

**NARRATIVAS DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SUS
APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN ESCENARIOS
EDUCATIVOS**

Presentado por
PAOLA ANDREA RODRÍGUEZ DÍAZ

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.
2018

**NARRATIVAS DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SUS
APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN ESCENARIOS
EDUCATIVOS**

Presentado por
PAOLA ANDREA RODRÍGUEZ DÍAZ

Dirigido por
Dra. Carolina Soler Martín

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.
2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ANEXOS Y DOCUMENTOS	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 1 de 125

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Narrativas de los sujetos con discapacidad intelectual y sus aportes a la construcción de subjetividades en escenarios educativos
Autor(es)	Rodríguez Díaz, Paola Andrea
Director	Soler Martín, Carolina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 114 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES, DECOLONIALIDAD, ALTERIDAD, INTERSECCIONALIDAD

2. Descripción
Tesis de grado para optar por el título de Magister en educación. El autor propone indagar los aspectos epistemológicos y sociales que han enmarcado la discapacidad intelectual, con el objetivo de problematizar los asuntos relacionados con el campo educativo, donde se identifica que algunas prácticas y discursos en estos contextos se han centrado en homogenizaciones de la misma discapacidad y, esto da como resultado situaciones inequitativas. Por ello, se considera necesario cuestionar los modos de clasificar las diferencias heredadas de la modernidad, tales como la normalidad-anormalidad las cuales definen lugares de comprensión de las personas con discapacidad intelectual y, proponer desde otros lugares de conocimiento como lo pueden ser la alteridad, la interseccionalidad y la decolonialidad, los cuales permitan y den lugar a otros modos de enunciación y relación, de tal manera que se posibiliten encuentros donde las narrativas de los sujetos con discapacidad intelectual tengan un lugar relevante y sobre ellas se construyan estos posibles nuevos lugares.

3. Fuentes
Se considera que las principales fuentes consultadas son: Almeida, M. y otros. (2012). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Almeida: UNER. Facultad de Trabajo Social.

- Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del desarrollo AAIDD. (2010). Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza editorial.
- Barriendos, J. (2011) La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico Nómadas (Col), núm. 35, octubre, 2011, pp. 13-29 Universidad Central Bogotá, Colombia
- Broyna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de cultura económica.
- Castro-Gómez, S. (200). Capítulo violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Clacso.
- Convers, D. y Herrera, F. (2013). Aporte para la discusión sobre la educación inclusiva: configuración de subjetividades políticas en jóvenes con discapacidad intelectual o cognitiva. Revista Aletheia | Vol. 6 N° 2. pp. 114-135.
- Corona, B. y Kaltmeier, O. (2012). En dialogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisa.
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones. M., y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Editor), Pedagogías decoloniales (pp. 403-441). Serie Pensamiento Decolonial.
- Fanon, F. (2014). Los condenados de la tierra. Fondo de cultura económica.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de "racismo" un Michel Foucault y Frantz Fanón: teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no ser. University of California, Berkeley.
- Lara. G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. Revista Colombiana de Educación, N° 69. pp. 223-235.
- Lander, E. (1993). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Clacso.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Contus Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

4. Contenidos

La investigación se encuentra organizada en los siguientes capítulos: introducción que presenta el propósito y la intención investigativa. Planteamiento del problema, en donde se describen los cuestionamientos más relevantes frente a la tematización y conceptualización permanente que se hacen sobre los sujetos adultos con discapacidad intelectual en escenarios educativos. Así mismo, se plantean la pregunta investigativa, objetivo general y objetivos específicos. En el capítulo de antecedentes se presentan investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional que tienen interconexiones con la propuesta investigativa. En el apartado de referentes teóricos se presentan los principales autores que trabajan en el campo de la discapacidad intelectual y algunas relaciones con el feminismo, la interseccionalidad, la decolonialidad y la alteridad. El capítulo de metodología se presenta las metodologías horizontales, el contexto y los sujetos en el que tiene incidencia la investigación. Así como como los instrumentos que se utilizan. En el apartado de hallazgos, se relaciona la pregunta de investigación con los resultados de los instrumentos los cuales dan lugar a cuatro relaciones: las relaciones de "lo humano" en los

discursos de la discapacidad, diferencias-nominaciones excluyentes, relación con la normalidad-anormalidad y subjetividades en construcción.

5. Metodología

El análisis propuesto para la investigación es de carácter horizontal, las voces de tres sujetos con discapacidad intelectual se convierten en elementos centrales ya que sus lugares de enunciación toman especial relevancia frente a las confrontaciones, análisis y nuevas apuestas epistemológicas que se buscan encontrar en esta investigación. Así mismo, otras dos sujetos con discapacidad intelectual tuvieron un papel de asesoras de la investigación, acompañaron la elaboración, análisis y desarrollo de los instrumentos, ya que lo que se pretendió fue construir nuevos lugares para transformar las miradas tradicionales que se han tenido frente a los sujetos solo como investigados, por el contrario, lo que busca es reconocer que los sujetos con discapacidad se encuentran en construcciones permanentes y para ello inciden los contextos, experiencias, situaciones en los que están inmersos. Se diseñaron tres instrumentos: narraciones biográficas, grupos focales y la cartografía, los cuales, como herramientas metodológicas, posibilitaron construir junto con personas con discapacidad como asesores y como sujetos de la investigación, herramientas analíticas a partir de discursos no hegemónicos, que aporten a la construcción de subjetividad de las personas adultas con discapacidad intelectual. Los sujetos participantes pertenecen al programa OAT (Opciones y Apoyos para la Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual), un programa que se crea en el 2012 como iniciativa de varias familias que tienen hijos o hijas con discapacidad intelectual y que están llegando a un ciclo vital de jóvenes adultos. Dentro de sus acciones se encuentra el fortalecimiento de la autodeterminación para que alcancen modelos de vida inter-dependiente, de tal manera que se acompañen procesos de inclusión al interior de la Universidad del Rosario Sede Claustro.

6. Conclusiones

Se presentan teniendo en cuenta tres elementos centrales: la naturalización de la discapacidad por encima de otros elementos de configuración, las relaciones entre constelaciones a partir de las metodologías horizontales y el lugar de las sujetos asesoras de la investigación.

Elaborado por:	Rodríguez Díaz Paola Andrea
Revisado por:	Carolina Soler Martín

Fecha de elaboración del Resumen:	29	11	2018
--	----	----	------

Contenido

Introducción	8
Planteamiento del problema	12
Pregunta general.....	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
Antecedentes	16
Sujetos con discapacidad, otras construcciones epistemológicas.....	16
Referentes Teóricos	30
Miradas Históricas a Los Sujetos con Discapacidad.....	30
Miradas a la Discapacidad desde Colombia.....	38
Perspectivas Decoloniales y Discapacidad	43
Perspectivas Históricas de la Discapacidad Intelectual.....	46
Lo Pedagógico en Clave de la Alteridad	51
Feminismo desde una Mirada Descolonial	53
La Discapacidad vista desde los Estudios Feministas	57
Metodología.....	61
Apuestas Metodológicas Epistemológicas	61
Contexto donde se desarrolla la investigación	65
Los sujetos en la investigación.....	69
Criterios de selección.....	71
Instrumentos de la Investigación	72
Análisis de datos	78
Hallazgos	81
Las relaciones de “lo humano” en los discursos de la discapacidad	82
Diferencias–Nominaciones excluyentes	90
<i>Una exclusión comprendida de forma distinta</i>	<i>95</i>
Relaciones con la normalidad-anormalidad	97
Subjetividades en construcción	102
Conclusiones.....	106
Referencias bibliográficas.....	108
Anexos.....	112
Anexo 1. Consentimientos informados	112

.....	113
.....	118
Anexo 2. Guía para Narrativas Biográficas.....	119
Anexo 3. Guía para los Grupos Focales	120
Anexo 4. Guía para la Cartografía Fotográfica	121
Anexo 5. Ejemplo de codificación abierta	123
Anexo 6. Ejemplo de codificación axial	124

Introducción

Pensar y problematizar los discursos sobre los sujetos con discapacidad y las propuestas educativas actuales, es un asunto que para la presente investigación implica componentes epistemológicos, sociales y pedagógicos.

Epistemológicos en tanto, desde un mismo lugar de conocimiento se han desarrollado diversas teorías que los sitúan y conceptualizan desde el déficit o la relación normalidad-anormalidad y que guían prácticas que los interpretan, clasifican y hasta definen su presente y futuro. Sin embargo, y principalmente a partir de mediados del siglo XX, se producen nuevos modos de ver, nombrar y configurar a las sociedades y dentro de estas a los sujetos con discapacidad, modos que pretenden reivindicar y posicionar lecturas más complejas, relacionales y, no solo definirlos identitariamente desde la categoría discapacidad.

Desde estas últimas perspectivas, se comprende a la discapacidad como un proceso socio-histórico anclado a dinámicas, lecturas, prácticas, discursos de las cotidianidades, se comprende que la discapacidad no es la única experiencia vital que configura a los sujetos, sino que estas experiencias, y por tanto sus configuraciones, se dan a partir de las relaciones en los contextos teniendo en cuenta aspectos sociales, culturales, económicos, entre otros, también que se construyen, transforman, actúan y, sin duda alguna, movilizan los escenarios así como a los otros sujetos.

Es en este sentido que autoras como Brogna (2009) y Palacios (2008), por ejemplo, han realizado construcciones teóricas en relación con las compresiones de la discapacidad y los sujetos con discapacidad desde lentes epistemológicos diferente a los instaurados históricamente. La primera autora, desde el modelo de la encrucijada propone comprender la discapacidad desde la complejidad misma de las relaciones entre la triada estructura, dinámica y funcionamiento, entendiendo que el sujeto con discapacidad se encuentra en la intersección de esta triangulación y, con esto, posibilita el análisis de la discapacidad desde la pluralidad de relaciones sociales, culturales, económicas, sin olvidar la corporeidad de los sujetos.

Por otro lado, Palacios (2008) desde el modelo social de la discapacidad, aborda la comprensión de esta a partir de las interacciones que los sujetos tienen con los contextos en

los que se sitúan, y es a partir de esta mirada que ubica el énfasis en los “contextos discapacitantes”, los cuales imposibilitan su desarrollo integral.

En relación con el componente social, los nuevos modos de ver y nombrar las realidades, por ejemplo, a partir de diferentes movimientos sociales, se articulan con la perspectiva de derechos y desde allí continúan los esfuerzos por permear a las sociedades y culturas; es en los años noventa que en países como Colombia las políticas adoptan dicha perspectiva. Este se considera un hito en el avance social ya que se comenzó a proponer para muchas personas antes excluidas de los escenarios sociales y políticos, entre ellas las personas con discapacidad, tener un rol participativo, de tal forma que posibilitó la visibilización y trabajo en relación con la política pública y sirvió de plataforma para la organización de colectivos.

Los logros alcanzados en el enfoque de derechos, gracias a la organización y movilización de grupos de personas con discapacidad, así como de familias, asociaciones, fundaciones y dependencias políticas, ampliaron la mirada frente a las relaciones de los campos sociales, iniciando la superación del modelo médico o de rehabilitación al que habían sido relegados por muchos siglos. Sin embargo, la fundamentación y la concreción de la perspectiva de derechos no está libre de críticas, y para la presente investigación interesan las discusiones que analizan cómo se instala en discursos y prácticas hegemónicas de poder y dominación de las subjetividades, las cuales desdibujan las pretensiones de dignidad, libertad, respeto por las diferencias humanas, participación social y cultural o toma de decisiones, y que particularizando en el plano de la discapacidad intelectual y en ámbitos educativos, es interpretada y materializada desde el esencialismo de la discapacidad.

También, desde el campo social y respecto a las políticas públicas para las personas con discapacidad, eventualmente estas vacían de sentido algunos conceptos, nociones o categorías, haciendo que en la política se tengan propuestas, sentencias, lineamientos, decretos que en apariencia buscan un reconocimiento y transformación de las prácticas educativas, pero que en el fondo siguen la apropiación y naturalización de discursos que inferiorizan y segregan a los sujetos con discapacidad en tanto no son contundentes en la transformación social y cultural necesaria, de tal forma que se interroga a la idea de normalidad existente y no que se caiga en el señalamiento a los sujetos; tampoco se observa en las políticas las claridades y formas de

concreción del trabajo interinstitucional e intersectorial necesario para eliminar decisiones que segregan y excluyen, máxime si estos sujetos son adultos con discapacidad intelectual que aunque han vivido diferentes procesos educativos, difícilmente pueden entrar en el mercado de producción económica de sociedades consumistas como la colombiana.

Lo expuesto en párrafos anteriores hace parte del contexto problematizador en el cual se inscribe el presente proyecto de investigación. Entre muchos cuestionamientos y luego de abordar teorías y enfoques diferentes a los tradicionales acerca de la discapacidad, el proyecto se centró en la pregunta ¿Cómo se pueden construir herramientas analíticas a partir de discursos no hegemónicos, que aporten a la construcción de subjetividad de las personas adultas con discapacidad intelectual?

Luego de indagar investigaciones que se posicionan en miradas epistemológicas no tradicionales a la mirada a la discapacidad y tras construir referentes teóricos también desde otros lugares como lo son las teorías decoloniales y de la alteridad, por ejemplo, se diseñaron tres instrumentos: narraciones biográficas, grupos focales y la cartografía, los cuales, como herramientas metodológicas, posibilitaron construir junto con personas con discapacidad como asesores y como sujetos de la investigación, herramientas analíticas a partir de discursos no hegemónicos, que aporten a la construcción de subjetividad de las personas adultas con discapacidad intelectual. Los discursos no hegemónicos se refieren a aquellos nuevos lugares que no pretenden estigmatizar, encasillar, o llenar de prejuicios las relaciones existentes de los sujetos con discapacidad intelectual y los entornos en los que se encuentran inmersos de manera constante y cotidiana.

El análisis propuesto en la presente investigación es de carácter horizontal, las voces de los sujetos con discapacidad intelectual se convierten en elementos centrales ya que sus lugares de enunciación toman especial relevancia frente a las confrontaciones, análisis y nuevas apuestas epistemológicas que se buscan encontrar en esta investigación.

Así mismo, las sujetos con discapacidad intelectual tienen un papel de asesores de la investigación, acompañan la elaboración, análisis y desarrollo de los instrumentos, ya que lo que se pretende es poder construir nuevos lugares para transformar las miradas tradicionales que se han tenido frente a los sujetos solo como investigados, por el contrario, lo que busca es

reconocer que los sujetos con discapacidad se encuentran en construcciones permanentes y para ello inciden los contextos, experiencias, situaciones en los que están inmersos.

Los sujetos participantes pertenecen al programa OAT (Opciones y Apoyos para la Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual), un programa que se crea en el 2012 como iniciativa de varias familias que tienen hijos o hijas con discapacidad intelectual y que están llegando a un ciclo vital de jóvenes adultos. Dentro de sus acciones se encuentra el fortalecimiento de la autodeterminación para que alcancen modelos de vida interdependiente, de tal manera que se acompañen procesos de inclusión al interior de la Universidad del Rosario Sede Claustro. El currículo del programa busca fortalecer, desarrollar, establecer propósitos de manera conjunta con el joven con discapacidad intelectual y su familia, reconociendo la importancia de las redes de apoyo para alcanzar los propósitos establecidos. Es decir, es un programa centrado en las necesidades de apoyo de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Las herramientas analíticas por las cuales se pregunta la investigación, aquellas que posibiliten cuestionar los discursos hegemónicos y situar la discusión de la subjetividad en otros lugares de conocimiento, conllevaron a comprender la complejidad de construcciones subjetivas de los sujetos participantes, las cuales se presentan en los hallazgos a partir de cuatro categorías: Las relaciones de “lo humano” en los discursos de la discapacidad; diferencias-nominaciones excluyentes; relaciones con la normalidad-anormalidad y, subjetividades en construcción.

Por último, en este documento resultado de la investigación, se presentan las conclusiones, centradas en tres aspectos: la naturalización de la discapacidad por encima de otros elementos de configuración, las relaciones entre constelaciones¹ a partir de las metodologías horizontales y finalmente el lugar de los sujetos asesores de la investigación.

¹ Desde las metodologías horizontales se propone un modelo dinámico de interacciones en constelaciones, el cual plantea que cada persona forma parte de una constelación relacional en la que se involucran diversos actores, los cuales a su vez se encuentran configurados por lógicas, prácticas, discursos en diferentes campos y contextos. En el capítulo de metodología se profundizará mucho más este concepto.

Planteamiento del problema

Indagar los aspectos epistemológicos y sociales alrededor de la discapacidad es un asunto que en el campo educativo y pedagógico sigue siendo vigente. Desde la experiencia profesional de la investigadora, la cual ha girado en torno al trabajo educativo con sujetos adultos con discapacidad intelectual, ha sido posible cuestionar las miradas y prácticas que recaen sobre ellos, es decir, cuestionar por qué pese a los avances respecto a la discapacidad, principalmente en el campo teórico desde el giro propuesto por la crítica a la normalidad así como algunos avances en el de la política pública a nivel internacional y nacional y, desde la propuesta del modelo social de la discapacidad, se siguen evidenciando dificultades y contradicciones para construir prácticas educativas y pedagógicas con estos sujetos desde referentes distintos a los hegemonizados por siglos, máxime si entran dentro de la categoría de discapacidad intelectual. Es decir que las miradas y prácticas que circulan comúnmente siguen siendo desde la carencia o de aquello que les falta para ser “normales”.

Desde esta lógica, la presente investigación, en sí misma, inicia con un cuestionamiento en relación con las formas de nombrar a los sujetos con discapacidad sin que se repliquen modelos y miradas epistemológicas que los han constituido desde lo incompleto, lo anormal, lo monstruoso, lo indeseable. En últimas, como aquellos seres contruidos desde la lógica de poder normalizadora que sigue negando las individualidades de los sujetos con discapacidad, lo cual conlleva a concebir cuerpos invisibles en los escenarios educativos, pero, a su vez, cuerpos visibles para justificar, por ejemplo, los discursos de inclusión.

En relación con el párrafo anterior, y retomando los planteamientos que propone Edler (citado por Brogna, 2009), los procesos de homogenización en los que han estado imbricados los sujetos con discapacidad han sido la totalidad con la que es vista la construcción de sus subjetividades, ya que lo que prima de manera absoluta resulta de la discapacidad, y no de las interacciones, relaciones, procesos, emociones, contextos que afirman las individualidades de cada uno de ellos.

En este sentido, algunas prácticas y discursos en los contextos educativos se han centrado desde la homogenización de la misma discapacidad y, esto da como resultado situaciones inequitativas que en la mayoría de casos plantean también propuestas homogeneizantes. En

palabras de Rojas (2005), el resultado de lo anterior se comprende desde tres consecuencias:

a) un borramiento de las diferencias entre el tipo de discapacidades (deformidades, discapacidades, alteraciones, etc.) lo cual genera un desconocimiento de las necesidades y particularidades que cada una de ellas conlleva; b) una invisibilización de las diferencias que implican dichas anormalidades en diálogo con otras categorías (raza, género, clase social) individualizando la discapacidad y homogenizando a la población con discapacidades en discursos relacionados con la compasión o con la enfermedad sin una discusión política y social; y, finalmente, una naturalización de lo normal generando un proceso de deshumanización con lo no normal (p. 183)

El trabajo educativo y pedagógico de la investigadora con los sujetos con discapacidad ha permitido comprender las diferencias humanas más allá de solo enunciaciones que se conceptualizan y naturalizan en algunos discursos escolares, académicos, sociales y culturales, así como también comprenderlas desde las cotidianidades que se viven y comparten con ellos, con lo cual se han desestimado perspectivas a priori y hegemónicas sobre los sujetos.

Las miradas y críticas epistemológicas, sociales y pedagógicas sobre las construcciones de la discapacidad, que circulan desde algunos autores y tendencias, llevaron a la investigadora, en un primer momento, al interés por indagar propuestas educativas vigentes para personas con discapacidad intelectual que, fundamentadas en el enfoque de derechos y en otros discursos contemporáneos, dan lugar a prácticas que tienen la intención de transformar la mirada que ha girado en torno a los sujetos con discapacidad, superando, por ejemplo, una perspectiva médica a través de la medición del coeficiente intelectual- CI- como única herramienta de ingreso a las escuelas o, la Clasificación Internacional de Funcionalidad –CIF- que clasifica a un sujeto a partir de relaciones en términos de capacitismo, es decir lo vincula a los contextos educativos a partir de patrones establecidos de “normalidad” en relación a los otros sujetos que habitan la escuela, desconociendo que existen otros elementos o factores de los sujetos, sus historias, contextos y expectativas.

Sin embargo, lo anterior se tensionó cuando, por ejemplo, se plantean documentos como las Orientaciones Pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con

discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017) que, aunque centran la mirada en los procesos educativos, jurídicos, administrativos, normativos de las personas con discapacidad a partir de un enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, para conceptualizar la discapacidad parten de la definición de la Organización Mundial de la Salud 2001 y 2011 así como de la Clasificación Internacional del Funcionamiento. En este sentido, emergieron preguntas sobre el sujeto con discapacidad, es decir, comprender desde qué lugares ellos mismos se leen, cuál es su participación política, educativa y de individuación frente a estas construcciones políticas.

Otro cuestionamiento que encaminó la presente investigación fue: ¿Qué es necesario proponer y ejecutar para que se posibiliten espacios en donde los sujetos con discapacidad intelectual sean parte de las lecturas y construcciones sobre sus vidas, proyectos, para ser interpretados, leídos, contruidos desde perspectivas que permitan trabajar lo teórico y práctico a partir de articulaciones colectivas, políticas y educativas?

Por lo descrito hasta este punto, se considera necesario cuestionar los modos de clasificar las diferencias, de replantear las construcciones binaria heredadas de la modernidad, tales como la normalidad-anormalidad que definen y determinan los lugares de comprensión de las personas con discapacidad y, proponer desde otros lugares de conocimiento, justamente otros modos de comprensión, enunciación y relación, de tal manera que se posibiliten encuentros de resistencia, transformación, emancipación y prácticas de poder que reafirmen nuevas lógicas de construcción de las prácticas en las que se ven inmersos los sujetos con discapacidad, situando particularidades familiares, sociales, culturales, entre muchas que van a posibilitar interconexiones entre sus realidades y deseos.

En consecuencia, para esta investigación el problema será la discusión entre posibles herramientas analíticas, pero no desde la lectura de categorías humanas separadas (como puede ser la sexualidad, el género, la etnia); sino de qué manera algunos planteamientos propuesto por perspectivas que rompen miradas históricas de construcción de los otros, como las decoloniales, permiten visibilizar y construir nuevas lecturas que den un reconocimiento de amalgamas desde y con los sujetos con discapacidad, reconocimiento de elementos de poder, resistencia y resignificación. Además, cómo estas perspectivas aportan

a las construcciones teóricas y prácticas de nuevos escenarios y espacios que rompan las visiones que han oprimido y dejado de lado a los sujetos con discapacidad.

A partir de lo descrito anteriormente, se propone la siguiente pregunta para la presente investigación:

Pregunta general

¿Cómo se pueden construir herramientas analíticas a partir de discursos no hegemónicos, que aporten a la construcción de subjetividad de las personas adultas con discapacidad intelectual?

Objetivo general

Construir herramientas analíticas a partir de discursos no hegemónicos, que aporten a la construcción de subjetividad de las personas adultas con discapacidad intelectual.

Objetivos específicos

- Identificar los lugares de enunciación de las profesionales y los sujetos con discapacidad intelectual en escenarios educativos.
- Analizar las narrativas que construyen los sujetos con discapacidad intelectual frente a los discursos que se establecen sobre ellos, en los escenarios educativos en los que se encuentran.
- Reconocer las construcciones de subjetividades que hacen los sujetos con discapacidad intelectual frente a las formas en que actúan algunos discursos epistemológicos, sociales y educativos.

Antecedentes

Para la presente investigación se revisaron las bases de datos Scielo y web of science con el fin de indagar artículos resultado de investigaciones que permitieran dar cuenta de elementos relacionales referentes al objeto de estudio de la investigación, también, se revisó en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), tesis de Maestría concluidas durante los últimos cinco años.

Como criterios de búsqueda se utilizaron las siguientes palabras generadoras: Discapacidad – decolonialidad – alteridad – interseccionalidad - perspectiva de género – raza - epistemologías del sur. Se consideraron categorías y conceptos inicialmente importantes para esta investigación porque pertenecen a perspectivas que epistemológica y socialmente debaten los presupuestos derivados de la modernidad, así como de las construcciones históricas sobre algunos sujetos. Es decir, la búsqueda mantuvo la mirada en investigaciones que contribuyeran a ampliar los referentes epistemológicos, sociales y educativos, de tal manera que se pudieran reconocer apuestas investigativas que han hecho rupturas o desplazamientos con relación a las miradas o prácticas hegemónicas que se han instaurado y naturalizado en los discursos frente a los sujetos con discapacidad.

Las investigaciones seleccionadas se encuentran organizadas teniendo en cuenta las construcciones epistemológicas que ubican a los sujetos con discapacidad en lugares diferentes a los comúnmente establecidos, es decir, distintos a las relaciones de poder que se han naturalizado, normalizado y reglamentado en nuestra cultura a través de formas únicas e idealizadas frente a lo que significa ser humano.

Así mismo, las investigaciones que se presentan en este apartado, proponen perspectivas críticas de los sujetos con discapacidad, que desarrollan posibilidades de constitución desde otros lugares, valorando las diferencias como elemento de configuración desde las subjetividades y, además, concretadas en propuestas pedagógicas y sociales.

Sujetos con discapacidad, otras construcciones epistemológicas

En el ámbito nacional, la investigación titulada “La pedagogía Praxeología y la formación en psicología: el lugar de la discapacidad, la inclusión y la alteridad”, propuesta

por Bejarano (2016), reflexionó sobre el proceso de formación de los estudiantes de Psicología de la Universidad Minuto de Dios en relación con los acercamientos conceptuales y prácticos de este programa desde una mirada que reconozca los procesos de inclusión y humanización de la discapacidad a partir de la alteridad, donde no solo se pueda “re-nombrar y re-clasificar”, sino que se trascienda de tal forma que se propongan nuevas maneras de “re-significar y re-pensar” desde la valoración de la diferencia.

La investigación retoma los componentes de la triada propuestos Brogna (2009), es decir, comprender a la discapacidad no centrada en el individuo, sino desde la relación entre lo social, cultural y económico que complejiza las relaciones de los sujetos en los entornos. Es en este sentido que la discapacidad es interpretada como un campo² que se articula a partir de múltiples posiciones. Sitúa a la inclusión como un dispositivo sociopolítico en el cual reconocer que los sujetos con discapacidad son agentes de transformación que afectan directamente las interacciones de las personas que se encuentran en su entorno y de esta manera tienen incidencia con respecto a los sucesos que ocurren a su alrededor y, con esto, transformar los discursos y las prácticas atinentes a la formación en psicología frente a las personas con discapacidad.

Los resultados más significativos que destaca la investigación son: Estos estudiantes de la carrera mencionada existe la necesidad de aclarar y actualizar los conceptos de discapacidad e inclusión, ya que las percepciones giran en torno a definiciones que no corresponden teniendo en cuenta los avances y nuevas investigaciones que se han dado en los últimos años; se construyen cambios de imaginarios con respecto a los estudiantes de psicología cuando ellos han tenido contacto con personas con discapacidad durante su recorrido por la Universidad; no hay una clara diferenciación por parte de algunos estudiantes frente a los conceptos de integración e inclusión; algunas representaciones de los estudiantes se consideran barreras, por considerar que las personas con discapacidad, compañeros de estudio, no van a aportar a la elaboración o desarrollo de trabajos que sean en grupo. Así mismo recalcan la discapacidad desde una perspectiva de compasión o lástima; algunos de los estudiantes que ingresan a la práctica profesional asumen a las personas con discapacidad desde un paradigma médico o rehabilitador y, finalmente, el

² Noción que se amplía en los referentes conceptuales de la presente investigación

encuentro de personas con discapacidad en un contexto universitario posibilita cuestionar sobre otras formas de existencia, es decir, no es suficiente tematizar al otro, es necesario reflexionar sobre lo que representan estas otras vidas en la construcción de sociedad.

Una segunda investigación analizada, también del ámbito nacional fue elaborada por Ramírez (2006) y se titula “Experiencias de vida en la construcción de subjetividad política de personas en condición de discapacidad”.

La tesis sitúa una apuesta ética con relación a la forma de nombrar la discapacidad y lo hace en términos de sujeto en condición de discapacidad, ya que este connota posibilidad de regularse y de esta manera los posiciona como sujetos que se reconocen y participan activamente del mundo que les rodea.

Toma como categorías de análisis principal la subjetividad política, conceptualizada desde la dimensionalidad de cinco elementos: identidad, narración, memoria, posicionamiento y proyección. Conceptualiza la subjetividad a partir de lo propuesto por Maffesoli, en el sentido en que esta es comprendida como “una expresión total de complejidad, en tanto tiene diversas emociones entre ellas” (Ramírez, 2016, p.22). Es decir, comprender que el sujeto no es un ser vacío, sino que por el contrario es de carne y hueso, el cual habita las historias teniendo en cuenta los lugares por los que transita.

Desde un lugar social, no clínico, no rehabilitatorio, cuestiona la discapacidad en relación con la construcción de política pública en Colombia, haciendo un análisis que posibilita identificar las perspectivas de subjetividad política. Como resultados, se identifican mecanismos de poder que controlan las formas de participación de los sujetos con discapacidad. Se toma el término de “coaliciones participativas”³, el cual plantea la nominación de una participación disfrazada a través de “en manos de todos”.

³ La cual es entendida “(...) como las representaciones que los actores políticos (en nuestro caso el colectivo en situación de discapacidad-gobierno distrital) propone estas coaliciones, ese actuar como par, pero, la decisión se encuentra casi siempre bajo el formato institucional” (Según Navarro citado por Ramírez, 2016, p. 134)

Presenta una propuesta desde las narrativas de tal manera que sean los sujetos desde sus experiencias o las de sus cuidadores⁴, los que narren sus vivencias, formas de participación e incidencia política desde diferentes roles, es decir, posibilitar un escenario en el que se reconozcan y visibilicen las apuestas de trabajo con relación a lo político no solo desde el microsistema como puede ser la familia, sino también generar en la incidencia de la participación en el barrio, la localidad y de alguna manera en la ciudad, transformando la mirada que se ha constituido frente a los cuidadores y sujetos con discapacidad en un escenario de participación que involucra lo político.

En este sentido las narrativas que se exponen en la investigación buscan ser abordadas desde la identidad, planteada en términos de mismidad, es decir, mirar mi cuerpo y mirar el otro. Así, plantea el poder de la intersubjetividad y su relación con la identidad.

Una de las investigaciones nacionales que presenta otros lugares de configuración para la discapacidad se titula: “discriminaciones en la escuela a través de las relaciones de poder/saber; aproximaciones al reconocimiento de la otredad. ¿Me reconozco en las otras y los otros?”, escrita por Camargo (2016).

Esta tesis se pregunta por las prácticas de saber/poder en una escuela de Bogotá. Es decir, desde el interés por el cómo y por qué, identifica, analiza y cuestiona eventos discriminatorios, así como la normalización o naturalización de algunas de estas prácticas frente a las acciones pedagógicas, académicas y sociales que se dan entre docentes y estudiantes.

Las categorías centrales para esta investigación son: discriminación, comprendiendo que esta no hace solo referencia al racismo, sino que, según Restrepo, citado por Camargo (2016): “(...) supone la doble articulación de un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión (...) en tanto implica la clasificación de una persona o colectividades (p. 46)”; por otra parte, modernidad, comprendida desde lo que propone Dussel como, “primera y segunda modernidad”, haciendo énfasis en que una no remplaza o excluye a la otra sino que la superpone; y por último, la escuela, como escenario en el que se reafirman las prácticas

⁴ Estos para el caso de aquellos sujetos en condición de discapacidad que formaron parte de la investigación pero que por motivos fisiológicos no se establecieron canales de interlocución directamente con ellos

de saber/poder heredadas de la colonización y que se han instaurado en los discursos educativos, desde la institucionalidad a través del manual de convivencia como en las prácticas cotidianas propias de la escuela.

En el ámbito escolar, Camargo (2016) identifica avances en proceso reflexivos y de análisis frente a la inclusión, sin embargo, estos procesos son lentos y de mucha incertidumbre por parte de algunos docentes. Por su parte, en el ámbito comunitario, los consejeros locales de discapacidad, en Bogotá, posibilitan una articulación institucional y sectorial para la difusión y visibilización de las políticas públicas en términos de seguimiento y garantías territoriales.

Para finalizar, el documento plantea que los jóvenes con discapacidad se reconocen como sujetos políticos, sujetos de derechos que reclaman espacios de participación y demandan inversión con respecto a lo público.

Otra investigación nacional considerada relevante para la presente indagación se titula: “Aportes para la discusión sobre educación inclusiva: configuraciones de subjetividades políticas en jóvenes con discapacidad intelectual o cognitiva” realizada por Convers y Herrera en el 2013.

Las autoras toman a Morín para definir la noción de sujeto desde: “(...) Conceptos de autonomía, dependencia y auto organización, así como la visión de la sociedad en tanto producto de interacciones entre individuos” (Convers y Herrera, 2013, p. 6)

Con relación a la subjetividad y siguiendo con Morín, la investigación considera que esta se construye a partir de la identidad, la cual existe teniendo en cuenta dos principios: el primero como un ejercicio de autoexoreferencia, el cual manifiesta que para referirse a uno mismo hay que referirse al mundo exterior, y el otro, es un ejercicio de unidad del yo-soy yo a pesar de las transformaciones que se dan en mi historicidad.

Para plantear la construcciones de subjetividad políticas desde la discapacidad, las investigadoras plantean una postura con relación a esta última comprendiendo que: “(...) la discapacidad, la enfermedad con la limitación se dan cuando un ser humano considera que el otro no satisface las expectativas de lo que yo considero humano, de lo que yo considero normal” (Convers y Herrera, 2013, p. 8). Particularizando en la discapacidad intelectual, Sánchez citado por Convers y Herrera (2013) considera que puede comprenderse desde un

modelo social inclusivo en el que se da una relación dialéctica entre capacidades y funcionamientos, entre limitaciones y habilidades.

La investigación presenta hallazgos tales como: la incidencia de configuración política se da en el ámbito familiar, ya que estas construcciones dependen de la relación que se da entre padres y cuidadores. Sin embargo, por parte de la familia o cuidadores se evidencian relaciones y prácticas cotidianas “socialmente aceptadas o de sobreprotección” hacia las personas con discapacidad intelectual. Y, la madre es la principal relatora, ella es, la mayoría de veces, quien moviliza o inicia el diálogo y promueve la participación en otros ámbitos diferentes al familiar, en este caso ella es quien se configura como sujeto político en defensa de los derechos de su hijo/hija con discapacidad intelectual.

El siguiente artículo resultado de investigación se consideró útil como antecedente en la presente investigación, en tanto presenta elementos conceptuales desde la decolonialidad y la interculturalidad, los cuales posteriormente, los relaciona con el contexto educativo. Allí, plantea comprensiones frente a las formas de exclusión y opresión en la que se encuentran las personas con discapacidad. Este artículo se titula: “Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta”, de Lara (2015).

El artículo se organiza en tres momentos: en un primer momento el investigador sitúa el artículo desde el concepto de interculturalidad, basado en Catherine Walsh, para quien hay tres sentidos desde este:

(...) una interculturalidad relacional, una funcional y una crítica. La primera se refiere “al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad”. La segunda, la funcional, esta “enraizada en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida”. Por último, plantea la crítica como una propuesta por desarrollar; cuestiona la matriz colonial que se mencionó y con la voz de los históricamente excluidos, pero también de aquellos que no lo han sido, busca remover y generar procesos de transformación de las estructuras que han posibilitado y legitimado la dominación de unos grupos sobre otros (Lara, 2015, p. 3-5)

Es a partir del último sentido de interculturalidad que propone Walsh, que se hace necesario para el investigador proponer una escuela en la que se rompa la matriz colonial que se ha establecido de manera permanente, para poder dar voz a diferentes experiencias,

sentires, vivencias que habitan en ella y de esta manera se pueda construir una escuela “otra”.

Para poder dar apertura a una interculturalidad crítica es necesario plantear la ruptura entre la colonialidad y decolonialidad, para ello el investigador propone centrar la mirada en las investigaciones de Aníbal Quijano, dado que se entiende la colonialidad del poder “como aquella que es global y que regula las relaciones de trabajo, las de dominación/explotación, las de género y las de subjetividad” (Lara, 2015, p. 7)

A partir de reconocer esta forma de poder impuesta por la matriz colonial, se hace evidente que existen otras formas de dominación y por tanto otras subjetividades puestas bajo por sospecha por no encajar en las formas establecidas por la colonialidad, es así que Quijano (citado por Lara, 2015) plantea:

(...) los diferentes no son solo los indígenas y los afros, sistemáticamente subalternizados, también están los que pertenecen “al lado de la periferia, los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/colonizados, los homosexuales y lesbianas, los pertenecientes a movimientos antisistémicos en el proceso de producción de conocimiento (Lara, 2015, p. 7)

En la articulación que propone el investigador frente a la interculturalidad crítica y lo educativo, es necesario pensarse desde lo decolonial, en la medida en que se puedan establecer relaciones que posibiliten la construcción de nuevas miradas con respecto a las diferencias, más allá de solo nominaciones o sentimientos de bondad o caridad. Es decir que es imperante una pedagogía que se pregunte por el sentido de lo educativo en una sociedad como la colombiana.

El autor plantea que es necesario cuestionar las formas educativas que estén presentes en la escuela, en la medida en que:

Un proyecto político concreto, que vaya mucho más allá de remover las conciencias y los buenos corazones de algunos y se materialice en acciones administrativas específicas que posibiliten los reconocimientos, las valoraciones, pero sobre todo la participación activa de todos los sectores involucrados (Lara, 2015, p, 10)

De igual forma es necesario continuar trabajando desde los currículos porque la educación posibilita espacios de encuentro, en donde se rompan los abismos que han existido entre unos y otros sujetos. Así mismo es importante que se fragmenten y

“descolonicen los discursos” para poder trabajar desde la equidad, el respeto y la transformación de las diferencias.

Como conclusión más importante el investigador plantea la autonomía del maestro en la escuela, reconociendo que existen prácticas de dominación que en ocasiones lo subalternizan como pueden ser: los currículos fijos, el observador, los manuales de convivencia y las planeaciones. Sin embargo, plantea la posibilidad de pensarse y proyectarse a la escuela en la búsqueda y construcción de pedagogías “otras” que permitan romper las brechas de desigualdad para los considerados diferentes y que sea el respeto, el reconocimiento y la diferencia los que animen a nuevas construcciones.

Otra investigación analizada, esta vez del ámbito internacional, se titula: “La discriminación por discapacidad como tema emergente en el contexto de los movimientos Sociales contemporáneos” desarrollada por García en el 2015. Es un documento de investigación enmarcado en categorías como discapacidad y colonialidad realizadas en el sur de México.

Toma como eje central los procesos hegemónicos y de modernidad que de alguna forma han invisibilizado a diferentes grupos poblacionales, sin embargo, también exalta las luchas, como por ejemplo las de las personas con discapacidad que permiten politizar y posicionar ante la agenda pública temas que antes eran solo abordados desde lo médico-asistencial.

El investigador plantea algunos elementos relevantes con relación a la normalidad dentro de la configuración de los Movimientos Sociales, para ello cita a Holloway quien propone que la anormalidad pone en conflicto un tema de alteridad, estableciendo una mirada colonial a partir de dos nociones: “un yo normal y otro anormal” (García, 2015, p. 4), el segundo dimite en evidencia la negación por construir una vida propia y deja por sentado una exclusión inevitable.

Es a partir de este planteamiento con respecto al de la normalidad que se pueden establecer representaciones desde la mirada colonial al excluir o desplazar aquello que se considera antinatural. Desde De Sousa, citado por García (2015) se identifican al menos tres tipos de colonialidad establecidas de manera histórica: “Colonialidad del poder” la cual opera a través de la conformación de estructuras a partir de la idea de raza, “colonialidad

del saber” donde la geopolítica se instituye y hace prevalecer la visión de mundo exclusivamente para el dominador y, finalmente la “Colonialidad de ser” que es la violencia sobre persona o pueblos considerados inferiores y los cuales se opera de manera sistemática para destruir su identidad. A partir de estas tres formas de colonialidad el investigador identifica que para el caso de las personas con discapacidad se dan procesos vinculados a la colonialidad de ser, ya que la exclusión es por negar, desconocer o invisibilizar cuerpos antinaturales por los establecidos por el grupo dominante como normal.

Para hablar de exclusión el investigador propone tener en cuenta la bipolarización “dentro/fuera”, ya que esta permite identificar diferentes esferas de exclusión a las que se encuentran sometidas las personas, más allá de las clásicas conocidas como riqueza/pobreza, sino que permite problematizar, ya que las personas con discapacidad se encuentran por fuera de la sociedad y abajo de ella.

En este sentido, dentro de los movimientos Sociales antisistémicos y novísimos se puede considerar el de las personas con discapacidad, movimiento que pretende trabajar por la acción colectiva como elemento que permita dismantelar los mecanismos de poder, posibilitando crear nuevas relaciones y horizontes a partir de la dignidad, el reconocimiento, el respeto y la voz de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana.

Una tercera investigación analizada, también desde el ámbito internacional, se titula: “Género y discapacidad una propuesta de acción socioeducativa para la equidad” realizada por Maroto (2017).

La investigadora aborda, por una parte: equidad y género, siguiendo a Stoller como:

Lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres, además la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal o biológica (Maroto, 2017, p. 14).

Y con lo anterior, equidad de género (Según Varcárcel citado por Maroto, 2017), posibilita introducir un principio ético o de justicia a la igualdad de las personas.

Como segundo referente conceptual, Maroto (2017) aborda la noción de las personas con discapacidad intelectual y lo plantea desde el modelo social (2008), es decir, entender

que no solo se centra en la diversidad funcional de la persona, sino que es necesario ampliar la concepción respecto a la deficiencia y la discapacidad para que desde allí se transforme la mirada y se comprenda que la discapacidad se encuentra en los entornos los cuales restringen, limitan o impiden la vida independiente de estas personas, finalmente propone una articulación o una relación entre los conceptos de género y discapacidad. Retomando la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, el argumento desde el cual la intersección de estos dos conceptos presenta para las personas, en este caso mujeres, una doble discriminación ya que:

Las mujeres con discapacidad se enfrentan a un reto aún mayor dado que no se encuentran en la misma situación que el resto de mujeres, ni tampoco están en las mismas condiciones que los hombres con discapacidad, por lo que se suele hablar de una doble discriminación -por género y discapacidad (Shum, Conde y Portillo, 2003, citado por Maroto 2017, p. 5).

Para el caso de las mujeres con discapacidad intelectual, según las perspectivas de género se percibe una triple discriminación: por ser mujer, por tener discapacidad y porque esta condición sea de tipo intelectual.

Posteriormente la investigadora plantea el trabajo desde las redes a partir de la teoría ecológica de Bronfenbrenner y esta la articula desde el empoderamiento, entendido para la investigadora como: “el proceso mediante el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo en cuanto que forman parte de un grupo social, para impulsar cambios positivos en las situaciones en las que viven” (Maroto, 2017, p. 21).

La investigadora concluye que: Hablar de inclusión en educación a partir de la equidad de género e igualdad de oportunidades permitirá a las mujeres con discapacidad intelectual empoderarse de su condición; que desde la formación en cultura de equidad se fomentan y surgen herramientas que disminuyen la violencia y la discriminación por cuestiones de género y, que el uso y promoción del lenguaje igualitario podrá visibilizar esas maneras naturalizadas con relación a la desigualdad de género y permitirá dar apertura a otras formas que rompan las miradas machistas instauradas en la sociedad.

Otra investigación consultada, relevante en tanto las construcciones con relación a la política pública, sus lineamientos, acuerdos, decretos y sentencias para “favorecer” y “facilitar” los procesos en los que se encuentran las personas con discapacidad, se titula

“Biopolíticas actuales en discapacidad: la estrategia de inclusión”, presentada por Martín en el año 2013 y desarrollada en la Argentina.

El investigador problematiza la inclusión, en la medida en que es necesario contemplarla no solo como la eliminación de barreras o impedimentos, sino que por el contrario hay que sobredimensionar su complejidad y las condiciones de multiplicidad que en ella se contienen.

En el documento se hace una lectura al término con relación a la responsabilidad del estado de tener una mirada desde el multiculturalismo y de generar política pública que le permita dar cabida a las personas con discapacidad. Plantea una crítica en el sentido en que:

La forma ideal de la ideología de este capitalismo global es la del multiculturalismo, esa actitud que –desde una suerte de posición global vacía– trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como «nativos», cuya mayoría debe ser estudiada y «respetada» cuidadosamente. (...) El respeto multiculturalista por la especificidad del otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad. (Iek citado por Martín 2013. p. 5)

El investigador plantea que estos términos o miradas no permiten tener una transformación profunda con relación a los procesos capitalistas que se han instaurado en la educación, solo pasan a ser eufemismos políticamente correctos, pero epistemológica y pedagógicamente no se avanza en procesos que permitan generar transformaciones reales con respecto a las personas con discapacidad. Es entonces que el investigador plantea que: “la inclusión sería entonces un nuevo modo de legitimar el sostenimiento de circuitos exclusivos y excluyentes” (Pérez citado por Martín, 2013, p. 5).

La investigación presenta un punto importante con relación a las políticas públicas en discapacidad, para el caso de Argentina:

(...) la inclusión como política pública implica paradójicamente, no un verdadero ingreso al sistema, sino la construcción de nuevos espacios marginales o la legitimación de circuitos exclusivos y excluyentes ya existentes. Ambas alternativas se caracterizan de todos modos por poseer siempre un carácter diferenciador, con mecanismos exclusivos y alternativos, contruidos específicamente para personas en situación de discapacidad (Pérez citado por Martín, 2013, p. 5).

Afirma que, estas políticas y procesos de inclusión, excluyen o reducen la participación activa, real, situada, de las mismas personas con discapacidad, dejando una brecha enorme con relación a lo que profesan o manifiestan frente a la equiparación de sus

procesos educativos. Es en este sentido, que el investigador argumenta que esta dualidad política/inclusión se sigue pensando desde la normalidad impuesta, es decir que todos los procesos que giran alrededor son pensados desde la normalidad:

A partir de la construcción de una norma basada en el individuo sano y adulto, completo, sin fallas, que se constituye como el ideal, es que se justifica una división entre lo normal, lo sano, lo esperable, y lo anormal, lo patológico, lo diferente. Clasificación que reactualizará esta asimetría una y otra vez, cada vez que emerja en el fundamento de cualquier estrategia estatal o privada (Pérez citado por Martín, 2013, p. 6).

En este sentido, la investigación analiza los dispositivos de poder que se incorporaron a la inclusión en la medida en que se hacen acompañamientos focalizados (individuo por individuo) desde la política para dar solución a estas personas, sin embargo, se deja de lado la importancia de afectar los mecanismos de gubernamentalidad que se producen y sostienen de manera constante.

Por ello, es necesario pensar la inclusión desde la Biopolítica al servicio de la gubernamentalidad en la medida en que:

(...) está orientada a pensar propuestas que intenten abordar algo del problema de turno, siempre y cuando estas no interroguen la dimensión institucional del ámbito en cuestión (laboral, arquitectónico, educativo, etc.), buscando, sin embargo, que algo del problema específico que se intenta solucionar sea relativamente abordado. De este modo, la producción social de la discapacidad obedecería a la función estratégica de nominar una problemática que conviene ser concebida como un problema individual, para responder así a la urgencia de todo un sector de la población que evidencia dificultades para participar de lo social del mismo modo que el resto (Pérez citado por Martín, 2013, p. 7)

Martín (2013), plantea que es necesario pensar la discapacidad desde dispositivos (siguiendo la apuesta de Foucault), lo cual permite ampliar el panorama de estrategias que pueden ser útiles para favorecer los procesos de las personas con discapacidad, sin legitimar de manera sutil procesos de segregación y exclusión que se reafirman desde las políticas públicas.

Una última investigación analizada, que no aborda específicamente el tema de nuevas perspectivas o contextos para los sujetos con discapacidad, sin embargo, propone una lectura crítica con relación a sujetos que rompen las estructuras jerárquicas homogeneizantes de los procesos coloniales, se titula: “Identidades en debate, ciudadanías para la inclusión: Ser Queer en un mundo Straight”, escrita por Pérez en el año 2008. El

autor de este artículo plantea el poder del lenguaje con relación a la construcción de ciudadanías en donde el uso de las palabras actúa como clasificatorio y ejerce un poder social sobre las personas.

En este sentido, en el artículo se propone analizar las palabras queer y straight, al respecto: “Ambas son palabras anglosajonas y aseguran significados específicos: queer implica raro o extraño, y straight se considera como indicador de rectitud o andar derecho” (Pérez, 2008, p. 4).

Debido a esta hegemonía lingüística que prevalece y de alguna manera anula las diferencias de lo social y sexualmente estipulado es que el investigador plantea: (...) que los homosexuales, lesbianas, transgéneros y transexuales son queer debido a lo desviado de sus prácticas socio-sexuales, mientras que quienes eligen una preferencia por el sexo opuesto y una práctica que va en ese sentido, se les asume como straight” (Pérez, 2008, p. 4)

El investigador propone romper con las lógicas de dominación impuestas por la hegemonía del lenguaje en la medida en que: los aportes de las teorías queer significan un avance para la comprensión crítica y reflexiva de la vida en sociedad, cotidiana y diversa, de cara a consolidar un discurso contra-hegemónico sobre la tolerancia y la diferencia social, en un marco de ideas más amplio, flexible y susceptible de cambios ideológicos sustanciales (Pérez, 2008, p. 11).

Las investigaciones presentadas en este apartado de antecedentes aportan de manera significativa a la visibilización de procesos de opresión y subordinación al que se encuentran imbricados los sujetos con discapacidad. Además, identifican y reconocen las matrices de dominación y deshumanización que han acompañado las representaciones e imaginarios frente a la discapacidad vista, tematizada y conceptualizada desde los referentes propios de la normalidad.

Por ello es necesario problematizar esta categoría de normalidad, para dar paso a otras perspectivas que dan lugar a posibles configuraciones a partir de las subjetividades que dan sentido a las maneras en que es posible pensar la discapacidad, los sujetos que la habitan y las construcciones de mundo que se plantean.

Además, posibilitan nuevos lugares epistemológicos para comprender la discapacidad, en el sentido que se cuestionan o interpelan los contextos habituales, impuestos y establecidos para los sujetos a quienes se les asigna esta etiqueta, posibilitando que se de apertura a componentes conceptuales que dan pistas y referentes para la construcción de nuevos criterios. Estas nuevas construcciones, miradas, investigaciones, permiten visibilizar elementos conceptuales tales como: feminismo, género, alteridad, subjetividades políticas, participación, los cuales se van relacionando con los sujetos con discapacidad, de tal manera que se generan puentes que permiten problematizar no solo las categorías analíticas que cuestionan las prácticas y discursos que se construyen desde la normalidad, sino también a los sujetos reales que las habitan y se configuran desde múltiples lugares.

Referentes Teóricos

Este apartado se encuentra organizado en cuatro momentos. En el primero se desarrollan dos perspectivas relacionadas con la historicidad de las comprensiones sobre discapacidad. En este se plantean las reflexiones y análisis que han propuesto dos autoras con relación a la comprensión de las personas con discapacidad y las configuraciones que son necesarias revisar desde el modelo de la encrucijada y el modelo social de la discapacidad.

En un segundo momento, siguiendo una perspectiva histórica, se presentan los planteamientos más relevantes a nivel epistemológico, que aportan al contexto del país, frente a las prácticas que se han venido transformando con relación a los sujetos con discapacidad.

Posteriormente, en el tercer momento, con el ánimo de delimitar el presente estudio, se plantean construcciones teóricas frente a las personas con discapacidad en relación con procesos educativos, sociales y culturales.

Y, finalmente, se describen los elementos más importantes que se han venido construyendo frente a las perspectivas decoloniales, los cuales aportan componentes conceptuales, que, para esta investigación, se consideran relevantes para cuestionar las maneras dadas en que se ha conceptualizado y asumido al sujeto con discapacidad, permitiendo reconocer las matrices de dominación que se instauran en algunas prácticas educativas y pedagógicas.

Miradas Históricas a Los Sujetos con Discapacidad

A largo de la historia se han venido construyendo algunas perspectivas que posibilitan comprender las miradas que se han establecido frente a la discapacidad. De esta manera, estas construcciones se pueden situar a partir de los procesos sociales y culturales, transversalizados por las necesidades y circunstancias propias de la época.

Uno de estos recorridos es el que propone Brogna (2009), a través de la problematización de la discapacidad no solo como una construcción que debe hacerse más allá de la mirada

médica, sino que por el contrario debería plantearse desde la perspectiva de campo y del modelo de la encrucijada.

Por otro lado, se encuentran los planteamientos de Palacios (2008), quien propone comprender la discapacidad a partir de un enfoque social, el cual pretende dar lugar a las personas que por siglos han sido oprimidas a través de la institucionalización y medicalización por su condición. En este sentido articula dicho modelo con el enfoque de derechos y los mecanismos de participación, que posibilitan situarse en nuevas esferas sociales que antes habían sido cerradas para ellos.

Es así como Brogna (2009) y Palacios (2008), entre otros autores, desarrollan un análisis contextualizado con relación a los modelos que han predominado históricamente en los modos de ver y nombrar a las personas con discapacidad, posibilitando hacer una lectura frente a estos modelos y a algunos elementos que permiten establecer relaciones de interpretación que van más allá de la persona, es decir que la discapacidad no es solo una construcción individual, sino que se da a través de la interacción y las relaciones ambientales, sociales y educativas. Es en este sentido, que los análisis que proponen las autoras posibilitan identificar que los sujetos que tienen una discapacidad no solo son determinados por esta, sino que a su vez interrelacionan en sus corporeidades, subjetividades e historias de vida un sin número de condiciones y situaciones.

Las autoras presentan condiciones en términos sociales, culturales y económicos para comprender la discapacidad, desde los cuales y para la presente investigación, discapacidad es comprendida como un constructo social e histórico que no se puede leer e interpretar de manera lineal y estática. Los sujetos con discapacidad, como sujetos, son configurados por individualidades, historias, experiencias que aportan a los procesos de construcción de subjetividades.

A continuación, se presentan los elementos más relevantes que cada una de las autoras consideró para proponer sus planteamientos en relación a la mirada de la discapacidad.

Para Brogna (2009), es necesario plantear el modelo de la encrucijada como herramienta que permite analizar la complejidad que abarca la discapacidad, descentrando la mirada solo en la persona. Es en este sentido que para la autora la discapacidad puede ser comprendida teniendo en cuenta dos elementos: el primero a partir de los sistemas complejos en los que se

encuentran nociones como el fractal y el caos, las cuales aportan a la comprensión y estructuración de la discapacidad, el segundo a partir de la noción de campo propuesta por Bourdieu.

El primer elemento se refiere a la interrelación constante y compleja que se teje entre sistemas, así como a las prácticas que se establecen, representan y posibilitan comprender la realidad. Dentro de los sistemas complejos el concepto de fractal, tomado de la física, es usado por Brogna desde una mirada sociológica para explicar la perspectiva del observador y las escalas de observación. Así mismo es un elemento que permite tener en cuenta la “autosimilitud”, de tal manera que posibilita hacer una lectura no lineal de los procesos socio-históricos.

Desde las escalas de observación a las que remite el fractal, se identifican los patrones similares que se presentan en lo que la autora denomina: “habitus, actitudes, representaciones, disposiciones y estereotipos” (Brogna, 2009, p. 164) con relación a las respuestas sociales que de alguna manera se ven permeadas desde la categoría de discapacidad. Esta relación del fractal posibilita comprender si los componentes que se repiten en los campos a través de las relaciones sociales alteran las dinámicas de funcionamiento del sistema.

Por otra parte, Brogna (2009) retoma la noción de caos como elemento que posibilita comprender las fluctuaciones, de tal manera que hace mover las estructuras del sistema y, con esto, identificar la complejidad y nuevos aprendizajes que se dieron en el momento del desorden al interior del sistema.

En el modelo propuesto por Brogna (2009), el referente campo se relaciona de manera permanente con diferentes estructuras sociales, culturales, educativas, y religiosas, las cuales se encuentran marcadas y/o condicionadas por la historia. El lugar histórico que ha tenido la discapacidad es relevante para los planteamientos de Brogna ya que es desde este lugar que se pueden leer y comprender algunas interpretaciones actuales que se hacen con relación a la discapacidad. La conceptualización que toma la autora con respecto a las nociones de campo y de habitus, a partir de las estructuras sociales, según Bourdieu citado por Brogna (2009) hace referencia a: “Las estructuras sociales externas son campos de posiciones sociales históricamente constituidos, y las estructuras sociales internas, son Habitus, sistemas de disposiciones incorporadas por los agentes a lo largo de su trayectoria social” (p. 166)

La autora, a partir de los referentes anteriores, propone como herramienta analítica el modelo de la encrucijada, el cual da un soporte de comprensión, análisis, conceptualización y estudio frente a la discapacidad, percibiendo que no es estática, sino que cada vez se va ajustando y buscando dar respuesta a su complejidad en clave de campo.

El modelo se centra en tres componentes:

1. La cultura y la normatividad: como elementos centrales la identidad, los cuales dan significado y sentido a los sujetos con discapacidad,
2. La organización económica y política: como elementos que se interrelacionan.
3. La particularidad biológica conductual.⁵

Un elemento transversal es la tecnología, es decir el factor que circula y según la autora, tiene un componente contradictorio, ya que demandará el desarrollo de nuevas habilidades, lo que a su vez legitimará el surgimiento de nuevas discapacidades y, por otro lado, operará como un elemento para la superación de los déficits físicos o funcionales.

Como elemento configurativo que no se encuentra en ninguno de los tres componentes esta la *encrucijada*, comprendida como: “espacio (arbitrario y contingente) de creación de la “discapacidad” y del “sujeto discapacitado” (Broyna, 2009, p. 169).

El modelo de la encrucijada parte de comprender los hechos históricos de forma situada y contextualizada, además, plantea que cada perspectiva no termina para dar paso a las siguientes, sino que hay simultaneidad entre cada una de ellas, lo que posibilita comprender el lugar del sujeto con discapacidad y las miradas que se construían con relación no solo a su corporeidad, sino a partir de las relaciones sociales de la época.

Desde la comprensión histórica, se presentan a continuación cinco visiones analizadas y conceptualizadas por Broyna (2009). Una primera lectura de la discapacidad en una perspectiva histórica de occidente, denominada exterminio-aniquilamiento, sitúa al sujeto con discapacidad⁶ como un portador de una particularidad biológica o de comportamiento que

⁵ Para ampliar la información con relación al modelo de la encrucijada revisar Broyna 2009, visiones y revisiones de la discapacidad.

⁶ Según la autora en esta perspectiva no se hace énfasis de sujeto con discapacidad, sin embargo, se enuncian de esta manera para que el lector identifique el papel de estos componentes.

generaba situaciones de peligro o riesgo para el grupo al que pertenecía. Para ese momento histórico los individuos defectuosos no pertenecían al grupo de población dominante, al ser imperfecciones debían ser controlados mediante la eliminación para no perturbar a la sociedad a las que por error llegaban. Las posibles causas de esta interpretación se dan por el hecho que los fenómenos que hoy se conocen como naturales, eran adjudicados a fuerzas sobre naturales, superiores y extrañas. Por tanto, la discapacidad era una situación extraña que debía ser eliminada para posibilitar la subsistencia de los grupos nómadas.

Posteriormente la autora plantea la visión sacralizada-mágica, para este momento las dinámicas sociales se complejizan al igual que las relaciones de poder. Desde esta mirada el papel religioso empieza a tener un rol relevante en las organizaciones culturales, así como las prácticas de rituales y ceremonias. Al tener mayor protagonismo la religión, la construcción de identidades se polariza entre puros e impuros, es así como la persona portadora del “daño” pasa a ser un individuo a quien las relaciones de capital simbólico y habitus se construyen desde un escenario negativo, el cual resta o anula sus posibilidades de acceder a otros capitales.

Nuevas prácticas traen consigo nuevos modos de organización simbólica y social, es así como se da surgimiento a la visión caritativo-represiva, la cual otorga un posicionamiento al cristianismo en la cultura. Las maneras en que se constituían las relaciones entre práctica y discursos sobre la discapacidad se dan desde tres ejes: la caridad, el castigo y el milagro.

Con esta nueva visión de la iglesia se determina la discapacidad desde una mirada de infrahumano y peligroso, por tanto, el objetivo para esta visión era recluirllos, no con el ánimo de propiciar prácticas que dieran lugar a lo diferente, sino que, por el contrario, consistía en proteger al resto de la sociedad de los individuos portadores de una discapacidad.

La construcción de identidad de la discapacidad se daba desde un sentir de desprecio por lo peligroso, por tanto, este sentimiento dio paso a prácticas de segregación, justificadas desde las diferencias como elementos de subordinación que debían ser controlados e invisibilizados de la sociedad en su conjunto.

Desde la antigüedad el diagnóstico y el tratamiento frente a la discapacidad tenía un protagonismo importante, por ello, en una nueva visión, sin que esto signifique que las anteriores hayan desaparecido, los avances en la medicina entran a tener mayor control sobre

las personas con discapacidad desde la visión médico-reparadora, es decir que la discapacidad es vista como un problema de salud o enfermedad y que a través de la intervención se podía curar o sanar.

La huella identitaria clara en esta visión se basa en el diagnóstico, el cual se convierte en la manera científica de clasificar, nombrar, argumentar y determinar.

Desde el modelo de encrucijada que propone Brogna (2009), las categorías de normal, normalización y anormal entran a configurar los esquemas simbólicos y cognitivos con relación a la dominación cultural, en este sentido la visión normalizadora-asistencialista se cuestiona estos preceptos de normal y normalidad, con el fin de crear el concepto de “hombre promedio”, así resultaba más fácil argumentar y validar la eugenesia, la cual tiene como función principal tomar la decisión de qué vidas deben vivirse, esto, dando respuestas a los posicionamientos de poder que se establecían de manera simbólica en las sociedades.

Es decir que desde esta visión es claro el planteamiento que hace Brogna (2009) frente a que “lo anormal nunca será normal”. Así mismo se ratifica la mirada desde un sujeto que es entendido desde el asistencialismo, ya sea desde las políticas o a través de acciones institucionalizadas estatales o de organización civil.

El sujeto ya no es necesariamente visto como enfermo, sino que se sitúa desde la norma, es decir, lo que no es, bien sea porque nunca cumplirá con los supuestos establecidos culturalmente o porque los “avances científicos”⁷ apuntan a la práctica de la eugenesia como mecanismo de control de lo anormal.

Entonces desde la visión médico reparadora, las personas con discapacidad son sujetos de asistencia más no son sujeto de derechos.

Finalmente, la autora plantea la visión social, la cual busca una nueva conceptualización con relación a la discapacidad desde una perspectiva de construcción social, visibilizando las múltiples opresiones, estigmas, discriminaciones, segregaciones que viven los sujetos con discapacidad. Esta es la visión que intenta fundamentar las propuestas contemporáneas

⁷ La autora problematiza estos términos en relación a la discapacidad, ya que no se puede nombrar como avances científicos prácticas que desconocen o pretenden eliminar ciertas diferencias y por tanto se justifican acciones ilegítimas que violentan las subjetividades.

sociales, educativas y de todo orden para las personas con discapacidad. Es una perspectiva epistemológica distinta a la consolidada por siglos en occidente.

Otra de las autoras que brinda una perspectiva histórica en occidente sobre la discapacidad y que tiene aspectos en común con la propuesta de Brogna es Palacios (2008). Se presentan a continuación tres modelos de comprensión y acción.

El primer modelo que plantea esta autora es el de la prescindencia. Este responde a dos maneras de comprensión y acción situadas con relación a las percepciones que se tenían frente a las personas con discapacidad: la eugenesia y la marginación. La concepción que se encierra en estos sub modelos es poder prescindir de la vida de las personas con discapacidad, así, en el primero se optaba por la aplicación de prácticas de eugenesia que dieran por terminada la vida de estas personas antes del nacimiento o una vez se identificara que era portador de alguna “anomalía”, y en el segundo se aplicaban prácticas de marginación a aquellas personas con discapacidad a quienes no se lograba detectar la discapacidad a tiempo y posteriormente era más difícil aplicar la eugenesia. La regulación de la marginación se daba a través de la exclusión o el aislamiento, prácticas que terminaban neutralizando e invisibilizando a estas personas. Los dos submodelos encuentran explicación desde creencias místicas y religiosas que interpretaban la discapacidad como consecuencia de un castigo divino, o bien como seres que no aportan en nada a la construcción de sociedad, esto dejaba como resultado el aniquilamiento o el funcionamiento de centros o lugares de reclusión en los que debían ser ubicados para esconderlos de las sociedades, ya que no cumplían ninguna función determinante en ninguno de los círculos sociales en los que pudieran estar.

El siguiente modelo que presenta Palacios (2008) es el de rehabilitación, el cual presupone unas transformaciones con relación a las personas con discapacidad y su presencia en la sociedad. Este modelo surge después de las guerras mundiales en aras de volver a vincular al mundo laboral a aquellos heridos en las guerras y para normalizar aquellos con deficiencias de nacimiento o adquiridas por otras situaciones. En este modelo las personas con discapacidad, ya no como monstruosidades, son miradas científicamente desde la dualidad salud-enfermedad, así, la rehabilitación será un elemento central que

toma el control y ocupa la vida de las personas con el fin de normalizar y de alguna manera poderlos vincular a la sociedad desde una perspectiva de rentabilidad.

Como último modelo la autora plantea el modelo social de la discapacidad, el cual tiene dos presupuestos principales. El primero parte del hecho de comprender la discapacidad no como un suceso individual de la persona sino como un elemento social, es decir el resultado de la interacción de la persona con discapacidad con los entornos que lo rodean de manera permanente. Estas interacciones no deben negar o desconocer la discapacidad, sino que por el contrario comprender la discapacidad en clave de lo social.

El segundo presupuesto parte de la dignidad de las personas, es decir que la discapacidad se encuentra íntimamente relacionada con la inclusión y la aceptación de las diferencias por parte de las sociedades en las que se encuentran presentes.

Este modelo es precedido por el modelo de vida independiente, un movimiento que surge en Estados Unidos, el cual pone en el centro de las dinámicas a las mismas personas con discapacidad, quienes se empoderaron del control de sus vidas, las cuales durante mucho tiempo estuvieron bajo responsabilidad de terceros. Desde este nuevo modelo surgen nuevos principios que lo orientaron y acompañaron: “independencia, autosuficiencia, transversalidad —y, sobre todo— la discapacidad como un problema social” (Palacios, 2008, p. 113).

Desde este modelo, se plantea una diferencia con relación a la diversidad funcional y la discapacidad, la primera comprendida como: “esa característica de la persona consistente en un órgano, una función o un mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona, o que no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas” (p. 123) y la segunda como la conformación de factores sociales que restringen o limitan vivir a una persona con diversidad funcional en los entornos de la sociedad.

Ver a las personas desde una perspectiva de derechos presupone que ya no deben ser vistos como problemas, en este sentido Palacios (2008) plantea:

El modelo social presenta muchas coincidencias con los valores que sustentan a los derechos humanos; esto es: la dignidad, entendida como una condición inescindible de la humanidad; la libertad entendida como autonomía —en el sentido de desarrollo del sujeto moral— que exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; y la igualdad inherente de todo ser humano —respetuosa de

la diferencia—, la cual asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas (p. 156)

Por ello, la autora también plantea que los sujetos con discapacidad deben ser comprendidos desde la complejidad misma que refiere esta condición, enmarcada desde la diferencia humana y las particularidades que se presentan en los contextos en los que se encuentran.

Es así como según la autora, la discapacidad estaría contenida en los entornos, ambientes y/o actitudes discapacitantes que no están pensadas para la diversidad humana, y que hacen que las personas con diversidad funcional no puedan participar de manera plena y con las condiciones necesarias en los diferentes espacios que son ofrecidos por sus contextos.

Miradas a la Discapacidad desde Colombia

Para el caso de Colombia se presentan de manera sintética las posturas y comprensiones de Yarza (2005) y Orjuela (2014) quienes analizan y periodizan para el país las implicaciones educativas y pedagógicas con las personas con discapacidad. Se identifica que de alguna manera lo expuesto por los autores se cruza con los modelos que proponen Brogna (2009) y Palacios (2008) principalmente con relación a la visión médico, reparadora y de rehabilitación, donde estas visones responden a un tipo de sujeto-ciudadano y unos lugares de configuración que le son permitidos dependiendo de las construcciones que otros hagan de ellos. Es decir, sus lugares solo pueden ser reducidos a la institucionalización como mecanismos que le permita ser útil o por lo menos no cuestionar o perturbar las sociedades. Entre más oculto o menos visible, mayor satisfacción y desarrollo para las sociedades.

Se iniciará este apartado con los planteamientos de Yarza (2005) con relación a la pedagogía de lo que él ha denominado “de anormales”, entre los periodos de 1920 a 1940 en Colombia. El autor resalta cuatro momentos que posibilitaron la apropiación discursiva de los procesos de enseñanza para las prácticas “educativas” de los anormales:

1. Se da la apropiación de los “saberes modernos”, los cuales recogen elementos de la pedagogía activa los cuales posicionaron la cientificidad, legitimando sus prácticas y discursos.

2. La degeneración de la raza tomando como puntos centrales: clima-geografía, herencia-evolución o condiciones sociales. Las propuestas de intervención de regeneración de la raza impregnaron todas las instituciones para poder llegar a alcanzar al tipo ideal de la especie.

3. Se trabaja la regeneración de la raza a partir de clasificaciones como el “delincuente” y el “anormal” a través de programas modernos que permitían la institucionalización (La Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José), como elementos importantes para que esas personas pudieran incorporarse a la cadena productiva y aportar al organismo social.

4. La Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José surge una reforma estructural, vinculando la educación y la enseñanza activa a partir de la medicalización y normalización para la regeneración de la raza, incorporando la educación como elemento terapéutico y curación de las enfermedades.

Cada uno de estos momentos fue dando forma a dicha “pedagogía de anormales” la cual tiene sus orígenes a inicios del siglo XX y, para el caso de Colombia, cumplía con dos funciones claras analizadas desde las tecnologías médico (Psico) pedagógicas:

(...) aquel conjunto de técnicas y prácticas dirigidas hacia el gobierno o agenciamiento de la «infancia anormal», la cual pasó a ser objeto-blanco de una interdiscursividad específica y, por tanto, se sumergió en un agrupamiento de prácticas encaminadas hacia la vigilancia y el escrutinio del alma, el cuerpo y la mente (Yarza, 2005, p. 11)

En este sentido, se puede identificar que el propósito de la educación, para las que en ese momento eran consideradas personas anormales, se abordaba desde una mirada médica con un fuerte enfoque psíquico, donde prevalecía la perspectiva de querer normalizar a aquellos que desde criterios médicos tenían insuficiencias o deficiencias que eran necesarias de trabajar o rehabilitar para poder incluir de manera satisfactoria y productiva a la sociedad “para fines progresistas, productivos, morales y de (re)socialización”(Yarza, 2005, p. 289)

Un elemento determinante para la construcción e institucionalización de la pedagogía de anormales que plantea el autor se configura a partir de la construcción de alteridades, teniendo en cuenta a Castro-Gómez (2000) desde la invención del otro como categoría que permite identificar que las construcciones de alteridad y subjetividad más allá de

arquitecturas binarias y totalitarias que permitan seguir configurando la matriz de poder y dominación propuestas por la modernidad.

Entonces, las construcciones de alteridad propuestas desde la matriz colonial de modernidad para el caso de la pedagogía de anormales, se instauraron desde alteridades deficientes, es decir que entraba a jugar un papel determinante lo intersubjetivo, pero al no cumplir con la reproducción homogeneizante-productiva, se quedaba corta para aportar a verdaderas construcciones y expresiones de los otros, en una estructura donde se categorizan entre normales y anormales.

Yarza (2005) con relación a la invención del otro, para este caso de esa alteridad deficiente, afirma que se requiere que sea repensada, reevaluada y reivindicada desde orillas diferentes a la que históricamente se han ubicado para analizar, determinar y educar sus vidas en función de procesos de control, dominación y producción que han enmarcado sus historias. Para lo anterior presenta tres posibilidades que apuestan por desplazamientos, rupturas o transformación con relación a esos otros diferentes: La primera es una reflexión que posibilita comprender la subjetividades más allá de la sola discapacidad, es decir, tener claro que la discapacidad es una construcción sociohistórica que no está determinada por el sujeto que convive con ella, sino que según Skliar citado por Yarza (2005), la verdadera dificultad “radica en la mismidad y en la normalidad” (p. 24).

La segunda se encuentra enmarcada desde la problematización de la educación para las personas con discapacidad en donde se rompan las estructuras homogeneizantes que niegan o anulan las diferencias ya que estas prácticas se construyen desde la mismidad, por el contrario, es necesario trabajar por praxis que posibiliten la construcción de subjetividades a partir de alteridad que se encuentra en los procesos educativos, pensando en una enseñanza diferencial. Según Skliar (2002) citado por Yarza, es necesario pensar en una espacialidad-temporalidad diferente que permita las construcciones de lo subjetivo desde principios que no se encuentren encasillados o estandarizados por la dupla normalidad-funcionalidad.

Y como tercera posibilidad que plantea el autor, se da apertura al tercer instruido, como tercero que puede empezar a construir desde las rupturas o lugares que la dualidad impuesta por el saber-poder ha fraccionado. En estos lugares desconocidos es necesario

posibilitar espacios de encuentro que le permitan a la diferencia “entrar en la mismidad”, es decir la posibilidad de construir alteridades desde otras lógicas, otros procesos, otras praxis, otros viajes.

Por otra parte, la propuesta investigativa de Orjuela (2014) titulada “los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX”, presenta una revisión documental y de campo con relación a las prácticas y discursos de mediados del siglo XX, frente a los procesos de institucionalización de los niños anormales, los cuales centraban sus propuestas y prácticas educativas desde la homogenización.

Para la investigadora asumir la institucionalización como objeto de estudio tiene que ver con varias razones, entre las más importantes: La historia frente a la educación especial se ha elaborado “desde perspectivas en las que aquella es asumida como elemento para recordar, rememorar, monumentalizar o representar el pasado” (Orjuela, 2014, p. 15). Lo anterior, según la investigadora ha hecho que se vea innecesario el dominio y la comprensión del pasado como elemento clave para interpretar el presente, lo cual no ha permitido abordar de otra manera, por ejemplo, a la educación especial.

La normalización se destaca como otro elemento relevante propuesto por la investigadora, donde se señala la importancia de comprender no solo al sujeto que se quiere corregir, sino también cuestionarse por las prácticas que rodean e involucran a este sujeto, para de esta manera comprender la relación, o no, de lo que implican conceptos como normal y patológico.

A continuación, se presentan brevemente algunos conceptos que la autora retoma y se consideran relevantes para la presente investigación.

“El niño anormal”⁸; la categoría de anormal según las revisiones y análisis propuestos por la investigadora tiene que ver con los individuos que son necesarios corregir y que las instituciones más cercanas a su entorno como son la familia, la iglesia y la escuela, no han funcionado como dispositivos para ejercer la corrección que necesitan. A través del

⁸ Los títulos se colocan entre comillas ya que se toman de manera literal de la investigación de Orjuela (2014)

señalamiento de la anormalidad se busca generar un “poder inclusivo, poner bajo el lente de lo educativo aquel individuo anormal que debe examinarse y mejorarse” (Herrera y Orjuela citado por Orjuela, 2014, p. 32)

“La normalización”; según Foucault citado por Orjuela (2014), este concepto surge como resultado entre el discurso psiquiátrico y la práctica judicial. Esta práctica de normalización lo que busca principalmente es “ejercer técnicas de expiación y terapéuticas sobre sujetos perversos y peligrosos” (p. 33). La noción que posibilita ejercer la normalización se da a través de la homogenización, mecanismo que funciona por medio del “disciplinamiento, la docilidad, la observación, la regulación, la distribución y la inclusión de individualidades diferenciales” (p. 34).

“La institucionalización”; concepto planteado según la investigadora como el ejercicio de saber el cual se convierte en un instrumento de poder: “-dimensiones de poder- que se conjugan y ponen a funcionar el dispositivo de institucionalización, encarnado en la forma escuela y dentro de unas maneras particulares de la educación de anormales en el medio Colombiano (...)”. (Orjuela, 2014, p. 35).

La investigadora realiza un análisis frente a las prácticas de anormales, las cuales involucran lo que Foucault citado por Orjuela (2014) denominó “el saber (lo que se sabe) y el poder (lo que se puede).

Los saberes como la medicina, la psicología y la escuela activa fueron los que determinaron cómo operaba el concepto de anormalidad en los individuos. Así, para la medicina la anormalidad es vista como una enfermedad por tanto son los especialistas en la salud quienes la clasifican y tratan. Entonces será el médico el encargado de teorizar a los individuos anormales.

La escuela activa, de acuerdo con Orjuela (2014) concebía a la anormalidad como “retraso, retardo o desarrollo inacabado” (p. 130). Desde la psicología, la anormalidad “será medida, descrita, explicada, seleccionada y clasificada como defectos, deficiencias de las capacidades individuales” (p. 131). Es a través de este concepto acogido por la psicología, que la psicología experimental lleva a la escuela los test para establecer mediciones que den cuenta de las capacidades intelectuales de los niños, así como los niveles que presentan en cuanto a funcionamiento y adaptación.

Estas construcciones teóricas que realizan los investigadores posibilitan cuestionar algunos lugares socio-históricos con relación a las perspectivas que se han venido reafirmando en torno a los sujetos con discapacidad, permitiendo tener nuevas miradas con relación a las maneras en que se problematizan las clásicas perspectivas que encasillan y minimizan los procesos de deconstrucción y transformación, en la medida en que surgen nuevas prácticas y discursos que posibilitan comprender la complejidad de la discapacidad, es decir verla como un campo en disputa, en donde el rol y la participación del sujeto con discapacidad toma elementos centrales en dichas configuraciones.

Perspectivas Decoloniales y Discapacidad

Se retoman los procesos de decolonialidad en clave de discapacidad, teniendo en cuenta que son perspectivas epistemológicas que posibilitan niveles de articulación con respecto a nuevas miradas analíticas que den lugar a otras formas de comprensión frente a las maneras en que históricamente se ha concebido a los sujetos con discapacidad.

Para este apartado es necesario conceptualizar y determinar las posturas, planteamientos, reflexiones y construcciones epistemológicas que se han venido dando con respecto a las miradas descoloniales o decoloniales como lo ha conceptualizado lingüísticamente Walsh (2013) quien ha optado por suprimir la “s”, como una manera de, en palabras de la autora, marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial.

Es en este sentido que lo decolonial no plantea una negación de aquellas huellas coloniales, sino que por el contrario busca generar nuevas maneras de reinventar, reinterpretar, resignificar formas alternativas que permitan dar lugar a nuevos lugares de exterioridad que han sido negados o anulados por la colonialidad, es decir nuevas formas de existir a partir de nuevas prácticas que reconozcan los otros y otras que habitan este mundo.

Las formas decoloniales se plantean desde una mirada ontológica en la medida en que es necesario hacer una reflexión, indagación y revisión con relación a las prácticas de humanización, comprendido este concepto como el eje central que va permitir o posibilitar el proceso de descolonización. Es así que Fanón citado por Walsh (2013), explicita la manera en que dicho proceso de humanización se ha transformando en una manera de liberación en la medida en que:

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera (p. 43)

Conviene subrayar que este proceso de humanización posibilita hacer construcciones más allá de las ontológicas, las cuales según Fanón citado por Walsh (2013) no tiene en cuenta a sujetos que han sido excluidos por la idea de un hombre masculinizado y universalizado, blanqueando el pensamiento y las ideas que no son construidas o categorizadas dentro de este ideal de hombre, por ello, es necesario para este autor hablar de humanos, ya que esta comprensión posibilita dar cabida a aquellos que la colonialidad ha dejado por fuera de las clasificaciones.

En consecuencia, la descolonización según Fanón citado por Walsh (2013) es:

Una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar (p.43)

Por ello es necesario que se aprenda y desaprenda permanentemente en este proceso de descolonización ya que se requiere de la conciencia propia de los pueblos que han sido deshumanizados y de los colonos que han participado a través de lo que Fanón citado por Walsh (2013) ha denominado sistema moderno-colonial-racial. Sin embargo, la propuesta de descolonización se centra principalmente en los pueblos que han vivido por siglos el yugo de la deshumanización, y que es necesario que desaprendan y reaprendan nuevas lógicas de configuración que permitan un nuevo cambio o transformación social.

Fanón citado por Walsh (2013), plantea la necesidad de pensar una epistemología descolonial, o epistemología fanoniana, esta tiene como principal objetivo generar conciencia en el sujeto colonizado y la manera en que este interioriza su proceso de

colonización, lo que genera condiciones de no-existencia, es decir que se reafirma la matriz colonial en la que solo se establece una forma de conocer, estar y ser en el mundo.

Esta matriz colonial ha instaurado procesos de deshumanización en la medida en que genera una opresión instaurada en los saberes y prácticas de aquellos que han aceptado la condición de no-existencia, por tanto, según Fanón citado por Walsh (2013) es necesario actuar responsable y conscientemente frente a estas estructuras y lógicas de dominación que busca negar su existencia.

En el contexto colonial, el colono no se detiene en su labor de crítica violenta del colonizado, sino cuando este último ha reconocido en voz alta e inteligible la supremacía de los valores blancos [...] El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado [...], lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica (Fanón citado por Walsh 2013, p. 33)

Un elemento importante que se toma desde la perspectiva decolonial es aquel que hace referencia a la manera en que pueden generar rupturas con la matriz colonial, en la medida en que estas diferencias impuestas desde la racialización no se resuelven desde la liberación de identidades culturales a través de la afectación de la cultura, sino que por el contrario, según los planteamientos de Walsh (2013) se logran establecer atacando las condiciones ontológicas-existenciales de racialización y generoización.

incidir e intervenir en, interrumpir, transgredir, desencajar y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitarias —de hecho coloniales e impuestas— que han sido sujetas a la clasificación e inferiorización: el “negro” por la epidermización, el “indio” por su condición étnica-racial-primitiva-originario y la mujer india y la mujer negra doble condenadas por ser “negras” o “indias” y por ser “mujer”. Es aquí en este trabajo —inclusive de “desepidermización”—que se va enlazando lo pedagógico y lo decolonial, pasando de la conceptualización, construcción y praxis de pedagogías denotadas “críticas” a concebirse, construirse y llamarse más radicalmente como “decoloniales (Walsh, 2013, p. 34).

En este punto es necesario hacer referencia a los sujetos con discapacidad quienes también se han visto implicados desde la matriz colonial que afirma un tipo de sujeto que se ha instaurado y naturalizado no solo en cuerpos estandarizados y desde múltiples dimensiones y miradas considerados como aceptados, sino que también se han establecido

lógicas de dominación desde las maneras de pensar, comprender, procesar, interpretar y construir mundo a partir de las relaciones de poder que se encuentran presentes en diferentes momentos de la existencia.

Por ellos es necesario no solo identificar las raíces ontológicas que se han naturalizado en los sujetos con discapacidad y las prácticas pedagógicas y epistemológicas que han hecho que sean ubicados desde la opresión, sino de las particularidades de los contextos y las condiciones propias de la opresión.

Perspectivas Históricas de la Discapacidad Intelectual

Para la presente investigación se consideran relevantes los referentes teóricos relacionados con la mirada histórica sobre la discapacidad intelectual, entre los autores que han hecho sus aportes, a continuación de retoma a Meléndez (2002) ya Schalok (2010).

La primera exploración conceptual que se propone para esta investigación es la de Meléndez (2002), quien plantea una revisión histórica con respecto a las perspectivas epistemológicas y educativas de las personas actualmente denominadas con discapacidad intelectual.

Como primer elemento constitutivo la autora aborda el análisis del término *retraso mental* enmarcado a partir del desarrollo, la inteligencia y las implicaciones que hay en las personas con discapacidad. Plantea que el retraso mental se encuentra asociado con una limitación del componente biopsíquico, lo que tiene como resultado directo una incapacidad de razonar con relación a los actos de la persona que tiene o padece esta condición. A causa de esta condición Meléndez (2002) define el retraso mental como: “(...) un estado permanentemente deficitario y, como tal, patológico y anormal del cuerpo y de la mente” (p. 81).

El retraso mental ha sido asociado no solo a definiciones del desarrollo y diagnóstico con fines relacionados al área de la salud y en lo que implica los procesos educativos para este tipo de personas. Desde el área de la medicina, es decir, desde lo patológico, también ha tenido incidencia en esta conceptualización que en su momento se hizo con respecto a esta condición.

Al respecto, el DSM -IV⁹, vigente hasta 2017, aborda los factores predisponentes al retraso mental:

Con respecto a los síntomas y trastorno asociados, menciona que “o existen características comportamentales o de personalidad específicas que estén asociada unívocamente al retraso mental” (p. 44). (...) en el patrón familiar menciona que “no hay un patrón familiar aplicable al retraso mental considerado como categoría general” (p. 46) y sobre el diagnóstico diferencial no le es posible encontrar el sí y sólo si del retraso mental (Meléndez, 2002, p. 86)

Teniendo en cuenta estas predisposiciones que se plantean como inconclusas, se define que no hay dichos factores que deban clasificar el retraso mental como una enfermedad. Al estar el diagnóstico enmarcado en el área de la salud, se restringe la amalgama que debe ser considerada en esta condición, ya que se reducen estrictamente a lo relacionado con la psicometría y el registro de conducta.

La autora plantea que desde el campo educativo el criterio emitido por el docente es el más cercano ya que se proponen dos elementos importantes: el primero explica la importancia de tener en cuenta el contexto educativo, las necesidades e intereses para mejorar su calidad de vida y el segundo relacionado con que los educadores y las familias son las que más tiempo pasan con las personas denominadas con retraso mental, tiempo que posibilita mayor comprensión de lo que necesitan a partir de las interacciones.

Lo descrito anteriormente para la autora deja como resultado la clasificación homogeneizante de una limitación de tipo intelectual que surge de condiciones, características o elementos estandarizados por parte de la medicina y la psiquiatría.

Como segundo elemento la autora plantea una diferenciación conceptual entre la discapacidad cognitiva y la intelectual, al respecto se presenta la siguiente tabla que permita identificar las diferencias más relevantes propuestas por Meléndez (2002).

Tabla 1: Diferencias conceptuales de la discapacidad cognitiva e Intelectual

Discapacidad cognitiva o cognoscitiva	Discapacidad intelectual
---------------------------------------	--------------------------

⁹ Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA) y contiene descripciones, síntomas y otros criterios para diagnosticar trastornos mentales.

Esta categoría surge como resultado de la teoría del procesamiento de la información.

Se refiere a limitaciones en los componentes estructurales.

Los estructuralistas plantean que se asocia a un déficit cognitivo, por lo tanto, la hace inmodificable.

Desde la corriente funcionalista se plantea que las principales limitaciones cognitivas se encuentran en: Problemas atencionales, de memoria, semántica, de almacenamiento y recuperación de la información y dominio de conceptos abstractos.

Los funcionalistas plantean que estas dificultades pueden ser parcialmente remediadas por medio de entrenamiento de procesos y estrategias cognitivas de manera sistemática.

Se reconoce que esta categoría ha sido trabajada ampliamente por Schalok (1998-1999), donde plantea que no solo se encuentra en evidencia el componente cognitivo, sino que también intervienen las habilidades adaptativas y las consideraciones ambientales.

Se propone tener en cuenta un enfoque ecológico/funcional.

Es decir que según Schalok la discapacidad intelectual es comprendida como una limitación: *“en la competencia general (o personal), para ejercer las capacidades o conductas que le son necesaria a fin de “adaptarse con éxito a cualquier contexto del entorno” (p. 91)*

Fuente: Síntesis realizada por la investigadora a partir de Meléndez (2002)

La autora plantea que, aunque Schalok intenta proponer la discapacidad intelectual desde un nivel diferente a lo que estaban planteando las teorías funcionalistas y estructuralistas, solo se queda en el intento, ya que dichas particularidades que se ubican en la persona siguen cayendo en los clásicos estereotipos que por siglos se han construido sobre ellas.

Como conclusiones, la autora plantea un reto con respecto a los nuevos planteamientos no solo desde la neurobiología, sino a partir de miradas como la de Schalok en Norteamérica las cuales pretenden plantear un ser inacabado, complejo, dinámico y potencial que se debe abordar desde diferentes dimensiones teniendo en cuenta las interacciones y contextos en los que participe, o como lo problematiza la autora, debería participar.

Así mismo, la autora plantea hablar de “personas con discapacidad intelectual” atendiendo a las implicaciones que ello infiere y dando valor a conceptos de autodeterminación y necesidades de apoyo que posibiliten tener en cuenta las particularidades contextuales, personales, emocionales, familiares, y se propenda por mejorar la calidad de vida de las personas.

La segunda exploración conceptual se basa en Schalok (2010). El autor reconoce cuatro enfoques con respecto a la construcción de lo que ahora se conoce como Discapacidad intelectual. A continuación se describen los elementos más importantes de cada uno.

Enfoque social: hace referencia a priorizar las dificultades de las personas con esta condición a adaptarse a su contexto social más cercano. Por lo tanto, en este enfoque lo primordial son los comportamientos sociales y las conductas que eran consideradas como naturales.

Enfoque clínico: toma fuerza con el surgimiento y auge del modelo médico, por lo tanto, los comportamientos y conductas sociales ya no eran tan relevantes en las personas, sino que la mirada se centró en lo orgánico, la herencia y lo patológico de la discapacidad.

Enfoque intelectual: para este enfoque la prevalencia de los test mentales centra la mirada hacia el funcionamiento intelectual, específicamente aquella que da como resultado la medición del coeficiente intelectual (CI). A través de estas pruebas se estandariza por medio de normas estadísticas que permiten clasificar la inteligencia y agrupar en personas con características intelectuales similares.

Enfoque de doble criterio: para este enfoque se tiene en cuenta el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa. Según la Asociación Americana de Deficiencia Mental (1959) se define el retraso mental como el funcionamiento intelectual que se encuentra por debajo de la media. Para este enfoque se incluye la edad de aparición.

La definición que utiliza el autor con respecto a la discapacidad intelectual corresponde a: *“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.”* (Schalok, 2010, p. 33)

Sin embargo, la definición por sí sola no complementa el contexto, por lo tanto, aparecen cinco premisas que van a permitir dar una mayor comprensión y aplicabilidad a la definición de Schalok. A continuación se describen las características más importantes para cada una de ellas:

Tabla 2: Componentes de la discapacidad intelectual

Premisa 1	Premisa 2	Premisa 3	Premisa 4	Premisa 5
Busca situar los ambientes típicos para identificar	Para lograr una evaluación completa es necesario tener en	Reconoce que las personas con	No es suficiente hacer referencia a la discapacidad	Si se proporcionan los apoyos personalizados

las limitaciones en la función, es decir que no se deben alterar, modificar o sustituir, sino que por el contrario se deben tener en cuenta los microsistemas en los que interactúa.	cuenta todas las particularidades que configuran y determinan a la persona. No se puede priorizar o desechar elementos como la comunicación verbal y no verbal, ya que estos componentes y dimensiones determinan la evaluación.	discapacidad son sujetos complejos, por lo tanto no solo están condicionados por limitaciones sino también por capacidades.	intelectual, por lo tanto esta premisa plantea la necesidad de establecer un perfil de necesidades de apoyo en las áreas en la que la persona requiera de acompañamientos.	que la persona con discapacidad requiere se van obtener resultados con respecto a su funcionamiento. Esta premisa rompe con la idea que las personas con discapacidad intelectual nunca mejoran.
--	--	---	--	---

Fuente: Síntesis realizada por la investigadora a partir de Schalok (2010)

En definitiva, la definición y premisas que se presentan hacen evidente una transformación con respecto a las perspectivas que eran tenidas en cuenta décadas anteriores para conceptualizar a la discapacidad intelectual, de hecho las transformaciones que se hacen en el uso del lenguaje, donde antes se usaba la categoría retraso mental y su clasificación se centraba exclusivamente en el funcionamiento intelectual que se encontraba por debajo de la norma, así mismo la lectura de la persona en esta condición giraba en las limitaciones o ausencias evidentes que lo ubicaban en un lugar de exclusión con respecto al resto que se considera normal.

Por el contrario, lo que propone Schalok (2010) se centra en comprender la discapacidad intelectual como un constructo que es necesario interpretar y leer a partir de diferentes dimensiones, contextos y necesidades de apoyos para que de esta manera se logre en las personas con discapacidad intelectual el mayor nivel de funcionalidad teniendo en cuenta sus ambientes más cercanos.

Si bien es cierto que los dos autores proponen nuevos elementos a tener en cuenta para los procesos de las personas con discapacidad intelectual, sigue siendo problemático para esta investigación las miradas hegemónicas que se plantean con respecto a las lecturas de un sujeto, donde prima como categoría fundamental la discapacidad, desconociendo que pueden existir nuevas formas de construcción que se puedan plantear de manera emergente como propuesta que reivindiquen las subjetividades y, como lo plantea Mejía (2012), proceso de individuación, sin la necesidad de remitir estos elementos a sus limitaciones o deficiencias centrados nuevamente en eufemismos y procesos estandarizados que

nuevamente encasillan a los sujetos con discapacidad en ideales impuestos por la modernidad.

Lo Pedagógico en Clave de la Alteridad

Al mencionar y cuestionar por otras formas posibles de comprender la discapacidad, se tiene en cuenta que esta se configura a partir de las múltiples relaciones que interconectan al sujeto desde diversos lugares, y que por tanto trascienden las miradas o lecturas simplistas que solo determinan al sujeto con discapacidad a partir de esta categoría, obligando a reducir sus procesos a una única forma de ser comprendido. Esta única forma, para el caso de los adultos con discapacidad intelectual, se refiere a la perspectiva médico-rehabilitadora.

Es a partir de lo anterior y de esas nuevas interpretaciones que se han venido construyendo junto con los sujetos discapacidad intelectual, que surgen nuevas perspectivas que acompañan los procesos pedagógicos y educativos. En este sentido, se considera para esta investigación relevante acercarse a posibles categorías que se pueden construir con relación a pedagogía y la alteridad, aunque estos no articulan o problematizan la categoría discapacidad, si tiene aportes epistemológicos significativos para esta investigación y posibilitan retomar la propuesta para realizar los ajustes que se consideren necesarios o relevantes frente a nuevas apuestas pedagógicas y educativas para trabajar con adultos con discapacidad intelectual.

El objetivo principal del grupo de investigación de Teoría de la educación de la Universidad de Murcia, España, es poder analizar elementos teóricos que se han venido construyendo y transformando en lo relacionado a la pedagogía de la alteridad y encontrar la manera en que estos pueden ser aplicables al campo práctico de los procesos educativos. Esto se considera no solo un referente teórico, sino también un aporte metodológico para las propuestas de corte cualitativo, como la actual.

Inicialmente el artículo busca historizar la pedagogía de la alteridad en la medida que:

El discurso de la Pedagogía de la Alteridad tiene profundas raíces idealistas, pues sugiere un perfil ambicioso que delinea a un profesor que debe acoger al otro (al alumno) y compadecerse de él, sin perder de vista su contexto. Como antecedente filosófico de este discurso, se encuentran, por un lado, los planteamientos de Hannah Arendt, quien ha abordado el discurso humanista del

dolor y de la injusticia humana, y, por el otro, los planteamientos sobre la marginalidad, la opresión y la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. (Osuna, 2016, p. 187)

Así mismo, parte de los antecedentes de esta pedagogía desde la mirada educativa, encuentra sus orígenes en las propuestas de Lévinas desde la propuesta de la ética de la compasión, y Ortega citado por Osuna (2016) plantea que dicha propuesta puede ser ajustada en las prácticas educativas, en la medida en que es necesario atender a la pregunta del otro, siendo ese otro el estudiante.

Es en este sentido que la pedagogía de la alteridad trata de definir las relaciones que se han venido construyendo con relación a los actores que intervienen sobre ella. A continuación se describen algunas características que son tenidas en cuenta en torno a estos actores que intervienen en este proceso de desarrollo, todas propuestas por Osuna (2016):

Perfil del educador: El educador es concebido como una persona crítica que tiene claridades con respecto a su misión frente a los estudiantes. Es decir es un docente susceptible a las necesidades y condiciones que plantean sus estudiantes, teniendo en cuenta las características propias de la pedagogía de la alteridad.

En estos escenarios el educador brinda espacios de comprensión, aceptación, afecto y respeto que posibilitan la comprensión que implica salir de uno mismo para interpretar al otro. Es decir que un ambiente que posibilite la comprensión del otro, la acogida y el reconocimiento de los otros, es un espacio que facilita y posibilita el acto de educar.

Perfil del estudiante: Desde esta pedagogía es un estudiante que posibilita el encuentro, la cercanía. La reflexión y el encuentro con otros. Es decir es un estudiantes que no se sitúa de manera descontextualizada, sino que por el contrario reivindica sus lugares y las maneras en que el docente puede facilitar su procesos de aprendizajes a partir de experiencias significativas.

Desde la pedagogía de la alteridad, no es un ser pasivo sujeto a los procesos estandarizados de aprendizaje, sino que por el contrario articula las relaciones contextuales con las necesidades de aprendizaje y los procesos de enseñanza que se construyen en la escuela.

Función de la escuela: Estos espacios deben posibilitar que el estudiante desarrolle juicios críticos con relación a los procesos que tienen como ciudadanos. Es necesario favorecer un clima de afecto, comprensión y reciprocidad para que se construyan vínculos que posibiliten comprender la alteridad desde una dimensión social.

Esta perspectiva pedagógica sitúa tres cuestiones centrales: “impulsar el fomento de valores morales, dar al estudiante el sentido de vida (tiempo y espacio) y dotar a los estudiantes de una promesa”, (Ortega, citado por Osuna, 2016, p. 196).

Función de la familia: La familia es un componente importante y determinante en la construcción teniendo en cuenta la pedagogía de la alteridad, ya que la ubica como núcleo central y articulador de los procesos que se dan en el ámbito educativo-escolar.

Es entonces el sistema familiar el encargado de dar lugar a los valores morales que son indispensables a partir de la construcción que se da desde este microsistema, en el sentido que:

subraya la relevancia que tienen valores de convivencia social, cívica y aquellos otros relativos a las relaciones interpersonales, desde una pedagogía testimonial. Por lo tanto, los valores «se aprenden en y desde la experiencia de la acogida, de la donación y del acompañamiento de los adultos como narración y testimonio ante niños y adolescentes (Ortega citado por Osuna, 2016. P. 198).

A partir de estos elementos, esta propuesta reivindica un rol de participación activo para las familias, posiciona el rol no solo del maestro sino también de los estudiantes, en la medida en que los cuatro componentes se imbrican en las relaciones que se dan de manera natural en la escuela, y allí, se da apertura a nuevas construcciones desde la alteridad, permitiendo que estas nuevas perspectivas en clave de alteridad, reivindiquen las diferencias desde lugares que no han sido explorados antes por la escuela.

Feminismo desde una Mirada Descolonial

Este apartado contiene perspectivas conceptuales que se suponen importantes para la presente investigación, ya que se considera que aportan elementos determinantes para cuestionar las nociones que se han venido construyendo en torno a los lugares que deberían ser ocupados por las personas con discapacidad intelectual. En este sentido, se busca problematizar los cuerpos, cogniciones, lenguajes, estéticas de dichos sujetos, los cuales

han sido, de alguna manera, impuestos desde miradas que los han percibido como incompletos, inexistentes, serviles o descorporizados.

A partir de lo anterior, se considera que el feminismo, planteado desde la mirada descolonial, como un posible campo que permita develar los lugares de dominación y resistencia a los que han dado lugar las identidades otras (entre ellas, las de las personas con discapacidad intelectual), así mismo explorar las periferias epistemológicas de tal manera que se hagan visibles los discursos hegemónicos y por tanto las condiciones históricas de opresión y subordinación que consientan cuestionar y reconocer nuevos lugares, de tal manera se rompa la universalización de la que han sido objeto estos sujetos y de esta manera se reconozcan las diversas maneras de entender, vivir y estar en el mundo.

Para comprender las propuestas que reconocen el feminismo descolonial¹⁰, es necesario conocer las prácticas instauradas desde la colonialidad de género, las cuales han impugnado la negación de la humanidad de las mujeres “no- blancas”, en el sentido que la categoría mujer se ha utilizado, en algunos casos desde el feminismo tecnocrático a partir de la implementación de leyes¹¹, las cuales han sido pensadas desde el universalismo:

Éstas son medidas de doble filo porque, por un lado, son definidas desde plataformas universalistas que interfieren en la autonomía de los pueblos y en el desarrollo de sus propias maneras de terminar con la colonialidad de género; por el otro, como consecuencia de lo anterior, terminan beneficiando fundamentalmente a las mujeres blancas y blanco-mestizas burguesas dado que sólo ellas cuentan como oprimidas, humanas, seres cuyas vidas son de valor. (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2017, p. 405)

Las autoras plantean que la mirada desde la categoría “mujer”, se hace a partir de la colonialidad de género en el sentido de hombres-mujeres blancos y burgueses, así el feminismo reconoce que se excluyen de manera “encubierta y tramposa” a las mujeres no blancas, lo que permite reconocer que las mujeres no blancas se encuentran subsidiadas

¹⁰ Es decir que los aportes desde una mirada feminista decolonial han tomado en cuenta el Abya Yala, es decir, que este se ha constituido de los diferentes aportes intelectuales y conceptuales, los cuales han venido dando forma a los sentidos y prácticas de esta mirada, Algunos de ellos son las feministas de color en Estados Unidos, las mujeres indígenas, los movimientos antirraciales, entre otros.

¹¹ leyes contra la violación, contra la golpiza, contra la discriminación, entre otras.

desde las leyes estatutarias donde no se reconocen los problemas que circulan alrededor de ellas desde sus cotidianidades, y ni siquiera son escuchadas sus necesidades, por lo anterior, las autoras plantean que el trato que se les hace es desde la mirada colonial.

Las autoras plantean que el feminismo descolonial, busca transformar las relaciones sociales que han subordinado y oprimido a las mujeres indígenas, afros y mestizas pobres. Así mismo, plantea que es necesario hacer lecturas situadas con relación al contexto en el que se encuentran para comprender las luchas y situaciones de transformación que son necesarias desde sus lugares de enunciación.

Estas luchas deben darse desde una perspectiva de interculturalidad, pero no solo desde la concepción del encuentro con distintas formas de, interpretar y vivir en el mundo, “(...) sino que debe tomar como eje la racialización de las gentes, del trabajo, del conocimiento, de las prácticas de vida, de las relaciones entre las comunidades y pueblos” (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2017, p. 406).

Las autoras plantean que desde una mirada global el feminismo descolonial es un proceso que “es coalicional, intercultural y transformador”, que busca romper con los patrones y lógicas de dominación impuestos por la matriz colonial del mundo-moderno, donde solo existe una forma de ser hombre- mujer blanca, dejando de lado múltiples expresiones, específicamente de las mujeres indígenas y afro, las cuales buscan generar procesos que coadyuven a vivir una buena vida teniendo en cuenta procesos en común, es decir romper con los maneras impuestas por el estado-nacional, que parten de miradas individualistas, salvajes y violentas, las cuales niegan y excluyen otras formas posibles de construir a partir de las colectividades.

El feminismo descolonial que plantean las autoras, desde la experiencia pedagógica, es aquel que toma en cuenta la vinculación entre la acción política y los procesos de reflexión. Estos componentes posibilitan tener unas perspectivas de transformación situadas desde lo colectivo y cotidiano que posibilita incidencias prácticas y académicas (desde otros discursos y narrativas) atendiendo a las necesidades contextuales.

La pedagogía feminista descolonial que plantea las autoras propone “desmantelar las verdades asumidas, naturalizadas, muchas de ellas impuestas por el orden moderno colonial de género y raza” Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2017, p. 412

En este sentido, esta pedagogía busca generar y dar valor a otras formas de construcción de conocimiento teniendo en cuenta las lógicas en las que se mueven de manera permanente las comunidades, y de esta forma posibilitar las experiencias de vida desde otros lugares que han sido excluidos o deshumanizados por la colonialidad.

Pensarse o repensarse estas otras formas implica asumir un pensamiento crítico que permita consolidar y construir mundos desde lugares diferentes a los opresivos, reconociendo la articulación en red, es decir hacer construcciones que impacten la realidad desde propuestas pensadas desde la comunidad. Posibilitar el encuentro de saberes y generar conciencia frente a que todas y todos somos sabedores y productores de conocimiento.

El feminismo descolonial busca transformar la mirada que la colonización ha impuesto con relación al hecho de ser mujer, en la medida en que pretende hacer un giro desde la interioridad y exterioridad para que los cuerpos de las mujeres dejen de ser escenarios usurpados y racializados, sino que por el contrario se puedan generar movilizaciones en diferentes campos del saber para resignificar y reconocer los procesos en clave de comunidad.

Las autoras plantean una visión que ha estado marcada por la colonialidad, desconociendo las perspectivas de género como luchas de poder que han fraccionado y deshumanizado los procesos de las mujeres las cuales han sido *desmembradas*.

La pedagogía feminista descolonial, entonces, nos abraza como seres desmembrados, incluyendo las diferentes facetas del desmembramiento como algo a criticar, a desaprender, a contrarrestar con una descolonización de la memoria que nos permita ejercitarnos como enteras, como personas y construir comunidad e identidad con otras y otros, que habiendo vivido la colonialidad nos reconocemos como sujetos articulados por las opresiones, por la necesidad de transformación y por la capacidad de tener, habitar y construir alternativas (Espinoza, Gómez, Lugones y Ochoa, citadas por Walsh, 2013, p. 415)

Con base en lo anterior, la pedagogía decolonial busca también ser un espacio de sanación de los cuerpos que han sido racializados por la colonialidad del saber y del ser, en la que es necesario resignificar los procesos de lo que implica ser mujeres desde la perspectiva de Abya Yala. Es un proceso sanador en la medida en que se posibilitan encuentros con otras mujeres que han pasado por la negación de su ser desde una

multiplicidad de experiencias y sentires. Entonces, no son hechos o situaciones asiladas, sino que es el encuentro, acompañamiento, reivindicación y lucha de indígenas, afro y mestizas pobres, en últimas mujeres no blancas ni hombres.

La Discapacidad vista desde los Estudios Feministas

Esta perspectiva de los estudios feministas con relación a la mirada de la discapacidad surge en los años noventa, y su intencionalidad principal no se relaciona con analizar el cuerpo de la mujer con discapacidad, sino que por el contrario busca comprender la discapacidad desde la situación de género y opresión.

Según Balzar (2011) atendiendo a las perspectivas que se plantean en el modelo social de la discapacidad, los estudios feministas de discapacidad buscan problematizar a la categoría discapacidad, especialmente aquella que se ha configurado desde el modelo médico/rehabilitar imperante desde los años 70, para, por el contrario, comprender que la discapacidad es una categoría que se construye de manera cultural y por tanto no es una condición de inferioridad inherente a la condición humana del individuo.

De esta manera:

se descubren las comunidades e identidades que han producido los cuerpos que consideramos discapaces; se revelan las actitudes discriminatorias y las prácticas dirigidas a esos cuerpos; se expone la discapacidad como una categoría social del análisis y, por último, se enmarca la discapacidad como un efecto de las relaciones de poder (Thomson citado por Balzar 2011, p. 58).

El modelo médico que toma fuerza en gran parte del siglo XIX, plantea una dicotomía con relación al individuo normal y el individuo patológico, donde este primero representa la naturalización de las individualidades y la estandarización de las maneras normales que las sociedades modernas imponen con relación a las construcciones de subjetividad; mientras que el segundo, representa la categorización de cuerpos deficientes con relación a la medida estandarizada, nuevamente desconociendo las relaciones que se dan y aportan a la construcción de subjetividades con relación a él, su entorno y las interpretaciones y transformaciones que se hacen de manera permanente en estas interacciones.

Es desde los estudios feministas con relación a la discapacidad que se busca aportar a nuevas construcciones frente al sujeto con discapacidad, para superar no solo lo relacionado a las teorías, sino también a las prácticas y las relaciones de poder en las que se encuentra

cotidianamente el sujeto con discapacidad, de tal manera que supere la visión médica, y se sigan aportando por la construcción de referentes teóricos tales como: el modelo de la encrucijada de Brogna (2009) y el modelo social de la discapacidad de Palacios (2008), los cuales pretenden hacer ruptura epistemológica para dar paso a miradas globales y a la transformación en las maneras imperantes que siguen fraccionando, reduciendo o configurando la vida de los sujetos con discapacidad a una simple condición de enfermedad.

Por ello se considera importante abordar los estudios feministas frente a los sujetos con discapacidad ya que integran elementos importantes para la construcción, en este sentido:

La primera es la de eludir las categorías del diagnóstico médico para pensar la discapacidad (...) la segunda (...) critica el uso de términos tales como “deformidades” o “anormalidades”. Lo que propugna es no caer en definiciones esencialistas de la discapacidad en tanto que se interpreta como una encarnación inferior del ser humano. (Thomson, citado por Balzar, 2011 p. 60)

Los estudios de género han trabajado las interpretaciones que se dan desde la construcción de identidades subjetivas, las cuales se dan por un cruce de categorías como : el género, la sexualidad, la raza, la edad, la discapacidad, la salud; estos planteamiento posibilitan comprender estas construcciones desde una mirada mucho más compleja no se reduce a una única forma de estar y ser en el mundo, sino que por el contrario responde a una multiplicidad de componentes que se encuentran interconectados y que varían dependiendo de los sistemas sociales en los que se encuentran los sujetos, para este caso sujetos con discapacidad.

Según Thomson (citado por Balzar, 2011), los estudios de género tienen una gran relación con los sujetos con discapacidad, no porque en ellos se encuentren las mujeres, ya que esta sería una mirada reduccionista de dichos estudios, sino que por el contrario, toman en cuenta tres categorías centrales y problemáticas las cuales aportan a la construcción de subjetividades en discapacidad, estas son: la identidad, interseccionalidad y corporalidad.

Butler (citado por Balzar, 2011) cuestiona de los estudios feministas la concepción de género frente a lo que implicaría ser mujer, argumentado que esta construcción no se hace desde un único lugar, sino que esta se encuentra imbricada en la etnia, la clase o la

sexualidad, planteando que la concepción que se tiene de mujer se encuentra condicionada a la figura dominante del patriarcado.

Una de las estrategias críticas de la que hace uso el feminismo, se encuentra relacionada con la necesidad de historizar y politizar las representaciones de los sujetos, así, para el caso de la discapacidad es necesario hacer uso de estas estrategias críticas, ya que ellas van a permitir identificar las miradas ideológicas que se instauraron sobre los cuerpos de estos sujetos y por tal razón las maneras de dominación impuestas desde estas ideologías.

Los referentes teóricos que se presentan en este apartado, buscan situar las perspectivas históricas centrándose en el ámbito Colombiano, las cuales se han venido construyendo con respecto a los sujetos con discapacidad y discapacidad intelectual respectivamente.

Posteriormente, se presentan elementos conceptuales que se consideran importantes desde nuevos lugares epistemológicos que se alejan del modelo médico-rehabilitador y que pretenden cuestionar los mecanismos de dominación de los que vienen siendo objeto las personas con discapacidad, a través de estigmatización, opresión y negación de nuevas identidades, como son los estudios feministas en discapacidad, el feminismo descolonial y la alteridad desde una mirada pedagógica.

Teniendo en cuenta estos elementos teóricos se presenta la matriz analítica la cual busca identificar algunos componentes centrales que tienen relación con los referentes teóricos analizados para esta investigación.

Tabla 3: Matriz de análisis nuevas miradas posibles en la construcción de los discursos sobre los sujetos con discapacidad

Categoría	Subcategorías	Nociones de las subcategorías
Alteridad	Diferencias	En todos los órdenes humanos Interculturalidad: Diálogo de saberes con las comunidades teniendo en cuenta la diversidad como categoría dinamizadora. Interseccionalidad: Género, raza, clase y sexualidad. Perspectiva de género
	Sujeto	Socio-político: Agente de transformación de entornos, de

(Yarza, 2005 y Bejarano 2016)		otros sujetos, de prácticas.
	Discapacidad	Elemento que posibilita pensar en clave de alteridad. Desde algunas prácticas pedagógicas se concibe como anormales. Modelo médico-rehabilitador Modelo social Modelo de la encrucijada
Complejidad (Broyna, 2009)	Sistemas	Perfil del educador, Perfil del estudiante, Perfil de la escuela, Perfil de la familia: A partir de relaciones dinámicas
	Niveles	
	Escalas	Normatividad internacional y nacional para hacer seguimiento con relación a los procesos educativos, sociales, culturales, políticos, familiares, en los que se encuentran vinculados las personas con discapacidad para garantizar sus derechos como ciudadanos.
	Inclusión (Convención para personas con discapacidad del 2006, Decreto 366 de 2009 y Decreto 1421 de 2017)	
Decolonialidad (De Sousa)	Colonialidad del saber, ser y poder	Elementos constitutivos impuestos por la modernidad, lo cuales generan procesos hegemónicos que ubican a unos en calidad de opresores y a otros en situación de opresión.

Fuente: Elaboración de la autora a partir de los referentes teóricos

Teniendo en cuenta los referentes conceptuales que se presentan en este apartado, es importante aclarar la apuesta del título de esta investigación. El cual es respondiendo a la pregunta general de la investigación, es decir, las herramientas analíticas son las nociones, estrategias, procedimientos y mecanismos desde relaciones epistemológicas, teórico y metodológicas que dinamizaron las narraciones de los sujetos con toda la apuesta pedagógica que las sustenta, esta es la apuesta no hegemónica.

Metodología

Apuestas Metodológicas Epistemológicas

La presente investigación se ubica desde las metodologías horizontales, las cuales surgen a partir de la década de 1990¹² cuando se agudiza la crisis de la investigación del otro. Estas metodologías empiezan a dar valor al intercambio horizontal y recíproco de las personas a quienes se investiga, posibilitado tener un lugar para la construcción del conocimiento, en la medida en que se reconoce que los sujetos son los protagonistas del ejercicio investigativo, los cuales dan valor a las narrativas y desde estas se posibilita la configuración de categorías que permitan comprender las realidades en la que se encuentran inmersos.

Es desde esta perspectiva que se busca cuestionar las miradas que hace el investigador sobre los sujetos investigados para construir nuevos lugares, los cuales tengan en cuenta el intercambio de saberes y conocimientos, y de esta manera problematizar las apuestas investigativas.

Por lo anterior, esta investigación se acoge a las metodologías horizontales, en la medida en que los procesos, la teoría y la práctica propenden por dar valor a las experiencias propias de los sujetos a investigar, las cuales les permiten develar su lugar de enunciación y por tanto interpelar aquellas situaciones que históricamente los han ubicado en lugares de subordinación, por no cumplir con los parámetros de normalidad establecidos por la sociedad.

Siguiendo a Corona y Kalttmeier (2012), se entienden las metodologías horizontales como: “el proceso investigativo y la producción de conocimiento como compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público. De esta manera, la investigación es considerada como expresión de la vinculación entre teoría y práctica” (p. 12).

Los lugares de conocimiento que se proponen para este tipo de investigación se enuncian desde dos categorías principales. Por un lado, las comprensiones que se hacen

¹² Especialmente cuando toman auge los movimientos políticos, las voces de los indígenas y las mujeres en contextos de investigación.

sobre el sujeto-investigado y por otro la reciprocidad y horizontalidad/poder de estas. Lo anterior toma distancia de las investigaciones clásicamente cualitativas.

Siguiendo a los autores, a partir de la primera categoría, se plantea que los sujetos se construyen de forma permanente ya partir de las relaciones con otros. Es así que un principio fundamental es comprender la alteridad en clave de subjetividades, mediada por el diálogo, sin instaurarse relaciones de poder que privilegien unas relaciones sobre otras.

Del mismo modo, cuando se hace referencia al sujeto, desde las metodologías horizontales, se ve involucrado el diálogo y esto posibilita un intercambio de saberes, los cuales rompen con la lógica de dominación y superioridad, y desde este lugar las discusiones pasan a ser negociadas y no impuestas.

Al respecto,

No se trata de aplicar el diálogo como una técnica racionalizada para hacer más eficaz la comunicación y la producción de conocimiento, sino que es un proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, saberes y las prácticas institucionalizadas. Tampoco parte de una meta predefinida sino que es una búsqueda sin cinturones de seguridad. (Corona y Kalttmeier, 2012, p. 18)

La anterior cita da paso a la segunda categoría que proponen las investigaciones horizontales, en la medida en que es necesario avanzar en la ruptura epistemológica, que permita la emergencia de otros saberes y procesos autoreflexivos, que muchas veces no son contemplados por el positivismo científico. Estos procesos autoreflexivos deben posibilitar la construcción social de los saberes.

Es así que las investigaciones horizontales plantean nuevas posibilidades desde una perspectiva ético-política, de tal manera que se produzcan sentido dentro de ellas.

Es importante resaltar que, desde las metodologías horizontales, la descolonización del saber implica un proceso importante, ya que no solo se realiza por el acto consciente del investigador, puesto que esto resulta replicando prácticas de poder y reproducciones individuales. El investigador se interconecta con diversas dimensiones de identidad y de prácticas. Así, los autores proponen “un modelo dinámico de interacciones en constelaciones” (Corona y Kalttmeier, 2012, p. 35)

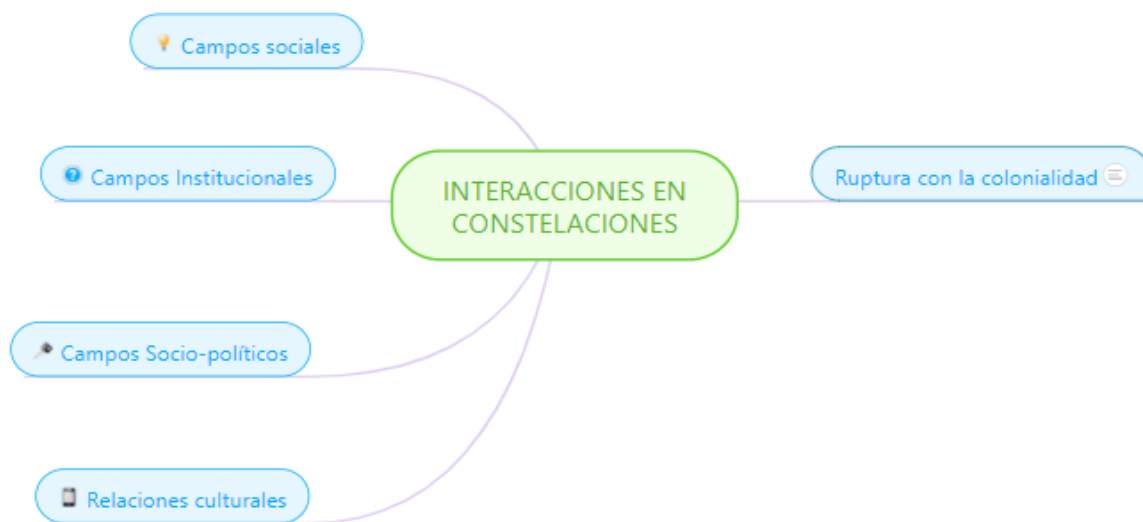
Estas interacciones en constelaciones, producen lo que los autores denominan un mapeo cognitivo, el cual posibilita determinar las posiciones específicas de los actores en

los diversos campos y las acciones que se adscriben a cada una de ellas. Este mapeo permite comprender y relacionar las experiencias concretas, como las representaciones mediadas. A partir de lo anterior, los autores proponen “un análisis de constelaciones que no parten de culturas predefinidas sino de los actores involucrados” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 43)

Desde las metodologías horizontales se propone un “modelo dinámico de interacciones en constelaciones” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 35). La cual se centra en que cada persona “forma parte de una constelación relacional de diversos actores que son caracterizados por múltiples lógicas, prácticas y discursos” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 35).

Este modelo de constelaciones permite identificar todos los actores que intervienen, así como las relaciones a partir de sus historias y los lugares que ocupan. En ese sentido, se presenta la siguiente gráfica que retoma algunos de los componentes centrales de estas interacciones en constelaciones.

Grafica 1: Interacciones en constelaciones



Fuente: Elaboración de la autora a partir Corona y Kaltmeier, 2012,

Desde las metodologías horizontales, las constelaciones permiten interrelacionar diferentes campos en los que se encuentra involucrado el investigador y el investigado. A su vez, estas permiten dar lugar a los otros diferentes, es decir, dejar de nombrar a lo diferente desde posiciones hegemónicas o en oposición a la normalidad, ya que esto generó

exclusiones no solo en espacios públicos sino en lo político de estas subjetividades diferentes. En este sentido las autoras han explicitado cuatro planteamientos que sustentan de manera clara los métodos horizontales, y que se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 3: Planteamientos metodologías horizontales

Comunicación acción	Principio de la praxis	Diálogo -político	Reciprocidad
Contiene efectos políticos, los cuales deben estar articulados y relacionados desde la teoría y práctica, ya que son elementos determinantes que rompen las figuras jerárquicas que no posibilitan las relaciones dialógicas.	La praxis es asumida como un elemento determinante para la generación del conocimiento que se construye teniendo en cuenta las constelaciones. Reconociendo que ésta va modificando el proceso investigativo. Desde la praxis se identifican dos componentes importantes que configuran el sujeto investigador: su agencia y su discurso.	Este, posibilita comprender la igualdad desde “zonas de contacto” ¹³ , es decir, da apertura a proceso de hibridez, la cual a partir del diálogo no excluye o silencia a lo diferentes, sino que da la oportunidad de estar en un doble proceso al investigador e investigado, como: oyente y hablante. Es un escenario político en la medida en que estos diálogos producen algo diferente en este proceso de investigación.	Permite valorar, dar lugar y reconocer los saberes del investigador y los saberes del investigado. Esto en una relación dialógica donde se rompen las estructuras de poder y entran en procesos de confrontación que enriquecen la experiencia y el proceso.

Fuente: Síntesis realizada por la investigadora a partir de Corona y Kaltmeier (2012)

Desde la producción metodológica, Corona (2012) plantea algunos términos que permiten tener mayores compresiones con relación a la investigación horizontal. A continuación se sintetizan los que para esta investigación son los más relevantes:

1. La autonomía de la propia mirada: Es la facultad que permite expresar el “propio nombre”, a partir de lugares y formas diversas. Es decir, tener en cuenta las construcciones que “los otros” quieren hacer de sí mismos, teniendo en cuenta sus lugares de enunciación y la historicidad propia de sus contextos o espacios en los que habitan. Estos espacios no se construyen en oposición a etiquetas hegemónicas instauradas, sino que se construyen en diálogo permanente con estas etiquetas. El investigador y el investigado entran en una relación dialógica de oyente y hablante a

¹³ Entendida esta como perspectivas diferentes que se encuentran, pero se interconectan, cruzan o dialogan para encontrar puntos en común.

través de roles en los dos lugares, que les permiten una interlocución entre lo propio y lo ajeno y de esta manera se construye conocimiento propio y del otro.

2. El conflicto fundador: Este conflicto fundador está presente en los procesos de investigación, desde este conflicto se pueden construir oportunidades de igualdad. Todo contacto social implica un conflicto fundador, este se puede abordar a partir del proceso civilizatorio o a través de metodologías horizontales que permitan llegar a una autonomía de la propia mirada, lo cual va a posibilitar reciprocidad en los procesos. Este conflicto es político y tiene que ver en no anular, ocultar o silenciar las formas y saberes propios, es decir permitir las diferencias a través de la igualdad y de nuevas formas de negociar.

Contexto donde se desarrolla la investigación

El Programa Opciones y Apoyos para la Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual (OAT), es una iniciativa de la Corporación Transiciones Crecer, una organización de familias de jóvenes con discapacidad intelectual, creada en el año 2009.

El programa OAT ofrece alternativas de formación Sociolaboral y educativa bajo un modelo de inclusión en la educación superior, que facilita la Transición de los jóvenes a la vida adulta.

Este inicia en 2010 como proyecto de Investigación en la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario y se consolida en 2017 con una articulación institucional desde la Dirección de Estudiantes y la Vicerrectoría de la Universidad del Rosario.

Los fundamentos del Programa indicados en (Elvira, 2013) son:

a) Reconoce la juventud de las personas con discapacidad intelectual (PDI) como un ciclo vital fundamental para su desarrollo. El estatus de edad dignifica a esta población, tradicionalmente estigmatizada e infantilizada.

b) Identifica la Transición a la vida adulta como una etapa vital que trasciende la preparación para el mundo laboral, estructurando proyectos de vida adulta.

c) Desarrolla un sistema estructurado de apoyos que facilita esta Transición, desde un enfoque sistémico y multidimensional, involucrando la familia como eje de apoyo fundamental.

d) Incorpora un modelo productivo desde el Emprendimiento Colectivo, creado desde 2013 como Cooperativa Coopmente, que desde la Economía Solidaria contribuye a romper el círculo discapacidad/pobreza. Esta alternativa amplía las oportunidades productivas que ofrece el Empleo Con Apoyo (ECA) en la empresa regular.

e) Promueve la inclusión social superando el enfoque clínico/ terapéutico, reconociendo la discapacidad como resultado de una exclusión sistemática de este colectivo en el contexto social.

f) Promueve el reconocimiento de la diversidad como valor social superando un paradigma del déficit y celebrando la diversidad funcional.

g) Asume un enfoque de Derechos, alineado con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, ratificada por Colombia en 2011. Trasciende de esta manera el modelo histórico asistencialista y de beneficencia.

h) Promueve la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, reconociendo tanto su titularidad como su capacidad jurídica, como protagonistas de sus proyectos de vida.

i) Desde el modelo OAT las instituciones realizan ajustes razonables, que les permiten transformarse y flexibilizarse, humanizando sus procesos.

j) Favorece la transformación de imaginarios y promueve las políticas sociales incluyentes propiciando la transformación de lógicas de sobreprotección a las de cogestores como agentes de cambio social.

k) Promueve y favorece las alianzas entre la sociedad civil, la empresa y la academia, como innovación social que permite en un ejercicio cotidiano de convivencia, construir los cambios reales de paradigmas.

En el año 2018 asistieron 24 personas con discapacidad (13 mujeres y 11

hombres), contó con el acompañamiento de cinco profesionales: 1 Psicóloga, 1 Terapeuta Ocupacional, 1 Fonoaudióloga, 2 Educadoras Especiales.

Respondiendo a los fundamentos a y b, el Programa OAT busca dar lugar al ciclo vital en el que se encuentran los jóvenes, por ello, se trabaja en un contexto Universitario y desde allí a través de los espacios de formación propios del Programa se fortalece a los jóvenes para que se reconozcan como jóvenes en proceso de Transición a la vida adulta.

En este sentido, uno de los espacios de formación que los jóvenes ven al ingresar al Programa se denomina Introducción al programa, en este espacio se fortalece a través de diferentes actividades un encuentro para que identifiquen algunos elementos importantes para que sean ellos mismos quienes transformen algunos imaginarios que recaen sobre las personas con discapacidad, como que son niños eternos y pese a que su cuerpo sufra cambios normales por el transcurrir de la edad sus mentes permanecen en un limbo anclado a la infancia.

Con respecto al fundamento c se aplican en el Programa cuatro herramientas a las cuales asiste el joven con discapacidad, sus familias (nuclear) y la gestora de caso¹⁴. Las herramientas que se aplican son: La PCP (Planeación Centrada en Persona), el PAI (Plan de Apoyo Individualizado), la SIS (Escala de Intensidad de apoyos) y el MCVF (Mapa de Calidad de Vida Familiar). En estas herramientas la voz del joven es fundamental y de allí parten los objetivos centrados en el apoyo que va a fortalecer el proceso de formación de los jóvenes.

Los jóvenes del Programa participan en diferentes espacios de formación teniendo en cuenta las necesidades de apoyos que van requiriendo. Es así que los jóvenes de primer semestre asisten a: Introducción al mundo laboral e introducción al programa y actualidad. Estos espacios han sido designados solo para los jóvenes de primer semestre ya que es necesario conocer sus habilidades y necesidades de apoyo, además de conocer sus individualidades y de allí de manera sistémica y conjunta ir proyectando su proceso de formación.

¹⁴ La figura de gestora de caso en el Programa OAT es la profesional que conoce la historia familiar, educativa y facilita los encuentros que se hace al interior del programa con el objetivo de acompañar el proceso del joven con discapacidad.

Los demás jóvenes, incluidos los de primer semestre tienen los siguientes espacios de formación: Protección y defensa, Lectoescritura, taller emocional, Matemáticas, actividad física, Tics, proyectos de investigación¹⁵, Salidas pedagógicas y emprendimiento, esta última se articula con el fundamento d, el cual propone un modelo de Cooperativa a partir de la economía solidaria, del tal manera que los jóvenes se vayan formando y una vez egresan del Programa se pueda hacer el paso a la Cooperativa.

Los jóvenes que se encuentran en tercer y cuarto semestre van a prácticas Sociolaborales y se ha organizado en dos momentos: al primero se le ha denominado Práctica In situ, los jóvenes que ingresa a esta práctica asisten dos días a la semana 2 horas. Los espacios de práctica son las oficinas y algunas dependencias de la Universidad del Rosario, lugar donde se mueven cotidianamente.

El segundo momento se encuentra dividido a su vez en dos: Formación DUAL, la cual es un espacio que también se desarrolla en la Universidad con el mismo horario, las complejidades de estas prácticas se han pensado más en términos de funciones y autonomía para el desarrollo de ellas. El siguiente momento es el de Formación DUAL-avanzado, esta práctica se hace por fuera de la Universidad, en este momento se encuentran realizando la práctica en algunas oficinas del Hospital Universitario Mayor Méderi, de lunes a viernes de 8 a 11 de la mañana.

La profesional que acompaña las prácticas Sociolaborales es la mediadora laboral y es la persona encargada de realizar la sensibilización a los apoyos naturales¹⁶, presentar al joven y acompañar el proceso para hacer los ajustes, adaptaciones e intervenciones pedagógicas que sean necesarias, para que el joven pueda desarrollar sus prácticas de la mejor manera. El objetivo de estas prácticas es que el joven se fortalezca en aspectos

¹⁵ Estos espacios de formación no se encuentran estructurados a partir del currículo tradicional, si no que la apuesta pedagógica busca que los jóvenes tengan inter-dependencia en los espacios en los que encuentran. Por ejemplo, en la clase de matemáticas se trabaja manejo de dinero y de allí se planea actividades que les permitan su acercamiento y posteriormente estos aprendizajes los puedan llevar a otros escenarios de sus vidas.

¹⁶ Para el Programa OAT se designa este nombre al trabajador de la institución donde hacen práctica los jóvenes y pese a que en la mayoría de los casos no conoce sobre la discapacidad, los acompañamientos, vínculos y relaciones que establece con el joven practicante permiten desarrollar y fortalecer muy buenos elementos en el proceso de formación del joven.

relacionados a la autodeterminación, al uso de apoyos en determinadas situaciones, la regulación, aprenda elementos importantes de lo que implica SER un trabajador. Para el Programa OAT en sus prácticas la función se convierte en un pretexto que posibilita dinamizar otros elementos importantes de aprendizaje para el joven.

Los sujetos en la investigación

Para la presente investigación se toman en cuenta elementos centrales con respecto a las metodologías horizontales expuestos en el apartado anterior, y se articulan a la investigación social tomando como elemento central la participación de personas con discapacidad intelectual.

Se considera relevante su participación, no solo por el hecho que documentos internacionales como la Convención internacional de derechos para personas con discapacidad (2012), llaman la atención de su importancia como sujetos de derechos, también, porque para la investigadora es importante que parte de las transformaciones que se están buscando es que los sujetos con discapacidad no solo sean actores pasivos y receptivos en procesos investigativos, sino que por el contrario su presencia tenga mayor incidencia a nivel investigativo.

Por lo anterior, se definirán las implicaciones que tiene asumir una investigación de tipo inclusivo y los roles que las personas con discapacidad pueden tener en esta, así como las decisiones que se asumen frente a la participación de dichos sujetos para esta investigación.

Walmsley y Johnson (2003:10) definen la investigación inclusiva como un rango de enfoques de investigación que tradicionalmente ha sido adjetivada como ‘participativa’, ‘acción’ o ‘emancipadora’. Stack y McDonald (2014) sitúan la investigación inclusiva como una rama de la investigación acción que, junto con la investigación acción participativa, la investigación participativa basada en la comunidad y la investigación emancipadora comparten los siguiente principios: cooperación recíproca igualitaria entre miembros de comunidades explotadas y oprimidas y miembros de la academia, fomento de experiencias de co-aprendizaje partiendo de los temas que preocupan a la comunidad, empoderamiento de los miembros de la comunidad de forma que puedan ejercer mayor control sobre sus vidas, y equilibrio entre investigación y acción comunitaria centrada en el cambio en la persona y en el sistema (Fullana, 2016, p. 114)

Los modelos de participación inclusiva para los sujetos con discapacidad se dividen en tres enfoques principales, los cuales se describen de manera general a continuación: como asesoras, como líderes y como investigaciones colaborativas.

Si actúan como asesoras en la investigación se deben tener en cuenta los siguientes elementos: “las personas participan al establecer prioridades, decidir sobre la financiación, asesorar a los equipos sobre distintas fases de la investigación como su diseño, en las estrategias para seleccionar a los participantes, la recogida y el análisis de datos o los métodos de difusión”. (Fullana, 2016, p. 116). Si actúan como líderes de investigación implica: “que éstas toman el control y deciden iniciar y llevar a cabo sus propias investigaciones sobre temas que son importantes para ellas”. (Fullana, 2016, p. 116), lo que se busca es que a través de metodologías participativas los sujetos se empoderen y puedan llevar a cabo sus propias indagaciones, además de generar transformaciones en el campo social.

El último enfoque busca que las personas con discapacidad se vinculen desde investigaciones colaborativas, es decir:

colaboraciones en las que personas con y sin discapacidad trabajan juntas sobre objetivos compartidos, sus aportaciones son valoradas equitativamente y tanto unas como otras ostentan el mismo grado de poder o control sobre la investigación. Los investigadores sin discapacidad intelectual no actúan simplemente como ayudantes sino que combinan las habilidades de los investigadores académicos con habilidades de las personas con discapacidad intelectual para generar nuevos conocimientos que ninguno de los dos grupos podría conseguir por separado. (Fullana, 2016, p. 117).

Teniendo en cuenta los tres enfoques que hasta el momento se han presentado de manera sintética con respecto a la investigación inclusiva, se propone que los sujetos con discapacidad además de tener un rol como fuentes de datos, los cuales se ampliarán más adelante, actúen como asesores, es decir que acompañen, participen, apoyen, retroalimenten y discutan con respecto a los elementos metodológicos y los instrumentos de recolección de la información implementados en la presente investigación.

Lo anterior desde las metodologías horizontales reconoce los nuevos lugares que se dan a partir de las narrativas de las personas, cuyos discursos no son válidos y necesariamente tienen que ser interpelados desde la lógica hegemónica y universal. En este

sentido este rol como asesores, permite generar nuevos escenarios de participación que se van construyendo a partir de las experiencias y vivencias propias de sus contextos, donde los sujetos participantes aportan a la construcción de nuevas perspectivas que posibilitan mayores comprensiones con respecto a las prácticas y discursos para la investigación

Criterios de selección

Sujetos con discapacidad en la investigación

El criterio más relevante para esta selección corresponde a: Ser jóvenes con discapacidad intelectual que se encuentran vinculados de manera activa al Programa OAT, durante los espacios de formación que son ofrecidos por el Programa manifiestan capacidad de análisis, lo que les permite haber construido diferentes miradas frente a ser sujetos con discapacidad, además de cuestionar las relaciones, experiencias y vivencias que han tenido en su vida.

Para la selección se pretende que tengan diversidad con respecto a sus formas de comunicación con el fin de dar lugar a múltiples expresiones, es decir que no solo sean determinadas por la comunicación oral. Que hayan tenido diferentes experiencias educativas referidas a procesos o escenarios de educación común o de educación especial.

Un último criterio es que los jóvenes se encuentren interesados en participar de la investigación y se facilite, por acompañamiento de los padres, la firma de consentimientos informados.

Profesionales que trabajan con discapacidad

Profesionales que se encuentren vinculadas en el Programa OAT o en otro programa educativo para adultos con discapacidad, que tengan experiencia frente a procesos educativos o de formación de jóvenes con discapacidad, específicamente intelectual.

Tabla 4 Sujetos de la investigación

	Asesoras: 2 mujeres
Personas con discapacidad	Sujetos de la investigación: 4 (3 mujeres y un hombre)
Profesionales que trabajan con discapacidad	5 mujeres

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos de la Investigación

Teniendo en cuenta el carácter propuesto desde las metodologías horizontales y los cuestionamientos que surgen para esta investigación, se proponen 3 instrumentos que se consideran pertinentes ya que posibilitan una relación dialógica y de reciprocidad entre la investigadora y los sujetos investigados. Estos se describen a continuación.

Narraciones biográficas

Son narraciones que se van configurando a partir de las vivencias que se van construyendo desde la realidad, por ello Tuijter (2012) toma en cuenta dos premisas: la primera, sitúa las narraciones a través de información o experiencias que el sujeto representa de la realidad, por tanto, estas experiencias reflejan la realidad de una forma social y cultural determinada.

La segunda premisa, ubica a la narración como una praxis comunicativa, en la medida en que los sujetos construyen realidad individual biográfica y social.

En este sentido es determinante para las metodologías horizontales comprender que la narración biográfica: Pregunta sobre la apropiación individual y el modelo de transformación de las condiciones sociales para cada punto histórico específico.

Por ello, la narrativa biográfica se enfoca en historias de vida, que desde lo subjetivo relatan vivencias individuales enmarcadas en contextos sociales. Para ello se construirán algunas preguntas que sirvan de detonantes para que los sujetos narren algunas experiencias que serán grabadas y posteriormente transcritas por la investigadora.

La guía construida por la investigadora para la presente investigación y que se desarrolló con 4 sujetos con discapacidad, se encuentra organizada en tres momentos: el primero consta de una introducción la cual tiene como finalidad presentar el objetivo, la metodología y el grupo a quien va dirigida, la segunda contiene siete preguntas orientadoras y la última parte consta de un espacio para que los sujetos de la investigación planteen dudas o aclaraciones y la firma del consentimiento informado. (Ver anexo 2)

Grupos focales

Según Vela (2001) plantea que la entrevista de grupos focales se ha empleado en la investigación social básica. De manera general los grupos focales se definen como “el conjunto de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una situación de entrevista grupal, semiestructurada y focalizada sobre una temática particular que es común y compartido por todos” (p. 77).

Investigadores como Krueger (citado por Vela, 2001), plantea que el número de personas para este instrumento debe ser entre cinco y siete, dada la complejidad.

Dentro de los grupos focales, se encuentra el moderador, quien es la persona que da un orden a la discusión teniendo en cuenta las preguntas, para que de esta manera se permita la participación abierta.

La guía para los grupos focales desarrollados con los profesionales del Programa OAT consta de una introducción en la que se presenta el objetivo de la investigación, cinco preguntas generadoras y el cierre en el que se da espacio para preguntas o aclaraciones. (Ver anexo 3)

Cartografía fotográfica

Teniendo en cuenta que los procesos de formación de los sujetos con discapacidad no siempre responden a lectura y escritura de manera formal o convencional, se plantea para la presente investigación hacer un recorrido cartográfico por medio de fotografías en la que los sujetos puedan participar a través del uso de estas. Además, se utilizará la propuesta de la cartografía en el sentido que se pretende indagar por las relaciones que se dan en los escenarios sociales en los que se encuentran inmersos los sujetos (Universidad y casa), y las dinámicas que se construyen y co-construyen alrededor de los sujetos con discapacidad. Para este proceso se tendrán en cuenta los relatos que hacen los sujetos con discapacidad y se irán identificando elementos importantes frente a las relaciones de género-discapacidad, cuerpos-discapacidad, modos de estar en los contextos-discapacidad.

Para la construcción de esta cartografía se tomaron algunos de los referentes teóricos propuestos para esta investigación. Desde la interseccionalidad como apuesta del feminismo decolonial se tendrán en cuenta el cuerpo como territorio de construcción y relación con el mundo, además de comprender la multiplicidad de opresiones y la matriz de

dominación que se ha instaurado en los cuerpos de los sujetos con discapacidad y cómo estas opresiones han determinado sus historias de vida y las prácticas que han venido construyendo a partir de estas experiencias.

Así mismo, la descolonialidad permite tener en cuenta particularmente las relaciones que se construyen en la línea del ser y la del no ser, teniendo como elementos centrales los cuerpos de los sujetos con discapacidad, lo cuales se ubican en escenarios históricos locales que dan cuenta de nuevas relaciones que permiten indagar por nuevos lugares epistemológicos.

Y finalmente la alteridad como elemento que permite situar las comprensiones de los otros diferentes en clave de su participación y configuración desde componentes y escenarios educativos.

El propósito de presentar los principales elementos teóricos de las categorías centrales de la investigación: decolonialidad, interseccionalidad y alteridad, estas entendidas y problematizadas en clave de sujetos con discapacidad.

En dicha construcción colectiva, se hará uso de detonantes que permitan profundizar la discusión con respecto al lugar del sujeto adulto con discapacidad intelectual en escenarios que son cotidianos para ellos.

Posteriormente se hará la reconstrucción fotográfica de cada uno de los participantes, de tal manera que se recojan las experiencias y aprendizajes más significativos en su proceso de formación.

Las asesoras de la investigación acompañarán de manera cercana en todo el proceso de aplicación de este instrumento. A continuación se describe su participación en los momentos propuestos para la cartografía:

1. Acercamientos teóricos: las asesoras conocerán inicialmente los vídeos que se van a presentar y podrán hacer apreciaciones o comentarios con respecto a ellos y su finalidad.
2. Construcción del documento: Una vez se recojan las impresiones que han tenido los sujetos de la investigación, se compartirá el documento final con las asesoras y ellas podrán hacer ajustes o ampliaciones a lo que consideren necesario.

3. Construcción de mapas relacionales: Las asesoras propondrán unas posibles representaciones gráficas que den cuenta de los elementos principales en torno a las categorías utilizadas: decolonialidad, interseccionalidad y alteridad. Las cuales van a ser presentadas a los sujetos de la investigación por ellas. Posteriormente se reunirán con la investigadora para revisar, replantear o formular nuevas preguntas que les permitan a los sujetos de la investigación tomar las fotografías para la elaboración de la cartografía.

4. Cartografía: Para este momento una de las asesoras será la encargada de tomar fotografías, la otra tomará nota de las apreciaciones principales que hagan los sujetos de la investigación, y ambas podrán realizar preguntas, aclaraciones o ampliaciones a lo que consideren relevante en el proceso de construcción de la cartografía. (Ver anexo 4)

Experiencia del primer momento de la cartografía

Despojarse de los prejuicios y de las apropiaciones que se han construido con respecto a los sujetos con discapacidad, es un ejercicio permanente. No solo basta con enunciarlo y tenerlo claro, es decir no es suficiente querer construir a los sujetos desde orillas epistemológicas distantes a las que tradicionalmente han configurado sus vidas y se han encargado de teorizarlos permanentemente.

Es en este sentido, que hoy es necesario plasmar lo que fue esta experiencia de dar lugar a los sujetos con discapacidad desde otras perspectivas de investigación.

En un primer momento durante la cartografía, se realizó la presentación de lo que se iba a trabajar con los sujetos con discapacidad y posteriormente el análisis de las tres categorías de entrada que se propusieron para esta investigación, es decir decolonialidad, interseccionalidad y alteridad. En este momento fue un reto para la investigadora pensar de qué manera iba a presentar estas categorías, de tal forma que generara en ellos detonantes que dieran lugar a percepciones, sensaciones, experiencias para poder discutir y construir de manera colectiva, sin que la investigadora sesgara o diera por sentado algunos de los elementos consideramos como relevantes.

Para ello inicialmente se explora a través de fuentes audiovisuales que pudieran explicar claramente estos conceptos apoyados en imágenes, ejemplos o situaciones reales.

Una vez seleccionados los videos, se da inicio al encuentro con los sujetos con discapacidad y las asesoras.

Era inevitable sentir nervios, porque como se menciona al principio los estigmas siguen a la sombra, porque han sido muchos siglos intentando deconstruir las miradas cuestionantes frente a lo que puedan pensar y decir estos sujetos con discapacidad intelectual.

Pese a los nervios que estaban en el aire, era necesario mantener la calma y la mayor apertura y disposición para presentar a los sujetos los videos y sobre ellos dar inicio al diálogo que diera como resultado un documento en donde el principal elemento sería la voz de ellos, ¡sí! de ellos, los que por siglos han sido silenciados o han sido otros los que han tenido que hablar por ellos, porque se sigue poniendo bajo sospecha sus interlocuciones e inclusive sus pensamientos así no se materialicen en palabras.

Empezamos esta experiencia, y dimos lugar para hablar de interseccionalidad, haciendo énfasis inicialmente en el feminismo y posteriormente en los elementos que han conformado la interseccionalidad.

Luego de ver los videos, estuvimos atentas a escuchar sus percepciones y comentarios: inicialmente giraron en torno a sintetizar los videos, posteriormente fueron realizando analogías y finalmente pusieron estas relaciones en lo que ha significado vivir la discapacidad en cuerpos anormales y cuestionados por lo que la normalidad ha decretado como válido.

Este mismo ejercicio se realizó con alteridad y finalmente con la decolonialidad.

La capacidad de asombro como investigadora no disminuyo en ningún momento, cada vez que escuchaba las relaciones, interpretaciones y frases que iban armando, llena de satisfacción cada palabra que iba digitando para dejar registrado su pensamiento y a partir de este ejercicio comprender que si se quiere que digan cosas nuevas o explorar otros lugares es necesario presentar y preguntar por otras cosas.

Para el segundo momento los fantasmas que me acompañaron ya no estaban tan presentes, esto gracias a la capacidad de asombro de la investigadora y el valor que empezaron a tomar sus intervenciones.

Iniciamos el momento de la simbología en el que las asesoras de esta investigación tuvieron un rol activo, ellas le presentaron al grupo lo que para ellas debía representar las tres categorías que hemos venido trabajando. Sus reflexiones y representaciones sorprendieron, y fue así como ellas dinamizaron este momento y estuvieron prestas a escuchar lo que tenían que decir sus compañeros, mi participación fue en el sentido de encausar y problematizar algunos elementos, específicamente la simbología que querían dar a la categoría alteridad, en donde el elemento central se depositaba en la discapacidad, olvidando otros componentes importantes. La reflexión aportó a dar voz a los sujetos con discapacidad los cuales tensionaron la situación y finalmente se llegó a un acuerdo entre asesores y sujetos de la investigación.

Los otros momentos fueron igual de relevantes sorprendentes Llegó el momento de empezar a responder las preguntas, las cuales fueron construidas por las asesoras de esta investigación teniendo en cuenta nuestras tres categorías.

Para responder a estas preguntas los sujetos de la investigación debían explorar otras formas, es decir, usar no solo la escritura formal, sino hacer uso de las imágenes, los contextos, los símbolos para dar cuenta de las reflexiones e inquietudes que han venido suscitando en esta puesta en común de la cartografía.

Una vez tomaron las fotos, con las cuales se inicia el último momento de esta experiencia, se ven las fotografías y nuevamente asaltan los prejuicios, no podemos olvidar que estamos inscritos en una matriz que permanentemente nos hace poner en cuestión y en lugares oscuros aquello que puedan plantear los sujetos con discapacidad. En este caso esa sombra saltó nuevamente en el proceso.

Al ver las fotos y encontrar diferentes escenarios, me surgía el cuestionamiento ¿Me hice entender cuando di la explicación de cómo debían tomar la fotografía?, pero también surgía la necesidad de querer escuchar lo que tenían que decir.

No dejan de sorprender sus apreciaciones y las relaciones que logran hacer con respecto a lo que implica ser un sujeto con discapacidad y las múltiples relaciones que van

acompañando sus vidas, además de los contextos en los que han estado, los cuerpos que están habitando y a experiencias que van determinando, transformando e incidiendo en la configuración de sus vidas.

Análisis de datos

Considerando los fundamentos de las metodologías horizontales, los cuales buscan romper con las figuras tradicionales jerárquicas de un investigador y un investigado, se resalta el diálogo como un elemento que posibilita construir de manera permanente a partir de las relaciones con los otros. Es en este sentido que para las metodologías horizontales el diálogo resulta ser un elemento constitutivo que permite la construcción del conocimiento desde múltiples lugares posibles, además de dar parte a las experiencias contextuales de las personas, lo que permite tener como eje central la naturaleza social de los sujetos y en este sentido reconocer lo que plantea Corona y Kaltmeier (2012, p. 16) como: “uno se construye frente al otro”. Así mismo las metodologías horizontales plantean un proceso de investigación a partir de la “horizontalidad, reciprocidad y dialogalidad, esto supone que el “investigador” y el “investigado” llegan a una nueva mirada” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 18). A partir de lo anterior se da un lugar de reconocimiento a los sujetos investigados en la medida en que se da poder a sus voces, expresiones, vivencias, narraciones a partir de diversas maneras, las cuales posibilitan nuevas formas de encuentro y relaciones que construyen desde la horizontalidad y desde allí se rompen lógicas de poder que cuestionan los lugares que los otros han construido para sí, se resalta entonces la convicción política de no acallar y ocultar voces.

Para esta investigación las voces acalladas se consideran las de los sujetos con discapacidad intelectual, los cuales han sido ubicados cultural, social y educativamente en orillas lejanas y apartadas de la racionalidad, la cual establece, determina y enmarca una manera de normalizar los cuerpos, lenguajes, cogniciones, desde un criterio que se establece a partir de los que se imagina como normal.

Por lo anterior, se consideró que la metodología de análisis de datos más pertinentes se corresponde con la Teoría fundamentada. Esta teoría pretende generar relaciones entre los

datos y el mundo en el que se han recogido estos datos. Así mismo, según Strauus y Corbin (2002), busca que se pueda pensar de manera comparativa en la medida en que:

“puedan ver con facilidad qué es igual y qué es diferente. La importancia de esta metodología es que proporciona un sentido de visión, de a dónde quiere ir el analista con la investigación. Las técnicas y procedimientos (el método), por otra parte, proporcionan los medios para llevar esta visión a la realidad. P. 16

Es así, que esta metodología de análisis genera unas relaciones que se articulan en algunos elementos con las metodologías horizontales en el sentido que los datos no son solo elementos que se pueden presentar de manera estadística, sino que cobran fuerza, vigencia y sentido en la medida en que se analizan a partir de la realidad, la cual es comprendida a partir de las múltiples relaciones y complejidades que construyen de manera cotidiana los sujetos que se encuentran inmersos en ella. Es decir, que los datos no son solo información, sino que se da una relación entre estos y el investigador.

Los procedimientos realizados fueron: Codificación abierta, en este, desde un análisis microscópico línea a línea, permitió acercarse, examinar e interpretar los datos de forma minuciosa, de manera tal que la investigadora empieza a plantear interpretaciones, sentidos, significados, cuestionamientos a los datos que está analizando.

Este primer momento, se plantearon algunas interpretaciones, acudiendo los que plantean Strauus y Corbin (2002) con “un sentido analítico” (p. 72), en la medida en que se dio lugar a examinar de manera detallada algunos elementos, conceptos, expresiones, palabras, códigos, que permitieron identificar los sentidos de lo que expresaban los sujetos de la investigación, además de ir estableciendo posibles relaciones y contradicciones en las respuestas a partir de los instrumentos implementados para estas investigación.(Ver anexo 5)

Luego, se pasó a la codificación axial, en esta se expusieron de manera abierta los conceptos, los cuales fueron surgiendo a partir de la codificación abierta y las posibles relaciones o distanciamientos probables que surgían entre ellos. Estos datos permitieron generar conceptualizaciones, las cuales reconocían relaciones que dieron lugar a agrupar la información a partir de elementos comunes.

Estas conceptualizaciones dieron lugar a proponer algunas categorías de análisis que permitieran entrever relaciones conceptuales a partir de los datos, de tal manera que se

agruparon categorías, las cuales se fueron configurando teniendo en cuenta lo que cada dato explicaba, problematizaba, cuestionaba, interpelaba a esta categoría.

En este proceso de organización de categorías a partir de los datos, se elaboraron mapas conceptuales, mediante los cuales se fueron identificando posibles relaciones entre los conceptos y los datos que se encontraban en cada categoría. (Ver anexo 6).

Como apoyo para el anterior proceso se utilizó el software Atlas. Ti en su versión 6.0

Posteriormente, identificando las categorías centrales y las subcategorías, se procedió con la escritura de los hallazgos. Las citas textuales que se encuentran en estos siguen la forma de referenciación del Atlas. Ti, así, en paréntesis se escribe, por ejemplo, p2, para identificar al documento 2 y seguido otro número que identifica la línea en la cual se encuentra la frase.

Una ventaja para la investigadora es que continúa trabajando en el escenario institucional en el cual participan las personas con discapacidad intelectual, sujetos de la presente investigación. Esto ha permitido mantener en la cotidianidad la presencia de ciertos datos, categorías en construcción, teorías que dan soporte a la investigación, así como preguntas, reflexiones, cuestionamientos, relaciones que permiten un ir y venir entre los datos, su organización analítica y categorial, de manera que se tienen muy presentes las realidades que siguen viviendo estos sujetos, sí como las intenciones de la investigadora.

Hallazgos

En el análisis de los resultados derivados de los instrumentos aplicados a la presente investigación, se van estructurando hallazgos relacionados con los lugares de enunciación que van construyendo los sujetos adultos con discapacidad intelectual, y también de las profesionales que trabajan con ellos en escenarios educativos o de formación.

Estos hallazgos se encuentran organizados en cuatro categorías que se considera prevalecieron en las narraciones de los sujetos con discapacidad y de las profesionales. Además de aparecer de manera reiterativa, se consideran son elementos de análisis importantes para dar lugar a posibles relaciones que tengan en cuenta discursos no hegemónicos en las construcciones o nuevas apuestas epistemológicas con relación a los sujetos con discapacidad intelectual.

En un primer momento se presentan las narraciones de los sujetos con discapacidad y las profesionales frente a la categoría de lo humano y su relación con la discapacidad. En este sentido la humanidad en muchos de los datos recogidos, se asume que es una condición inherente a todos, sin embargo, desde otras narrativas se pone en tela de juicio esta obviedad y desde allí se plantean y articulan algunos elementos que se consideran relevantes para la presente investigación.

La segunda categoría hace referencia a las diferencias y las relaciones posibles que existen con algunas “etiquetas” que históricamente han acompañado y se mantienen en el tiempo para denominar o referirse a los sujetos con discapacidad. Estas “etiquetas” con las que se acompaña de manera permanente a los sujetos con discapacidad intelectual, se enuncian y utilizan de formas distintas en los datos, también se presentan con distintas relaciones desde las voces de los sujetos. Así, se construyó como una categoría resultado de los análisis ya que se encuentra en los discursos atravesados por las compresiones y experiencias de los sujetos de la investigación.

La tercera categoría cuestiona los lugares que se tejen con relación a la normalidad-anormalidad, comprendiendo que estas se construyen a partir de relaciones de poder las cuales ubican a los sujetos con discapacidad en no lugares y por tanto, a partir de sus narrativas se encuentran que inclusive ellos en algunos momentos de sus vidas se

configuran a partir de la anormalidad como excluyente y determinante en sus procesos de historicidad.

Finalmente, se presenta un apartado dentro de los hallazgos el cual puede ser considerado un “haz de luz”, ya que da lugar a posibles comprensiones desde orillas distintas a las tradicionales o comunes para hablar, problematizar, comprender las vivencias de los sujetos con discapacidad intelectual y las múltiples experiencias que los atraviesan y configuran.

Las relaciones de “lo humano” en los discursos de la discapacidad

A partir de los datos contruidos desde la estrategia investigativa de la cartografía con los sujetos con discapacidad intelectual, se identifica como dato relevante para la presente investigación las relaciones que se construyen con respecto a la línea de la humanidad como elemento exclutor a la no humanidad. Es decir, para los sujetos con discapacidad que participaron de esta investigación, la palabra y noción de humanidad se encuentra naturalizada, se menciona y se da por hecho que “pese” a sus diferencias son considerados humanos, es así que cuando en el instrumento de la cartografía se empieza a indagar por los significados que puede tener la palabra interseccionalidad uno de ellos afirma que: “Somos seres humanos, debemos respetarnos como somos, no importa si somos diferentes todos somos diferentes y debemos cuidarnos entre todos” (p 1, 9)

Estas afirmaciones se expresan de manera naturalizada, ya que cuando se empieza a dar mayor profundidad en sus relatos, la “humanidad” es cuestionada por ellos mismos, ya que al parecer esta no contempla diferencias en razón de la discapacidad, sino que de la humanidad de la que se habla se da a partir de relaciones de imposición donde prevalece la normalidad como categoría dominante.

En tal sentido, uno de los sujetos de la investigación afirma que se reconoce como humano y de esta manera identifica diferentes emociones que complementan este reconocimiento, sin embargo hace uso de la palabra “pero” para enunciar su discapacidad, lo que deja ver que esta humanidad es interpelada y cuestionada en razón de esta. Al respecto: “para mí me siento muy feliz, muy orgullosa muy contenta, de ser así como soy,

yo soy un ser humano, soy muy amable, pero obviamente tengo mi discapacidad y siempre la tendré para mí y para todos” (p 7, 4)

Lo anterior permite problematizar las compresiones que se dan a partir de las relaciones de poder, donde al parecer solo se pueden tener en cuenta dos lugares: “yo ideal dentro-otro no ideal fuera”, estos dos únicos lugares posibles reafirman de alguna manera una superioridad en razón de idealizar a un “yo”, el cual se va construyendo a partir de patrones preestablecidos teniendo en cuenta elementos como: corporalidad, corporeidad, intelectualidad, estética, los cuales van determinando quienes resultan ser identidades legítimas en razón de totalizaciones.

Entonces la idea de humanidad acoge a los “yo ideales”, y esos otros que se salen de la línea en la que se ha tematizado o construido estas identidades, no caben y por tanto deben ser señaladas y estigmatizadas. Sobre estos “yo ideales” se construyen etiquetas para los “otros”, no ideales, que siguen poniendo bajo sospecha su humanidad y además de poner bajo la lupa de la inspección elementos que terminan recayendo en cuestionamientos que se le son asignados a su condición:

“Pues cuando me miro al espejo siento como rabia, como, no me siento orgullosa con la discapacidad que tengo. A veces me siento normal y a veces no. Y también le echo la culpa a Dios (...) No me siento bien con mi rostro (...) y digo: ¿por qué a mí?” (p 5, 7)

Según la frase anterior, se reafirman estas culpas por ser un individuo inacabado, incompleto, vacío. Es decir que estos sistemas de opresión sobre los cuerpos no solo se dan en el campo de las palabras, es decir, de las nominaciones o las etiquetas que se han generado para categorizar a los otros diferentes, sino que ha permeado los cuerpos “discapacitados” habitados por sujetos que todo el tiempo se están debatiendo entre las construcciones binarias impuestas por la modernidad, en este caso humanidad-no humanidad.

Al plantear en el grupo focal con las profesionales la pregunta por los estereotipos en las personas con discapacidad intelectual, surge lo siguiente: “son angelitos, nunca siente nada, todo es bonito, no se van a enamorar, o no van a pensar incluso maquiavélicamente cómo sacar beneficio de situaciones” (p 1, 14). Este planteamiento deja ver que al

considerar a los sujetos con discapacidad como figuras angelicales, se desconoce su humanidad y solo se les puede adjudicar una figura de pureza, despojándolos de cualquier relación que pueda ser comprendida a partir del campo de la humanidad y las relaciones complejas que se tejen en los diferentes microsistemas en los que interactúan.

Es decir, que al imponer este tipo de cargas sobre los sujetos con discapacidad, se desconoce las intenciones, construcciones, deseos, sentires, emociones que son necesarias y que se dan de manera permanente a partir de las relaciones de la humanidad, y por tanto solo pasan a ser figuras representativas. Tal y como lo propone Brogna (2009) con relación a la visión sacralizada mágica en la cual la persona “portadora” de una discapacidad pasa a ser un individuo a quien las relaciones del capital simbólico se construyen desde un escenario negativo, ya que estas restan o anulan sus posibilidades de acceder a otros capitales simbólicos.

A partir de lo mencionado anteriormente frente a la visión sacralizada y mágica como parte del constructo simbólico que ha acompañado a la discapacidad, se resalta la siguiente fotografía, la cual deja en evidencia los lugares y las cargas históricas que han venido nutriendo las conceptualizaciones de la discapacidad, porque al parecer los sujetos que la habitan se desconoce y en últimas termina primando solo la categoría discapacidad y lo que ella encierra por sí misma a nivel histórico.

Fotografía 1: Señalamientos



Fuente: tomado de la cartografía realizada con los sujetos con discapacidad

La anterior fotografía se encuentra acompañada de la siguiente narración:

“(…) es un bote de basura, yo me siento así, porque a mí me hicieron la vida imposible en el colegio, yo muchas veces que pensé en quitarme la vida, demasiadas veces estuve a punto pero gracias a Dios tuve mi mamá y a mis amigos que me ayudaron a salir adelante. (…) uno a veces puede cuestionar a Dios de por qué me mandaste así, cuál es tu propósito para mandarme así” (p 5, 13)

Los lugares de dominación se van estableciendo en las relaciones entre unos sujetos considerados como ideales al no tener ninguna discapacidad, y otros, que pese a todas las propuestas contemporáneas que se han venido construyendo en términos sociales, educativos, de política pública, necesitan seguir planteando su humanidad, demostrándola para que no sean desconocidos, negados, ocultados, tematizados por “otros” de manera permanente, y nuevamente seguir cuestionando su humanidad.

En ese sentido, en el instrumento de la cartografía, al acordar con los sujetos con discapacidad intelectual qué se ubicarían las imágenes de la alteridad, interseccionalidad y decolonialidad para ser representadas de manera simbólica por ellos, se resalta de los datos la siguiente frase: “oye tú no, porque no tienes tal cosa, es porque no es un humano, entonces yo lo pongo aquí [Al utilizar la expresión “aquí”, el sujeto de la investigación se está refiriendo a la imagen de decolonialidad] si porque es humano o no humano” (p5, 5).

En este dato, al preguntar la investigadora por la discapacidad, se evidencia a partir de la respuesta que da el sujeto con discapacidad, que no es una cuestión que se resuelva de manera teórica, es decir que pese a que se ha avanzado en términos conceptuales frente a esta categoría, para este sujeto sigue siendo un término que en la cotidianidad deja marcas de vida, porque desde sus experiencias y vivencias referirse a la discapacidad resulta ser una marca impuesta socialmente en la que recaen consideraciones que se hacen frente a ellos al considerarlos como inferiores en el mejor de los casos o bien, sospechando de su humanidad.

Lo anterior, al ponerlo en relación con la apuesta por las conexión entre constelaciones desde las metodologías horizontales, configuraría en parte, el campo de lo social, lo institucional desde lo educativo y lo individual, dejando ver una clara tensión entre campos, ya que, si bien los avances teóricos y epistemológicos frente a la tematización de los sujetos

con discapacidad siguen avanzando de manera significativa, al parecer algo está pasando cuando estos deben ser apropiados y transformados a partir de las relaciones que se dan en espacios como el educativo, ya que siguen prevaleciendo algunas de las miradas que históricamente los han venido configurando desde el cuestionamiento con lo humano. Con relación a lo anterior, en el instrumento de la cartografía, una de las sujetos de la investigación hace uso de la siguiente fotografía para describir cómo se siente tratada por las personas cuando saben que tienen una discapacidad, en tal sentido inclusive su humanidad es puesta en tela de juicio ya que el elemento que prima es la discapacidad:

Fotografía 2: Relación humanidad discapacidad



Fuente: tomado de la cartografía realizada con los sujetos con discapacidad

Esta fotografía se acompaña de la siguiente narración:

Puse unas sillas solas, porque siempre me han discriminado, creo que toda la vida, (...) yo lo que quiero es que la gente aprende más de la discapacidad y podamos estar en una sociedad incluyente, en una sociedad que no nos critique, que no lastime a las demás personas sin saber lo que piensan o sin darles las oportunidades de expresar” (p 5, 13)

En un sentido histórico, autoras como Brogna (2009) plantea en un primer momento de las sociedades, la duda sobre si ciertos sujetos podían ser considerados como humanos, siendo de esta manera que surge la primera visión que la autora conceptualiza como exterminio-aniquilamiento, en la medida en que el grupo de individuos con discapacidad, el cual era considerado como aquel que poseía una particularidad biológica y de comportamiento que ponía en riesgo o en peligro a los demás, debía de ser eliminado. A partir de lo anterior se puede considerar que teniendo en cuenta las narrativas de los sujetos

con discapacidad estas visiones que se daban por superadas, aún prevalecen en las miradas que ellos hacen al cuestionar las relaciones entre humanidad y discapacidad.

Para seguir avanzando en lo que se propone frente a problematizar la humanidad en relación con la discapacidad a partir de las narraciones de los sujetos con discapacidad, hay una línea discursiva útil a partir de los planteamientos de Fanon (2014), específicamente con relación a lo que denominó la zona del no ser. Esta denominación se conceptualiza a partir del libro “los condenados de la tierra” en el cual plantea que existen dos zonas, la primera es la zona de ser y la segunda la zona del no ser. Esta división se encuentra fundamentada en la idea de racismos, en la que se establece una superioridad sobre la línea de lo humano en razón de una estructura de dominación.

En este sentido como lo argumenta Grosfoguel (2012), al analizar la división de la zona del ser y no ser propuesta por Fanón:

Las personas que están arriba de la línea de lo humano son reconocidas socialmente en su humanidad como seres humanos con subjetividad y con acceso a derechos humanos/ciudadanos/civiles/laborales. Las personas por debajo de la línea de lo humano son consideradas sub-humanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por tanto, negada (Fanón, citado por Grosfoguel, 2014)

Siguiendo a Fanon, es posible establecer una relación con respecto a lo que los sujetos con discapacidad plantean desde el cuestionar su propia humanidad, ya que por encima de cualquier otra construcción de vida impera la discapacidad vista como un elemento que da paso a relaciones de exclusión, nominación, rechazo. Al respecto, al cuestionar a una de los sujetos de la investigación en la cartografía sobre su relación con la discapacidad plantea lo siguiente: “La partida de humanos y los de abajo no humanos, y como yo me sentía no humano, entonces por eso lo pongo acá abajo” (p 5, 3). Esta relación de arriba y abajo hace referencia a la imagen 1, la cual se explica más adelante.

En la zona de no ser se dan opresiones raciales a partir de relaciones de poder, es decir aquellos que no son considerados humanos, en este caso los sujetos con discapacidad, deben ser segmentados desde las medidas impuestas que plantea desde su lugar los humanos que están en la línea del ser.

Para dar continuidad a la pregunta por lo humano en relación con las diferencias, las narraciones de los sujetos con discapacidad se siguen centrando de alguna manera en

cuestionar la naturalización que se da o se les impone a los sujetos con discapacidad. Así cuando la investigadora les pregunta a las profesionales que trabajan con discapacidad frente a las similitudes y diferencias, una de las profesionales responde entre risas por la obviedad a partir de un común en el que cabemos aparentemente todos los seres humanos. Por ejemplo, con comentarios tales como:

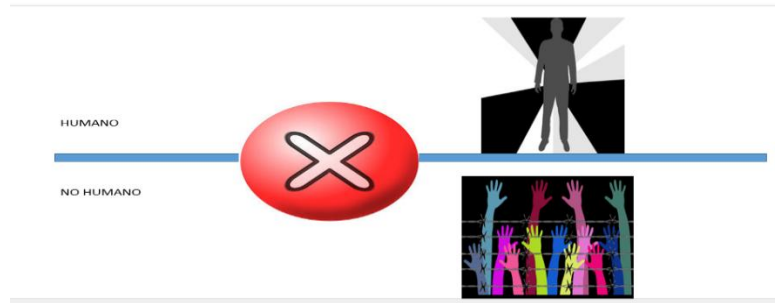
Se parecen en que son seres humanos, no (risas), tienen dos ojos, dos bocas. Y en qué se diferencian como todos los seres humanos en sus peculiaridades, no, cada uno tiene su forma de ver, se sentir, de aprender espiritualmente, de gustos e intereses distintos, pero todos son seres humanos (p1, 1)

Sin embargo, nuevamente para los sujetos con discapacidad estas obviedades no se encuentran tan evidentes. De hecho, en las narraciones y relatos de los sujetos con discapacidad durante las cartografías nuevamente se ubican en una zona que se puede comprender como aquella propuesta por Fanon (2014), como la zona del no ser, al sentir que se cuestiona su humanidad y aparecen varios conflictos desde una óptica de opresión que los niega, invisibiliza y desconoce sus construcciones a partir de orillas no normativas.

Se puede comprender a partir de las diferentes narraciones dadas por los sujetos de la investigación, que lo que es obvio para unos, para otros siguen siendo construcciones que deben ser ubicadas en lugares oscuros. En tal sentido: “Podría ser un grupo de personas humanas y un grupo de personas no humanas, dentro de las cuales se encontrarían las personas con discapacidad” (Instrumento de la cartografía p 2, 9).

En el momento de la cartografía en que las asesoras de la investigación debían representar de manera simbólica las categorías que se habían trabajado, al presentar la decolonialidad, se la imaginan de la siguiente manera: “Una línea, con un color representar una persona que es humana, y abajo con otro color una persona considerada no humana”. (p3, 4). Lo cual se puede observar en la imagen 1

Imagen 1: Representación de categoría decolonialidad



Fuente: elaboración de las asesoras de la investigación

Una vez las asesoras realizan la construcción a través del uso de imágenes, estas son presentadas y aprobadas por los sujetos de la investigación, es así que todos de manera uniforme se encuentran de acuerdo en que esta sea la representación. Al seguir avanzando en la elaboración de la cartografía se van identificando relaciones frente a los relatos de los sujetos con discapacidad que dan por sentado que al tener una discapacidad son considerados como no humanos: la investigadora pregunta “¿Quiénes se ubicarían en esa zona de los no humanos? –a lo cual los sujetos responden –“las personas con discapacidad”. (p4, 5)

Estos elementos se articulan con lo que se ha venido planteando, en la medida en que dejan ver que la idea de colonialidad se ha instaurado y prevalece para aquellos cuya visión de mundo e identidades partidas no se ajustan al imaginario colectivo construido e instaurado por las lógicas de la modernidad y la colonialidad. En este sentido, tal y como lo plantea Mignolo (2000)

El imaginario del mundo moderno/colonial surgió de la compleja articulación de fuerzas, de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias y de historias que se contaron y cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial (p. 39).

Estos planteamientos pueden ser útiles para pensar que al nominar desde la “no humanidad” a los sujetos con discapacidad, o como ellos lo plantean a “personas no humanas”, estos son llevados a periferias, a “no lugares” que se van legitimando. En estos “no lugares” se desconoce que es posible construir subjetividades desde otras líneas no establecidas que hacen una ruptura con relación a las concepciones que se tienen frente a los sujetos con discapacidad, especialmente, con discapacidad intelectual.

De este modo, las identidades que se construyen desde la discapacidad pueden entrar a cuestionar el discurso dominante, poniendo en tensión las prácticas que pretenden seguir configurando sus vidas.

Diferencias–Nominaciones excluyentes

Son muy cercanas las narraciones que los sujetos con discapacidad hacen cuando se analizan elementos como: discriminación, estigma¹⁷, desigualdad, entre otros. Es decir, que teniendo en cuenta los datos que se recogieron en la cartografía y en las narrativas, los sujetos con discapacidad reconocen que la categoría discapacidad, socialmente se ha constituido como un marcador diferencial¹⁸ que conlleva a hacer lecturas que se conceptualizan a partir de miradas que cuestionan, limita, categorizan, determinan, a los sujetos con discapacidad a partir de construcciones sesgadas, las cuales se centran en las limitaciones, déficit, enfermedades y que en últimas terminan cosificando cualquier construcción de subjetividad a partir de lo que implica ser un sujeto con discapacidad, esta

¹⁷ Algunas de las narrativas de los sujetos con discapacidad son muy cercanas a nociones que han estado en los marcos de referencia históricos y socio-culturales de la discapacidad y de las críticas a estos marcos, como por ejemplo la discriminación, los estigmas y las desigualdades, entre otros que se evidenciaron en la presente investigación a partir de los antecedentes investigativos.

¹⁸ Se utiliza este concepto para hacer énfasis sobre aquellos elementos que, por cuestiones de raza, etnia, género, discapacidad, sexualidad, son considerados como marcas vitales en los sujetos y que en ocasiones conllevan a prácticas discriminatorias y excluyentes.

se determina como categoría excluyente, la cual evoca connotaciones vigilantes e imperantes de cómo deben ser considerados los cuerpos¹⁹ diferentes.

Uno de los sujetos de la investigación cuando se pregunta si se ha sentido discriminada, relaciona esta palabra directamente con su discapacidad: “a veces quisiera ser igual a las demás personas y no tener una discapacidad. Que me quieran por lo que soy y no por lo que ven cuando saben que tengo una discapacidad” (p 5, 11)

Para iniciar el análisis de este apartado la investigadora considera relevante tomar como elemento teórico lo que plantea Castro-Gómez (2000) como la “(...) crisis de un dispositivo de poder que construía al "otro" mediante una lógica binaria que reprimía las diferencias”. (p. 88)

Desde los planteamientos que propone el autor se podría comprender que para la discapacidad estas “lógicas binarias” se establecen como mecanismos de poder que se construyen desde discursos normalizadores que niegan, ocultan o silencian las diferencias y que legitiman una única de manera de estar en el mundo a partir de la construcción social de la ciudadanía, donde esta impera en términos de estigmatizar aquello que se sale de estas normas, se legitima la cosificación de las diferencias y por tanto se cuestiona aquello que pone en riesgo las propias identidades del modelo de ciudadano.

Los sujetos en el momento en que se estaban realizando las construcciones conceptuales de las categorías de entrada que se usaran para la presente investigación, uno de ellos se cuestiona por los binarismos que se han construido, donde indiscutiblemente uno es el dado como bueno y el otro, por tanto, es un componente negativo o exclusor que termina reafirmando la universalidad del primero, en tal sentido expresa: “Además siempre creer que todo es dos: blancos-negros, pobres-ricos, normales-anormales” (p 1, 8)

¹⁹ Cuando hablamos de cuerpos hablamos de la manera en que se construyen las subjetividades, ampliando las nociones de concebirlo solo como un elemento externo que se configura de determinadas partes, sino que también se comprenden las construcciones que giran en torno a las identidades, la individuación, lo político de estos cuerpos, teniendo en cuenta los lugares de enunciación de quienes lo habitan.

Estos mecanismos de poder hacen que se generen relaciones que determinan a los sujetos con discapacidad a partir de prejuicios, los cuales siguen apareciendo para cuestionar sus identidades.

Teniendo en cuenta lo anterior se resalta la siguiente narración, la cual hace una de las sujetos de la investigación cuando se indaga en la cartografía por una de las fotografías que tomó:

“para que nosotros participemos más de la comunidad como personas con discapacidad y también para que no nos digan que estamos enfermos de discapacidad, porque no lo somos. Somos personas común y corriente que no tenemos una enfermedad, sino que por el contrario podemos aportar mucho a la sociedad” (p5, 10).

En esta relación de control que se ejerce en la invención del otro, se van construyendo imaginarios que se naturalizan y van invisibilizando las subjetividades que no se determinan a partir de estas lógicas binarias en términos de normalidad-anormalidad.

Esta invención ha capturado a los sujetos con discapacidad, quienes en algunos casos también naturalizan estas prácticas que los encasillas, por ello fácilmente se apropian de discursos que les siguen poniendo etiquetas que acompañan, aseveran, determinan o complementan su discapacidad. A partir de lo anterior, se considera importante presentar algunas de las palabras que expresan los sujetos con discapacidad cuando se les pregunta ¿qué significa para ellos ser un sujeto con discapacidad intelectual?, lo cual se referencia desde el instrumento de narraciones biográficas:

“Bueno para mí una persona con discapacidad intelectual es una persona en la que desde que nace hasta siempre, ehhhh, tiene unas cosas en una parte del cuerpo que no le funcionan bien lo que sucede es que cuando una nace unas células pequeñas se les están dañando y ya cuando nacen están seguras cuando están dañadas, esa parte del cuerpo se les vuelve muy inestable quiere decir que no funciona casi bien” (p 7, 3)

En este sentido, estas invenciones no solo se hacen a partir de los sujetos con discapacidad, sino que también se instauran como socialmente aceptadas, y se van legitimando en el imaginario colectivo. A continuación, se presentan afirmaciones por parte de las profesionales, que se consideran determinantes en esa invención de la discapacidad:

“me parece que cuando a las personas se les habla de discapacidad intelectual inmediatamente se asocia a inferioridad en algo (...) Pero tampoco podríamos negar que la discapacidad intelectual no está, ahí está” (p 1, 8)

“creo que la discapacidad intelectual existe, hay unas bases genéticas hay unas bases neurológicas, sí, pero entendiendo esto también relacionado con una media que existe, alguien puso un estándar entonces ellos no están ahí en el centro (p 1, 12).

Estas invenciones han dado paso, en parte, a construir lo que se conoce como exclusión, donde los otros diferentes, en este caso los sujetos con discapacidad, no pueden ocupar los espacios legítimos de los demás, sino que deben estar al margen de estos espacios de privilegio. Al respecto se resaltan narraciones que hacen las profesionales que trabajan con los sujetos con discapacidad como: “...en que siempre han sido excluidos de alguna manera en su casa y en los espacios en los que habitan” (p1, 6).

Se considera que en la época actual son muchos los avances que se han dado para los sujetos con discapacidad, es decir, Palacios (2008) plantea un recorrido histórico frente a las concepciones que se han venido construyendo sobre los sujetos con discapacidad desde la época antigua hasta llegar al modelo social de la discapacidad con enfoque de derecho y participación de los sujetos con discapacidad, sin embargo, en muchas ocasiones se identifica que estos cambios se han venido construyendo de manera semántica, reconociendo que el lenguaje construye y por tanto reivindica otras visiones de mundo. Pero al parecer los sujetos con discapacidad siguen siendo considerados individuos riesgosos, ya que la cuestión no se reduce a un asunto de derechos y de reconocimiento desde la ciudadanía, sino en la confluencia diferentes elementos como lo puede ser: la raza, el género, la clase social, pero solo se tiene en cuenta como prioritaria y prevalente la discapacidad.

Frente a lo anterior también las personas que se encuentran a su alrededor tematizan a los sujetos con discapacidad, a continuación se resaltan algunos elementos que surgieron en el grupo focal con las profesionales frente a los estigmas o imposiciones que se construyen con relación a ellos, estas son percepciones que las profesionales consideran que siguen vigentes a partir de las experiencias, encuentros y comentarios que escuchan en el contexto de la Universidad, en la cual se encuentra el Programa OAT que están cursando:

(...) que no son capaces, de nada, que siempre van a necesitar a otro que haga todo por él, porque no van a poder ni estar solos ni nada, entonces voy a ir pensando a quién se lo voy a dejar (p1, 8)

(...) que son niños eternos, que son tiernos a mí ese me encanta, es que son tan tiernos... (p1, 8)

Estas ideas que se naturalizan y son dadas e impuestas a los otros con discapacidad, dejan ver los estigmas y etiquetas que se construyen desde cómo se lee al otro diferente. Según Castro Gómez (2000), la creación de perfiles de subjetividad se apropia de las construcciones de subjetividad, las cuales van quedando en el imaginario colectivo, se naturalizan y se imponen a los otros diferentes a la gran mayoría dominante. Es decir, que en gran medida las construcciones que se han venido haciendo sobre los sujetos con discapacidad se encuentran enmarcadas a partir de las representaciones elaboradas por los “no discapacitados” despojando a los sujetos con discapacidad de conciencia, experiencias, sentires, ya que le es dada una asignación de identidad a partir de lo que los otros construyen de él.

Además, estas construcciones de los otros diferentes se hacen desde una mirada binaria a partir de la normalidad-anormalidad, la cual instaaura un sistema de opresión que impone blanqueamientos. Este concepto utilizado por Quijano (1997) a partir de la idea de raza puede ser útil para pensar las relaciones de poder que se instauran desde una lógica de dominación y control sobre aquellos que no entran en las clasificaciones sociales establecidas como totalizantes.

Es decir que la categoría raza para Quijano (1997) no es solo comprendida como el color de piel diferente a la del colono, sino que implica una relaciones de poder que subordina a los colonizados, para el caso de los sujetos con discapacidad se problematiza esta categoría alrededor de ellos y de qué manera pese a los avances en política pública, normatividad y educativamente siguen siendo ubicados en las periferias del pensamiento moderno- normal, bajo las categorías de normalidad como patrón de dominación.

Uno de los sujetos de la investigación asume está planteamiento de raza como: “La raza son caracteres de las comunidades humanas donde se ponen unos superiores” (p 1, 9)

Teniendo en cuenta los planteamientos de Quijano y la narración que hace el sujeto con discapacidad, se podría pensar que los elementos de poder en razón de la raza, para los sujetos con discapacidad se construye a partir de una dualidad de relaciones, en la medida en que los que se encuentran arriba determinan las maneras en que se interpretan y de alguna manera cosifican a los que se encuentran abajo.

De esta forma, las construcciones que se hacen con respecto a los sujetos con discapacidad vienen dadas por las relaciones que se ejercen por las identidades de arriba, y en esta medida se siguen profundizando relaciones disparejas, las cuales continúan estigmatizando a los sujetos con discapacidad a partir de elementos que no los representan. En tal sentido, al preguntar en el instrumento de la cartografía por lo que implica ser una mujer con discapacidad intelectual, la sujeto de la investigación responde lo siguiente: “para que ellos crean que nosotros no somos enfermos y mucho menos rechazados, para que nos traten como personas común y corriente, ósea que nosotros servimos a la comunidad alrededor en diferentes aspectos” (p 5, 5).

Además, se considera que estas dualidades de un “yo arriba-tú abajo” propician espacios de exclusión, ya que varios de los sujetos con discapacidad identifican que hay una relación directa entre la discapacidad y la exclusión-discriminación-estigma... entre otras casillas que se han planteado como opuestas a la inclusión, pero que siguen primando incluso en escenario denominados como incluyentes.

Por ello, se plantea pensar en términos de alteridad, en el sentido en que lo plantea uno de los sujetos de la investigación:

la alteridad para mí es como esa invitación a que cambiemos nuestro pensamiento sobre la diferencia y la exclusión y que podamos encontrar un punto en que todos podamos estar en un ambiente de integración, en un ambiente de comprensión, de armonía de que no haya más estigma que no haya más diferencia, más violencia simplemente por ser diferente” (p 1, 8)

Una exclusión comprendida de forma distinta

Ellos, los sujetos con discapacidad están en un espacio en el que son observados, tal vez por sus diferencias y por los rótulos que se han venido impuestos para referirse a ellos, “los otros”, que están en el escenario de la Universidad, pero que no son los Universitarios.

Para articular el enunciado anterior con algunas de las narrativas de los sujetos con discapacidad, se muestra la siguiente fotografía tomada por un sujeto de la investigación en la cartografía:

Fotografía 3: Relación de inclusión- exclusión



Fuente: tomado de la cartografía realizada con los sujetos con discapacidad

La fotografía va acompañada de la siguiente narrativa:

Esta fue la fotografía que yo escogí, están unas plantas amarradas. Dentro o por fuera, eso es como cuando uno está siendo discriminado. Por eso la cinta rodea. Las personas con discapacidad están adentro (p 5, 3)

Los datos recolectados en la presente investigación con respecto a la cartografía posibilitan cuestionar lo que Butler (Citada por Díaz, 2012) propone del sujeto abyecto, es decir, que el planteamiento de cómo estos cuerpos al margen de la norma son constituidos, tematizados, conceptualizados a partir de relaciones de saber-poder, en donde los cuerpos instaurados como legítimos pasan a aprobar e incluir los cuerpos considerados como anormales o discapacitantes. Estas relaciones de dominación excluyen cuerpos ilegítimos, ya que lo socialmente construido no contempla a cuerpos que se configuran desde lugares diferentes a la norma o lo normal.

Estas tematizaciones que se hacen con respecto al diferente, también se construyen en términos de lo indeseable, innombrable, inexplorable; cuerpos, mentes, lenguajes, expresiones, gestos, que son reconocidos desde lo que el sujeto ideal o idealizado socialmente como normal construye sobre los otros.

En consecuencia, frente a lo que se ha venido planteando con relación al diferente, cabe señalar nuevamente las conceptualizaciones que ha venido haciendo Butler (Citada por Díaz, 2012) con relación a los cuerpos abyectos como: "... la acción de arrojar fuera,

desechar, excluir y, por lo tanto, supone y produce un terreno de acción desde el cual se establece la diferencia”.

Estas consideraciones que hace Butler con respecto a las formas en que se construye los cuerpos abyectos, permite identificar unas relaciones frente a lo que Díaz (2012) plantea sobre la “constitución de cuerpos (que miran-son mirados)” (p. 28), en el sentido en que, como lo describe una de las sujetos de la investigación:

Ellos [los jóvenes de la Universidad en donde funciona OAT] van caminando encuentra jóvenes con discapacidad y me encuentran más o menos a mí o no me ven a mí. Entonces cuando yo tengo esa discapacidad yo creo que estoy adentro porque hay personas que hay por fuera y ellos me están mirando, por mirarme como soy, por ser así porque tengo esa manera, que tengo esa discapacidad y porque estoy discriminada. Porque estoy adentro y ellos están afuera. (p 5, 4)

En tal sentido, se exalta nuevamente las relaciones sociales que se han venido construyendo frente a lo que se considera anormal, en donde se adjudican no solo unas connotaciones en términos de corporalidad, sino que también se tejen relaciones que se configuran a partir de significados y sentidos que se hacen con respecto a los sujetos con discapacidad intelectual, como aquellos que no encajan, se desajustan, no entran en la cadenas de competitividad y por tanto no son aptos para estar en el sistema de producción propio de la sociedad en la que nos encontramos actualmente.

Entonces, siguiendo a Butler, los cuerpos abyectos y por tanto los cuerpos “discapacitados”, son calificativos que se construyen en torno a ellos, para invalidar sus subjetividades y por tanto ejercer lógicas de dominación que los estigmatizan, desconocen y por tanto legitiman prácticas de cómo deben ser concebidos.

Relaciones con la normalidad-anormalidad

“Pues cuando me miro al espejo siento como rabia, como, no me siento orgullosa con la discapacidad que tengo. A veces me siento normal y a veces no”
(p5, 4)

Iniciar este apartado con una de las narraciones que hace una de las sujetos de la investigación, permite dar cuenta del lugar en el que se ubica con respecto a la discapacidad y hacer visibles los lugares y los no lugares en los que se encuentran estos sujetos.

Al respecto, se considera importante identificar dos lugares por donde transitan las narraciones de los sujetos con discapacidad. Por un lado, el reconocimiento de lo que implica ser un sujeto con discapacidad y, por otro, las cargas emocionales, sociales, educativas en las que se encuentran permanentemente por motivo de tener una discapacidad, y las apreciaciones que se construyen alrededor de esta categoría. Así:

pues ser una persona con discapacidad tiene desventajas y ventajas, ehh, porque conociéndome o conociendo a varias personas que ya me conocen me dicen por ejemplo que tengo tales habilidades para el arte más que todo y las desventajas es como a veces esa preocupación o esas ganas de ser una persona normal como cualquiera (p 7,3).

Teniendo en cuenta los planteamientos que hace Brogna (2009) con respecto a las compresiones históricas que se han venido haciendo frente al sujeto con discapacidad, se pueden entre ver estos dos lugares planteados como opuestos y excluyentes. Es decir, la normalidad y la anormalidad. Esta última toma vigencia a partir de las concepciones aplicadas desde el modelo de la enfermedad (médico-rehabilitador) que enmarca unas limitantes, desventajas o déficit de un sujeto que se encuentra por debajo de la norma, en comparación con sujeto que se encuentra “dotado de todas sus facultades”.

Lo anterior se podría comprender en relación a los elementos visuales que se constituyen a partir de la modernidad. Es decir, según lo que plantea Barriandos (2011), como “la colonialidad del ver”, la cual es determinante para establecer algunos elementos de poder que limitan o sesgan otras maneras de comprender las corporalidades. A partir de estas lógicas se inferiorizan, objetivaban y racializan cualquier expresión de alteridad.

Se podría relacionar que estas miradas que se constituyen frente a los sujetos con discapacidad, se hacen a partir de la colonialidad del ver donde se ponen en juego elementos epistemológicos, ontológicos y corpopolíticos, esta última a partir de lo plantea Grosfoguel.

Nuevamente es importante resaltar que los discursos naturalizados frente al reconocimiento de tener y asumirse desde la categoría discapacidad, en ocasiones trae

consigo unas cargas epistémicas que hacen evidente que surjan apreciaciones desde la normalidad-anormalidad, como elementos determinantes que se posicionan a partir de premisas que invisibilizan las complejidades que habitan a los cuerpos-sujetos con discapacidad, más allá de solo la categoría misma de la discapacidad.

Con respecto a lo anterior, se presenta la siguiente frase, resultado de una de las preguntas que se hace a una de las sujeto con discapacidad para dinamizar la narración biográfica, y que deja ver la carga social de lo que implica enunciarse a partir de la discapacidad:

Cuando siento lástima por mí, cuando veo que no lo puedo lograr, esa cosa así tenga la fortaleza o las ganas de decir si puedo. Hay algunas personas en la vida que pues me dijeron usted no puede, usted no va a ser capaz, tal tal tal, y yo me la creí al principio. Pero empecé a crecer y dije esto está mal, yo tengo discapacidad intelectual pero no, ósea la estoy tratando de ocultar para estar en una sociedad (p7,)

La frase anterior deja en evidencia las relaciones de poder que se han naturalizado con respecto a los sujetos con discapacidad a partir de la noción de “capacidad”. Además, de la frase con la que termina la cita anterior llama la atención la palabra “ocultar”, en tanto sus posibles significados pueden ser: esconder, encubrir, disimular, guardar, reservar. Esta palabra usada por la sujeto de la investigación para referirse a su condición de discapacidad deja muchas preguntas y posibles interpretaciones. Algunas de ellas son: ¿De qué manera la vivencia de tener una discapacidad ha sido una experiencia traumática que ha dejado como resultado el querer ocultarla para encajar en esta sociedad? ¿Cómo conciben a los sujetos con discapacidad intelectual en diferentes escenarios, que el único modo de encajar y cumplir con los mandatos de normalidad es ocultar la discapacidad?, ¿Qué se quiere ocultar o qué se quiere cambiar para, mostrar qué? ¿Si es capaz de ocultar la discapacidad, de que más es capaz? Estos asuntos no se resuelven fácilmente, pero dejan claro las implicaciones sociales, educativas, políticas que han tenido que vivir los sujetos con discapacidad intelectual al ser considerados como otros diferentes, haciendo ajustes a los modos o adjetivos que se han venido usando a través de la historia para referirse a ellos, pero que en últimas terminan cosificándolos a una discapacidad vista como un elemento peyorativo o de estigmatización que nos los legitima como personas.

Para dar continuidad al planteamiento con el que se inicia este apartado en relación a la dualidad normalidad-anormalidad, donde la discapacidad habitaría esta última, se da lugar a la siguiente frase, tomada del instrumento de narración biográfica, en el cual el sujeto plantea: “no sé, no sé decirlo porque a veces me siento normal y a veces anormal. O sea es, raro”. (p 7, 6). Teniendo en cuenta la cita anterior, estas nominaciones se construyen a partir de relaciones no complementarias sino exclutoras, donde la normalidad excluye a la anormalidad. Estas relaciones dejan ver que estas construcciones de normalidad se hacen en términos de lo que el sujeto considerado como normal configura sobre sí mismo y por tanto sobre los otros.

Así, lo que se salga de estos parámetros en principio establecidos desde la corporalidad (por ser el primer acercamiento, a partir de lo que se ve), se empieza a nombrar desde lo que veo y se considera como normal. Por tanto, cuerpos “carentes” de: sentidos, funciones ejecutivas, cogniciones, reflexiones o expresiones, deberán ser considerados como anormales. Y es así que los sujetos con discapacidad intelectual interpretan estas relaciones, y de esta manera la hacen explícita en sus narraciones: “normalidad quiere decir que la persona es capaz de muchas cosas y anormalidad para mí significa como pobrecitos. Por ejemplo, hay es que usted no puede, venga le doy la manito” (p 7, 6).

La cita anterior sigue cuestionando si esta categoría naturalizada para todos los seres humanos sigue acogiendo en la práctica a aquellos que se constituyen de orillas diferentes por cuestiones de discapacidad, en donde lo que prima en algunos momentos es precisamente eso, su discapacidad antes que su humanidad.

Estas construcciones que se establecen frente a la normalidad-anormalidad, siguen cosificando a los cuerpos “discapacitantes” en la medida en que se estructuran únicos lugares posibles, los cuales se apropian a partir de una lógica de invisibilización y ocultamiento, y en donde la única forma posible de hacerlos visible, de traerlos a la luz del reconocimiento, es nuevamente para reafirmar o asumir posiciones asistencialistas, caritativas, o enmascaradas desde el modelo médico-rehabilitador, donde su opción posible es ser configurados a partir de la enfermedad y todos aquellos elementos que la caracterizan.

Estas lógicas de normalidad-anormalidad siguen presentes en los discursos que se construyen con relación a los sujetos con discapacidad, ya que al parecer es necesario poner bajo sospecha toda comprensión, interpretación, manifestación que hacen de la realidad, partiendo de un argumento que se ha constituido desde la mirada de la normalidad, como lo puede ser: es que tiene discapacidad intelectual, no está entendiendo, lo que dice o hace es porque no logra comprender, sus acciones y comportamientos son puros, alejados de maldad y sin intenciones de cualquier tipo.

En tal sentido, al indagar en el grupo focal por las representaciones o interpretaciones que se hacen frente a la discapacidad intelectual las profesionales relacionan algunos elementos como:

(...) personas diferentes a la media, si, no estoy diciendo ni que son más ni menos, son diferentes en sus formas apropiarse de las cosas de actuar son diferentes
(p 1, 9)

A partir de las citas anteriores se determina que las construcciones que se hacen con respecto a la discapacidad se enmarcan en concepciones peyorativas, además despojan a los sujetos que habitan estos cuerpos normativizados y encasillados, ya que las cargas epistemológicas y ontológicas se hacen desde perspectivas que cuadriculan y llenan de adjetivos negativos a los sujetos.

Si se toma a la discapacidad como una categoría política, se acuerda con Skliar (2005) la necesidad de cuestionar la idea de normalidad que se ha pretendido instaurar sobre la discapacidad, específicamente en el campo educativo, vista como aquello: “que es pensado y producido como "anormal", vigilando cada uno de los desvíos, describiendo cada detalle de lo patológico, cada vestigio de anormalidad y sospechando de toda deficiencia” (p. 15), en la medida en como los sujetos con discapacidad van construyendo sus identidades a partir de relaciones, complejizando estas relaciones desde la mirada que se ha instaurado por varios siglos con relación a ellos mismos, y las maneras en que se van conceptualizando sus cuerpos considerados como “discapacitados”, donde prima por encima de cualquier otro elemento de subjetividad, la discapacidad vista como anormalidad.

En tal sentido, la anormalidad es construida a partir de lo que en educación se ha comprendido por normalidad, al respecto Skliar (2005) plantea: “la normalización que no

es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal" (p.15).

Siguiendo con Skliar (2005), propone una diferencia que al parecer ha sido confundida por algunos discursos educativos en relación con las diferencias y los diferentes, estos últimos, según el autor, han sido contruidos o inventados desde el diferencialismo, es decir, los raros, los inusuales, los extraños, en últimas los anormales. Así el diferencialismo da como resultado marcas que: “consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa”. (p. 16)

Subjetividades en construcción

A partir de los instrumentos trabajados para esta investigación, se reconoce y da lugar a algunos elementos que se consideran relevantes para abordar nuevas miradas que permitan problematizar algunos cuestionamientos, afirmaciones, ideas, que se han venido describiendo en las construcciones conceptuales del apartado anterior con respecto a los hallazgos.

Por ello, se consideran como relevantes las miradas que dan las profesionales cuando se hace referencia a las nociones, concepciones, planteamientos, miradas que se pueden construir con respecto a los sujetos con discapacidad intelectual. En tal sentido, afirmaciones como:

(...) intelectual que tienen algunas funciones ejecutivas o funciones del lenguaje que no logran desarrollar algunos, pero es que resulta que los chicos lo abofetean porque hay unos que no pueden hacer esto que se supone la literatura dice que no. (p 1, 11)

Estos planteamientos a partir de la experiencia que han tenido las profesionales al trabajar de manera cotidiana con los sujetos con discapacidad intelectual, les da la posibilidad de cuestionar, por un lado, las definiciones que se hacen en diferentes documentos, como lo puede ser: la convención de derechos para personas con discapacidad del 2006 o bien, las Orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional del 2007. Las cuales dan por sentado que, al interior de la discapacidad, específicamente la

discapacidad intelectual se da una universalización, la cual es asignada por el componente intelectual que restringe de algunas posibilidades a los sujetos que la tienen y que además los tematiza a partir de una característica general. Y, por otro lado, la experiencia que se encuentra implícita en los procesos de individuación de los sujetos con discapacidad intelectual que se encuentra en el programa OAT, los cuales, según lo que plantean las profesionales, son un universo distinto.

Este universo distinto va marcando, configurando, determinando a partir de las experiencias que tienen los sujetos al interactuar con sus sistemas. Es así, que las profesionales plantean que estos sujetos desafían y confrontan la misma literatura que los tematiza, ya que se supone que aquello que no podrían hacer por tener unas afectaciones con respecto a sus funciones ejecutivas, lo hacen sin ninguna dificultad aparente o descrita en la bibliografía.

Estas fugas que narran las profesionales al identificar un distanciamiento con respecto a lo que plantea la literatura y los encuentros y procesos de subjetivación que hacen de manera permanente los sujetos con discapacidad intelectual, permiten dar lugar a experiencias que reconocen sus maneras de pensar, de ser, de interpretar, de estar en el mundo. Reconociendo y dando valor a estas compresiones, no se observa a una persona incompleta que es necesario llenar y completar, por el contrario es estar con un sujeto que abre un universo de posibilidades que se dan, se construyen y se comparten a partir de la experiencia.

En tal sentido, se considera valiosa la siguiente narrativa, tomada de una de las profesionales en el instrumento de grupo focal:

Puede que algo que uno esté viendo de una manera él lo esté viendo totalmente distinta, o le esté viendo un lado que yo ignoré por completo. Me sorprende mucho por ejemplo cómo interpretan las cosas que le suceden. Yo me cuestiono se demoran mucho en entender o es que las procesan tanto tiempo, como que son más al detalle de pronto o son tan simples que a los 15 días están diciendo lo que me pasó fue esto (p1, 15).

Dar lugar a nuevas miradas posibilita poner en cuestión las maneras estigmatizantes, las cuales despojan a los sujetos con discapacidad intelectual de su agenciamiento, en tal sentido solo pueden ubicarse a partir de posiciones victimizantes de tal manera que sus experiencias, realidades, son vistas y construidas por otros, desconociendo que los sujetos

con discapacidad construyen sus propias historias y las problematizan, discuten y en algunos casos resisten frente a estos prejuicios socialmente instaurados. A partir de lo anterior, una de los sujeto de la investigación, en el instrumento de la cartografía, desafía los patrones de belleza instaurados por una sociedad, donde los medios de comunicación principalmente legitiman un cuerpo y una manera de comprender y ver la belleza. Esta sujeto, hace uso de una fotografía para describir cómo se siente al tener una discapacidad.

Fotografía 4: Relación con discapacidad



Fuente: tomado de la cartografía realizada con los sujetos con discapacidad

Además de la fotografía, la sujeto la acompaña de la siguiente narración:

porque yo independientemente de que tenga discapacidad me siento linda, me siento una mujer que si yo me lo propongo lo puedo hacer, mi discapacidad no tiene nada que ver nada que ver con mis metas, mi discapacidad me da la fuerza para seguir adelante, (...) seguir rompiendo barreras, que en mi vida han sido bastantes (p 5, 4).

Por lo anterior, se considera importante confrontar y debatir los lugares asignados a los sujetos con discapacidad intelectual, para que de esta manera se visibilicen nuevas construcciones en, desde, para y por los sujetos con discapacidad, de tal manera que se puedan hacer rupturas epistemológicas y políticas que permitan deconstruir y reinventar a los otros diferentes desde perspectivas coloniales universales de un único sujeto, reconociendo de esta manera los matices presentes en los sujetos con discapacidad intelectual.

Frente a estas nuevas construcciones que proponen descentrar la mirada, es decir no solo interpretar al sujeto desde su discapacidad, sino a partir de otros elementos que dan

vida a su historicidad, se toma como fundamental la narración de una de las sujetos de la investigación, cuando se le pregunta a través del instrumento de la cartografía ¿qué sientes cuando te miras al espejo?:

mi expresión generalmente es muy feliz y cuando me miro al espejo siempre me veo alegre, tranquila, con ganas de mostrar una cara feliz ante todo el mundo, me siento muy contenta por estar aquí en la universidad de interactuar con otros amigos diferentes, conocer diferentes espacios de la vida cotidiana (p 5, 6).

Otro elemento relevante que surge en el análisis de los datos, es la concepción de lo que implica ser un sujeto con discapacidad intelectual y además ser mujer.

Es decir que lo que se muestra a continuación, tomando de la narrativa a una sujeto de la investigación, deja ver que concibe la discapacidad no como un discurso naturalizado y apropiado, sino que lo manifiesta en términos de las implicaciones prácticas y cotidianas en la interacción, las cuales dan resultado la noción de definirla como un “reto”:

yo creo que ser una mujer con discapacidad intelectual es un reto, pero no es imposible porque yo siento, yo pienso, yo tengo sueños. Porque yo al principio me puse muchas barreras (p 7, 6)

Los elementos que se han confrontado de manera permanente en el apartado de hallazgos, permite identificar categorías analíticas desde lugares no hegemónicos, es decir, deconstruir, reinventar, renombrar las maneras y los modos que se han instaurado sobre los sujetos con discapacidad intelectual desde elementos como: la normalidad, la anormalidad, las etiquetas, la cuestiones por la humanidad. En tal sentido, dinamizar, fortalecer y dar lugar a nuevas comprensiones que permitan ampliar la amalgama de posibilidades de construcción de identidades para los sujetos con discapacidad intelectual, sin que recaiga en las tradicionales miradas, sino que por el contrario se de apertura a nuevas interpretaciones de ser y estar en el mundo, las cuales no necesariamente pasan por tematizar, encasillar, nominar la discapacidad, sino que permite un encuentro en aras de complejizar las relaciones desde nuevos lugares posibles de enunciación.

Conclusiones

1) Los enfoques que se han venido construyendo con respecto a los sujetos con discapacidad dejan ver algunos de los efectos de la “naturalización”, es decir elementos que dan por sentado identidades totalizantes, universales que desconocen los procesos de historicidad y por tanto de subjetividad de estos sujetos. En tal sentido, las experiencias personal deja ver como estos sistemas de opresión se han instaurado en los cuerpos, cogniciones, sexualidades, maneras de interpretar el mundo a través de lo que se podría denominar como “políticamente correcto”, entendiendo que esta denominación solo asume a los cuerpos desde lo que se ve, evitando, negando o desconociendo otras formas de conocer, comprender, dar sentido a los sujetos con discapacidad intelectual, en donde se reconozca que existen diferentes elementos que se entrecruzan e interconectan para construir sus identidades, más allá de lo dado o establecido por ocupar un cuerpo al que se le otorgó unos mandatos y unas maneras de actuar prediciendo y encasillando sus vidas.

2) En la investigación se da lugar a las relaciones concretas con respecto a las “constelaciones” que proponen las metodologías horizontales, es decir, las relaciones que se dan frente a lo familiar, educativo, social, cultural e institucional; y cómo estas relaciones van determinando diferentes situaciones que legitiman, deconstruyen o interpelan los lugares habituales en los que se han imbricado las tematizaciones frente a los sujetos con discapacidad intelectual. Así mismo, esas relaciones entre constelaciones permiten identificar narrativas que dan apertura y lugar a otras comprensiones frente a los sujetos de la investigación, en el sentido que sus experiencias plasmadas a través de los instrumentos utilizados para esta investigación determinan otras maneras de comprender la discapacidad como un elemento constitutivo que se va configurando a partir de las relaciones entre constelaciones.

3) Los instrumentos de la investigación, especialmente la cartografía, y para ello las categorías que se utilizaron para su desarrollo permitieron que los sujetos con discapacidad intelectual se pensarán, cuestionaran y narraran sus experiencias, vivencias, sentidos a partir de nuevos significados, lo que dio lugar a interpretaciones y relaciones que trascienden el enfoque de derechos. Es decir, poder cuestionar y mover de lugar las

preguntas tradicionales que se han venido haciendo a los sujetos con discapacidad intelectual, nuevamente desde los presupuestos, permite descubrir que, sobre sus cuerpos, y no solo el cuerpo físico, sino las múltiples relaciones y complejidades que se tejen sobre los cuerpos, surgen reflexiones, aportes, cuestionamientos, que dan lugar a otras construcciones posibles de lo que implica hablar y habitar desde la discapacidad intelectual. Así mismo, la participación de las sujetos como asesoras permitió dar lugar a preguntas, ajustes, planteamientos que reivindican otras formas y de esta manera se hizo la co-construcción de los instrumentos para esta investigación.

4) Las tensiones teórico-prácticas con las que se encuentran de manera permanente las profesionales del Programa OAT, y que a través de sus narraciones, experiencias y vivencias es posible dar lugar a estas construcciones no hegemónicas con respecto a las prácticas educativas de los sujetos con discapacidad intelectual.

5) Para próximas investigaciones sería muy interesante construir las concepciones epistemológicas, sociales y prácticas de los hombres con discapacidad intelectual a partir de las nuevas masculinidades. Ya que esta investigación contó con la participación de un hombre, pero por cuestiones de tiempo no fue posible abordar.

Referencias bibliográficas

Almeida, M. y otros. (2012). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Almeida: UNER. Facultad de Trabajo Social.

Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del desarrollo AAIDD. (2010). Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza editorial.

Barriendos, J. (2011) La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico Nómadas (Col), núm. 35, octubre, 2011, pp. 13-29 Universidad Central Bogotá, Colombia

Bejarano, J. (2016). La pedagogía praxeológica y la formación en psicología: el lugar de la discapacidad, la inclusión y la alteridad (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Broyna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de cultura económica.

Camargo, R. (2016). Discriminaciones en la escuela a través de las relaciones de poder/saber: aproximaciones al reconocimiento de la otredad ¿Me reconozco en las otras y los otros? (tesis de maestría). Universidad pedagógica nacional, Colombia.

Castro-Gómez, S. (2000). Capítulo violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Clacso.

Convers, D. y Herrera, F. (2013). Aporte para la discusión sobre la educación inclusiva: configuración de subjetividades políticas en jóvenes con discapacidad intelectual o cognitiva. Revista Aletheia | Vol. 6 N° 2. pp. 114-135.

Corona, B. y Kaltmeier, O. (2012). En dialogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisa.

Duk, C. y Murillo, J. (2016). La inclusión como dilema. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. pp. 11-14.

Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial: una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Editor), *Pedagogías decoloniales* (pp. 403-441). Serie Pensamiento Decolonial.

Fanon, F. (2014). *Los condenados de la tierra*. Fondo de cultura económica.

Fernández, C. (2011). *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento* (tesis doctoral). Universidad de Manizales–CINDE, Colombia.

Ferrante, C. y Dukuen, J. (2017). “Discapacidad” y opresión una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS*, vol. 30, n. ° 40. pp. 151-168. Recuperado en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rscs/v30n40/v30n40a08.pdf>

Fullana, J, Pallisera, M, Villá, M., Puyalto, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N.33, pp. 111-138.

García, E. (2015). *La discriminación por discapacidad como tema emergente en el contexto de los movimientos sociales contemporáneos*. Universidad Iberoamericana - Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación - México, D.F. - México. Recuperado en: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/50571>

Gómez, B. (2014). *Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas*. Universidad de Cádiz, España: estudios pedagógicos XI.

Grosfoguel, R. (2012). *El concepto de 2racismo” un Michel Foucault y Frantz Fanón: teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no ser*. University of California, Berkeley.

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, N° 69. pp. 223-235.

Lander, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso.

Levin y Denis. (2009). *Enunciar(se) desde la discapacidad*. vol.22 no.61 México. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952009000300007

Mabel, N. (2007). La construcción de la subjetividad: el impacto de las políticas sociales. Universidad Católica de Cuyo, Argentina: primavera.

Martín, A. (2013). Biopolíticas actuales en discapacidad: la estrategia de inclusión. Universidad Nacional de Rosario - CONICET, Argentina. Recuperado en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000200009&lang=pt

Maroto, P. (2017). Género y discapacidad intelectual. Una propuesta de acción socioeducativa para la equidad. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.

Martínez, M. y Soler, C. (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social. Revista Folios, núm. 42. Bogotá. pp. 17-27.

Meléndez, L. (2002). La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual. Grupo latinoamericano para la participación, la integración y la inclusión de las personas con discapacidad GLARP-IIPD.

Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo.

Orjuela, G. (2014). Los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX (tesis maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Osuna, C y otros. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. Sistema CETYS Universidad.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: ediciones Cinca.

Pérez, C. (2008). Identidades en debate, ciudadanías para la inclusión: Ser Queer en un mundo Straight. Revista de Ciencias Sociales, vol. XIV, núm. 3. pp. 513-527 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Lima: Mariateguiano, vol. IX, no.9.

Ramírez, J. (2016). Experiencias de vida en la constitución de subjetividades políticas de personas en condición de discapacidad (tesis maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Rojas, S. (2005). Discapacidad en clave decolonial. Una mirada de la diferencia. REALIS, v.5, n. 01.

Romero, A. (2010). Prácticas discursivas sobre racismo y afrodescendencia (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía, vol. XVII no. 41. Medellín. P: 11-22.

Soler C. (2011). Sujetos de la educación reconocidos, protegidos y peligrosos. Significados y sentidos con y sobre alumnos con autismo y síndrome de asperger en la educación común (tesis doctoral). FLACSO, Facultad latinoamericana de ciencias sociales, Argentina.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Contus Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Walsh, C. (2013). Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo 1. Quito-Ecuador: Ediciones Abaya Yala.

Yarza, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. Revista de Pedagogía, vol. XXVI, núm. 76, pp. 281-305.

Anexos

Anexo 1. Consentimientos informados

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2	

Yo: Martha Medina

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 51815285 de Bogotá

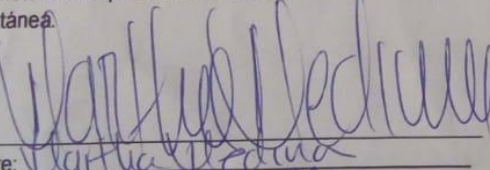
Con domicilio en la ciudad de: Bogotá Dirección: Calle 92 #12-73 (202)

Teléfono y N° de celular: 3702280636 Correo electrónico: marthamedina1002@hotmail.com
732-9297

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma: 

Nombre: Martha Medina

Identificación: 51815285 BSC

Fecha: May 02/2018

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 1	

PARTE UNO: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Mariana Lis Gonzalez

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 1020811216 de Bogotá

Con dirección: calle 168 # 89-61 Ciudad: Bogotá

Número de celular: 3012459330 Correo electrónico: Mariana95Lis@gmail.com

Declaro que:

1. Deseo participar de manera voluntaria en la investigación.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco los posibles riesgos y beneficios de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conoci la forma por medio de la cual la investigadora garantizan la confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados.
8. Autorizo a la investigadora para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en este proyecto.

Afirmo que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su totalidad de manera libre y espontánea.

Firma,

Mariana Lis

Nombre: Mariana Lis Gonzalez

Identificación: 1020811216

Fecha: 29 de Abril 2018

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 1	

PARTE UNO: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Maria Natalia Camacho S.

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 41061317 de Leticia - Amazonas

Con dirección: Calle 117D N 57-96 Ciudad: Bogotá
Torre 7 Apto 407

Número de celular: 3212476763 Correo electrónico: Mariannalia284@hotmail.com

Declaro que:

1. Deseo participar de manera voluntaria en la investigación.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco los posibles riesgos y beneficios de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conoci la forma por medio de la cual la investigadora garantizan la confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados.
8. Autorizo a la investigadora para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en este proyecto.

Afirmo que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su totalidad de manera libre y espontánea.

Firma,

Naty.

Nombre: Maria Natalie Camacho Gomez

Identificación: Cc 41061317

Fecha: Abril 30/18

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 1	

PARTE UNO: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Maria José Prado Rivera

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 1221713658 de Bogotá

Con dirección: C/110#15-10 Ciudad: Bogotá

Número de celular: _____ Correo electrónico: _____

Declaro que:

1. Deseo participar de manera voluntaria en la investigación.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco los posibles riesgos y beneficios de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conocí la forma por medio de la cual la investigadora garantizan la confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados.
8. Autorizo a la investigadora para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en este proyecto.

Afirmo que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su totalidad de manera libre y espontánea.

Firma,

MARIA

Nombre: Maria José Prado Rivera

Identificación: 1221713658

Fecha: 30 Nov 18

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 1	

PARTE UNO: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: JUAN FELIPE CÁRDENAS VALDERAMA

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 101914082 de Bogotá

Con dirección: CR 50 # 150-A-43 Ciudad: Bogotá

Número de celular: 3102728940 Correo electrónico: juanchopixcard@gmail.com

Declaro que:

1. Deseo participar de manera voluntaria en la investigación.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco los posibles riesgos y beneficios de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conocí la forma por medio de la cual la investigadora garantizan la confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados.
8. Autorizo a la investigadora para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en este proyecto.

Afirmo que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su totalidad de manera libre y espontánea.

Firma: Juan Felipe Cárdenas Valderama

Nombre: Juan Felipe Cárdenas Valderama

Identificación: 101914082

Fecha: Abril 30 de 2018

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 1	

PARTE UNO: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Ana Beatriz Solano V

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 10798866 de Quilichao

Con dirección: Calle 156 FBR Ciudad: 1400090

Número de celular: 312 42 44 28 Correo electrónico: abp@unp.edu.co

Declaro que:

1. Deseo participar de manera voluntaria en la investigación.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco los posibles riesgos y beneficios de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conoci la forma por medio de la cual la investigadora garantizan la confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados.
8. Autorizo a la investigadora para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en este proyecto.

Afirmo que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su totalidad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: Daniela Alexandra Camacho

Identificación: 1.020.826.391

Fecha: 30-04-2018

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2	

Yo: Ana Lucía Díaz Rincón

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 0806102 de Bogotá

Con domicilio en la ciudad de Bogotá Dirección: Avenida 194131 59

Teléfono y N° de celular: 314891175 Correo electrónico: ana.lucia.diazr@gmail

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Ana Lucía Díaz Rincón
 Nombre: Ana Lucía Díaz Rincón
 Identificación: 0806102
 Fecha: 29 de Abril 2018

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 2. Guía para Narrativas Biográficas

Dirigido a: Adultos con discapacidad intelectual.

Inicio: Presentación del objeto de la investigación y explicación de la metodología.

Explicación acerca del uso de la información

Firma del Consentimiento informado, incluyendo autorización para grabar la Información.

Espacio para aclaraciones y preguntas.

Desarrollo:

Preguntas orientadoras:

1. ¿Qué significa para usted ser una persona con discapacidad intelectual?
2. ¿Qué significa para usted la normalidad y la anormalidad? ¿Recuerda en qué situaciones o momentos se ha usado?
3. ¿Ha estado en programas educativos para adultos?, ¿Qué es lo que más recuerda y por qué?
4. ¿Qué ha sido lo más importante de estar en el Programa Opciones y Apoyos para la Transición a la vida Adulta de jóvenes con Discapacidad Intelectual (OAT)?
5. ¿Alguna vez se ha sentido discriminada por cuestiones como: ¿ser mujer, hombre, tener discapacidad, ser un adulto que no ha realizado una carrera universitaria, tener dinero? ¿En qué situación o situaciones?
6. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian sus compañeros?
7. ¿De qué manera las herramientas del Programa OAT impactan o en sus vidas?

Cierre:

Conversación final y agradecimientos.

Anexo 3. Guía para los Grupos Focales

Dirigido a: Profesionales del Programa OAT

Inicio:

Presentación del objeto de la investigación y explicación de la metodología
Explicación acerca del uso de la información

Consentimiento informado, incluyendo autorización para grabar la
Información.

Espacio para aclaraciones y preguntas

Desarrollo:

Preguntas orientadoras que dinamizaran la discusión:

1. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian sus estudiantes?
2. Mencione algunas prácticas desde lo educativo, en las que usted considera que sus estudiantes transforman los escenarios en los que interactúa
 1. ¿Cuáles considera usted que son los modelos sociales que actualmente predominan con relación a las prácticas educativas con sus estudiantes con discapacidad?
 2. ¿Desde su experiencia como interpreta la discapacidad intelectual?
 3. Desde su experiencia ¿considera que aún prevalecen algunos estereotipos para las personas con discapacidad? ¿Podría mencionar alguno de ellos?
 4. ¿Qué papel juega la idea de normalidad en los procesos educativos para los sujetos con discapacidad intelectual con los que usted trabaja?
 5. ¿De qué manera las herramientas de caracterización, evaluación o seguimiento que usted desarrolla con las personas con discapacidad intelectual generan impacto en sus vidas?

Cierre: Espacio para aclaraciones preguntas

Anexo 4. Guía para la Cartografía Fotográfica

Momentos:

1. Acercamiento teórico:

Talleres iniciales

La investigadora presentará las categorías centrales de la investigación, usando algunos elementos teóricos que permitan la comprensión de ellas. Para ellos se hará uso de vídeos, imágenes, fragmentos que permitan la comprensión.

Posteriormente se profundizará teóricamente en estas categorías para ampliar las comprensiones y escuchar las percepciones de los sujetos con discapacidad intelectual frente a ellas.

Las sesiones se grabarán de manera permanente para recoger las impresiones, apreciaciones, comentarios o dudas que salgan durante el taller.

2. Construcción del documento:

Teniendo en cuenta los elementos centrales que surgieron en los talleres de acercamiento teórico, se sistematiza la información recolectada, para posteriormente construir un documento que permita dar cuenta de las conceptualizaciones que realizaron los jóvenes frente a las categorías seleccionadas. Esto se realizará teniendo en cuenta los elementos que consideren más importantes los sujetos de la investigación y se construirá entre investigadora, asesores y los sujetos con discapacidad.

3. Construcciones de mapas relacionales:

En este momento se da inicio a las construcciones de mapas relacionales que les permita simbolizar las categorías seleccionadas y conceptualizadas por los sujetos con discapacidad y tener en cuenta las categorías emergentes, en caso que se evidencien y sean relevantes para esta investigación.

Posteriormente se pide a los jóvenes que tomen fotografías teniendo en cuenta las categorías que han sido seleccionadas previamente por ellos. Esto se realizará en la Universidad del Rosario sede Claustro y en sus casas, al ser los espacios que habitan con mayor frecuencia.

Para tomar estas fotografías se tendrán en cuenta los siguientes descriptores que les permitirán tener claridades frente a lo que desean capturar con la cámara:

Descriptores:

Cuerpo:

- Reconocimiento a través de estímulos visuales (Imágenes que han representado a la discapacidad de manera Histórica: monstruosidad, enfermedad, locura, entre otros).

- Imágenes mentales: Para ello cada sujeto con discapacidad va a cerrar los ojos y hará un recorrido por su cuerpo para luego representarlo en un papel, teniendo en cuenta: que partes se dibujan, que partes no se dibujan, cómo se conecta mi cuerpo con los espacios en los que estoy.

4. Cartografía:

Una vez recogidas las fotografías se expondrán en el salón de la Universidad del Rosario, que habitualmente usan, y se realizará la discusión de cada una de ellas teniendo en cuenta para esta discusión las categorías seleccionadas y trabajadas previamente por ellos. Una vez realizada las discusiones se procede construir el mapa, cuyo nombre será establecido por los sujetos con discapacidad, para determinar y ubicar las categorías trabajadas y posteriormente ir seleccionando las fotografías y ubicándolas en la categoría correspondiente.

Anexo 5. Ejemplo de codificación abierta

ANÁLISIS DE DATOS TESIS 1 - ATLAS.ti

File Edit Documents Quotations Codes Memos Networks Views Tools Extras A-Docs Windows Help

P-Docs P.5: Momento 4 CARTO Quotas 1:1 Se parecen en que s Codes [1-0] Memos Ideas sobre igualdad y diferencias (0-Me-F) - Super

Investigadora: similar a lo que hicimos acá.
¿Quién quiere empezar entonces?
Sujeto 2: ¿Te has sentido discriminada por ser mujer y tener discapacidad? ¿De qué manera?
Investigadora: Pasa y nos muestras las fotografías que escogiste para eso.
Sujeto 2: Esta fue la fotografía que yo escogí, están unas plantas amarradas. Dentro o por fuera, eso es como cuando uno está siendo discriminado. Por eso la cinta rodea.



Investigadora: Eso quiere decir, porque tú nos estas diciendo una cosa muy bonita y es que la discriminación es que unas personas están dentro y otras están fuera.
Para ti quiénes estarían dentro?
Sujeto 2: Las personas con discapacidad
Investigadora: bien, y tú te has sentido discriminada por ser mujer y tener discapacidad?
Sujeto 2: Sí me he sentido discriminada.
Es a veces cuando yo tengo un deber y un derecho.
Investigadora: Pero mira la pregunta es en qué situaciones te has sentido discriminada?, es decir que te sientes dentro y las demás personas están afuera.
Sujeto 2: Yo tengo discapacidad completamente. Así como ven obviamente. He, obviamente toda la gente cuando pasa, algunos son bajitos otros son altos, ellos van caminando encuentran jóvenes con discapacidad y me encuentran más o menos a mí o no me ven a mí. Entonces cuando yo tengo esa discapacidad yo creo que estoy adentro porque hay personas que hay por fuera y ellos me están mirando, por mirarme como soy, por ser así porque tengo esa manera, que tengo esa discapacidad y porque estoy discriminada. Porque estoy adentro y ellos están afuera.
Investigadora: Listo, entonces ahora lo vas a pegar donde consideras que va
¿Dónde crees que iría?

están unas plantas amarradas. Dentro o por fuera, eso es como cuando uno
De manera visual, la sujeto de la investigación logra capturar lo que para ella
Además planeta que las personas con discapacidad se encontraría dentro del le
"Si me he sentido discriminada"
Plantear las diferencias no solo por cuestiones de discapacidad
o no me ven a mí
cuando yo tengo esa discapacidad. La discapacidad como elemento de cu
"que tengo esa discapacidad y porque estoy discriminada, Porque estoy adent

P.5: Momento 4 CARTOGRAFIA.pdf -> <HUPATH> \ATLAS TI\Momento 4 CARTOGRAFIA.pdf

Page: 3(15) Size: 75 % PDF CP: 0

ESP 7:26 p. m.
ES 24/09/2018

ANÁLISIS DE DATOS TESIS 1 - ATLAS.ti

File Edit Documents Quotations Codes Memos Networks Views Tools Extras A-Docs Windows Help

P-Docs P.1: Grupo focal.pdf Quotas 1:1 Se parecen en que s Codes [1-0] Memos Ideas sobre igualdad y diferencias (0-Me-F) - Super

cualquier razón para que el joven lo diagnostiquen con discapacidad intelectual. Pero yo digo y nosotros, si nos hicieran un examen algo hay, zonas en donde yo digo no soy capaz. Hay si no llegó a la media que pusieron. Entonces yo diría que todos tenemos discapacidad intelectual, entonces yo diría, o motora en algún área a mí me ponen a jugar basquetbol y bueno puede que no tengan la motora y el sujeto 2 sí la tenga. Pero que nos pongan a jugar otra cosa que no sea motor a no sé, enmmmm bolos y tú seas una verraca y a mí se me salió la motora ahí. Es que es eso lo que yo veo. Por ejemplo yo veo características mi marido que no tiene discapacidad intelectual, se acercan a las del autismo, con respecto a el sonido, con respecto a los gritos y yo lo veo y digo miércoles. Ahí está este personaje con sus rasgos, de interactuar con otros y digo Ay tan torpe. Entonces digo yo creo que es eso todo eso que tú dices: qué hay falencias, que no procesan, que el lenguaje, el lenguaje literal pero cuántas personas del día a día que no entienden una metáfora, que no entienden y son profesionales.
Sujeto 2: O cuántas personas se sientan a ver un noticiero y por ejemplo no entendieron ni la mitad y puede que hasta sea un profesional.
Sujeto 1: A mí esa parte y siempre yo, por eso digo como lo defino yo, sin que esté saliéndome o siendo sesgada o juzgando de más.
Sujeto 4: Porque uno dice cuál es la media, quien puso la media la media es: lectoescri, lógico matemática, espacial, esa es la media.
Sujeto 2: ahora que tú lo dices por ejemplo lo que hablamos del campo, las personas con discapacidad no generan ese margen tan marcado o uno a veces va las personas del campo y dice abhh, ese muchacho tiene una discapacidad intelectual y la familia no es que, ese sirves pa esto, no está la cosa, y se mueve como pez en el agua porque en el campo, también se privilegia en otras cosas, que privilegia la sociedad del campo o que privilegia la sociedad que no es del campo.

Desde el diagnóstico: "lo diagnostiquen con DI"
Estas comparaciones me cuestionan: "si os hicieran un examen algo hay, zona
"Entonces yo diría que todos tenemos DI, ..., o motora..."
Estas comparaciones me cuestionan: "si os hicieran un examen algo hay, zona
"Por ejemplo yo veo características de mi marido que no tiene DI, se acercan a
Estas comparaciones me cuestionan: "si os hicieran un examen algo hay, zona
"qué hay falencias, que no procesan, que el lenguaje, el lenguaje literal pero c
Para definir DI: "en que son personas diferentes a la media, ..., no estoy dicen
Estas comparaciones me cuestionan: "si os hicieran un examen algo hay, zona
"Porque uno dice cuál es la media, quien puso la media, la media es: lectoescri
Para definir DI: "en que son personas diferentes a la media, ..., no estoy dicen
Para definir DI: "en que son personas diferentes a la media, ..., no estoy dicen

P.1: Grupo focal.pdf -> <HUPATH> \ATLAS TI\Grupo focal.pdf

Page: 12(24) Size: 75 % PDF CP: 0

ESP 7:30 p. m.
ES 24/09/2018

Anexo 6. Ejemplo de codificación axial

