al Estado a implementar ajustes razonables que garanticen la inclusión. En el mismo sentido, la Ley 1618 de 2013 profundizó el compromiso al establecer medidas de acción afirmativa en diferentes sectores de la

vida social, mientras que la Ley Estatutaria 1752 de 2015 tipificó como delito los actos de discriminación contra personas en condición de discapacidad.

A este entramado normativo se suma el Documento CONPES 166 de 2013, Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social, que constituye uno de los instrumentos más relevantes para orientar la acción estatal. Este CONPES establece lineamientos para garantizar la participación, accesibilidad, eliminación de barreras y acceso igualitario a bienes y servicios, promoviendo la articulación intersectorial y territorial. Su inclusión en el marco legal permite comprender la ruta de implementación de políticas y la responsabilidad de las entidades estatales en la generación de entornos inclusivos.

La jurisprudencia de la Corte Constitucional ha reforzado este marco normativo, con sentencias emblemáticas como la T-573 de 2016 (derecho a la educación inclusiva), la T-198 de 2006 (acceso a la salud integral) y la C-293 de 2010 (derecho al trabajo y prohibición de discriminación), que han permitido interpretar estos derechos con enfoque diferencial.

De manera complementaria, la Ley 1413 de 2010 reconoció el valor de la economía del cuidado, visibilizando la importancia del trabajo de quienes se encargan de las labores de cuidado, entre ellos los cuidadores de personas con discapacidad. Al incluir estas tareas en el sistema de cuentas nacionales, se abrió el camino para valorar social y económicamente un rol históricamente invisibilizado, pero fundamental para el bienestar comunitario y para el sostenimiento de la vida.

En este contexto, resulta indispensable destacar que las personas en condición de discapacidad y sus cuidadores constituyen una población que enfrenta barreras estructurales y sociales que limitan su pleno ejercicio de derechos. De allí que la educación comunitaria se configure como un escenario fundamental para la reflexión, el reconocimiento y la acción transformadora, en la medida en que promueve procesos de empoderamiento, participación social y construcción de tejido comunitario en torno a la dignidad humana, la igualdad y la justicia social.

### **Marco Geográfico**

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, específicamente en la localidad de Chapinero, en la calle 72 No. 11-86. Esta institución, reconocida como la “*Casa Grande de la Pedagogía*”, se constituye como una entidad de orden nacional dedicada a la formación de maestros y maestras en programas de pregrado y posgrado. Su misión fundamental es fortalecer la educación en todo el país, mediante la docencia, la investigación y la proyección social (Universidad Pedagógica Nacional, s. f.).

A partir de sus programas académicos y proyectos de investigación, la UPN ejerce una incidencia significativa en el ámbito educativo colombiano. Su labor responde a necesidades geográficas, sociales y culturales propias del contexto nacional, en concordancia con su proyección institucional y su compromiso con la reducción de brechas estructurales. En este sentido, la universidad promueve el fortalecimiento de la educación rural, la adaptación a la diversidad cultural, étnica y racial, y la construcción de una educación inclusiva y equitativa (Universidad Pedagógica Nacional, 2020).



**Figura 1 Mapa.** *Ubicación de la Universidad Pedagógica Nacional, Calle 72 No. 11-86, Chapinero, Bogotá, Colombia. Fuente: Universidad Pedagógica Nacional, página institucional.*

Esta apuesta investigativa se enmarca en el proceso pedagógico y académico de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en y para los Derechos Humanos, particularmente en la línea de *Memoria, Corporalidad y Autocuidado*. Esta perspectiva permite comprender la importancia del cuidado, la construcción de tejido social y el reconocimiento de la otredad, en sintonía con lo planteado en el problema de investigación: “*Otras formas de ser y estar en el mundo*”. De igual manera, fija la mirada en un escenario práctico relevante como lo es el Proyecto Aula Húmeda, que articula docencia, investigación y proyección social.

En este marco, la Licenciatura en Educación Especial ofrece, desde 2004, el *Aula Húmeda*, un espacio concebido como un Ambiente Pedagógico Complejo (APC). Este proyecto, liderado inicialmente por el profesor Eduardo Delgado y los cuidadores, surgió con el propósito de promover la formación integral y el desarrollo de las personas a través de experiencias en ambientes acuáticos. Según Delgado (2018), su objetivo principal ha sido “fomentar la participación en un entorno acuático que favorezca el aprendizaje experimental y práctico, garantizando condiciones óptimas de seguridad”.

El *Aula Húmeda* representa una innovación pedagógica en la UPN, orientada a la inclusión educativa y al desarrollo de habilidades sensoriales, motoras y cognitivas, especialmente en estudiantes con discapacidad. Este espacio integra enfoques de enseñanza y aprendizaje basados en experiencias sensoriales y prácticas en el agua, fortaleciendo así procesos de desarrollo integral (Delgado, 2018).

De esta manera, la Universidad Pedagógica Nacional reafirma su compromiso con el reconocimiento de la diversidad y la complejidad de los procesos educativos. Esto implica trascender la enseñanza en aulas tradicionales y considerar dimensiones emocionales, sociales, culturales y tecnológicas, favoreciendo la adaptabilidad en una sociedad diversa y en constante cambio, con aplicación directa en el campo de la educación (Universidad Pedagógica Nacional, 2020).

En este contexto, la investigación adquiere relevancia al posicionar el cuidado comunitario como una práctica ética, política y pedagógica que permite resignificar las relaciones entre personas con discapacidad, sus cuidadores y la comunidad. El Aula Húmeda, como Ambiente Pedagógico Complejo (APC), se configura como un espacio de encuentro donde el cuidado trasciende lo asistencial y se convierte en una experiencia compartida que fortalece el tejido social. Esta perspectiva se alinea con lo planteado por Tronto (1993), quien entiende el cuidado como una actividad que sostiene la vida y las relaciones humanas, y por hooks (2000), quien lo reivindica como una práctica transformadora que desafía las estructuras patriarcales y capitalistas. En este sentido, el cuidado comunitario no solo atiende necesidades individuales, sino que promueve la construcción de vínculos solidarios, el reconocimiento de la otredad y la redistribución equitativa de las cargas afectivas y materiales (Pérez Orozco, 2014; Segato, 2016).

Asimismo, esta investigación se inscribe en el campo de la educación comunitaria en y para los derechos humanos, reconociendo que la inclusión de personas con discapacidad no puede limitarse a la presencia física en espacios educativos, sino que debe implicar una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, los imaginarios sociales y las políticas públicas. Como lo plantea Freire (1997), la educación debe ser un acto de libertad que permita a los sujetos reconocerse como protagonistas de su historia. En este marco, el “Aula Húmeda” representa una apuesta por una pedagogía crítica que reconoce la diversidad funcional como una forma legítima de ser y estar en el mundo, y que promueve la autodeterminación, la participación y la interdependencia positiva (Delgado, 2018; Garland-Thomson, 2002). Esta propuesta investigativa, por tanto, no solo busca comprender las dinámicas del cuidado, sino también contribuir a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y solidaria, donde el cuidado sea reconocido como un derecho y una responsabilidad compartida.

### **Estado del arte**

La presente investigación realizó un rastreo documental de diversos trabajos de grado, artículos y proyectos desarrollados entre los años 2015 y 2025, orientados a

la comprensión de la discapacidad desde un enfoque de derechos humanos y de educación inclusiva. Estos estudios, en su mayoría vinculados al proyecto Aula Húmeda de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), han aportado significativamente a la reflexión pedagógica sobre la corporeidad, la ética del cuidado, la resiliencia, la subjetividad y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. El Aula Húmeda se constituye, en este sentido, como un escenario pedagógico alternativo que integra dimensiones humanas, sensibles y relacionales, configurándose como un Ambiente Pedagógico Complejo (APC) en el cual convergen experiencias de aprendizaje, cuidado y transformación. Este espacio, más que un entorno educativo convencional, se concibe como un laboratorio vivo donde el cuerpo, la emoción y la interacción adquieren centralidad en los procesos formativos (Delgado, 2018).

### **Discapacidad psicosocial y subjetividad**

El trabajo titulado *El currículo como base del proyecto de vida de jóvenes con discapacidad intelectual. Una experiencia desde el Colegio Juan Francisco Berbeo I.E.D.* (Arévalo et al., 2018) aporta una comprensión profunda de la discapacidad desde la perspectiva de las trayectorias vitales y la construcción de subjetividades. A partir de una metodología narrativa y vivencial, este estudio reconstruye las experiencias de personas con discapacidad psicosocial, revelando cómo los procesos de exclusión, estigmatización y medicalización inciden en la configuración de la identidad y en las posibilidades de participación social. Las categorías emergentes: estigmatización y exclusión social, identidad y reconstrucción del yo, relación con el sistema de salud mental, autonomía, redes de apoyo, educación y trabajo, y narrativas de resiliencia. permiten visibilizar las tensiones existentes entre los discursos institucionales que definen la “normalidad” y las experiencias vividas por los sujetos.

Este estudio pone en evidencia que la resiliencia y la agencia no son condiciones individuales, sino construcciones colectivas que se gestan en el vínculo con otros, en el reconocimiento mutuo y en la posibilidad de narrarse desde la diferencia. En este sentido, la discapacidad psicosocial deja de ser concebida como un déficit clínico y se comprende como una experiencia relacional, situada y profundamente humana. La investigación destaca la necesidad de superar el modelo

biomédico (centrado en la corrección y el diagnóstico) para avanzar hacia una mirada humanista y educativa que reconozca la dignidad, la autonomía y la voz de quienes históricamente han sido silenciados (Harvey, citado en Universidad Pedagógica Nacional, 2018).

Asimismo, el trabajo invita a pensar la educación inclusiva como un campo de transformación social, donde el acompañamiento, el cuidado y la construcción de sentido compartido se constituyen en estrategias de emancipación.

### **El Aula Húmeda como escenario pedagógico complejo**

Diversas investigaciones desarrolladas en la UPN entre 2015 y 2025 han situado al Aula Húmeda como un espacio fundamental para comprender la formación docente desde la vivencia corporal y el trabajo comunitario. En particular, el estudio *Las vivencias y los sentires de los equipos humanos en Aula Húmeda* (Herrera, 2020) arroja luz sobre cómo este ambiente pedagógico complejo integra lo sensible, lo comunitario y lo afectivo como dimensiones pedagógicas esenciales. A través de entrevistas semiestructuradas realizadas con equipos humanos que participan del Aula Húmeda, la autora reconstruye las narrativas de quienes mediatizan, acompañan o se forman en dicho espacio, revelando cómo la vivencia del cuerpo, del agua, del juego y de la comunidad constituyen condiciones formativas profundas.

Señala cómo lo colectivo y lo afectivo se convierten en mediadores pedagógicos: los equipos humanos no solo “hacen” o “aplican” una práctica en el agua, sino que “sienten”, “dialogan” y “se transforman” a partir del contacto con otros y con el entorno simbiótico del Aula Húmeda. Esto abre espacio para comprender la formación docente como proceso ético-político, donde la mediación no es únicamente técnica sino relacional, y donde lo sensible adquiere valor formativo.

Asimismo, la investigación *El rol del docente como mediador en los desarrollos pedagógicos en el Aula Húmeda* (Perez, 2017) aborda la mediación docente desde la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y el aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein, destacando la importancia del acompañamiento

intencionado, del vínculo afectivo y del reconocimiento del otro como sujeto capaz de aprender. El estudio se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo-interpretativo, con base en observaciones, entrevistas y sistematización de experiencias dentro del Aula Húmeda, lo que permite comprender la mediación no como una técnica o un método, sino como una relación pedagógica transformadora que se construye en la interacción.

Aquí la figura del mediador se configura, en este contexto, como la de un acompañante que propicia condiciones de posibilidad para el aprendizaje, facilitando la construcción de significados, la autorregulación y el desarrollo de la autonomía.

La investigación enfatiza que la mediación implica una presencia consciente y ética, que reconoce las diferencias y promueve la interdependencia como principio pedagógico. En este sentido, el docente-mediador asume una postura de apertura frente al otro, evitando la imposición de saberes y favoreciendo procesos de reflexión, exploración y diálogo. En relación con los planteamientos de Feuerstein, el aprendizaje se concibe como una experiencia modificable y dinámica, en la que el docente se convierte en mediador de sentido y de posibilidad.

### **Cuerpo, ambiente y juego como dimensiones formativas**

El estudio *Investigación demográfica en Aula Húmeda* (Alarcon, 2021) constituye un aporte clave para comprender la manera en que el cuerpo, el agua y el entorno se configuran como mediadores pedagógicos dentro del Aula Húmeda. A través de un enfoque descriptivo y experiencial, el trabajo caracteriza las dinámicas y trayectorias de los equipos humanos que participan en este espacio, reconociendo la diversidad de edades, roles, condiciones y capacidades presentes. Más allá de un simple levantamiento de datos, la investigación propone una lectura profunda de las interacciones entre cuerpo, ambiente y juego, entendidas como dimensiones fundantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre las categorías emergentes identificadas: interdependencia, sujeto-ambiente-juego, equipos humanos, de lo terapéutico a lo pedagógico, cuerpo-territorio-potencia y trayectorias de vida, se visibiliza un tránsito conceptual significativo: del paradigma clínico o rehabilitador hacia una comprensión pedagógica

del cuerpo como territorio de experiencia, de encuentro y de posibilidad. Este cambio de mirada permite entender que la discapacidad no es una condición que limita, sino una experiencia que amplía las formas de aprender, sentir y relacionarse con el mundo. En este sentido, el Aula Húmeda se consolida como un escenario pedagógico alternativo donde el agua, elemento simbólico y material, posibilita el movimiento, la sensibilidad, la contención y el juego como vías para el conocimiento y la transformación personal y colectiva (Delgado, 2018).

### **Resiliencia y ética del cuidado**

La investigación *Resignificación de la resiliencia desde las experiencias del Aula Húmeda* (Abril, 2022) plantea una comprensión profunda de la resiliencia como una construcción pedagógica, social y colectiva, más que como una capacidad individual o psicológica. A partir de un enfoque cualitativo, el estudio reconstruye las trayectorias de los equipos humanos y de las personas participantes en el Aula Húmeda, mostrando cómo la resiliencia se gesta en la interacción, en el reconocimiento del otro y en la posibilidad de aprender desde la adversidad. En este contexto, la resiliencia se redefine como una práctica educativa que transforma el dolor en posibilidad y la fragilidad en potencia, al generar vínculos afectivos y solidarios que sostienen la vida y el aprendizaje.

En diálogo con este enfoque, Rocha (2024) amplía la reflexión al situar el cuidado como principio ético y político. Desde una ética feminista y social del cuidado, argumenta que cuidar no implica únicamente asistir o proteger, sino tejer relaciones de interdependencia, reconocer la vulnerabilidad compartida y asumir la corresponsabilidad frente a la vida común. De este modo, la resiliencia se articula con el cuidado como práctica de resistencia y de transformación social: resistir es también cuidar y cuidarse, en tanto se construyen redes que sostienen y hacen posible la existencia.

Esta lectura conjunta permite entender la resiliencia y el cuidado como dimensiones interrelacionadas de una pedagogía del encuentro, donde la fuerza no proviene de la autosuficiencia, sino de la capacidad de vincularse y sostenerse mutuamente.

### **Identidad, corporeidad y experiencia estética**

El trabajo *Espacio, tiempo e identidad propia en el Aula Húmeda* (Enamorado & Ruiz, 2021) desarrolla una reflexión profunda sobre la construcción de la identidad a partir de la experiencia corporal, temporal y relacional que tiene lugar en este ambiente pedagógico. A través de una metodología cualitativa, el estudio muestra cómo los procesos identitarios emergen del encuentro entre cuerpo, espacio y tiempo, donde el sujeto se reconoce a sí mismo en relación con los otros y con el entorno acuático.

El cuerpo es comprendido aquí como territorio de memoria, expresión y transformación, un espacio de inscripción de la historia personal y colectiva que se resignifica mediante el contacto con el agua, el movimiento y el vínculo con la comunidad. Se plantea que la vivencia del tiempo en el Aula Húmeda no es lineal ni cronológica, sino vivencial y subjetiva: el tiempo del cuidado, de la espera y del reconocimiento mutuo. Esta temporalidad afectiva, junto con la espacialidad sensible del entorno acuático, permite a los participantes reconectarse con su propio ritmo vital, resignificando su identidad a través de la experiencia corporal y emocional. En este sentido, la identidad no se entiende como una condición fija o predefinida, sino como una construcción dinámica y situada, que se produce en la relación con los demás y con el ambiente.

De manera complementaria, el artículo *El cuerpo en la escuela y las prácticas estético-formativas* (Planella, 2017) propone una pedagogía del cuerpo que trasciende la visión disciplinaria para comprender al cuerpo como acontecimiento formativo, capaz de generar pensamiento y experiencia (Csordas, 2010). Desde esta perspectiva, la pedagogía del cuerpo implica educar la percepción, el gesto y la emoción, reconociendo la dimensión estética como vía de conocimiento.

### **Trabajo colaborativo, redes y saberes compartidos**

El proyecto *Tejiendo saberes: una mirada desde el trabajo colaborativo dentro y fuera del Aula Húmeda* (Ramírez, 2023) constituye una reflexión profunda sobre la colaboración, la construcción colectiva del conocimiento y la creación de

redes humanas y pedagógicas como pilares de la inclusión educativa. A partir de un enfoque cualitativo sustentado en la sistematización de experiencias, el estudio reconstruye las dinámicas del Aula Húmeda como un espacio de diálogo, reciprocidad y aprendizaje compartido, donde los saberes no se imponen, sino que se tejen entre los participantes (docentes, estudiantes, familias y comunidad)

Las categorías emergentes identificadas: trabajo colaborativo, saberes compartidos, redes de apoyo, escenarios alternos y visibilización del sujeto, permiten comprender que el Aula Húmeda trasciende su dimensión institucional para convertirse en un tejido pedagógico y humano. En este contexto, el trabajo colaborativo no se limita a la cooperación instrumental, sino que se concibe como una práctica ética y política, orientada a la construcción de vínculos solidarios y al reconocimiento del otro como portador de saberes. Esta perspectiva rompe con la lógica jerárquica del saber experto, valorando los conocimientos situados, experienciales y comunitarios que emergen del encuentro cotidiano.

La investigación subraya que el trabajo colaborativo posibilita procesos de empoderamiento y de reconocimiento mutuo, donde los sujetos dejan de ser receptores de intervenciones para convertirse en protagonistas del aprendizaje.

Finalmente, *Tejiendo saberes* reafirma la idea de que la inclusión no se logra únicamente mediante la adaptación de entornos físicos o curriculares, sino mediante la construcción de relaciones horizontales y afectivas que sostienen la vida en común.

### **Conclusiones del estado del arte**

El análisis de los trabajos y fuentes revisadas permite afirmar que la línea de investigación desarrollada en torno al *Aula Húmeda* constituye un aporte fundamental para la construcción de una pedagogía inclusiva, sensible y humanista. A lo largo de esta década se identifica un tránsito conceptual desde las visiones biomédicas y asistenciales hacia enfoques relacionales, corporales y ético-políticos, donde la discapacidad se comprende como una experiencia de vida y de aprendizaje situada, y no como una carencia o limitación.

En el *Aula Húmeda*, el agua, en su dimensión simbólica y material, representa el flujo vital que conecta a los sujetos, posibilitando el encuentro, la contención y la transformación. El juego, entendido como acción libre y creadora, se convierte en una vía para la expresión, la exploración y la construcción de sentido. Ambos elementos, agua y juego, median la emergencia de saberes corporales, emocionales y afectivos que transforman tanto a quienes participan como a quienes acompañan.

En este contexto, el rol del docente se redefine profundamente: deja de ser transmisor de conocimiento para convertirse en mediador, cuidador y acompañante ético, capaz de propiciar las condiciones para que otros aprendan, se descubran y se transformen. Su labor se entrelaza con la de los cuidadores y equipos humanos, quienes, desde la sensibilidad y la escucha, sostienen procesos de aprendizaje y resiliencia que solo son posibles en el afecto y la comunidad. El acto pedagógico se configura así como una práctica de co-cuidado, en la que docentes, estudiantes, cuidadores y familias comparten la responsabilidad de cuidar y dejarse cuidar.

Las categorías emergentes, resiliencia, cuidado, corporeidad, mediación, interdependencia, identidad y redes de apoyo, revelan que la educación inclusiva requiere reconocer las dimensiones emocionales, afectivas y sociales del aprendizaje, consolidando una pedagogía del encuentro, del reconocimiento y de la diferencia. En comunidad se fortalece no solo la resiliencia, sino también la interdependencia positiva, entendida como la capacidad de construir bienestar común desde la cooperación, la empatía y la reciprocidad.

Ahora bien, el rastreo documental también permitió identificar **vacíos investigativos y conceptuales** que justifican y orientan esta investigación. Entre ellos, la necesidad de articular las experiencias formativas del Aula Húmeda con los marcos normativos y las políticas públicas de discapacidad, aún poco abordadas en estos estudios; la ausencia de desarrollos más profundos sobre el cuidado como categoría ética, política y estructural; y la limitada exploración de las trayectorias vitales de las personas con discapacidad y sus cuidadores más allá del espacio acuático. Adicionalmente, se observa un reto pendiente en el reconocimiento de las personas con discapacidad como voces activas en la construcción del conocimiento, pues la

mayoría de trabajos las sitúan como sujetos de experiencia, pero no como co-investigadores o co-autoras.

En suma, el Aula Húmeda se erige como un espacio de cuidado comunitario que, aunque muchas veces invisibilizado, demuestra que la educación puede ser un acto de resistencia y de esperanza. Allí, el cuerpo, el agua, el juego y la palabra se entrelazan para sostener la vida, enseñar a convivir y recordar que educar es, ante todo, cuidar en común. A la vez, los vacíos identificados abren nuevas perspectivas para continuar investigando y fortalecen la pertinencia de esta investigación, que busca aportar una comprensión más amplia, relacional y situada de la discapacidad, los cuidados y los procesos educativos.

En suma, el *Aula Húmeda* se erige como un espacio de cuidado comunitario, que muchas veces invisibilizado, demuestra que la educación puede ser un acto de resistencia y de esperanza. Allí, el cuerpo, el agua, el juego y la palabra se entrelazan para sostener la vida, enseñar a convivir y recordar que educar es, ante todo, cuidar en común.

## **Marco teórico**

### **El concepto del cuidado y las labores de cuidado**

Para comprender de forma más clara las condiciones estructurales que imposibilitan una vida digna para las personas con discapacidad en Colombia, es necesario reconocer que muchas de las desigualdades existentes forman parte de un contexto de vulnerabilidad que atraviesa al país. Esta vulnerabilidad debe entenderse como una condición estructural con repercusiones significativas en diversos sectores de la población, manifestándose en lo económico, social, ambiental, político y cultural.

Judith Butler (2006) señala que toda vida es inherentemente vulnerable y que las condiciones de reconocimiento determinan qué vidas son valoradas y cuáles son desechadas. En el contexto colombiano, esta precariedad se amplifica por la

persistencia de desigualdades históricas, las cuales producen jerarquías de cuerpos y capacidades. Desde la perspectiva de Bourdieu (1999), estas desigualdades se reproducen mediante estructuras simbólicas y habitus sociales que naturalizan la exclusión, afectando las oportunidades reales de participación.

Dicha situación no es fortuita, sino que responde en gran medida a factores estructurales como la persistencia del conflicto armado, la debilidad institucional y los efectos del modelo neoliberal. Estos elementos han consolidado un sistema que, como advierte Axel Honneth (1997), niega el reconocimiento recíproco, impidiendo que las personas con discapacidad sean valoradas como sujetos morales y políticos.

La vulnerabilidad en el país está estrechamente relacionada con el acceso desigual a derechos fundamentales como la educación, la salud, la vivienda digna, el trabajo decente y la participación política. En esta línea, Fraser (2008) sostiene que la justicia requiere no solo redistribución económica, sino también reconocimiento cultural y representación política, dimensiones que resultan indispensables para la inclusión de grupos históricamente marginados como las personas con discapacidad.

El cuidado es un acto fundamental y multidimensional que implica atención, responsabilidad y compromiso en la búsqueda del bienestar de otras subjetividades, animales y apuestas en un entorno específico. Va más allá de satisfacer necesidades básicas, ya que también abarca aspectos emocionales, afectivos y relacionales. En este sentido, hablar de cuidado supone promover el reconocimiento de la dignidad humana, el respeto por la otredad y sus derechos, así como la creación de espacios y territorios que favorezcan la calidad de vida. Así, el cuidado busca construir relaciones basadas en la solidaridad, la empatía y el respeto mutuo.

Es importante mencionar que el cuidado es una práctica fundamental que garantiza la sostenibilidad de la vida, al tiempo que refleja relaciones interdependientes entre las personas, los cuerpos y los territorios. Según Tronto

(1993), el cuidado implica una serie de actividades concretas que incluyen atención, responsabilidad y respuesta ante las necesidades del otro. Por su parte, Tronto y Fisher (1990) definen el cuidado como “una actividad genérica que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo”. Bautista y Cuevas (2021) coinciden en señalar que el cuidado debe ser entendido como una función social y colectiva, más allá de su concepción tradicional como tarea privada o doméstica. Asimismo, el enfoque latinoamericano del cuidado, según Pérez Orozco (2014), destaca su carácter estructurante de las desigualdades de género y clase, lo cual exige su reconocimiento como un derecho y una responsabilidad compartida. En este sentido, el Acuerdo 93 de 2023, que establece el Sistema Distrital de Cuidado en Bogotá, representa un avance normativo al reconocer el cuidado como un eje central del bienestar social y al proponer una redistribución más equitativa de estas tareas entre el Estado, el mercado, las comunidades y los hogares (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

A partir de lo anterior, es fundamental que la categoría de cuidador tome sentido, reconociendo una labor que, históricamente, ha sido desempeñada en su mayoría por mujeres. Este rol, además de representar un acto de amor y bondad, implica una gran responsabilidad que, en muchas ocasiones, se asume sin recibir ninguna remuneración. En este contexto, surge la necesidad de construir una ruta que permita consolidar una sociedad del cuidado, promoviendo una transformación social que enfrente desafíos como el miedo, la inseguridad y las prácticas militarizadas. Para ello, es imprescindible replantear una sociedad en la que la vida sea el eje central.

Por otra parte, ser una persona cuidadora no se limita únicamente a la acción que se desempeña, sino que implica una responsabilidad profunda con la preservación de la vida misma. Esta labor trasciende el cuidado de la especie humana, ya que también se ejerce en la protección de los animales, la conservación de los ecosistemas, el sostenimiento de la soberanía alimentaria en comunidades y en la

facilitación de condiciones dignas para la existencia de otros seres. Asimismo, el cuidado está presente en las labores domésticas, tareas que, en su mayoría, no son remuneradas y que recaen sobre personas que asumen el acompañamiento y atención de niñas y niños, personas adultas mayores, personas en condición de discapacidad, así como aquellas con enfermedades terminales o huérfanas.

Según Massanet y La Parra (2011), dentro de las labores de cuidado, algunas de ellas se enfocan en actividades informales dirigidas a la garantía de la salud de los sujetos de cuidado sin recibir remuneración alguna. Los autores señalan además el impacto sobre la salud mental de la persona cuidadora, quien reduce su tiempo libre y de autocuidado. En este sentido, dentro de las tipologías de cuidado informal encontramos: “a) de infraestructura básica: alojamiento, alimentación, limpieza, compras, información, etc.; b) servicios no remunerados relacionados directamente con la salud: diagnóstico, compañía, transporte, vigilancia, aplicación de tratamientos, etcétera; y c) la gestión del consumo de servicios sanitarios: trámites, pagos, información, compra de medicamentos, etcétera” (Massanet y La Parra, 2011, p. 2).

Frente a lo anterior, resulta fundamental reconocer la existencia de una división sexual del trabajo, la cual ha estado tradicionalmente relacionada con el sexo del sujeto. No obstante, tanto hombres como mujeres tienen la capacidad de desarrollar labores productivas y tareas de cuidado. Históricamente, las estructuras patriarcales han asignado roles sociales específicos a hombres y mujeres, condicionando de forma desigual su participación dentro de la sociedad.

En el marco del reconocimiento de la labor del cuidado, es fundamental comprenderla como una función social esencial, ya que garantiza la sostenibilidad de las vidas y de las sociedades. Sin embargo, este reconocimiento debe trascender el enfoque tradicional que la ha asociado casi exclusivamente a las mujeres. Rita Segato (2016) plantea que esta adjudicación no responde a una capacidad biológica, sino a una estrategia de control que refuerza jerarquías de poder, naturalizando la

feminización del cuidado. Bell hooks (2000) señala que el patriarcado y el capitalismo han convertido el cuidado en una forma de trabajo no remunerado que sostiene la vida cotidiana, pero sin reconocimiento social ni económico. Iris Marion Young (2005) advierte que la carga desproporcionada del cuidado sobre las mujeres restringe su plena ciudadanía al excluirlas de los espacios públicos y productivos.

A estos aportes se suman Nancy Fraser (2016) y Joan Tronto (2013), quienes coinciden en que el cuidado debe entenderse como una cuestión de justicia social. Fraser plantea que una política justa del cuidado requiere una redistribución equitativa del trabajo reproductivo y un reconocimiento institucional de su valor económico y moral. Ello implica la acción activa del Estado en la provisión de servicios públicos que reduzcan la carga individual del cuidado, articulando políticas sociales, laborales y de tiempo. En esta línea, Martha Nussbaum (2012) sostiene que las capacidades humanas dependen de un entorno que garantice el florecimiento de todas las personas, por lo que el Estado tiene la obligación ética de crear condiciones materiales e institucionales que permitan cuidar y ser cuidado dignamente.

Por tanto, una sociedad del cuidado requiere políticas públicas estructurales basadas en la corresponsabilidad social —entre Estado, mercado, comunidad y familia—, así como una transformación cultural que desnaturalice la feminización del cuidado. Solo así podrá emerger un modelo relacional y ético donde la vida, y no la productividad, sea el centro de la organización social.

**Una mirada social y relacional con la realidad de las personas con discapacidad**

Para comprender de forma más clara las condiciones estructurales que imposibilitan una vida digna para las personas con discapacidad en Colombia, es necesario reconocer que muchas de las desigualdades existentes forman parte de un contexto de vulnerabilidad que atraviesa al país. Esta vulnerabilidad debe entenderse como una condición estructural y relacional, no como un rasgo individual. Judith Butler (2006) señala que todas las vidas son inherentemente vulnerables, pero las condiciones sociales determinan cuáles vidas son consideradas dignas de ser protegidas y cuáles quedan expuestas a la precariedad.

En el caso colombiano, dicha precariedad se amplifica debido a factores históricos y estructurales como los altos niveles de desigualdad, la persistencia del conflicto armado, la exclusión sistemática de diversos grupos sociales y los efectos del modelo económico neoliberal. Desde la mirada de Bourdieu (1999), estas desigualdades se reproducen simbólicamente a través del habitus y de las estructuras sociales que naturalizan la exclusión. De igual manera, Honneth (1997) advierte que las injusticias no solo son materiales, sino también morales, pues la falta de reconocimiento social afecta la posibilidad de las personas para verse a sí mismas como sujetos valiosos.

En este sentido, Nancy Fraser (2008) plantea que la justicia social requiere no solo redistribución económica, sino también reconocimiento cultural y representación política, dimensiones indispensables para garantizar la inclusión de grupos históricamente marginados como las personas con discapacidad. De manera complementaria, Martha Nussbaum (2011) propone la perspectiva de las capacidades, en la que la justicia se mide por las oportunidades reales que tienen las personas para vivir una vida digna, participar y desarrollar su potencial humano.

Dicha situación no es fortuita, sino que responde en gran medida a factores históricos y estructurales como los altos niveles de desigualdad, la persistencia del conflicto armado, la exclusión sistemática de diversos grupos sociales, la debilidad

institucional y los impactos del modelo económico neoliberal. Estos elementos han contribuido a mantener escenarios de exclusión que limitan el acceso a derechos y oportunidades, afectando particularmente a personas con discapacidad, quienes enfrentan barreras físicas, sociales y simbólicas que restringen su autonomía, participación y reconocimiento pleno como sujetos de derechos.

Es evidente que la vulnerabilidad en el país se encuentra estrechamente relacionada con el acceso desigual a derechos fundamentales como la educación, la salud, la vivienda digna, el trabajo decente y la participación política. Grupos como las personas con discapacidad, comunidades indígenas y afrodescendientes, mujeres, personas LGBTIQ+, adultos mayores, migrantes, campesinos y habitantes de zonas rurales o periféricas y así mismo las personas habitantes de calle, se ven especialmente afectados por la falta de garantías para el ejercicio pleno de su ciudadanía.

En un país donde cada vez se hace más difícil acceder a condiciones mínimas que contribuyan a la dignidad humana y al pleno disfrute de la misma, se pone de manifiesto que el estado de bienestar no existe, y esta realidad se vuelve aún más evidente cuando la vulnerabilidad incide en otras formas de violencia social. Esto se refleja en la desigualdad de acceso a la educación, tanto en los niveles básicos como en la educación secundaria y superior, en la falta de acceso oportuno y especializado a la atención en salud, y en las brechas salariales que afectan el reconocimiento económico adecuado para las funciones desempeñadas.

Estas desigualdades también tienen un impacto en el tiempo de descanso y en la vida familiar, ya que las condiciones laborales no permiten un equilibrio adecuado. Además, el trabajo no remunerado, como el cuidado de personas, coloca a quienes lo desempeñan en una situación de desventaja, pues muchas veces deben modificar sus planes de vida para poner sus conocimientos y tiempo al servicio de otros.

Si bien es cierto que se ha mencionado ampliamente la labor del cuidado y a quienes la ejercen, también es fundamental centrar la atención en la persona sujeta de cuidado. Tradicionalmente, esta figura ha sido comprendida desde una mirada asistencial y capacitista, la cual limita su papel a la pasividad y dependencia. No obstante, para los fines de esta investigación, se propone una comprensión alternativa, reconociendo otras formas de ser y habitar el mundo, en donde las personas sujetas de cuidado son agentes con capacidad de autodeterminación, participación activa con la otredad y reconocimiento de sus propias potencialidades humanas para desenvolverse en la vida social.

Es frecuente que el enfoque del cuidado se dirija hacia quienes lo proveen, invisibilizando el hecho de que muchas personas cuidadas también ejercen labores de cuidado hacia otros. Este intercambio configura una dinámica relacional compleja que merece ser visibilizada. En este sentido, se plantea la necesidad de reconocer y fomentar la autonomía y el desempeño de actividades desde la diversidad de capacidades, como una vía para erradicar brechas de discriminación, especialmente aquellas de tipo sexista. Esta perspectiva es respaldada por el Acuerdo 893 de 2022, el cual orienta el Sistema Distrital de Cuidado en Bogotá y promueve la transformación de las relaciones de cuidado hacia un modelo más equitativo y justo (Concejo de Bogotá, 2022).

En concordancia con lo anteriormente planteado, es posible afirmar que todas las personas, en algún momento de su vida, han experimentado situaciones de desigualdad o vulnerabilidad que limitan su acceso a servicios esenciales, al ejercicio pleno de sus derechos o a la satisfacción de necesidades básicas. Estas situaciones no surgen de manera aislada, sino que son resultado de una acumulación e intersección de carencias estructurales —sociales, económicas, educativas y culturales— que colocan al sujeto en una posición de desventaja. De acuerdo con Amartya Sen (2000), la pobreza debe entenderse no solo como la falta de ingreso, sino como la privación

de capacidades, es decir, la ausencia de libertad para desarrollar el potencial humano. En este sentido, la capacidad de respuesta del sujeto ante sus propias necesidades se ve reducida, dificultando así la posibilidad de exigir y ejercer sus derechos.

Ahora bien, si esta situación ya representa una carga significativa para personas sin discapacidad, se intensifica aún más en el caso de quienes viven con alguna condición de discapacidad. Según el DANE (2021), en Colombia el 7.5 % de la población presenta algún tipo de discapacidad, y de ese porcentaje, el 82.2 % reporta barreras para acceder a servicios de salud, empleo o educación. Esto evidencia cómo la discapacidad, en un contexto estructuralmente desigual, acentúa la vulnerabilidad. La sociedad, al no estar organizada en función de la diversidad funcional, reproduce una lógica capacitista que excluye a quienes no se ajustan a sus normas hegemónicas de productividad, movilidad o comunicación (Garland-Thomson, 2002). En consecuencia, reconocer y transformar estas dinámicas no solo es un asunto de equidad, sino también una urgencia ética y política para avanzar hacia una sociedad verdaderamente inclusiva.

### **Multiplicidad de carencias y la asimilación que atraviesa al sujeto**

Mencionar la multiplicidad de carencias implica reconocer un conjunto de necesidades, desigualdades y privaciones que no han sido atendidas de manera efectiva dentro de un entorno, una comunidad o una subjetividad específica. En el caso de las personas en condición de discapacidad, la situación se vuelve aún más compleja, especialmente cuando se intenta homogenizar su situación sin comprender a fondo las carencias presentes en sus hogares y entornos.

Es importante destacar que estas carencias se pueden manifestar de diversas formas, como el acceso limitado o inexistente a servicios fundamentales, tales como la salud, la educación, los servicios públicos (energía, agua potable, gas), la conectividad a internet e incluso el transporte público. Todo ello afecta la posibilidad de garantizar un bienestar mínimo ligado a la dignidad humana.

Esta situación se enmarca en lo que se denomina pobreza multidimensional, un concepto que no solo hace referencia a la falta de ingresos, sino también a la privación simultánea de múltiples derechos y oportunidades esenciales para una vida digna.

En Colombia, el abordaje de la pobreza multidimensional se fundamenta en investigaciones pioneras de Sabine Alkire y James Foster. A partir de estas investigaciones, el Departamento Nacional de Planeación, en 2011, adoptó un enfoque que se basa en cinco vectores: educación, mercado laboral, salud, infancia y juventud, así como las condiciones de habitar y estar en una vivienda. Este enfoque permite analizar las situaciones que enfrentan los hogares de familias colombianas de nivel promedio, identificando las privaciones significativas que afectan su bienestar. De esta manera, se busca la construcción de una política pública inclusiva que integre a las mayorías, evitando que el tema quede sectorizado. (Zuluaga, B. C., 2023)

Históricamente, las personas con discapacidad han sido sujetos excluidos de diversos espacios y momentos, lo que nos ha ubicado en situaciones de desventaja. Estas exclusiones pueden responder a múltiples factores: posturas políticas o religiosas, condiciones socioeconómicas, niveles educativos, limitaciones en el acceso a ofertas y servicios, o al incumplimiento de ciertos requisitos. También inciden nuestra identidad étnica y cultural, así como la pertenencia a cuerpos no normativos que emergen desde las identidades sexo-genéricas, o aquellos cuerpos que han sido transformados en busca de reconocimiento y de la posibilidad de habitar el mundo en plenitud.

A esto se suman los cuerpos que, por condiciones biológicas, presentan características específicas en cuanto a salud, movilidad o supervivencia. Todas estas situaciones son reflejo de una respuesta estructural de un mundo globalizado, guiado por una economía capitalista que no garantiza un verdadero estado de bienestar. En este contexto, se limita la posibilidad de ser reconocidos como sujetos de derechos, con condiciones que aseguren nuestra permanencia en el mundo con dignidad humana.

En consecuencia, con lo anterior, es fundamental comprender la exclusión social como una dinámica compleja que afecta a grupos poblacionales e identidades individuales, quienes enfrentan múltiples barreras para interactuar plenamente con su entorno y comunidad. Estas barreras no solo se manifiestan en el ámbito interpersonal, sino que también se evidencian en las esferas políticas, sociales y económicas, donde el acceso desigual a oportunidades, a la inversión pública y a programas de inclusión limita la construcción del tejido social y el reconocimiento de la otredad. La exclusión, por tanto, no debe entenderse únicamente como la ausencia de participación, sino como un proceso estructural que impide el ejercicio pleno de la ciudadanía y los derechos fundamentales (Castel, 1997). En este contexto, es imprescindible que las políticas públicas aborden estas desigualdades desde una perspectiva integral, reconociendo la diversidad y fomentando espacios de inclusión activa (Sen, 2000).

### **El cuerpo como espacio de Re-existencia para el aprendizaje en ambientes pedagógicos complejos.**

Para comprender una conceptualización del cuerpo, es necesario preguntarse: ¿qué se entiende por cuerpo? Esta noción puede aludir a múltiples realidades, dependiendo del enfoque desde el cual se la aborde. Así, la interpretación del cuerpo puede transitar por diversas dimensiones: desde lo físico, tangible, material y concreto, hasta lo simbólico y conceptual.

Históricamente, el cuerpo ha sido entendido de diversas maneras. En la antigüedad, tanto el pensamiento griego como el hebreo lo concebían como un conjunto de órganos que permitían su constitución. Desde esta perspectiva, un cadáver era visto simplemente como una unidad compuesta por partes o sistemas que lo conformaban (González & Bernal, 2018).

Filósofos como Platón y Aristóteles, en algunas de sus obras centrales, relacionaron la organización del Estado con la formación del ser humano. Para ellos, el individuo debía formarse para responder a las demandas del Estado, lo cual implicaba también una preparación corporal. En este contexto, el cuerpo debía cumplir con una estética específica y cultivarse como símbolo de fuerza y poder. Un

mayor desarrollo muscular era visto como evidencia de una formación continua que permitía alcanzar un alma heroica, marcada por el ímpetu y el valor guerrero, en contraste con la debilidad corporal.

En el pensamiento griego, la dinámica vital del ser humano estaba determinada por los ritmos naturales del cuerpo y el alma, entendidos como construcciones pedagógicas. Esto explica la importancia que se otorgaba a la figura del maestro en la formación del individuo.

Desde una perspectiva teológica —como la del cristianismo, el judaísmo e incluso el islamismo— se concibe que el cuerpo es el epicentro de múltiples pecados y fallas en el mundo terrenal, en contraste con el alma, que es considerada inmortal. En ese sentido, en la búsqueda de un lugar seguro para la salvación del alma, el cuerpo es sometido a ciertas prohibiciones, maltratos o castigos como forma de redención de culpas. Estas prácticas tienen como finalidad hacer que el cuerpo sea digno o apto ante la presencia del ser supremo en el que se cree.

Sin embargo, no se puede pasar por alto que, dentro del marco jurídico, la mención del cuerpo también implica la posibilidad de referirse a aspectos materiales que están directamente relacionados con él. Es decir, el cuerpo no solo se concibe como entidad biológica o simbólica, sino también como objeto susceptible de afectación física, ya sea mediante objetos, acciones o distintos tipos de lesiones (Butler, 2004; Foucault, 1998). Esta visión del cuerpo como evidencia material del daño refuerza su lugar central en procesos legales y normativos, pero también plantea una mirada reduccionista al entenderlo únicamente desde sus huellas visibles, dejando de lado su dimensión subjetiva, emocional y social (Scarry, 1985). En este sentido, es necesario cuestionar cómo el derecho categoriza y responde al cuerpo, y hasta qué punto esta mirada limita o posibilita el reconocimiento integral del sujeto que lo habita (Cornell, 1995).

No obstante, enfoques contemporáneos, como el del sociólogo David Le Breton, proponen una comprensión del cuerpo desde una perspectiva simbólica y social. Para Le Breton, el cuerpo no solo es una entidad biológica, sino que también representa una construcción social y cultural. En el proceso de búsqueda de

reconocimiento como sujeto, el individuo establece primero una relación consigo mismo. Así, el cuerpo se convierte en una barrera diferenciadora entre un sujeto y otro, funcionando como un factor de individualización dentro de una comunidad.

En el marco de la reconfiguración del lenguaje y la comprensión de nuevas formas de ser, estar y habitar el mundo, los conceptos de corporeidad y corporalidad han cobrado relevancia en el ámbito académico y social, al permitir una mirada más amplia del cuerpo, que trasciende su dimensión puramente biológica. Ante la pregunta ¿qué se entiende por cuerpo?, es necesario reconocer que ya no puede pensarse únicamente como un ente físico o anatómico, sino como una construcción compleja que articula lo individual, lo simbólico y lo social (Le Breton, 2010). En este contexto, la corporeidad se entiende como el cuerpo vivido desde dentro, como experiencia subjetiva que involucra emociones, sensaciones, afectos y memorias; es el cuerpo sentido, atravesado por la existencia personal del sujeto. Por su parte, la corporalidad alude al cuerpo como representación externa, es decir, el cuerpo que se comunica se interpreta y se regula dentro de un entramado cultural y social determinado (Bourdieu, 2000). Por tanto, aunque estos términos están interrelacionados, hay distinciones claras: el "cuerpo" se refiere a la noción más general del ser biológico; la "corporeidad" alude a su dimensión vivida y experiencial; y la "corporalidad" señala su dimensión simbólica y cultural. Esta distinción permite una comprensión más holística del cuerpo como fenómeno dinámico, situado y en constante relación con el entorno.

El cuerpo no debe entenderse únicamente como una representación biológica, sino como una construcción compleja en la que convergen dimensiones sociales, identitarias y culturales. Esta perspectiva permite concebir al cuerpo como un espacio habitado, es decir, como un territorio en el que se manifiestan las experiencias, emociones y vivencias del sujeto. Si bien posee una estructura orgánica que posibilita funciones fisiológicas, el cuerpo también es el medio a través del cual se expresa la intencionalidad humana, generando transformaciones a partir de la respuesta musculoesquelética, la percepción y la experiencia individual.

Desde la infancia, las personas aprenden a conocer y a interpretar el mundo a través del cuerpo, mediante sentidos como la vista, el tacto, el equilibrio y la

orientación. En este proceso, el espacio se convierte en una extensión del cuerpo, permitiendo al sujeto ubicarse, desplazarse, interactuar y construir vínculos con su entorno. Esta relación cuerpo-espacio es especialmente evidente en disciplinas como la educación física, la danza y el arte, donde el cuerpo se convierte en herramienta de comunicación, expresión y creación de significado (Le Breton, 2007).

El espacio, por tanto, no es neutro ni vacío; está cargado de significados simbólicos, culturales y sociales que influyen en cómo las personas usan y sienten su cuerpo. En este sentido, el cuerpo puede "hablar" o "callar", manifestándose a través del movimiento, las emociones o el silencio. En ocasiones, el cuerpo puede incluso bloquearse, dejando de fluir o de habitar plenamente ciertos espacios, lo que evidencia la profunda conexión entre corporalidad, subjetividad y contexto. Así, comprender esta relación es fundamental para entender cómo las personas se desarrollan, se perciben a sí mismas y se vinculan con los otros, consolidando su manera de ser y estar en el mundo (Grosz, 1994).

Es importante destacar entonces que el cuidado del cuerpo adquiere una dimensión integral, que va mucho más allá de su aspecto físico o funcional. El cuerpo no puede reducirse a una estructura biológica; también es un espacio simbólico, emocional y social. Por ello, el cuidado no debe limitarse únicamente a mantener la salud física, sino que debe incluir el bienestar socioemocional, el sentido existencial y el reconocimiento del cuerpo como lugar de dignidad.

La relación entre cuerpo y cuidado está profundamente ligada a una comprensión holística del ser humano. Cuidar el cuerpo implica una intencionalidad ética y afectiva, orientada no solo a conservar la vida, sino también a promover el desarrollo humano, la expresión de la subjetividad y el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades personales. En otras palabras, cuidar el cuerpo es también cuidar el ser que lo habita.

Desde esta perspectiva, el cuidado consciente del cuerpo se refleja en prácticas cotidianas como la alimentación adecuada, el descanso, el respeto por los límites corporales y la expresión de las emociones. Todo ello permite establecer una relación respetuosa consigo mismo y con los otros. Como señala Le Breton (2007), el cuerpo

no es un objeto pasivo, sino un "sujeto encarnado", que debe ser escuchado, valorado y acompañado en todas sus dimensiones.

En coherencia con lo planteado anteriormente, es fundamental reconocer y visibilizar la existencia de los cuerpos no normativos, los llamados “cuerpos chuecos” y los cuerpos en condición de discapacidad, los cuales han sido históricamente excluidos por los patrones sociales hegemónicos. Estos cuerpos se ubican fuera de los cánones impuestos por una sociedad que opera bajo lógicas capacitistas, capitalistas y normalizadoras, donde se privilegian tamaños, formas, proporciones, géneros y orientaciones específicas (Davis, 2013; Butler, 2004). En este contexto, no se trata de hablar de estos cuerpos desde la “anormalidad”, sino de reconocer la riqueza que emerge de la diversidad corporal como expresión natural de la condición humana (Garland-Thomson, 2002).

Los cuerpos no deben ser comprendidos únicamente desde su dimensión biológica. Son también construcciones sociales, culturales y simbólicas, modeladas por estándares que exigen eficiencia, estética y funcionalidad, de acuerdo con una lógica que margina todo aquello que no encaje con los ideales dominantes (Le Breton, 2007; Esposito, 2012). Desde este enfoque, los cuerpos con discapacidad no encuentran un lugar legítimo de reconocimiento, ya que se alejan de aquello que se considera hegemónico o “correcto”. Esta situación produce formas sistemáticas de discriminación, marginación e invisibilización (Shakespeare, 2006).

Comúnmente, la discapacidad ha sido entendida desde una perspectiva médica, que reduce al sujeto a una deficiencia física o funcional. Sin embargo, es urgente adoptar un enfoque social de la discapacidad, que entienda que las barreras no residen únicamente en el cuerpo, sino en un entorno estructuralmente excluyente (Barnes & Mercer, 2010). En este sentido, la discapacidad no es una falla del individuo, sino el resultado de un contexto que no garantiza el acceso, la integración ni el reconocimiento pleno de las personas como sujetos políticos y de derechos (Nussbaum, 2006).

Por ello, es necesario reivindicar que todos los cuerpos son escenarios de deseo, experiencia, subjetividad y agencia (Butler, 2004; Garland-Thomson, 2009).

Los cuerpos en condición de discapacidad no deben verse como excepcionales o incompletos, sino como alternativas legítimas y valiosas para repensar otras formas de ser y estar en el mundo. Al reconocer la historia, la vivencia y el potencial de estos cuerpos, se contribuye a trascender la lógica capacitista y construir comunidades más inclusivas, capaces de tejer un nuevo pacto social basado en la dignidad, la equidad y la diversidad (Davis, 2013; Shakespeare, 2006).

### **La discapacidad como construcción social**

Cuando se habla de discapacidad, es importante comprenderla más allá de una condición definida únicamente por la ciencia médica. Las principales limitaciones no se encuentran en el cuerpo del sujeto con discapacidad, sino en las barreras impuestas por el entorno social, físico y cultural. En este sentido, autores como Michael Oliver, Eduardo Delgado, Rosemarie Garland-Thomson, permiten repensar la discapacidad desde una perspectiva crítica, reconociendo que se trata de una construcción social que puede transformarse a través de prácticas inclusivas y contextos que reconozcan la diversidad.

Rosemarie Garland-Thomson (2002) plantea que, a lo largo de la historia, los sujetos en condición de discapacidad han sido reconocidos principalmente desde una mirada médica, en la que su legitimación social depende del diagnóstico emitido por profesionales de la salud. Sin embargo, esta perspectiva también ha reproducido violencias de carácter estructural, como la marginalización y la exclusión.

Desde su trabajo en los estudios críticos de la discapacidad, la autora propone una revisión profunda de estas formas tradicionales de entender la diferencia corporal, invitando a reconocer otras formas de ser y estar en el mundo. Garland-Thomson cuestiona las miradas normativas que imponen cánones de belleza y funcionalidad basados en una lógica capacitista, que excluye a quienes no se ajustan a esos estándares.

En este contexto, el cuerpo y la subjetividad adquieren un papel central. A través de sus trayectorias de vida, las personas con discapacidad deben ser reconocidas como sujetos políticos y portadores de derechos, cuya presencia es vital en la construcción de escenarios sociales verdaderamente diversos e inclusivos.

En su texto *Interculturalidad y discapacidad*, Eduardo Delgado Polo (2022) plantea que abordar la discapacidad desde una mirada intercultural permite cuestionar los imaginarios sociales que históricamente se han construido en torno a esta condición. Estos imaginarios, según el autor, han sido moldeados por prácticas de carácter colonial, eurocéntrico e higienista, lo cual ha contribuido a la subalternización de las personas con discapacidad.

Delgado, señala que dichos imaginarios han impuesto etiquetas que sitúan a estas personas en lo que él denomina “no lugares sociales”, espacios simbólicos de exclusión que niegan su plena participación en la vida colectiva. A diferencia de otros grupos minoritarios que pueden apoyarse en referentes culturales sólidos para fortalecer su identidad, las personas con discapacidad muchas veces deben redefinir su cultura desde su experiencia individual y trayectoria de vida. Esta necesidad de reconstruir su sentido de habitar el mundo evidencia las múltiples formas en que la discapacidad interpela las estructuras sociales y culturales dominantes.

De igual manera, Michael Oliver (1990), uno de los primeros teóricos en destacar por sus investigaciones sobre la discapacidad, plantea la necesidad de romper con la visión tradicional impuesta por la ciencia médica. En lugar de centrarse en una lógica que patologiza y medicaliza a las personas, propone el modelo social de la discapacidad, con el objetivo de transgredir la mirada capacitista que históricamente ha definido a los cuerpos desde criterios de normalidad, funcionalidad y de eficiencia.

Desde esta perspectiva, la discapacidad no se encuentra en el cuerpo de las personas, sino en las múltiples barreras que la sociedad impone en los ámbitos cultural, social, económico, estructural y de acceso. Así, el modelo social permite comprender que el problema no es individual, sino colectivo, y que la transformación debe surgir de la acción conjunta y la creación de entornos donde prevalezcan el acceso, la equidad, la igualdad y, por ende, la justicia social.

Este enfoque tiene una dimensión política fundamental, pues invita a realizar una lectura crítica de las violencias estructurales que afectan a las personas con discapacidad, y a pensar en la transformación de esas condiciones. En este sentido, se

convierte en una herramienta clave para el quehacer docente y los procesos didácticos orientados hacia el reconocimiento de la diversidad en las aulas, espacios, comunidades y territorios.

Particularmente en contextos universitarios, es urgente repensar los espacios y las prácticas que allí se desarrollan, para otorgar a las personas en condición de discapacidad su lugar como sujetos políticos y de derechos, y no como objetos de intervención desde una perspectiva capacitista. Esta reconfiguración implica una apuesta por transformar las prácticas sociales y educativas hacia un tejido social más justo, plural y verdaderamente inclusivo.

### **El cuerpo como un lugar de experiencia y resistencia**

El cuerpo no es una entidad neutra ni meramente biológica; es un territorio atravesado por relaciones de poder, memorias, violencias y resistencias. Desde esta perspectiva, se comprende que el cuerpo constituye un escenario privilegiado para disputar sentidos, habitar diferencias y enunciar derechos. Según Judith Butler (2004), el cuerpo no es un soporte pasivo, sino un agente político cuya visibilidad y legitimidad se construyen en el espacio social. Por ello, reconocer al cuerpo como un campo donde se inscriben dolores, secuelas, heridas y duelos implica también comprenderlo como un lugar de lucha por la dignidad, la justicia y la vida.

En este sentido, hablar del cuerpo en clave crítica exige problematizar las estructuras que lo disciplinan, normalizan o excluyen. Como lo plantea Foucault (1975), los cuerpos son constantemente regulados por dispositivos de poder que buscan volverlos útiles y dóciles, especialmente aquellos que no se ajustan a los parámetros hegemónicos de funcionalidad, belleza o productividad. Desde el campo de la discapacidad, autores como Garland-Thomson (2002) denuncian que los cuerpos discapacitados han sido históricamente patologizados y marginados, lo cual refuerza su invisibilidad y despoja a las personas de su agencia. Frente a esto, es urgente generar otros lenguajes para narrar el cuerpo desde la experiencia vivida, el dolor y la resistencia.

Así, el cuerpo se convierte no solo en un espacio físico, sino en un lugar simbólico de significación política y subjetiva. Su reconocimiento en contextos

educativos, sociales y comunitarios implica una apuesta ética por garantizar el derecho a habitar el mundo en condiciones de igualdad, sin que la diferencia sea causa de exclusión. Para Segato (2016), el cuerpo es también un texto que habla de las violencias estructurales y que, al ser escuchado, puede abrir caminos hacia la reparación y el cuidado colectivo. En consecuencia, abordar el cuerpo desde una perspectiva crítica no solo transforma las narrativas sobre la discapacidad o la fragilidad, sino que también reconfigura los vínculos sociales y pedagógicos en clave de justicia y humanidad.

Para poder realizar un proceso de fundamentación de esta propuesta investigativa es pertinente tener en cuenta a uno de los referentes de la complejidad como lo es Edgar Moran, puesto que permite develar que la complejidad no es desde una lógica de dificultad, si no esa posibilidad de construir un proceso de articulación de pares antinómicos, donde no haya un a invisibilizarían de la otredad, así mismo permite hacer un reconocimiento de las trayectorias como parte elemental para el fortalecimiento del Ambiente Pedagógico Complejo en la medida de darle crédito a las experiencias, los saberes propios, los aportes que desde la misma ciencia y academia han suministrado y así mismo a nivel comunitario aportan de manera significativa., si bien es cierto que la población objeto son personas con discapacidad, también es necesaria participación de facilitadores como lo son maestros en formación , maestros titulares, los cuidadores y el entorno que permiten el reconocimiento como la construcción de redes y vínculos sociales a partir de una experiencia que une como también la forma como se están repensando las maneras de configurar los espacios pedagógicos.

### **Ética del cuidado y cuidado comunitario:**

### **Otredad y sentido humano desde el enfoque pedagógico y comunitario: hacia una ética del cuidado y del cuidado comunitario**

Abordar la ética del cuidado y el cuidado comunitario requiere remitirse a referentes teóricos que permitan comprender el sentido humano, relacional y

pedagógico de estos conceptos. La ética del cuidado puede entenderse como una respuesta política y afectiva frente a la crisis civilizatoria actual, donde la vida se encuentra en riesgo. En este contexto, cuidar significa sostener los vínculos que hacen posible la existencia y la continuidad de lo humano en comunidad.

Desde esta mirada, se cuestiona la lógica moderna de la autonomía y de la racionalidad individualista que ha caracterizado la subjetividad contemporánea. Frente a ello, se propone reconocer al sujeto desde su interdependencia y relacionalidad, comprendiendo que la existencia es siempre compartida. En este sentido, cuidar implica reconocer la otredad y la vulnerabilidad, no solo del otro, sino también la propia, entendiendo que la fragilidad es un rasgo común y una responsabilidad compartida.

### **La ética del cuidado como práctica política y afectiva**

Para Joan Tronto (1993), el cuidado es una actividad genérica y fundamental de la vida humana, indispensable para la preservación de la vida y la reparación del mundo común. Propone que la ética del cuidado debe basarse en dimensiones como la atención, la capacidad de respuesta, la responsabilidad y la competencia. Así, la ética del cuidado se convierte en una práctica democrática que trasciende el ámbito privado y se proyecta hacia lo político, cuestionando las estructuras de poder y las desigualdades de género, clase y raza desde una mirada interseccional.

Por su parte, bell hooks (2000) concibe el cuidado como una práctica radical del amor, capaz de transformar tanto lo personal como lo colectivo. Para la autora, amar y cuidar son actos políticos que desafían las lógicas patriarcales, racistas y capitalistas que deshumanizan a los sujetos. El amor ético, en esta perspectiva, es acción y resistencia: una forma de construir comunidad desde la empatía, el compromiso y la responsabilidad afectiva.

Desde una mirada contemporánea, Carolina León (2019) entiende el cuidado como una práctica de insumisión frente al orden neoliberal. Cuidar no es sumisión ni sacrificio, sino reapropiación del tiempo, del cuerpo y de la vida. En su obra *Alegato por el cuidado*, propone recuperar el cuidado como un acto colectivo y político en el que se reconfiguran los afectos, las solidaridades y las resistencias cotidianas.

En esa misma línea, Amaia Pérez Orozco (2014) coloca el cuidado en el centro de la sostenibilidad de la vida. Su propuesta de una “economía para la vida” cuestiona el modelo productivista que invisibiliza el trabajo de cuidado y plantea la necesidad de una ética de la interdependencia y la ecodependencia. Para la autora, el cuidado no es un complemento del sistema, sino su fundamento: sin cuidado, no hay vida posible.

De igual forma, Rita Segato (2016) invita a pensar el cuidado como contrapoder frente a la lógica patriarcal de la dominación y la violencia. En su crítica a la *pedagogía de la crueldad*, denuncia cómo el orden moderno-colonial ha despojado a los cuerpos —especialmente a los feminizados, racializados y empobrecidos— de su valor simbólico y comunitario. Frente a ello, el cuidado emerge como una pedagogía de la ternura, una práctica de rehumanización que restituye la sensibilidad, la empatía y la relacionalidad. Para Segato, cuidar es un acto de desobediencia frente a la indiferencia y la violencia; es construir mundos donde la vida sea el centro del sentido político.

### **La ética del cuidado desde el enfoque pedagógico y comunitario**

Desde la pedagogía y la educación comunitaria, los aportes de Lev Vygotsky y Miguel Ángel Verdugo resultan fundamentales para comprender la dimensión humana y social del cuidado.

Vygotsky (1934) señala que el desarrollo humano se da siempre en un contexto social y relacional, donde el aprendizaje surge de la interacción con los otros. Su teoría sociocultural permite entender el cuidado como un proceso mediado por el lenguaje, la cooperación y los vínculos afectivos. Desde esta mirada, el acto de cuidar también es pedagógico, pues involucra acompañamiento, guía y construcción colectiva del sentido.

Por su parte, Miguel Ángel Verdugo (2003), desde el enfoque de la educación inclusiva, plantea que el desarrollo humano requiere dignidad, participación y apoyo mutuo. Propone una pedagogía centrada en el cuidado que promueva la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad. Así, el cuidado se convierte en una práctica

transformadora y emancipadora que reconoce a cada persona como sujeto de derechos y como parte activa de la comunidad.

### **El cuidado comunitario como horizonte transformador**

Desde esta convergencia teórica, el cuidado comunitario se entiende como una expresión colectiva y política de la ética del cuidado. Supera la atención individual para situarse en una red de reciprocidad, apoyo mutuo y solidaridad territorial. En contextos sociales y educativos, el cuidado comunitario permite reconstruir el tejido social, sanar vínculos y resistir la fragmentación neoliberal, abriendo caminos hacia otras formas de ser, convivir y aprender.

En síntesis, la ética del cuidado —alimentada por las reflexiones de Tronto, hooks, León, Pérez Orozco, Segato, Vygotsky y Verdugo— constituye una apuesta transformadora: un horizonte político, afectivo y pedagógico que reconoce que todas las vidas son interdependientes.

Se aborda de manera global los siguientes conceptos:

### **El cuidado como horizonte humano y pedagógico: una mirada desde la alteridad y la responsabilidad compartida**

Hablar del cuidado es hablar de lo profundamente humano. En tiempos donde la vida parece fragmentarse entre la prisa, la productividad y la indiferencia, el cuidado emerge como un gesto de resistencia, un lenguaje silencioso que repara, sostiene y vuelve a tejer los vínculos que nos hacen comunidad. Cuidar es reconocer que la vida del otro está inevitablemente entrelazada con la propia; que nadie se construye solo, y que la existencia misma se sostiene en la red invisible de los afectos, la empatía y la presencia.

### **Cuidado como práctica política y relacional**

Desde una perspectiva pedagógica y comunitaria, el cuidado no puede reducirse a un acto individual o asistencial. Tal como lo plantea Joan Tronto (1993), cuidar es una práctica política que interpela las estructuras de poder, la desigualdad y la exclusión. Cada gesto de cuidado es, en sí mismo, una forma de subversión frente a un mundo que ha privilegiado la autonomía y la competencia sobre la interdependencia y la solidaridad.

En este sentido, el cuidado adquiere un carácter relacional: se aprende, se construye y se comparte en comunidad. Tal como lo afirma Lev Vygotsky (1934), el desarrollo humano acontece en la interacción con los otros; no hay pensamiento ni aprendizaje sin vínculo. Cuidar, desde esta visión, es también educar: es generar espacios donde el otro pueda crecer, ser acompañado y reconocido en su singularidad.

La pedagogía del cuidado implica entonces un acto de presencia ética y afectiva. Es mirar al otro —al estudiante, al compañero, al vecino— como sujeto de dignidad, no como objeto de intervención. Es una práctica que desborda las aulas y se inscribe en la vida cotidiana, donde cada encuentro se convierte en oportunidad para construir humanidad. Miguel Ángel Verdugo (2003) recuerda que una educación verdaderamente inclusiva solo es posible cuando se parte del reconocimiento de la diversidad y de la interdependencia como fundamentos de la convivencia.

El cuidado, en esta clave, es una práctica que transforma tanto al que cuida como al que es cuidado. Siguiendo a bell hooks (2000), cuidar es un acto radical de amor, una forma de resistencia frente al patriarcado, el racismo y la indiferencia. Es un gesto político que humaniza las relaciones y convierte el amor en fuerza transformadora. Cuidar es apostar por un mundo donde la ternura sea una forma de conocimiento y el respeto una forma de justicia.

### **Cuidado como derecho y responsabilidad compartida**

Pensar el cuidado como derecho es reconocer que todas las vidas merecen ser sostenidas, acompañadas y protegidas. Como plantea Amaia Pérez Orozco (2014), sin cuidado no hay vida posible, y por tanto, debe ser un eje central de las políticas, las economías y las pedagogías. El cuidado no es un privilegio ni un deber que recae solo

en las mujeres; es una responsabilidad social y ética que debe ser asumida de manera colectiva.

Desde el enfoque comunitario, cuidar es un acto de corresponsabilidad: implica reconocernos mutuamente como seres interdependientes. Cada acción de cuidado —ya sea educativa, emocional o social— es una expresión de compromiso con el bienestar común. Como sugiere Rita Segato (2016), el cuidado se erige como una *pedagogía de la ternura*, un contrapoder frente a la violencia y la crueldad. Cuidar, en esta dimensión, no solo preserva la vida, sino que la dignifica.

El derecho al cuidado exige también el deber de cuidar, no como imposición, sino como conciencia ética. En el aula, en la familia, en la comunidad, el cuidado se convierte en el hilo invisible que sostiene la convivencia, la inclusión y la justicia. Desde esta mirada, el acto pedagógico deja de ser una transmisión de conocimientos para convertirse en una experiencia de co-presencia y acompañamiento donde educar es cuidar, y cuidar es educar.

La alteridad, entendida como la capacidad de reconocerse en el otro y con el otro, es el corazón del cuidado. Cuidar es asumir que toda existencia es relacional, que lo humano se define en el encuentro y que la pedagogía tiene sentido solo si está orientada a la vida, la empatía y la dignidad.

El cuidado, visto como práctica política y derecho compartido, nos invita a repensar la educación como un territorio ético donde la sensibilidad y la justicia se entrelazan. Como diría Verdugo (2003), la inclusión y el respeto no son fines, sino caminos; y como recordaría Vygotsky (1934), es en el vínculo con los otros donde realmente aprendemos a ser humanos.

### **La discapacidad como construcción social: una mirada desde la diversidad y la resistencia**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ofrece diversas definiciones relacionadas con la discapacidad, la cual no debe entenderse únicamente como una condición individual, sino como el resultado de la interacción entre las personas que presentan alguna limitación, deficiencia o dificultad, y las barreras del entorno que

impiden su participación plena y efectiva en la sociedad. En este sentido, la discapacidad no se asocia exclusivamente a un diagnóstico clínico, sino que también involucra una construcción social derivada de la relación entre las capacidades de las personas y el contexto físico, actitudinal y social que las rodea.

Hablar de discapacidad implica ir más allá de las limitaciones físicas o cognitivas; es comprender que esta categoría ha sido históricamente construida desde contextos culturales, sociales y políticos que determinan lo que se considera “normal” o “funcional”. Desde esta perspectiva, la discapacidad no se reduce a una condición biológica, sino que es una construcción social que emerge en la interacción entre las características individuales y las barreras impuestas por el entorno (Oliver, 1990; Barton, 2009). Esta comprensión invita a repensar las estructuras que excluyen, marginan o invisibilizan cuerpos y subjetividades diversas, colocando en el centro la dignidad y la participación plena de las personas en la vida comunitaria.

El modelo médico de la discapacidad, predominante durante gran parte del siglo XX, concibe la discapacidad como un déficit o patología que reside en el individuo y que debe ser corregido o rehabilitado. Este enfoque, centrado en la enfermedad y la normalización, ha contribuido a perpetuar prácticas asistencialistas y discursos de dependencia (Barnes, 2019). En contraposición, el modelo social de la discapacidad —planteado por autores como Michael Oliver (1990) y Tom Shakespeare (2006)— propone un giro epistemológico y político: el problema no está en el cuerpo, sino en las barreras sociales, arquitectónicas y simbólicas que impiden la participación equitativa. Así, la discapacidad se entiende como un fenómeno relacional que interpela las estructuras sociales y educativas.

Desde este marco crítico, surge la crítica al capacitismo, entendido como el sistema de valores que privilegia ciertos cuerpos y mentes considerados “normales”, mientras desvaloriza o margina a quienes se apartan de esos parámetros (Campbell, 2009). El capacitismo no solo se expresa en actitudes discriminatorias, sino también en las lógicas institucionales, pedagógicas y laborales que naturalizan la exclusión. Desmontar esta visión implica promover una ética del reconocimiento y la

corresponsabilidad, donde la diferencia no sea motivo de exclusión, sino fuente de aprendizaje y transformación social.

El reconocimiento de la diversidad funcional —término propuesto por el movimiento español liderado por Javier Romañach y Manuel Lobato (2005)— busca desplazar el lenguaje deficitario de “discapacidad” hacia una mirada que celebra las múltiples maneras de ser, sentir y habitar el mundo. Desde este enfoque, cada cuerpo posee una forma particular de interactuar con el entorno, y esa singularidad enriquece la experiencia colectiva. La diversidad funcional invita a comprender que todas las personas, en distintos momentos de la vida, somos interdependientes y requerimos de apoyos mutuos para sostener la existencia.

Finalmente, el cuerpo se erige como territorio de experiencia y resistencia. Desde la fenomenología de Merleau-Ponty (1945) hasta las epistemologías feministas de Butler (1993) o Garland-Thomson (2002), el cuerpo no es un objeto pasivo, sino un espacio político donde se inscriben los discursos del poder, la norma y la diferencia. En el caso de las personas con discapacidad, el cuerpo deviene lugar de disputa simbólica, pero también de emancipación. Habitar el cuerpo diverso es resistir la homogeneización y reivindicar el derecho a existir plenamente, desde la sensibilidad, la interdependencia y la autonomía relacional. En contextos pedagógicos y comunitarios, reconocer esta corporeidad diversa permite construir escenarios educativos más humanos, empáticos y transformadores.

En suma, comprender la discapacidad como construcción social y cultural posibilita abrir caminos hacia una pedagogía inclusiva y crítica, donde la educación no busque adaptar a las personas a un molde preexistente, sino transformar las estructuras que generan exclusión. Asumir la diversidad funcional como valor ético y político es apostar por un mundo más justo, donde el cuidado, la alteridad y la justicia social sean los pilares de la convivencia.

### **El cuerpo como territorio de experiencia y resistencia**

El cuerpo es el primer territorio que habitamos, el espacio donde se inscriben nuestras trayectorias de vida, las cuales se nutren de la emocionalidad, las resistencias y las narrativas que dan sentido a nuestra existencia. En él se reflejan las experiencias

que sustentan dichas trayectorias y las transformaciones que el cuerpo experimenta a lo largo del tiempo.

Dando continuidad a lo mencionado anteriormente, es pertinente señalar que la corporalidad no puede reducirse únicamente a una dimensión biológica, sino que también constituye una construcción simbólica, afectiva y social que sustenta las diversas formas de ser y estar en el mundo. Tal como afirma Merleau-Ponty (1945), el cuerpo no es un objeto entre otros, sino la condición desde la cual toda experiencia se hace posible. De este modo, el cuerpo se convierte en un espacio pedagógico donde aprender ese reconocimiento de la fragilidad, la fuerza, la diferencia y el vínculo con los otros.

Habitar el cuerpo desde la conciencia de la corporeidad nos conduce a comprender que las subjetividades no son sólo organismos biológicos, sino existencias que piensan, sienten y sueñan en su totalidad. Desde esta mirada, la corporeidad se convierte en un proceso de aprendizaje que permite a cada sujeto sentir, expresar sus emociones y establecer vínculos con los otros.

Desde una perspectiva pedagógica, resulta significativo reconocer que los espacios donde se desarrolla la educación —ya sea en el aula, en los barrios, en los escenarios comunitarios o en los entornos cotidianos— atraviesan las subjetividades, generando posibilidades de diálogo, comunicación y transformación mutua. En este sentido, la educación se convierte en una ruta que humaniza, al promover la escucha, la presencia y el cuidado de sí, del otro y del entorno.

Como afirma Freire (1997), la educación verdadera nace del encuentro entre sujetos que se reconocen en su humanidad y que, al dialogar, transforman el mundo y se transforman a sí mismos.

Los cuerpos también han generado unas resistencias y han sido un campo de disputa, esto se ve reflejado donde estos desafían las normas sociales, culturales e institucionales, es decir, cuando se rompe con una idea hegemonizada de lo que debería ser un cuerpo correcto y cuál no, en ese sentido cada manifestación que me permita que la autenticidad esté implícita y haga parte de la manifestación del sujeto también se convierte en un acto político. Foucault (1975) advertía que el cuerpo ha

sido históricamente objeto de disciplinamiento y control, pero también un lugar de insurrección frente al poder. Resistir desde el cuerpo es afirmar la dignidad de la diferencia, es recuperar la sensibilidad frente a la deshumanización y las violencias que fragmentan el tejido social. En el ámbito comunitario, esta resistencia se teje colectivamente: los cuerpos que se reconocen y se cuidan entre sí reconstruyen la esperanza y transforman el dolor en potencia creadora. Tal como plantea Segato (2016), el cuidado y la ternura son formas de desobediencia frente a la pedagogía de la crueldad que impone el orden patriarcal y neoliberal.

Desde mi propia experiencia como ser humano y educador, reconozco que mi cuerpo ha sido escenario de aprendizaje y memoria. Ha sentido el peso de la mirada ajena, pero también la calidez del encuentro y la fuerza del abrazo solidario. Comprender el cuerpo como territorio de experiencia y resistencia es reconocer la vulnerabilidad, pero también esa capacidad de sostener, acompañar y transformar. Es entender que educar no es solo transmitir saberes, sino acompañar procesos vitales donde cada cuerpo encuentra su voz, su ritmo y su lugar en el mundo. En palabras de Butler (1993), el cuerpo no solo padece las normas, también las reconfigura; se convierte en un espacio de agencia donde la vulnerabilidad puede ser fuerza y la diferencia, potencia.

Así, la pedagogía del cuerpo nos invita a mirar la educación y la comunidad desde lo sensible: desde los gestos, los silencios, las presencias y las ausencias que nos configuran. En cada cuerpo habita una historia que merece ser escuchada, una voz que aporta a la construcción de una humanidad más justa, empática y solidaria. Porque cuidar y reconocer los cuerpos —propios y ajenos— es también cuidar la vida misma.

### **El cuerpo en ambientes pedagógicos complejos**

Como maestro, me he permitido comprender que el cuerpo es el principal territorio de aprendizaje, pues a través de él se inscriben experiencias que logran marcar al sujeto de manera significativa. No puede olvidarse que dichas experiencias también forman parte esencial del proceso educativo, ya que se entrelazan con las emociones y las narrativas que configuran lo subjetivo de cada persona.

En los ambientes pedagógicos complejos —caracterizados por la multidiversidad, las tensiones culturales y las realidades desafiantes— el cuerpo no puede entenderse únicamente como un medio para aprender. Por el contrario, debe reconocerse como un espacio que percibe, siente, se manifiesta y aprende a partir de las experiencias que lo atraviesan.

Tal como afirma Merleau-Ponty (1945), el cuerpo es la condición de posibilidad de toda experiencia; es a través de él que se conoce, se habita y se transforma el mundo.

Reconocer el papel del cuerpo en la educación permite comprender que todo proceso pedagógico está profundamente vinculado con lo humano, las emociones y la presencia, es decir, con aquello que se vive y se comparte en comunidad. El aprendizaje no ocurre en el aislamiento, sino en el encuentro con los otros, donde el cuerpo se convierte en puente de diálogo, expresión y sensibilidad.

En contextos educativos marcados por la desigualdad o la exclusión, el cuerpo emerge como un territorio de resistencia y de reconstrucción de la dignidad. Es a través de la presencia corporal —del gesto, la mirada y la escucha— que se construyen relaciones de reconocimiento y solidaridad. Como afirma Freire (1997), la educación verdadera nace del encuentro entre sujetos que se reconocen en su humanidad y, en ese sentido, el cuerpo es el vehículo que posibilita dicho encuentro: enseña a mirar, escuchar y tocar desde el respeto.

El aula, entendida desde esta perspectiva, trasciende las paredes físicas y se convierte en un espacio de comunidad, donde la afectividad, el cuidado y la palabra compartida dan sentido al acto educativo. Educar con el cuerpo y desde el cuerpo implica acompañar, sentir y construir colectivamente; significa reconocer que el aprendizaje se sostiene en la presencia de los otros y en la fuerza transformadora del vínculo humano.

Desde las múltiples formas de ser y estar en el mundo, el cuerpo, en un ambiente pedagógico complejo —como puede ser el aula húmeda—, debe ser comprendido como mediador del conocimiento y del vínculo humano. Desde esta mirada, y retomando la perspectiva de Gardner (1999), las inteligencias múltiples —

entre ellas la corporal-kinestésica— evidencian que el aprendizaje se construye a partir del movimiento, la práctica y la emoción.

Así, el cuerpo en los ambientes pedagógicos complejos se encuentra en constante acción, expresión y relación: aprende cuando actúa, recuerda cuando siente y enseña cuando comparte. Desde la visión de un educador comunitario, esta comprensión invita a reconocer que la enseñanza no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe ser una experiencia viva, donde el cuerpo y la comunidad se entrelazan en procesos de aprendizaje significativo y colectivo.

Por ello, los escenarios educativos deben abrirse a formas de conocimiento que trascienden lo racional, abrazando también lo sensible, lo emocional y lo relacional. Solo así es posible reconocer las potencialidades humanas que habitan en la otredad, fortaleciendo el tejido comunitario y promoviendo una pedagogía del encuentro, del cuidado y de la presencia.

En consecuencia, pensar el cuerpo en la educación es apostar por una pedagogía más humana, inclusiva y transformadora, que reconozca la complejidad de los sujetos y la riqueza de sus presencias. Como sostiene Nussbaum (2012), el desarrollo humano requiere cultivar la empatía, el cuidado y la imaginación moral; dimensiones que solo pueden nacer de cuerpos presentes y conscientes. Los ambientes pedagógicos complejos, entonces, nos invitan a educar desde la corporeidad como lugar de encuentro, diálogo y transformación, donde aprender sea también una forma de vivir y de convivir.

### **Ambiente Pedagógico Complejo (APC) y Aula Húmeda**

Desde mi formación como licenciado en Educación Comunitaria, comprendo que el Ambiente Pedagógico Complejo (APC) representa un escenario donde convergen múltiples dimensiones del aprendizaje: lo cognitivo, lo emocional, lo relacional y lo cultural. En este tipo de ambientes, el conocimiento no se construye de manera lineal ni individual, sino en diálogo constante con las experiencias, las emociones y las realidades de quienes habitan el espacio educativo. El APC se caracteriza por su dinamismo, su apertura a la diversidad y su capacidad para

reconocer la complejidad de los sujetos y de los contextos en los que se desarrolla el proceso educativo.

En mi experiencia, el Aula Húmeda se configura como una manifestación viva de ese ambiente pedagógico complejo. Es un espacio donde el aprendizaje se experimenta desde la corporalidad, el diálogo y la sensibilidad, permitiendo que cada estudiante se reconozca como parte activa de la comunidad. En este entorno, el cuerpo no solo aprende, sino que también comunica, expresa y cuida. La humedad, entendida simbólicamente, representa la vida, la fluidez y la posibilidad de transformación: un aula donde las emociones circulan, donde las ideas germinan y donde el cuidado se convierte en un acto pedagógico.

Como educador comunitario, reconozco que la inclusión no se decreta, sino que se construye día a día a través del encuentro. El *Aula Húmeda* posibilita ese encuentro, porque acoge la diferencia como riqueza y no como obstáculo. Allí, el aprendizaje se nutre de la diversidad de voces, de los saberes locales y de las experiencias de vida que emergen del territorio. En este sentido, el aula se vuelve comunidad: un espacio donde se enseña y se aprende a cuidar, a escuchar y a convivir.

El desafío de los ambientes pedagógicos complejos está en mantener viva esa relación entre conocimiento y sensibilidad, entre razón y afecto. Desde la educación comunitaria, considero que el *Aula Húmeda* encarna la pedagogía del cuidado y del reconocimiento: nos invita a comprender que educar es también un acto de humanidad, de presencia y de transformación compartida.

## **Diseño metodológico**

### **Tipo de investigación**

La investigación se presenta bajo la modalidad de monografía y se desarrolla desde un abordaje pedagógico y metodológico fundamentado en el modelo de ambientes pedagógicos complejos. Este enfoque permite comprender la realidad desde la interacción

entre sujetos, contextos y experiencias, reconociendo la educación como un proceso dinámico, relacional y situado

Desde esta perspectiva, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, por cuanto este permite comprender en profundidad el valor significativo de las experiencias, los sentidos y la construcción de vínculos que se generan en las trayectorias de vida de las personas con discapacidad y sus cuidadores. El énfasis en la subjetividad resulta fundamental, en tanto posibilita reconocer cómo los significados se configuran en la cotidianidad y en la interacción con los demás.

La investigación se enmarca en una perspectiva hermenéutica, la cual ofrece la posibilidad de interpretar los significados construidos por los sujetos a partir de su sentir, sus experiencias y las relaciones sociales que configuran su diario vivir. En este sentido, se busca comprender cómo, desde la praxis cotidiana y el reconocimiento de los derechos, se fortalecen los lazos de tejido social y el sentido comunitario. Así, la individualidad, la subjetividad y lo colectivo se conciben como dimensiones interdependientes que permiten profundizar en la comprensión de la realidad social.

De igual manera, la práctica pedagógica e investigativa desarrollada en el Aula Húmeda se asume desde una postura crítica y social, la cual trasciende la mera enunciación de realidades para cuestionar las múltiples carencias y desigualdades que afectan a las personas con discapacidad y a sus cuidadores. Este enfoque reconoce a los participantes como sujetos activos de derechos sociales y políticos, capaces de transformar sus entornos a través de procesos dialógicos, de participación y de construcción colectiva.

### **Técnica principal**

La técnica principal de la cual se hace uso es la observación participante, dado que esta permite al investigador vincularse de manera activa y consciente con los escenarios comunitarios. Su importancia radica en la posibilidad de comprender las dinámicas que allí se generan, las prácticas cotidianas y las formas de relacionamiento entre las personas, reconociéndolas como sujetos sociales. La observación participante resulta especialmente significativa al develar, desde la experiencia vivida,

las realidades de las personas en condición de discapacidad y de quienes ejercen la labor de cuidado. Este proceso se construye a través de un diálogo bidireccional que enriquece la comprensión de las interacciones sociales (Guber, 2001).

De manera complementaria, el estudio recurre a la Investigación-Acción Participativa (IAP), la cual se fundamenta en la colaboración activa entre el investigador y la comunidad. Esta técnica busca la producción conjunta de conocimiento, a la vez que promueve transformaciones colectivas mediadas por el pensamiento crítico y la acción colectiva. En coherencia con el énfasis en derechos humanos de la Licenciatura en Educación Comunitaria, la IAP propicia un proceso de construcción social del conocimiento que reconoce a los participantes como protagonistas en la búsqueda de soluciones y en la creación de alternativas para el cuidado, la inclusión y el fortalecimiento del tejido social (Fals Borda, 1987).

La articulación de la observación participante y la IAP fortalece el carácter democrático y emancipador de la investigación, en tanto no se limita a describir la realidad, sino que busca transformarla junto con los actores sociales implicados.

### **Instrumentos**

Para el desarrollo de este proceso investigativo se emplearon diversos instrumentos que permitieron recoger información de manera integral y significativa, en coherencia con los principios éticos y comunitarios que orientan la investigación educativa. Entre ellos, se encuentran los registros narrativos, los cuales documentan momentos relevantes que surgieron a partir de la observación y la participación activa en las dinámicas del *Aula Húmeda*. Estos registros permitieron comprender las experiencias, emociones y aprendizajes vividos por los participantes, ofreciendo una mirada reflexiva sobre los procesos pedagógicos, relacionales y de construcción colectiva del conocimiento.

Asimismo, se realizaron registros fotográficos que capturan instantes significativos de las actividades desarrolladas, aportando un soporte visual al análisis y evidenciando las expresiones corporales, los vínculos y las interacciones presentes en el entorno educativo. Estos registros fueron realizados con el consentimiento

informado de los participantes, garantizando el respeto por su identidad, su privacidad y su derecho a decidir sobre la manera en que su imagen y su voz serían utilizadas.

Además, se implementaron talleres de danza como herramienta metodológica y pedagógica. Estos talleres se llevaron a cabo con la participación de estudiantes, cuidadores, maestros titulados y docentes en formación, promoviendo la exploración del cuerpo como medio de expresión, aprendizaje y cuidado. Dichos espacios se convirtieron en escenarios de encuentro, sensibilidad y construcción comunitaria, donde la participación se entendió desde la horizontalidad y el respeto mutuo.

Desde una perspectiva ética, cada instrumento fue aplicado considerando la dignidad, la autonomía y la voz de las personas involucradas. La investigación no se concibió como un proceso extractivo, sino como una experiencia compartida que reconoce la reciprocidad y la corresponsabilidad. En este sentido, la ética del cuidado —como lo plantea Tronto (1993)— se asumió como un principio rector del trabajo investigativo, orientando cada acción hacia el reconocimiento del otro y la construcción de relaciones basadas en la confianza, la escucha y el respeto por la diferencia.

El análisis de la información se realizará mediante un proceso hermenéutico, que incluirá la identificación de categorías emergentes, la interpretación de sentidos y la elaboración de lecturas críticas que visibilicen los aportes de la población objeto.

Finalmente, la metodología busca generar un conocimiento situado y socialmente pertinente, que no solo contribuya a la comprensión académica, sino que además se constituya en un insumo para fortalecer las redes de apoyo, promover el reconocimiento de derechos y fomentar escenarios más inclusivos para las personas con discapacidad y sus cuidadores.

### **Listado de observables**

En el desarrollo de este proyecto de investigación, ha sido fundamental identificar y consolidar una serie de elementos observables que dan sustento a los hallazgos y permiten comprender de manera más profunda las dinámicas del *Aula Húmeda* como ambiente pedagógico complejo. Estos observables surgen del proceso

sistemático de observación participante, en el que se ha priorizado la mirada reflexiva, el registro cuidadoso y el respeto ético hacia las experiencias de los sujetos y comunidades involucradas.

Cada observable fue construido a partir de la interacción directa con el contexto educativo y comunitario, permitiendo reconocer comportamientos, expresiones, vínculos y prácticas que emergen en los espacios de aprendizaje. Para ello, se emplearon materiales audiovisuales, tales como videos y registros fotográficos, los cuales documentan momentos significativos del proceso pedagógico y sirven como evidencia visual del trabajo desarrollado.

Estos registros no solo fortalecen la validez de la investigación, sino que también posibilitan una lectura sensible del cuerpo, la emoción y la relación, dimensiones esenciales dentro de los ambientes pedagógicos complejos. De esta manera, la tabla de observables que se presenta a continuación organiza y sintetiza los principales aspectos identificados, ofreciendo una base sólida para el análisis interpretativo posterior.

Categoría	Categoría Emergente	Preguntas
-----------	---------------------	-----------

Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuerpo cuidado</li><li>• Cuerpo danzante</li><li>• Cuerpo como territorio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo comprender un cuerpo cuidado por medio de prácticas comunitarias en personas con discapacidad?</li><li>• ¿Cómo los cuerpos danzantes permiten entender esos otros lenguajes no verbales que reconozcan otras formas de ser y estar en mundo?</li><li>• ¿Cómo el cuerpo se ha convertido en un territorio en disputa por el reconocimiento de la otredad a partir de sus potencialidades humanas?</li></ul>
--------	---	--

Cuidado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Persona sujeta de cuidado</li><li>• Persona cuidadora</li><li>• El cuidado como una labor no remunerada</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué relación se establece entre la persona sujeta de cuidado y el cuidador en términos de comunicación y manifestación de emociones y sentimientos?</li><li>• ¿Qué impacto tiene en la vida de una persona cuidadora llevar a cabo esta labor, cuando sus dinámicas se modifican para poner estar en función de la persona sujeta de cuidado?</li><li>• ¿Cómo debería ser la redistribución de cargas en las personas cuidadoras sin que repercuta en el desarrollo de su vida personal de manera drástica?</li></ul>
---------	---	--

<p>Discapacidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persona con discapacidad</li> <li>• La discapacidad como otra forma de ser y estar en mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se definen las personas con discapacidad a partir de sus narrativas?</li> <li>• ¿Qué nos moviliza en una sociedad que predomina lo hegemónico y no permite entender la otredad?</li> </ul>
<p>Multiplicidad de carencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segregación</li> <li>• Discriminación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se manifiestan las prácticas de segregación en los espacios comunitarios y educativos donde participan personas con discapacidad?</li> <li>• ¿De qué manera la discriminación limita las posibilidades de reconocimiento y participación social de las personas con discapacidad?</li> </ul>

*Figura 2. Listados observables. Elaboración propia.*

## Reflexiones y análisis de resultados



*Figura 3. Fotografía de Aula Húmeda.(abril 15 de 2023)*

### **El Aula Húmeda, un Espacio para Reaprender la Vida**

Durante el segundo semestre del año 2023, al revisar la oferta académica de la Universidad Pedagógica Nacional, me encontré con la optativa Hidroterapia. En aquel momento, imaginaba que sería un espacio centrado en técnicas y ejercicios corporales, quizá útil para fortalecer mis herramientas docentes. Sin embargo, desde la primera sesión comprendí que lo que allí se gestaba trascendía cualquier expectativa inicial: no se trataba solo de aprender a enseñar, sino de reaprender a mirar la vida.

Recuerdo que mientras el maestro Eduardo Delgado hablaba sobre la importancia de comprender la experiencia que íbamos a vivir, sentía muchas dudas e interrogantes. Fue entonces cuando pronunció una frase que marcaría el rumbo de todo el proceso:

“La vida y la percepción de muchas de ustedes va a cambiar”.

En ese instante no entendí del todo su mensaje, pero con el paso de las sesiones sus palabras cobraron un sentido profundo. Cuando conocimos a los participantes y sus cuidadores, el maestro nos dijo:

“Bienvenidos a esta familia Aula Húmeda”.

Aquella bienvenida no fue solo simbólica; fue una invitación a entrar en un universo donde la educación se entreteje con la vida, donde el cuerpo, la emoción y la palabra dialogan desde la ternura, la empatía y la dignidad.

Hasta ese momento, mi comprensión sobre la discapacidad era limitada. Había tenido contacto con algunas realidades —como la baja visión, el síndrome de Down o la discapacidad física, presente en mi sobrina diagnosticada con acondroplasia—, pero en el Aula Húmeda me encontré con una multiplicidad de cuerpos, historias y resistencias que me confrontaron y transformaron. Allí comprendí que la discapacidad no es una carencia, sino otra forma legítima de habitar el mundo, de existir y reexistir desde las posibilidades.

Tal como plantea Bourdieu (2000), el cuerpo no es solo una estructura biológica, sino una corporalidad simbólica que se comunica, se regula y se interpreta dentro de un entramado social y cultural. En ese sentido, cada participante me mostró que el cuerpo también es memoria, lenguaje y emoción; es un territorio donde la vida se narra desde otras gramáticas. Merleau-Ponty (1945) decía que el cuerpo es nuestra primera forma de estar en el mundo; y en el Aula Húmeda confirmé que cada gesto, cada movimiento, cada mirada de quienes acompañábamos, era un acto de existencia.

Al reconocer sus cuerpos como escenarios de deseo, experiencia y agencia — como afirman Butler (2004) y Garland-Thomson (2009)— comprendí que la discapacidad no debe leerse desde la lástima o la compasión, sino desde el respeto y la celebración de la diferencia. Estos cuerpos son cuerpos políticos, que desafían la norma y nos invitan a repensar la educación como un acto profundamente humano y ético.

Esta experiencia me enseñó que la pedagogía del encuentro (Freire, 1996) solo es posible cuando el maestro se despoja de prejuicios y se permite mirar con los ojos

del alma. Cada sesión fue un recordatorio de que enseñar también implica aprender a sentir, acompañar con amor y reconocer que todos somos vulnerables. En el agua, las diferencias se disuelven y surge la humanidad compartida: la del maestro que aprende y el estudiante que enseña.

Finalmente, comprendí que el Aula Húmeda no era solo un espacio de formación, sino un lugar donde la docencia se humaniza. Allí, los cuerpos diversos me enseñaron que la vida es resistencia, que el amor es la forma más pura de acompañamiento, y que la educación, en su esencia más noble, consiste en reconocer al otro como un igual en dignidad. Como diría Martha Nussbaum (2011), educar es cultivar la capacidad de ver el mundo desde la mirada del otro, para construir una sociedad más justa, sensible e inclusiva.

Hoy, después de haber vivido esa experiencia, puedo decir que mi manera de entender la enseñanza cambió para siempre. El Aula Húmeda me dio herramientas para mi formación docente, pero sobre todo, me dio una nueva forma de habitar el mundo: más empática, más consciente y más humana.



*Figura 4. Fotografía Aula Húmeda.( marzo 26 de 2023)*

### **El cuerpo como re-existencia y encuentro humano**

Durante este semestre, tuve la oportunidad de acompañar a Arley Aristizábal, un participante diagnosticado con discapacidad múltiple, principalmente parálisis cerebral ocasionada por falta de oxígeno al nacer. Desde el primer encuentro, Arley me enseñó que la comunicación trasciende las palabras. En sus gestos, miradas y silencios encontré un lenguaje profundamente humano, una manera distinta —pero no menos valiosa— de expresar pensamientos, emociones y sueños. Cada interacción con él se convirtió en un aprendizaje sobre la vida, la dignidad y la fuerza interior que habita en cada ser.

Arley poseía una formación académica admirable y un espíritu lleno de creatividad y ternura. Su sonrisa iluminaba el aula y me recordaba, día tras día, por qué elegí ser maestro. Su presencia me impulsaba a reinventar mis estrategias pedagógicas, a planificar con sentido y a comprender que enseñar es, ante todo, un acto de encuentro y afecto. Él no solo fue mi estudiante, sino también mi maestro: me mostró que educar implica mirar más allá de las limitaciones físicas, reconocer el potencial humano y valorar la diversidad como fuente de riqueza y crecimiento mutuo.

La relación entre Arley y su madre, su cuidadora, fue otra lección de vida. En ella vi reflejado el amor incondicional, la entrega silenciosa y la resiliencia cotidiana. Su compromiso me llevó a reflexionar sobre el papel esencial de los cuidadores, quienes, desde el amor y la esperanza, sostienen procesos que la sociedad muchas veces no comprende ni valora. Su presencia me permitió entender que detrás de cada cuerpo, de cada historia, hay una red de afectos que posibilita la vida y la re-existencia.

Desde la mirada pedagógica, esta experiencia se articula con la categoría “el cuerpo como re-existencia”, entendida como la reivindicación del cuerpo como espacio de deseo, experiencia, subjetividad y agencia (Butler, 2004; Garland-Thomson, 2009). Acompañar a Arley me permitió comprender que los cuerpos en condición de discapacidad no deben ser vistos como excepcionales o incompletos, sino como formas legítimas y valiosas de estar en el mundo. Cada gesto suyo

desafiaba la mirada capacitista y abría camino hacia una comprensión más profunda de la educación: aquella que reconoce la diferencia como posibilidad y no como carencia.

Al reconocer la historia, la vivencia y el potencial de estos cuerpos, contribuimos —como lo plantean Davis (2013) y Shakespeare (2006)— a tejer comunidades más inclusivas, sustentadas en la dignidad, la equidad y la diversidad. La educación, entonces, se convierte en un acto político y emocional, donde el cuerpo no solo existe, sino re-existe; donde cada experiencia encarna resistencia, esperanza y amor.

Esta vivencia me sensibilizó profundamente. Me movilizó a mirar mi práctica docente desde una perspectiva más humana, más empática y comprometida. Entendí que educar no es simplemente transmitir conocimientos, sino acompañar procesos vitales, reconocer las múltiples formas de habitar el mundo y dejarse transformar por el encuentro con el otro. En Arley descubrí que el cuerpo, incluso en la fragilidad, es fuerza creadora; y que cada gesto, cada silencio y cada mirada pueden convertirse en poderosos actos de vida.



*Figura 5. Fotografía Aula Húmeda (marzo 26 del 2023)*

Lamentablemente, hacia mitad del semestre, la cuidadora de Arley presentó complicaciones de salud que le impidieron continuar asistiendo al Aula Húmeda. Él dependía completamente de ella para desplazarse y participar en las actividades, por lo que su ausencia significó el final prematuro de nuestro proceso conjunto. Debo confesar que fue un momento difícil. Ver a mis compañeros continuar con sus participantes mientras yo quedaba sin ese vínculo humano y pedagógico fue frustrante.

No obstante, con el tiempo comprendí que más allá del cierre abrupto, lo vivido con Arley y su madre había dejado en mí una huella profunda. Aprendí que los procesos no siempre se miden por su duración, sino por el impacto que dejan en el alma. Entendí que, como maestro en formación, mi labor no se limita a enseñar, sino a aprender del otro, a escuchar y a reconocer la humanidad que habita en cada encuentro.

El Aula Húmeda me permitió reafirmar mi compromiso con la educación inclusiva y con el trabajo con personas con discapacidad. Me mostró que la pedagogía no se ejerce solo desde el conocimiento técnico, sino desde la sensibilidad, el respeto y la comprensión de la vida como un entramado de diferencias que nos enriquecen.

Hoy puedo decir que esa experiencia me transformó. Me enseñó que educar es también dejarse educar por el otro, y que cada encuentro en el agua, en la palabra o en el silencio, nos invita a repensar la docencia desde una perspectiva más humana, ética y esperanzadora.



*Figura 6. Fotografía Aula Húmeda.(junio 04 del 2023).*

### **El cuerpo, el cuidado y la re-existencia en el encuentro educativo**

Recuerdo con nitidez una experiencia que marcó profundamente mi manera de comprender la educación, la vida y la existencia. Durante mi proceso de formación, acompañaba a Arley, un participante con discapacidad múltiple, mientras un compañero trabajaba con Juan David, un niño con síndrome de Down. Ambos hacían parte del espacio pedagógico del Aula Húmeda, donde el agua, el cuerpo y las emociones se entrelazaban para dar lugar a aprendizajes que trascendían los límites del aula tradicional.

Mi compañero solía comentar lo complejo que resultaba trabajar con Juan David, quien tenía una energía inagotable y requería constante atención para evitar que se distrajera o saliera corriendo por el espacio. En su voz notaba la mezcla de cansancio, frustración y deseo genuino de hacerlo bien. Comprendí entonces que el ejercicio de enseñar no siempre transcurre en la calma, sino que se construye en la tensión entre el intento, el error y la esperanza.

Una mañana de sábado, mientras compartíamos la piscina con los participantes y sus cuidadores, tuve una idea repentina: le pedí a Arley que cruzara hasta el otro extremo del agua. Mi intención era que, a través de ese recorrido, pudiera

ejercitar su cuerpo, fortalecer su autonomía y encontrarse con otros participantes, entre ellos Juan David. No imaginé en ese momento que aquel gesto aparentemente sencillo se convertiría en una experiencia profundamente transformadora.

Arley avanzaba con lentitud, impulsado por su esfuerzo y la serenidad que irradiaba su rostro. A medida que cruzaba la piscina, saludaba a las personas que encontraba en su camino. Cada mirada, cada sonrisa, cada pequeño movimiento, se transformaban en actos de vida, de presencia y de comunicación. Cuando finalmente llegó al otro extremo, se acercó a Juan David y le extendió su mano. En ese instante, el silencio se llenó de sentido: ambos cuerpos se encontraron y, sin palabras, se reconocieron.

Entre balbuceos, Juan David intentaba decirle algo a su madre; no entendía con claridad, pero me señalaba. Su madre, sonriendo, explicó que él le decía que me mirara. Luego, Juan David tocó mi barba, miró a mi compañero —que también tenía barba— y nos señaló a ambos, estableciendo una conexión entre los tres. Lo invité entonces a ayudarme a llevar nuevamente a Arley hasta el otro extremo de la piscina, y él aceptó con entusiasmo. Se sumergía y emergía del agua con la gracia de un delfín, como si el agua fuera su lenguaje natural. “Ese es tu talento”, le dije, y él me regaló una sonrisa que aún conservo en la memoria.

Para mí, aquel momento fue profundamente significativo: logré vincular a Juan David en una acción colaborativa e inclusiva, que permitió fortalecer la interacción, la empatía y el trabajo conjunto entre los participantes. Más allá del ejercicio físico, aquel encuentro se transformó en un acto simbólico de reconocimiento mutuo, donde el agua se hizo puente entre cuerpos distintos pero igualmente valiosos. En esa experiencia, comprendí que el cuerpo no es un objeto pasivo, sino un sujeto encarnado —como señala Le Breton (2007)— que debe ser escuchado, valorado y acompañado en todas sus dimensiones.

Ese día, me sentí particularmente pleno. Aunque mi tarea principal era acompañar a Arley, el encuentro con Juan David me permitió reconocer otras formas de comprender la vida. Escuchar la historia de su madre, su lucha silenciosa y su amor incondicional, me movilizó profundamente. Comprendí que las familias que conviven

con una persona con discapacidad no solo enfrentan retos físicos o institucionales, sino también cargas emocionales, sociales y económicas que hacen de cada día un acto de resistencia amorosa.

Recordé entonces las palabras del maestro Eduardo Delgado, quien solía decir que las familias, a pesar de las dificultades, siempre mantienen una actitud positiva y el deseo de hacer algo más por sus hijos e hijas. Esa idea me llevó a cuestionarme: ¿qué papel cumplo yo, como maestro en formación, para que esa esperanza y esa fuerza de las familias se encuentren con mi propia intención pedagógica?

Fue allí cuando comprendí la profunda relación entre esta vivencia y la categoría del cuidado. El cuidado —como lo plantea Tronto (1993)— es una práctica fundamental que garantiza la sostenibilidad de la vida, y se manifiesta en la atención, la responsabilidad y la respuesta ante las necesidades del otro. Desde esta perspectiva, el cuidado se convierte en una forma de resistencia y de construcción de comunidad. En el Aula Húmeda, este cuidado se expresaba no solo en la relación maestro-estudiante, sino también en los vínculos entre familias, cuidadores y participantes, quienes se acompañaban desde la empatía y la solidaridad.

Comprendí que mi tarea va mucho más allá de acompañar actividades o diseñar estrategias. Se trata de construir un sentido compartido, donde juntos —familias, cuidadores, participantes y maestros— podamos generar alternativas que visibilicen las potencialidades humanas, y no los diagnósticos clínicos, reconociendo así a las personas con discapacidad como sujetos de historia, autonomía y existencia.

El fin de semana siguiente, Arley no regresó al espacio del Aula Húmeda, y no se tuvo más información sobre él ni sobre su cuidadora. Sin embargo, el profesor Eduardo me permitió continuar participando y apoyando a otros compañeros. Esa oportunidad amplió mi mirada: pude escuchar los relatos de las familias, sus luchas y los proyectos que habían desarrollado para sostener sus hogares. En medio de las dificultades, observé cómo el Aula Húmeda se convertía en un verdadero espacio de encuentro comunitario, donde se tejían redes de apoyo, se compartían saberes y se celebraba la vida.

Fue entonces cuando entendí que la pedagogía del encuentro se construye desde la sensibilidad y el reconocimiento del otro. Como afirma Paulo Freire (1997), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. La educación, entonces, no ocurre solo en la transmisión de conocimientos, sino en la reciprocidad de los afectos, en los silencios compartidos y en los gestos que humanizan.

Asimismo, resonaron en mí las palabras de Carlos Skliar (2011), cuando invita a pensar que “la educación no puede ser un ejercicio de normalización, sino un acto de hospitalidad frente a la diferencia”. Cada familia, cada participante, me mostró que educar implica abrir espacio para la diversidad, comprender que la diferencia no limita, sino que enriquece, y que el maestro es ante todo un acompañante del proceso vital del otro.

Finalmente, recordando a Estanislao Zuleta (1986), comprendí que “la vida no consiste en evitar los conflictos, sino en aprender de ellos”. Las tensiones que emergen en la práctica pedagógica son oportunidades para repensarnos como educadores y como seres humanos. En mi caso, esta experiencia me permitió reconocer que la educación inclusiva no se reduce a una metodología o a un discurso institucional, sino que se encarna en los cuerpos, en las relaciones y en la ternura del acompañamiento.

Educar, entonces, es sentir con el otro, cuidar del otro y re-existir junto al otro. Es permitir que el aula —sea seca o húmeda— se convierta en un territorio donde la vida, en todas sus formas, tenga lugar y sentido. En ese reconocimiento mutuo, la educación se hace humanidad; y en el acto de cuidar, la esperanza se renueva y florece.



*Figura 7. Fotografía Aula Húmeda (marzo 18 de 2023)*

Hay algo muy significativo —y hasta simpático— en esta experiencia vivida en el Aula Húmeda. Cuando llegué allí, recordé que años atrás había desarrollado un trauma relacionado con el agua. Todo comenzó durante una salida pedagógica en otra carrera que estudié, en un viaje a la playa de Buritaca, en el departamento del Magdalena.

Aquel día, en medio de una jornada de esparcimiento, ocurrió un incidente que me dejó marcado y bloqueado frente al contacto con el agua.

Como muchas familias colombianas de escasos recursos, crecí en un hogar donde mi madre asumió el rol de padre y madre a la vez, cargando con la responsabilidad del cuidado y del sostenimiento económico. Por ello, mi contacto con espacios acuáticos había sido mínimo: apenas unas salidas escolares o paseos con amigos en los que solo me atrevía a meter los pies al agua, pues no sabía desenvolverme en ella.

Durante esa salida a Buritaca, nos advirtieron sobre un punto peligroso donde se unían el agua dulce y el agua salada. Sin embargo, mientras tomábamos fotografías con mis compañeros, no me percaté de que estaba justo en ese lugar. En cuestión de segundos, la fuerza del agua y el oleaje me arrastraron lejos de la orilla. Cuando

intenté regresar, ya estaba cubierto por el mar y no podía moverme con facilidad. Afortunadamente, algunos compañeros notaron mi dificultad y, en una acción rápida y solidaria, lograron sacarme. Desde ese día, el miedo al agua se instaló en mí, y por mucho tiempo evité cualquier espacio que implica sumergirse nuevamente.

Años después, esa experiencia se volvió significativa en el Aula Húmeda. El maestro nos decía: *“Si usted no sabe cómo desenvolverse en el agua con una persona con discapacidad, ¿quién va a salvar a quién?”*

Esa frase resonó profundamente en mí. Me enfrentó a la necesidad de reconstruir la confianza en mí mismo y superar la inseguridad que me había acompañado por años. Comprendí que no solo debía vencer mi miedo personal, sino también hacerlo por responsabilidad ética y pedagógica: porque tenía bajo mi cuidado a participantes que confiaban en mí, y además debía transmitir tranquilidad y confianza a sus cuidadores.

No fue un proceso fácil. En algunos momentos, el temor volvía a aparecer. Sin embargo, me propuse asumir el reto con determinación, practicar, flotar, mantenerme sereno y recordar que, más allá del miedo, estaba mi compromiso con la educación y con la vida.

Esa superación personal me permitió resignificar mi práctica pedagógica. Entendí que, al igual que yo, muchas veces nuestros participantes también viven sus propias batallas internas frente al agua: algunos por miedo, otros por entusiasmo o exceso de confianza. Recordé el caso de Juan David, quien se desenvolvía con soltura y alegría en la piscina, y el de Alan, un niño con autismo que encontraba en el agua un espacio de calma y libertad. En cada uno de ellos veía reflejado algo de mí mismo: el deseo de explorar, el temor a perder el control y la necesidad de confiar.

Esta experiencia me enseñó que el acto pedagógico no solo se vive desde la enseñanza hacia el otro, sino también desde el aprendizaje interior que emerge cuando nos confrontamos con nuestras propias limitaciones. Aprender a estar en el agua fue, para mí, un ejercicio de autoconocimiento, sensibilidad y transformación pedagógica.

Como plantea Humberto Maturana (1990), *“educar es un acto de amor; es invitar al otro a convivir en el respeto y la aceptación mutua”*. Y eso fue justamente lo que me permitió el Aula Húmeda: reaprender a confiar, a convivir conmigo mismo

y con los otros en un espacio de cuidado. Maturana también afirma que *“solo desde el amor y la emoción se da la posibilidad del aprender”*, y pude comprobarlo al entender que superar el miedo no se logra desde la imposición, sino desde la comprensión emocional y la confianza.

En el Aula Húmeda no solo aprendí a mantenerme a flote físicamente, sino también a sostenerme emocionalmente en medio del desafío de enseñar y acompañar desde la empatía. Hoy reconozco que el agua, que antes me paralizaba, se convirtió en un espacio de aprendizaje, encuentro y sanación pedagógica, donde comprendí que educar también es aprender a confiar, soltar y volver a empezar.



*Figura 8. Fotografía Aula Húmeda (abril 16 del 2025)*

### **El cuerpo como territorio sensible en los ambientes pedagógicos del Aula Húmeda**

#### **El cuerpo como territorio de aprendizaje y humanidad**

Durante mi proceso de formación como Licenciado en Educación Comunitaria, tuve la oportunidad de conocer y participar activamente en las dinámicas del Aula Húmeda, un espacio que transformó profundamente mi manera de comprender la educación y el papel del cuerpo en los procesos pedagógicos. Al sumergirme en sus experiencias, descubrí que el cuerpo no es solo un instrumento de

aprendizaje, sino el territorio donde se inscriben las emociones, las resistencias y las memorias de cada ser humano. En este lugar compartido, los gestos, los movimientos y las expresiones corporales se convirtieron en lenguajes que revelaban aquello que las palabras muchas veces callan.

La danza, una de mis más grandes pasiones, se transformó en un puente entre mi sentir personal y mi quehacer docente. En ella encontré una forma de comunicarse con libertad, de tramitar mis propias emociones y de conectar con otros cuerpos sin distinciones ni juicios. Esta relación entre cuerpo y arte se hizo evidente en el Aula Húmeda: el movimiento, la música y la expresión corporal posibilitaron encuentros significativos donde todos —participantes, cuidadores y maestros en formación— aprendíamos a reconocer la diversidad y a valorar la diferencia. Tal como lo plantea Le Breton (2007), el cuerpo en la danza y el arte se convierte en una herramienta de comunicación, expresión y creación de sentido; es a través de él que se construye comunidad y se reconfiguran las relaciones humanas.

Recuerdo con especial gratitud mi experiencia con la acuadinaamia durante la electiva de Hidroterapia. Al principio desconocía su alcance, pero pronto comprendí que, más allá de una técnica, era una práctica que integraba cuerpo, emoción y mente. El Aula Húmeda se reveló entonces no solo como un espacio terapéutico, sino como un escenario de encuentro, cuidado y construcción de autonomía. Cada actividad en el agua representaba una oportunidad para fortalecer la confianza, la autodeterminación y la cooperación. En ese entorno, el aprendizaje emergía del vínculo y del reconocimiento mutuo: cuerpos que se encontraban, se acompañaban y se cuidaban en un acto profundamente humano.

Esta vivencia me permitió reconocer que la educación comunitaria debe partir del cuerpo, de la experiencia y del sentir colectivo. Como señala la educadora popular Francy Molina, “nada que uno no haya experimentado o sentido puede pedírsele a los grupos”. Por ello, decidí sumergirme en el agua junto a los participantes, compartir sus sensaciones y reformular mis prácticas desde la empatía y la confianza. En ese gesto encontré el verdadero sentido de enseñar: no desde la distancia, sino desde la cercanía y la sensibilidad. Cada sonrisa, cada logro, cada movimiento alcanzado en el

agua fue una lección sobre la potencia del cuerpo y sobre la belleza de la educación como acto de amor.

A partir de esta experiencia, comprendí que educar es un proceso profundamente humano donde se teje la vida y se reconocen las emociones, tal como lo plantea Maturana (1990). El cuerpo, en este contexto, se erige como territorio de experiencia, arte y resistencia. Desde el Aula Húmeda reafirmo que educar implica tocar, sentir y acompañar; es abrir el alma al encuentro con el otro y reconocer que, en la diversidad de cuerpos y sentires, florece lo más genuino del ser humano: su capacidad de amar, aprender y transformar.

Esta vivencia no solo fortaleció mi confianza como futuro docente, sino que me permitió afianzar mis potencialidades en el trabajo comunitario. Hoy me reconozco más sensible, más humano y más consciente del poder transformador de la educación cuando se vive desde el cuerpo, la emoción y la empatía.

Hay una anécdota de mi paso por el aula húmeda que me marcó profundamente y me dejó muchísimas moralejas. La última vez que bailé con los participantes fue en el primer semestre del 2025, por invitación de una compañera maestra en formación y, por supuesto, del equipo del aula húmeda. Ese día lo recuerdo con especial cariño.

Antes de iniciar la actividad, decidí observar en lugar de participar. Me senté a un lado de la grada y me dediqué a evidenciar todo lo que hacían mis compañeros de la Licenciatura en Educación Especial. Fue entonces cuando noté que, antes de encontrarse con los participantes y sus cuidadores, los docentes en formación sostenían un diálogo colectivo con los profesores a cargo del aula. En ese espacio se abordaban temas logísticos, pedagógicos y prácticos, así como reflexiones sobre las repercusiones éticas, políticas y humanas de cada acción. Allí pude ver con claridad el compromiso profundo de mis compañeras y compañeros.

Cada grupo de maestros tenía a cargo un participante y una estación ubicada en distintos puntos de la piscina. Aunque ya había vivido momentos emotivos en este

espacio, ese día en particular mis emociones se desbordaron. Se me vinieron a la mente recuerdos del primer día que llegué al aula húmeda, de los aprendizajes que he recogido, y de mi sobrina, con quien conecté muchas de estas vivencias. No sé por qué, pero salieron algunas lágrimas. Me preguntaba en silencio por qué me pasaba esto. Tal vez, si lo hubiera compartido con otras personas, me habrían mirado raro o respondido desde la burla, invalidando mi sentir. Pero para mí, este lugar despierta una emotividad profunda cada vez que lo recuerdo o lo menciono.

Regreso siempre a ese primer día, cuando alguien me dijo: “La vida a usted le va a cambiar”. Y así ha sido. Desde mi carrera, podría estar abordando temas con colectividades sobre la defensa del territorio, los recursos naturales, luchas étnicas, raciales o de género. Pero nunca había encontrado un espacio donde se enunciara la discapacidad desde una perspectiva que realmente me atraviesa y que, desde mi punto de vista, debería hacerse con mayor sensibilidad y profundidad.

Ese día, luego de la asamblea con participantes, cuidadores y maestros en formación, se dio paso al ingreso a la piscina y al desarrollo de las actividades programadas. Más adelante, se me dio el espacio para realizar mi parte de rumba. Fue emocionante ver la euforia, los gritos, la alegría. Hice un flashback inmediato al primer día que llegué y entendí por qué mis sentimientos estaban tan a flor de piel. Ver su energía, las relaciones que se tejen en torno al cuidado... todo eso me conmovió profundamente.

Pero la experiencia no terminó ahí. En el grupo que asiste los miércoles hay adultos con baja visión. Ese día se animaron a subir a bailar conmigo. Y debo reconocer que, a pesar de no ver, me sorprendieron con su manejo del espacio, su ubicación y su conexión con la música. Fue magnífico. Me dejaron sin palabras. Como evidencia de ese momento, anexo un video que recoge la magia vivida.

Yo como José Luis Mosquera, el estudiante de Licenciatura en Educación Comunitaria, y quiero expresar por medio de esta reflexión algo que emerge, nace a partir de lo vivido, experimentado, sentido y aprendido en mi formación como maestro y especialmente estando en el Aula Húmeda de la Universidad Pedagógica

Nacional. Desde mi punto de vista este espacio se consolidó desde mi punto de vista en algo sólido que permite el encuentro, el tejido a partir de los saber, también la oportunidad para dejar fluir la creación, algo que regularmente rescato de este espacio es que los saberes propios de la otredad son importante y necesarios dentro de la construcción de tejido comunitario.

En medio del proceso y ese trabajo que he venido desarrollando en Aula Húmeda me he podido redescubrir

Durante nuestro trabajo en el aula húmeda, me descubrí como bailarín, comprendí que tenía talento creativo para aplicar en la elaboración de material pedagógico, como compañero. Pero sobre todo, me descubrí como una esponja: alguien dispuesto a absorber cada gesto, cada palabra, cada talento compartido por mis colegas. En ese proceso, entendí que la formación como maestro no se limita a los libros ni a las metodologías, sino que se nutre profundamente del intercambio humano, del arte, de la sensibilidad y del compromiso colectivo.

Me sorprendieron las habilidades de mis compañeros: la actuación que emocionaba, la danza que comunicaba sin palabras, la música que envolvía el ambiente, el diseño de elementos que transformaban el aula en un lugar cálido, divertido y estéticamente hermoso. Cada uno puso su corazón, su tiempo y su amor para que quienes nos visitaban vivieran una experiencia significativa. Y yo, desde mi rol, fui recogiendo cada uno de esos aportes como semillas para mi propio crecimiento.

Esta vivencia me enseñó que ser maestro implica también ser artista, ser cuidador, ser tejedor de vínculos. Que la educación comunitaria se construye desde el afecto, desde la escucha, desde la capacidad de sorprendernos con lo que el otro tiene para ofrecer. Y que cuando nos permitimos ser esponjas, nos abrimos a una formación más rica, más humana y más transformadora.

Hoy sigo bailando, pero también sigo aprendiendo. Y en cada paso, llevo conmigo lo que recogí en ese espacio: la certeza de que educar es un acto profundamente colectivo, creativo y amoroso.

## **Conclusiones**

### **Cuerpos, formación política y emancipación**

En el contexto del Ambiente Pedagógico Complejo (APC) de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuerpos de las personas con discapacidad se configuran como territorios de resistencia y posibilidad. No son meros receptáculos de saber, sino espacios vivos que interpelan las lógicas hegemónicas de la normalidad, la productividad y la eficiencia. En este sentido, el cuerpo se convierte en un lugar de disputa política, donde se tensionan las narrativas capacitistas que históricamente han excluido y silenciado.

La formación política en el APC no se limita a la transmisión de contenidos académicos, sino que se despliega como una experiencia encarnada, situada y colectiva. Las personas con discapacidad, al habitar este espacio, no solo acceden al conocimiento, sino que lo transforman, lo resignifican desde sus trayectorias vitales, sus saberes y sus formas de estar en el mundo. Esta formación política implica el reconocimiento de la diferencia como potencia, como posibilidad de construir otros mundos posibles, más justos, más sensibles, más humanos.

La emancipación, entonces, no se concibe como un destino, sino como un proceso continuo de construcción de autonomía, de agencia, de voz propia. En este camino, el APC se revela como un escenario fértil para la emergencia de subjetividades críticas, capaces de interpelar el orden establecido y proponer nuevas formas de vinculación, de cuidado, de comunidad. La pedagogía que se teje en este espacio no busca adaptar cuerpos a estructuras rígidas, sino transformar las estructuras para que puedan acoger la diversidad de los cuerpos.

### **Fortalecimiento del cuidado comunitario y vínculos**

El cuidado comunitario en el APC se manifiesta como una ética y una práctica que desborda los límites de la asistencia y se inscribe en la lógica del reconocimiento mutuo. Aquí, el cuidado no es una acción unidireccional, sino una relación horizontal que se construye en la cotidianidad, en el compartir, en el estar con el otro. Las

personas con discapacidad no son objetos de cuidado, sino sujetos activos que también cuidan, que sostienen, que acompañan.

Este fortalecimiento del cuidado comunitario se da en la medida en que se reconocen las interdependencias que nos constituyen como seres humanos. En el APC, los vínculos se tejen desde la afectividad, la escucha, la solidaridad. Se rompen las barreras de la individualidad impuesta por el modelo neoliberal y se apuesta por una comunidad que se piensa y se construye desde la diferencia.

Los vínculos que emergen en este espacio pedagógico complejo no son meramente funcionales o instrumentales, sino profundamente políticos. Son vínculos que desafían la lógica de la exclusión y que permiten imaginar otras formas de vida, otras formas de estar en el mundo. En este sentido, el APC se convierte en un laboratorio de lo común, donde se ensayan prácticas de cuidado, de acompañamiento, de construcción de tejido social.

### **Pedagogías del encuentro: ser educador comunitario en clave de afecto, arte y transformación**

La experiencia vivida en el Aula Húmeda de la Universidad Pedagógica Nacional se consolidó como un territorio pedagógico donde el cuerpo, el arte, el cuidado y la colectividad se entrelazan para dar lugar a otras formas de ser y estar en el mundo. Este espacio, más que un escenario de prácticas, se convirtió en un laboratorio de afectos, de creación y de reconocimiento mutuo.

Como futuro educador comunitario, esta vivencia me permitió comprender que la pedagogía no se limita a la transmisión de saberes, sino que se expande hacia el encuentro con el otro, hacia la construcción de vínculos que transforman. Descubrí que educar es también bailar, cuidar, escuchar, diseñar, crear. Es ser esponja, absorber lo que el otro tiene para ofrecer, y devolverlo transformado en gesto, en palabra, en acción.

Las personas con discapacidad que participaron en el APC no fueron receptores pasivos, sino protagonistas de una experiencia que desbordó cualquier expectativa. Su energía, su capacidad de agencia, su forma de habitar el espacio y de

conectarse con la música, con el cuerpo y con los otros, me enseñaron que la pedagogía debe partir del reconocimiento de la otredad como fuente de saber y como posibilidad de transformación.

En este camino, la educación comunitaria se revela como una apuesta ética y política por el cuidado, la inclusión y la construcción de tejido social. Ser educador comunitario implica asumir el compromiso de acompañar procesos desde la sensibilidad, desde el arte, desde la escucha activa. Implica también reconocer que cada cuerpo, cada historia, cada gesto, es una oportunidad para aprender y para construir colectivamente.

Hoy, al mirar atrás, comprendo que mi formación como maestro ha sido también una formación como ser humano. Que el arte, la danza, la música y el diseño no son herramientas accesorias, sino lenguajes fundamentales para la transformación social. Y que el APC, como espacio de encuentro, me ha permitido vislumbrar el tipo de educador que quiero ser: uno que baila con la vida, que cuida con el corazón, que enseña desde el vínculo y que construye comunidad desde la diferencia.

### **Recomendaciones**

Se evidenció la necesidad de fortalecer una formación política en los espacios educativos, que permita reconocer y exigir los derechos de las personas con discapacidad. Aunque existen rutas y mecanismos legales, las prácticas institucionales continúan reproduciendo formas de violencia simbólica y exclusión. Por ello, se hace indispensable incluir procesos pedagógicos que articulen lo político, lo legislativo y lo ético, orientados a la transformación de las estructuras que perpetúan dichas desigualdades.

El aula húmeda emerge como un escenario formador y transformador que puede inspirar la construcción de otros espacios donde habitan las personas con discapacidad. Su potencial pedagógico reside en su capacidad de ampliar el horizonte de comprensión sobre las diversas formas de ser y estar en el mundo, fomentando una

mirada más inclusiva y sensible hacia la diferencia. Este modelo puede servir como referente para prácticas educativas que reconozcan la potencia del cuerpo y la experiencia como fuentes legítimas de conocimiento.

De igual modo, se identificó que la formación docente requiere una revisión profunda en sus planes de estudio. Aunque algunos programas incluyen asignaturas o iniciativas relacionadas con la atención a la diversidad, estas resultan insuficientes ante la complejidad y diversidad del contexto educativo actual. Es urgente que la formación inicial y continua de maestros y maestras incorpore una perspectiva crítica, política y epistemológica que les permita comprender y acompañar las múltiples realidades de sus estudiantes, especialmente aquellas relacionadas con la discapacidad.

Urge la necesidad de diseñar estrategias que garanticen el derecho a la ciudad para las personas con discapacidad y para quienes encarnan otras formas de existencia. Pensar en el derecho a habitar, recorrer y apropiarse del espacio urbano desde la diversidad es un paso fundamental hacia la construcción de sociedades más justas, cuidadoras e incluyentes, donde cada cuerpo pueda desplegar su potencia en libertad.

Se recomienda la implementación de cuatro sesiones formativas que permitan abordar, de manera progresiva y reflexiva, temáticas fundamentales como el cuerpo como territorio, la exigibilidad de derechos, y las otras formas de ser y estar en el mundo. Estas sesiones se conciben como espacios de exploración crítica y sensible, donde los participantes puedan reconocer las múltiples dimensiones del cuerpo, física, emocional, simbólica y política, y comprender su papel dentro de los procesos de inclusión y transformación social.

Asimismo, estas sesiones se dejan como anexo o propuesta base para futuras investigaciones o trabajos de grado, que deseen profundizar en la Aula Húmeda como escenario pedagógico de investigación-acción. Dichos espacios pueden contribuir a la recolección de información significativa sobre las experiencias y vivencias de personas con discapacidad, favoreciendo un diálogo entre el saber académico, la experiencia corporal y las narrativas personales.

De igual forma, se sugiere la aplicación de un modelo de entrevista semiestructurada, diseñado para reconocer y visibilizar las trayectorias de vida de las personas con discapacidad. Este modelo promueve un enfoque participativo que otorga un lugar protagónico y activo a los sujetos, reconociéndolos como productores de conocimiento y no solo como objetos de estudio. Desde esta perspectiva, la investigación se enriquece al integrar las voces, emociones y perspectivas de quienes históricamente han sido excluidos de los espacios de representación y decisión.

En conjunto, esta propuesta busca fortalecer la comprensión de las otras formas de ser y estar en el mundo, al tiempo que fomenta una práctica investigativa y pedagógica más ética, situada y comprometida con el reconocimiento de la diferencia y la justicia social.

### **Bibliografía**

- Abril Arévalo, K. J. (2022). *Saber resistir: El desarrollo de la resiliencia en el Aula Húmeda de la UPN* [Monografía de grado, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17974/Saber%20resistir%20El%20Desarrollo%20de%20la%20Resiliencia%20en%20el%20Aula%20H%C3%BAmeda%20de%20la%20UPN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alarcón Escárraga, M. P. (2021). *Investigación demográfica de Aula Húmeda* [Informe de investigación, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://upnlib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16354/Investigaci%C3%B3n%20demogr%C3%A1fica%20de%20aula%20h%C3%BAmeda.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023). *Acuerdo 093 de 2023: Por el cual se crea el Sistema Distrital de Cuidado en Bogotá D.C.* <https://www.alcaldiabogota.gov.co>
- Álvarez Ramírez, G. E. (2023). *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad.* CERMI. <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2023/02/el-capacitismo.pdf>
- Arévalo, L., Becerra, A. M., Cañón, L., Guevara, D., Mantilla, L., Márquez, Á., & Pérez, L. (2018). *El currículo como base del proyecto de vida de jóvenes con discapacidad intelectual: Una experiencia desde el Colegio Juan Francisco Berbeo I.E.D.* Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Banco Mundial. (2021). *El hoy de las personas con discapacidad en América Latina.* <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/01/17/personas-con-discapacidad-america-latina>
- Barnes, C. (2019). *Understanding the social model of disability: Past, present and future.* Routledge.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring disability* (2nd ed.). Polity Press.
- Barton, L. (2009). *Disability, politics and the struggle for change.* David Fulton Publishers.
- Bautista, J., & Cuevas, P. (2021). *Cuidado, territorio y políticas públicas: Hacia una organización social del cuidado.* Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto.* Taurus.
- Busquier, L., Yáñez-Lagos, L., & Parra, F. (2021). *Dilemas críticos sobre la interseccionalidad: Epistemologías críticas, raíces histórico-políticas y articulaciones posibles.* *Polyphōnia.* [https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/171251/Documento\\_completo.pdf](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/171251/Documento_completo.pdf)
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex".* Routledge.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género.* Paidós.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender.* Routledge.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness.* Palgrave Macmillan.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado.* Paidós.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (s. f.). *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado.* <https://www.cepal.org/es/cuidado-politicas-cuidado>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado.* <https://www.cepal.org/es/cuidado-politicas-cuidado>
- Concejo de Bogotá. (2022). *Acuerdo 893 de 2022: Por el cual se crea el Sistema Distrital de Cuidado en Bogotá D.C.* <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=124573>

- Córdoba, P. A. (2008). *Discapacidad y exclusión social: Propuesta teórica de vinculación paradigmática*. CELA.  
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Panama/cela/20120717104229/discapacidad.pdf>
- Cornell, D. (1995). *The imaginary domain: Abortion, pornography, and sexual harassment*. Routledge.
- DANE. (2021). *Boletín técnico: Personas con discapacidad en Colombia*.  
<https://www.dane.gov.co>
- Darder, A. (2011). *La pedagogía de la resistencia: Educación popular y política comunitaria*. Morata.
- Davis, L. J. (2013). *The disability studies reader* (4th ed.). Routledge.
- Delgado Polo, E. E. (2022). *Interculturalidad y discapacidad*. Academia.edu.  
[https://www.academia.edu/84553230/Interculturalidad\\_y\\_discapacidad](https://www.academia.edu/84553230/Interculturalidad_y_discapacidad)
- Delgado, E. (2018). *Aula Húmeda: Ambiente pedagógico complejo para la formación desde el agua*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, E. (2018). *Aula Húmeda: Ambiente Pedagógico Complejo para la formación desde el agua*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, E. E. (2018). *Aula Húmeda: Pedagogía y transformación desde el cuerpo y la experiencia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social*. Documento CONPES 166 de 2013. Bogotá, DNP.
- Díaz, G. (2010). La discapacidad en Colombia: una mirada desde los estudios sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Sociales*, 12(2), 55–78.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Trotta.
- Enamorado Romero, L. A., & Ruiz Garzón, A. S. (2021). *Espacio, tiempo e identidad propia en Aula Húmeda* [Monografía de grado, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13571/Espacio%20c%20tiempo%20e%20identidad%20propia%20en%20Aula%20H%C3%Bameda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Esposito, R. (2012). *Immunitas: The protection and negation of life*. Polity Press.
- Fals Borda, O. (1987). La investigación-acción participativa en la teoría y en la práctica. *Revista Colombiana de Educación*, (19), 9–26.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. Vol. I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

- Fraser, N. (2013). *Fortunas del feminismo: Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Garland-Thomson, R. (2002). Disability studies: La representación de los cuerpos discapacitados. *Revista de Estudios Culturales*.
- Garland-Thomson, R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, 14(3), 1–32.
- Garland-Thomson, R. (2009). *Staring: How we look*. Oxford University Press.
- Gesser, M., Block, P., & Mello, A. G. (2022). *Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social*. *Andamios*, 19(49), 217–254. <https://www.redalyc.org/journal/628/62874335010/>
- González, N. M., & Bernal, D. J. (2018). Una mirada desde la pedagogía del cuerpo: Vínculos entre la educación física y la formación del sujeto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(2), 442–460. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835170007.pdf>
- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*. Indiana University Press.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Herrera Restrepo, C. N. (2020). *Las vivencias y los sentires de los equipos humanos en Aula Húmeda* [Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12190/Las%20vivencias%20y%20los%20sentires%20de%20los%20Equipos%20Humanos%20en%20Aula%20H%C3%BAmada.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. William Morrow.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Le Breton, D. (2007). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión.
- León, C. (2019). *Alegato por el cuidado*. Galaxia Gutenberg.

- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Masanet, E., & La Parra, D. (2011). Relación entre el número de horas de cuidado informal y el estado de salud mental de las personas cuidadoras. *Revista Española de Salud Pública*, 85(3), 257–266.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Orientaciones para la educación inclusiva. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Lineamientos de política de educación superior inclusiva. MEN.
- Moll, L. C. (2014). *Lógica de la investigación cualitativa: Perspectivas en educación y ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan Education.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan International Higher Education.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. OMS.
- 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. Ediciones Diversitas.
- Pérez Cárdenas, A. P. (2017). *El rol del docente como mediador en los desarrollos pedagógicos en Aula Húmeda* [Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9906/TE-21594.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Pino, J. (2016). Discapacidad, exclusión y políticas públicas en Colombia: una lectura crítica. Universidad Nacional de Colombia.
- Planella, J. (2017). *Pedagogía del cuerpo y prácticas estético-formativas*. Universidad de Barcelona.
- Ramírez Castañeda, J. P. (2023). *Tejiendo saberes: Una mirada desde el trabajo colaborativo dentro y fuera del Aula Húmeda* [Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16786/Tejiendo%20saberes.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Ríos, C., & Forero, L. (2017). Historización de la discapacidad en Colombia: entre el modelo médico y el enfoque de derechos. *Revista de Estudios Sociales*, 59, 45–60.  
<https://doi.org/10.7440/res59.2017.04>
- Rocha-Buelvas, A. (2024). *El cuidado desde la ética del cuidado: Feminismo e investigación*. *Revista Universidad y Salud*, 26(1), 1–12.  
<https://doi.org/10.22267/reus.242601.1ED>
- Roldán, D. (2020). El cuidado como categoría política y social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 45–60.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente.
- Scarry, E. (1985). *The body in pain: The making and unmaking of the world*. Oxford University Press.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
- Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Tronto, J., & Fisher, B. (1990). Toward a feminist theory of caring. En E. K. Abel & M. K. Nelson (Eds.), *Circles of care: Work and identity in women's lives* (pp. 35–62). SUNY Press.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2020–2024*. UPN. <https://www.pedagogica.edu.co>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2020–2024*. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.). *Historia y misión institucional*. UPN.  
<https://www.pedagogica.edu.co>
- Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.). *Ubicación de la Universidad Pedagógica Nacional, Calle 72 No. 11-86, Chapinero, Bogotá, Colombia* [Mapa].  
<https://campus.pedagogica.edu.co/georreferenciacion>
- Verdugo, M. Á. (2003). *Educación, integración e inclusión: De la normalización a la inclusión educativa*. *Siglo Cero*, 34(208), 5–20.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Crítica.

Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A., & Kang, V. Y. (2019). *Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago*. *Publicaciones*, 49(3), 37–55.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/download/11403/9417/3307>  
1

Young, I. M. (2005). *On female body experience: "Throwing like a girl" and other essays*. Oxford University Press.

## **Anexos**

### **1. Planeación de sesiones:**

#### **Sesión N° 1**

**Tema:** El cuidado como práctica de vida y bienestar

**Objetivo:** Promover la conciencia sobre la importancia del cuidado propio y mutuo en la vida diaria, fortaleciendo la relación entre personas con discapacidad y sus cuidadores a partir de la confianza, el respeto y el apoyo.

**Materiales:** Cartulinas, marcadores, Cinta de enmascarar, Hojas blancas, colores, Sillas, Música

**Duración:** 1 hora

**Primer momento:** Momento de afecto (25 minutos)

Se inicia la sesión con un caluroso saludo de bienvenida a cada una de las personas participantes. A continuación, se les invita a ubicarse en círculo para realizar la dinámica "La rueda del cuidado". Esta actividad busca fomentar la participación activa tanto de las personas con discapacidad como de sus cuidadores. La finalidad de este momento es que, en un ambiente de afecto y confianza, cada participante exprese una palabra con la que asocie el cuidado y la escriba en una cartulina, dentro de una nube previamente dibujada.

Posteriormente, se propone un espacio de conversación en círculo, utilizando las sillas dispuestas para tal fin. A través de preguntas generadoras, se invita a los

participantes a reflexionar y compartir sus ideas en torno al cuidado. El facilitador irá registrando en una cartulina las frases clave que surjan durante la conversación, resaltando la importancia del cuidado mutuo y la necesidad de reconocer al otro en esta labor.

Las preguntas orientadoras son:

- ¿Qué significa para mí cuidar?
- ¿Cómo me gusta que me cuiden?
- ¿Qué cosas me hacen sentir bien cuando cuido o me cuidan?

### **Segundo momento** (Cuidar con las manos) 20 minutos

En este momento de la sesión, las personas cuidadoras y quienes reciben el cuidado se organizarán en parejas, ubicándose frente a frente. Para iniciar, el cuidador frotará sus manos con el fin de generar calor y, posteriormente, realizará un masaje en las manos de su compañero durante tres minutos. Transcurrido este tiempo, se intercambiarán los roles, de modo que ambos puedan experimentar la vivencia de dar y recibir cuidado.

El masaje se aplicará no solo en las manos, sino también en los hombros, la espalda y la cabeza, propiciando así un ejercicio integral de bienestar. Al finalizar, se invita a los participantes a compartir cómo se sintieron tanto al recibir el masaje como al realizarlo, favoreciendo la reflexión sobre la experiencia vivida.

### **Tercer momento:** (Hagamos un acuerdo de cuidado)

Nuevamente, en círculo, se invita a los participantes a realizar una reflexión a partir de la experiencia vivida. Para orientar este momento, se plantean dos preguntas clave:

- ¿Qué aprendimos sobre el cuidado?
- ¿Qué podemos hacer en casa para cuidarnos mejor mutuamente?

A partir de las respuestas y la conversación, se construirá de manera colectiva un acuerdo sobre el cuidado. Finalmente, para cerrar la sesión, se invita a los participantes a realizar un breve ejercicio de respiración acompañado de música suave, con el fin de ambientar el momento y reconocer que la labor del cuidado es un compromiso compartido y recíproco.

### *Sesión N° 2*

**Tema:** Construcción de redes y tejido social

**Objetivo:** Reconocer el valor significativo de las redes de apoyo y la construcción del tejido social en la vida cotidiana de las personas con discapacidad, fortaleciendo la solidaridad y la convivencia en comunidad.

**Materiales:** Lana, tijeras, marcadores

**Duración:** 90 minutos

**Primer momento:** Momento de afecto

Para este momento se hace la invitación para que tantos participantes y cuidadores mencionen su nombre y la persona con la que realizan la labor del cuidado una persona que considere importante, bien sea del grupo o externo al grupo.

**Segundo momento:** Tejiendo redes

Acto seguido, la persona que lidera el ejercicio formulará la pregunta: ¿Qué se entiende por una red? Se espera que todas las personas participen en la reflexión y compartan sus ideas. A partir de las respuestas, se realizará una recopilación colectiva con el fin de construir un significado común de “red” en el espacio.

Para dar continuidad, se planteará una segunda pregunta: ¿Qué es tejido social? De igual manera, se recogerán los aportes de los participantes para elaborar un concepto compartido de “tejido social”. De este modo, se fomentará un diálogo abierto a partir de las palabras, experiencias y significados que cada persona exprese.

**Tercer momento:**

### Reflexión grupal, mapa de apoyos

En este momento la persona que se encuentra realizando el ejercicio les pregunta a los participantes ¿Qué sentimos al ver esta red? la idea es recoger algunos sentires de los participantes, así mismo preguntar qué pasaría si se hubiera roto la lana y cómo sería posible fortalecer esa ruptura, todo esto línea a querer comprender como se ve la construcción de tejido social y en qué momento han sentido que se ha roto o han quedado en medio de dicha ruptura.

En el espacio habrá dispuesto un papelógrafo que tendrá dibujado tres círculos, cada uno de los círculos significará la familia, la comunidad y las instituciones o servicios, lo ideal entre las personas participantes irán ubicando nombres y ejemplos de personas, espacios que son fundamentales de las redes de cuidado y apoyo que se consideran en su vida. Es fundamental conservar la potencia de esas redes y la manera como diariamente se fortalecen.

Para finalizar el ejercicio, se invitará a los participantes a asumir un compromiso concreto para desarrollar durante la semana, en el cual esté implícito el cuidado como base para fortalecer redes y construir un tejido social sostenible y estable. Quienes lo deseen podrán compartir su compromiso con el grupo, generando así un ambiente de apoyo mutuo. Finalmente, se realizará un breve ejercicio de respiración consciente, con el propósito de cerrar el espacio en un clima de calma y unión.

### *Sesión N° 3*

**Tema:** El cuerpo en movimiento un encuentro por medio de la danza

**Objetivo:** Reconocer el cuerpo, a través de la danza, como un espacio de resistencia, expresión, cuidado y encuentro con la otredad, que posibilite la construcción de tejido social mediante la interacción, la vivencia corporal y sensorial, en el marco de un ambiente pedagógico complejo orientado a personas con discapacidad.

**Materiales:** Cartulinas, marcadores, espacio disponible, cabina de sonido, música y sillas

**Duración:** 1 hora

**Primer momento:** Momento de afecto

A través de un círculo, se propicia un momento de afecto que favorece la cercanía con la otredad. En este espacio, se propone un ejercicio en parejas donde cada participante, junto con su cuidador, construya un gesto corporal ya sea un movimiento o una expresión como código de comunicación. Este gesto servirá para responder, de manera simbólica y desde sus trayectorias de vida, a la pregunta: **¿Qué significa el cuerpo?**

**Segundo momento:** Exploración corporal desde la danza

El responsable de la sesión pondrá música suave para ambientar el espacio y, en ese mismo sentido, invitará a las parejas a explorar movimientos libres y autónomos con diferentes partes del cuerpo, como la cabeza, los hombros, el tronco, las manos o las piernas. A continuación, tanto el cuidador como la persona sujeta de cuidado se moverán de manera sincronizada, generando un proceso de imitación que resalte la relación simbiótica entre ambos, donde se reconoce tanto el acto de cuidar como la posibilidad de recibir cuidado.

Posteriormente, se invitará a conformar un círculo con todos los asistentes. Allí, mediante la música, cada persona propondrá un movimiento que será replicado por el resto del grupo, con el propósito de construir de manera colectiva una secuencia de gestos y desplazamientos. Finalmente, se dejará la música en libertad para que los participantes se expresen corporalmente de forma espontánea, manifestando lo que sienten a través del movimiento en sintonía con la melodía del momento.

**Tercer momento:** Reflexión colectiva

Se invita al grupo a tomar asiento en círculo para dar apertura a una conversación reflexiva. Este diálogo estará guiado por una serie de interrogantes que orientarán la participación, tales como: ¿Qué tal me sentí al moverme y poder expresarme mediante el cuerpo? ¿Qué pude identificar en mí durante el movimiento y qué logré reconocer en los demás? ¿Qué relación encuentro entre el cuidado y la manera como siento, vivo y utilizo mi cuerpo?

Las intervenciones que surjan de este momento serán registradas en un papelógrafo, con el propósito de recoger y visibilizar la experiencia compartida por los participantes a partir del ejercicio corporal realizado.

Finalmente, se llevará a cabo un ejercicio de respiración acompañado de movimientos articulares suaves, con el fin de que el cuerpo regrese progresivamente a un estado de calma. Posteriormente, cada persona compartirá, a través de una sola palabra, aquello que se lleva de la experiencia vivencial. Este momento estará ambientado con música tranquila, favoreciendo la relajación y el cierre armonioso de la sesión.

#### *Sesión N° 4*

**Tema:** Ser sujetos políticos y de derechos

**Objetivo:** Reconocer a las personas con discapacidad y a sus cuidadores como sujetos políticos de derechos, fortaleciendo la conciencia sobre su presencia en la sociedad y su papel en la construcción de tejido social y redes comunitarias a través del cuidado, otorgándoles un lugar como agentes participativos y necesarios en la vida colectiva.

**Materiales:** Papelógrafos, marcadores, espacio disponible, cabina de sonido, música y sillas, tarjetas o fichas bibliográficas, hojas recortadas en forma de hojas de árboles, cinta

**Duración:** 1 hora

**Primer momento:** Espacio de afecto

Se dará una calurosa bienvenida a los participantes y a sus cuidadores, generando un ambiente de cercanía y afecto que favorezca el encuentro con la otredad. A continuación, el facilitador invitará al grupo a reflexionar a partir de la pregunta: **¿Qué se entiende por la palabra “derechos”?** A partir de las ideas que surjan, se construirá colectivamente un concepto compartido.

Seguidamente, el facilitador ofrecerá una explicación clara y sencilla sobre lo que significa ser **sujetos políticos y de derechos**, resaltando cómo las acciones individuales y colectivas inciden directamente en la vida social y en la importancia de reconocer la lucha constante por su defensa.

Una vez recogidas las palabras de las personas participantes, la persona facilitadora irá anotando en un papelógrafo, esto con la finalidad de registro de la actividad desarrollada para la respectiva devolución al grupo.

### **Segundo momento** (Trabajo en parejas cuidador- persona con discapacidad)

El facilitador entregará a cada pareja unas tarjetas en las que se presentan situaciones de la vida cotidiana. A partir de ellas, se invitará a reflexionar sobre tres aspectos fundamentales:

- ¿Qué limitaciones se identifican en la situación?
- ¿Qué derecho se encuentra en discusión?
- ¿Qué estrategias podrían garantizar el ejercicio de ese derecho?

Posteriormente, se realizará una socialización grupal en la que se compartirán aprendizajes, desafíos y preguntas. El facilitador tomará nota de estas reflexiones para retroalimentar el proceso y dar continuidad a la actividad.

De manera simultánea, en un papelógrafo el facilitador dibujará el tronco de un árbol y entregará a los participantes unas hojas en blanco. Cada persona escribirá en ellas un derecho que considere fundamental para su vida y luego lo pegará en el tronco, construyendo colectivamente el árbol. La dinámica busca resaltar que los derechos son como raíces, pues sostienen la vida y permiten que los frutos, entendidos como la dignidad humana, se desarrollen.

En este momento es clave reconocer que todas las personas somos sujetos de derechos políticos y sociales, y que resulta pertinente alzar la voz cuando sea necesario. Desde la unidad colectiva se puede propender por un mejor entorno, que permita a cada persona ser y habitar el mundo en condiciones de dignidad.

### **Cierre y momento de reflexión colectiva**

Para este momento final, se invita de manera colectiva a las personas participantes a organizarse en círculo. Una vez ubicados, el facilitador planteará una pregunta orientadora que conecta con la vivencia de la sesión:

#### **¿Qué me llevo de la experiencia y qué significa para mí ser un sujeto político y de derechos?**

Cada persona tendrá la posibilidad de intervenir de forma libre, expresándose a través de un gesto, un movimiento, una palabra o una emoción. Este espacio busca reconocer la diversidad de formas de comunicación y validarlas como parte esencial del proceso.

Finalmente, se concluirá con un **ejercicio de respiración grupal**, que permitirá cerrar el encuentro en un ambiente de calma, conexión y reconocimiento mutuo.

## **2. Entrevista semiestructurada**

A continuación, se presenta una entrevista semiestructurada cuyo propósito es comprender diferentes perspectivas en torno a temas fundamentales como la discapacidad, la labor del cuidado, las redes de apoyo y la construcción de tejido social. Esta herramienta busca recoger experiencias y significados desde diversas miradas, con el fin de aportar a la comprensión de las trayectorias de vida de las personas involucradas. A partir de ello, se pretende fortalecer y dar potencia a una apuesta pedagógica e investigativa que se desarrollará en un ambiente pedagógico complejo, en el cual el reconocimiento de la diversidad y la construcción colectiva resultan esenciales.

### **Datos generales**

- Nombre (opcional)

- Edad
- Rol que desempeña (persona con discapacidad / cuidador / familiar / otro)
- Tiempo en la labor de cuidado (si aplica)

### **Experiencia frente a la discapacidad**

- ¿Cómo ha sido su experiencia de vida en relación con la discapacidad (propia o de un familiar)?
- ¿Cuáles son los principales retos que ha enfrentado?
- ¿Qué aprendizajes considera que esta experiencia le ha dejado?

### **La labor del cuidado**

- ¿Cómo entiende usted el cuidado?
- ¿Qué significa para usted cuidar o ser cuidado?
- ¿Qué aspectos considera más valiosos o gratificantes en la labor del cuidado?
- ¿Qué dificultades encuentra en su rol de cuidador/a o al recibir cuidado?
- ¿Qué apoyos (familiares, comunitarios o institucionales) siente que fortalecen esta labor?

### **Redes de apoyo y construcción de tejido social**

- ¿Qué personas, instituciones o grupos forman parte de su red de apoyo?
- ¿De qué manera esas redes influyen en su bienestar y en la vida cotidiana?
- ¿Qué entiende usted por “tejido social”?
- ¿Qué experiencias ha tenido de participación comunitaria o de solidaridad?

- ¿Cómo cree que el cuidado y la discapacidad pueden contribuir a la construcción de un tejido social más fuerte?