

**Narrativas capacitistas, anticapacitistas y tensiones desde los discursos de algunos
estudiantes de Educación Especial**

Presentado por

Angie Daniela Sánchez Suárez

Asesora

Carolina Soler Martín

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Pedagogía de las diferencias y educación en los territorios

Licenciatura en Educación Especial

Grupo de Investigación: Educación y Cultura Política

Bogotá D.C

Noviembre, 2025

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer sinceramente a mi asesora de trabajo de grado Carolina Soler, por darme la oportunidad de mirar otros horizontes en mi formación como educadora especial, porque vio en mí ese cosquilleo y supo que iba a encontrar respuestas además de cuestionar y reflexionar sobre las prácticas educativas injustas que permean en la educación.

Gracias a su incondicionalidad, por su guía experta y su apoyo constante a lo largo de este proceso tan exhaustivo. También por alentarme en cada paso de mi trayectoria en mi carrera, a seguir en este campo de la educación, y creer en mí para terminarla. Por orientarme frente a los nuevos discursos que permean el capacitismo en la educación especial y a reflexionar sobre mi rol como educadora especial, lo que me permitió abrir nuevos caminos más justos y a ser consciente de lo que digo o hago puede generar micro agresiones en el otro y desde allí resistir a las hegemonías impuestas en la sociedad.

En segundo lugar, agradezco este trabajo de grado a mi familia, a mi padre Ramón Sánchez, a mi madre Sandra Suárez, mi hermana Jessica Sánchez y a mi hermano Nicolás Sánchez, que, aunque no hablemos constante ese apoyo está implícito en todo, cada uno ha estado en un momento crítico de mis estudios y que me han empujado para seguir adelante a pesar de las adversidades que he vivido nunca me rendí en la culminación de mi carrera.

En tercer lugar, agradezco a todas las personas que han estado a lo largo de mi vida en este sueño, a mis amigos, a mis colegas que ya se graduaron, a mi familia extensa con los que convivo desde pandemia, los cuales de alguna manera me han dado un consejo, un mercado, una palabra de aliento, un abrazo para no rendirme. Por supuesto, quiero agradecer al profesor Salam, a las profesoras Andrea, Rosalía, Edna y claramente a mi asesora Carolina, por no dejarme sola en un momento crítico que afectó mi salud emocional y mental donde me planteé acerca del verdadero rol del educador que va más allá de lo académico y la enorme responsabilidad que se tiene, y que las palabras pueden salvar una vida, gracias por salvarme, sin ustedes tal vez este logro de terminar mi carrera como lo voy a hacer no hubiera sido posible.

Agradezco a las personas que me han dado trabajo de algún modo para poder sostenerme económicamente y que permitieron seguir con mis estudios. Este proceso han estado varias personas en las buenas y en las malas, y después de tanto tiempo que me ha llevado la culminación cada uno me alentó, me empujó y me guio para continuar, para no rendirme en mi sueño tan anhelado, ahora sí puedo decir que la perseverancia puede hacer todo posible.

Finalmente, no puede faltar la misma universidad que, aunque en ocasiones me dejó sola, en otras estuvo ahí para sostenerme y estar pendiente de mi para que no desertara.

Dedicatoria

Este trabajo de grado está dedicado a mí misma, en cada página se encuentra el tiempo, dedicación y reflexión en todo el proceso.

Es el resultado de la persistencia y la perseverancia de mi sueño como educadora especial donde varias veces pensé en desertar por adversidades personales como educativas, pero que ninguno logró apagar esa llama y esencia que llevo dentro de mí y aunque muchos profesores me dijeron que me retirara pues no había nacido para eso, mi ser nunca les hizo caso a esas palabras tan agresivas, sino por el contrario, me hicieron trabajar más fuerte y son un ejemplo de lo que jamás quiero ser como educadora.

Estoy orgullosa de mi crecimiento personal, formativo y social, pues cada experiencia me permitió transitar a mejores lugares y alejé de mi vida personas que me hacían daño. Después de ocho años largos y difíciles puedo decirme a mí misma que lo he logrado, las lágrimas de hoy en día ya no son de miedo, de ansiedad, o de dolor sino de felicidad y orgullo.

También, está dedicado a todos mis animales que estuvieron y que están en mi vida, por ellos puedo decir que me brindaron calor cuando nada bueno surgía. Y que una buena educación, puede concientizar a las personas en ayudar a los animales que sufren a diario por prácticas de maltrato, y asimismo se pueden salvar más vidas.

Narrativas capacitistas, anticapacitistas y tensiones desde los discursos de algunos estudiantes de Educación Especial

Tabla de contenido

Introducción	6
Problematización	8
Preguntas	16
Objetivos	17
Justificación	17
Antecedentes investigativos.....	20
Referentes teóricos y conceptuales	30
Hegemonía: el poder de dominar	30
Intelectuales e intelectuales orgánicos ¿Qué papel desarrollo en la sociedad?	34
“Normalidad” y “capacitismo” como hegemonías. Cuestionamientos para la educación especial	36
Posibilidades contrahegemónicas y lugares de la educación especial.....	43
Concientización y anticapacitismo.....	49
Educador y su praxis	52
Referentes metodológicos	56
Paradigma: Crítico social.....	56
Método: Investigación Acción	60
Participantes	61
Técnica	61
Instrumento	62
Análisis de datos	64
Hallazgos	67
Narrativas capacitistas en los discursos de algunos educadores especiales.....	67
Tensiones entre discursos capacitistas y contracapacitistas de algunos educadores especiales.....	72
Narrativas anticapacitistas en los discursos de algunos educadores especiales	80
Conclusiones	87
Referencias	92

Introducción

“Las personas cambian cuando se dan cuenta del potencial que tienen para cambiar las cosas”

Paulo Coelho

Este proyecto de grado, inicia con la delimitación del problema, realizado entre memorias de experiencias escolares de la autora y la formación como educadora especial en la Universidad Pedagógica Nacional. Entre estas memorias y la formación profesional recorro tensiones e inconformidades ante prácticas y discursos que discriminan a los sujetos con discapacidad en escenarios educativos.

El problema, así como todo el proceso del trabajo de grado, se articuló con la investigación docente titulada “Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (EscuelaQResiste)”¹, la cual invitó a repensar la praxis como educadora en los contextos educativos desde lentes de justicia social y en relación con tensiones entre lo hegemónico y lo contrahegemónico; además, en estas tensiones se puede identificar y también contribuir a las resistencias de los sujetos y a la construcción de una educación con justicia social.

Entre experiencias y algunos referentes teóricos pertinentes para la educación especial, se propuso la pregunta de investigación ¿Qué tensiones se viven en los discursos de algunos educadores especiales en formación entre narrativas capacitistas y anticapacitistas?, siendo las narrativas capacitistas consideradas hegemónicas.

Luego del problema se presenta la justificación, por una parte, desde una perspectiva pedagógica y la necesidad de repensar constantemente la praxis y nuestro quehacer como educadores especiales en los diferentes escenarios educativos. Seguidamente, la importancia ética desde la concientización frente a los discursos y prácticas de capacitismo en educación y la necesidad de eliminarlas una vez somos conscientes de lo lesivos que son en tanto sostienen

¹ Investigación coordinada por la Universidad Autónoma de Madrid y la Cátedra Unesco de Educación para la justicia social. Desarrollada con recursos de funcionamiento en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia por el Grupo de investigación Educación y cultura política; código CIUP: UAM-UP-UTT-CIEJS-SEJ-UAC-UPN-2023

injusticias y, también, somos conscientes de las responsabilidades que tenemos para no continuar con su reproducción.

Después, se presenta el apartado de antecedentes. En este se rastrearon trabajos de investigación que han tomado como categoría de análisis al capacitismo y cómo este sostiene discursos de discriminación hacia ciertos sujetos considerados “anormales”, “diferentes”, “etiquetados”, dado que vivimos en una sociedad capacitista, siendo evidente que estos sujetos viven injusticias por su cuerpo, intelecto, su cultura, entre otras características.

Posteriormente, en el apartado de referentes teóricos y conceptuales, se abordan los conceptos de hegemonía y contrahegemonía. Desde el primero se fundamenta el enfoque capacitista, desde el segundo, se conceptualizan posibilidades para las contranarrativas, es decir, para contrahegemonías que avancen en apuestas anticapacitistas o contracapacitistas.

El siguiente apartado refiere a la metodología, fundamentada desde el paradigma crítico social y en este desde los procesos del método de la investigación acción (IA). En relación con los sujetos participantes, se contó con 7 educadores especiales en formación de los últimos semestres de la Licenciatura en Educación Especial; para la aplicación del instrumento de recolección de datos en dos grupos de discusión.

Posteriormente, se presenta el capítulo de hallazgos. Este se organizó de acuerdo con los objetivos específicos del trabajo de grado, siendo estos la identificación de discursos capacitistas, el reconocimiento de discursos anticapacitistas, así como la distinción de puntos de inflexión o tensiones entre unos y otros. El siguiente capítulo presenta las conclusiones y reflexiones finales. Por último, se presenta las referencias y anexos.

Problematización

El capacitismo puede ser entendido como:

Una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano. En consecuencia, la discapacidad es interpretada como una condición devaluante del ser humano (Campbell, 2008, p. 1).

Lo anterior es una noción que bien se puede vivenciar en ámbitos educativos, que puede manifestarse desde diferentes maneras de discriminación hacia los sujetos, pero más a menudo hacia aquellos con discapacidad. Como ámbito educativo de interés, este trabajo de grado situado en la Licenciatura en Educación Especial, se centró en los discursos que circulan en los educadores especiales en formación para explorar manifestaciones del capacitismo, tensiones y relatos o perspectivas que lo contrasten.

En el proceso de acercamiento a la problemática fue necesario y útil escribir algunas experiencias de vida que fui significando desde el marco del capacitismo o bien, desde el campo más amplio de las injusticias y justicia social, lugar teórico que más adelante indago en profundidad. Así, el siguiente problema relaciona situaciones y también referentes conceptuales que fueron útiles para dar sentido al trabajo de grado.

Desde niña, he tenido experiencias que por desconocimiento no sabía realmente cómo llamarlas, por ejemplo, que un niño no tiene voz y voto porque aún no es maduro para comprender temas de adultos, que la razón solo la tienen los adultos, que el profesor o el adulto pueden castigar si así lo desean, sin tener consecuencias, puesto que están educando, entre otras. Llegué a tal punto que normalice lo anterior porque era muy frecuente y así me lo enseñaron. Pero, en lo profundo de mi ser había un cosquilleo, un pensamiento que no cuadraba, que me cuestionaba mentalmente si lo que sucedía estaba bien.

Por el tema de ser pequeña pensé que la realidad era así o, así debía ser, pero cuando empecé a adentrarme en diferentes conocimientos desde la profesión de Educación Especial, comprendí, entre otros referentes, el marco de las justicias e injusticias sociales haciéndome cuestionar lo que había arraigado por las prácticas vividas.

Para el primer semestre de mi formación como educadora especial, el cosquilleo siguió creciendo cuando vi la asignatura de Constitución de Sujetos I. Al profundizar, acerca de la historia, sobre todo de las personas que no están dentro de la construcción social de normalidad, es decir aquellas que son leídas como anormales y que le han puesto etiqueta como lo es “discapacidad”. Comencé a comprender conceptos e ideas frente a la otredad, la alteridad y la mismidad; todo esto relacionado con la educación especial.

Aprendí que desde tiempos atrás han existido leyes, prácticas y lenguajes frente a la discapacidad, considerándose, por ejemplo, como castigo, milagro o, en el caso de la discapacidad visual como sabiduría. Soler (2019) realiza un recorrido de los discursos acerca de las Personas con Discapacidad (PcD) desde un paradigma esencialista, el cual recoge las etiquetas o las nominaciones que se les impone a estos sujetos derivados de los factores culturales y sociales que, en general, refieren no humanidad, inferioridad y una mirada individualista de la discapacidad, discursos que al final terminan en el mismo resultado para los sujetos sobre quienes se posa dicha discapacidad, es decir, la discriminación.

También, se ha comprendido que la esencia o naturaleza de los sujetos determina su comportamiento y experiencia en la educación y por ende, el paradigma esencialista puede llevar a etiquetar y categorizar a las PcD de manera rígida y determinada. Dando así, una limitación en la comprensión de la “discapacidad”.

Algunas de esas disertaciones los fui entendiendo a lo largo de mi formación como educadora especial desde los planteamientos sobre los discursos según Michel Foucault y, que para la presente problematización que presento, son útiles. Para el autor los discursos son “poderes y peligros difíciles de imaginar” (Foucault, 1987, p. 11, citado por Conforti, 2017). Entre los discursos, el autor distingue tres grupos de enrarecimiento del discurso, el primero, los procedimientos externos de exclusión; el segundo, los procedimientos internos de limitación del discurso, es decir, cuando son los discursos mismos los que ejercen el control, y el tercero, los procedimientos que regulan la distribución de sujetos de enunciación y la apropiación social de los discursos (Conforti, 2017, p. 109).

En el primer grupo, se menciona que “la verdad del discurso no reside ya en lo que hace, sino, en lo que dice” (Foucault, 1987, pp. 11-20). Esta frase me conmovió, debido que la

relaciono con la teoría, y a veces estamos desactualizados en ella o bien, cómodos, pues ciertas teorías justifican privilegios que, quienes los tienen, no los quieren perder y por ende, no las cambian; por ejemplo los discursos discriminatorios que recaen sobre algunos sujetos, discursos que trajeron recuerdos de mi infancia, y cómo ciertas prácticas las observaba en las instituciones educativas donde estudié, e incluso fui víctima de ellos.

La segunda forma de objetivación estudiada por Foucault como un acontecimiento determinante para que hayamos llegado a ser los sujetos que somos es la que guarda relación con las prácticas divisorias. El sujeto, o bien se divide a sí mismo o es dividido por los otros. Este proceso lo objetiva. Los ejemplos son el loco y el cuerdo; el enfermo y el sano; el criminal y los buenos muchachos (Foucault, 2001, p. 241). Esto hizo cuestionarme acerca de cómo existen las etiquetas, los señalamientos y la discriminación hacia otros sujetos desde una mirada que he ido analizando como capacitista, y cómo en el ámbito educativo se continúan con la reproducción de estas prácticas, puesto que en primer lugar existe la educación y educación especial, los que están diagnosticados y los que no, los que necesitan apoyos y los que son “independientes”, entre otras divisiones. Actualmente, hay teorías que contrarrestan esto, pero si se analiza con profundidad continúan generando unos discursos que rápidamente caen como discriminatorios porque se sitúan sobre los mismos sujetos, como lo es la diversidad funcional y el modelo social de discapacidad, en algún sentido siguen siendo peyorativos.

En el último grupo propuesto por Foucault, la tercera forma de objetivación es la que guarda relación con la manera “en que el ser humano se convierte a sí mismo, o a sí misma, en sujeto” (Foucault, 2001, p. 242); el ejemplo que ofrece Foucault es el reconocimiento de sí como “sujeto de sexualidad” (Conforti, 2017, p. 108).

Para este grupo, traeré a colación dos prácticas de mi infancia y que pese al transcurrir del tiempo, hoy en día se siguen reproduciendo. En la siguiente experiencia, se resalta este último grupo, pues hay cierta manera en la sociedad nos enseña cómo ser sujetos desde el género, frente a lo que se debe hacer y cómo me debo comportar según mi género, y no desde lo que me interesa o en lo que uno es bueno.

Desde mi infancia siempre me he caracterizado por el movimiento, en ejercitarme, en tener resistencia y mejorarla, puesto que, me gustaba participar en las carreras que realizaba el colegio. En una clase de educación física, el docente solicitó dividir el grupo en niños y niñas, cuando me dirigía donde estaban mis compañeras, él se acercó de una manera que me hizo sentir mal, pues decía que debía dirigirme donde pertenecía, señalando a los compañeros mientras continuaba diciéndome que mi apariencia es como ellos, ya que no tenía atribuciones de un cuerpo femenino, como lo son las caderas, cintura, busto, ni tan poco me interesaba el tema del maquillaje.

En una segunda experiencia vivida en mi niñez, se resaltan los tres grupos que menciona Foucault en el discurso, frente a lo que se dice y se hace, a generar categorías en los espacios educativos como el juicioso y el irresponsable, el pobre y el rico, el imaginador y el que se limita y, por último, el reconocimiento como un sujeto. En este caso, un infante a quien no se permite opinar, sino que solo debe seguir las reglas que el adulto solicitaba, sin cuestionarse que lo que comunica no coincide con lo que hace.

En una clase de artes, la docente nos pide realizar una maqueta del coliseo romano, claramente menciona que esto lo podíamos hacer según nuestra imaginación. Por tal motivo, decidí pedirle ayuda a mi padre; pero sabía que se debía hacer en un material accesible, ya que no contábamos con muchos recursos económicos. La noche anterior a la clase, mi padre empieza a realizar el trabajo con cajas de cartón, cuando lo finaliza, me encargo de poner los nombres correspondientes.

Al siguiente día lo empacó en una bolsa de basura, esto con el fin de que no se dañara. Durante la clase, cada compañero empezó a mostrar y explicar su trabajo, cuando llegó mi momento, saco la maqueta y antes de iniciar la exposición, la docente lo agarra y comenta: ¿Qué es esto?, yo no comprendía lo que sucedía, pues había hecho la maqueta como ella solicitó. Continúa diciendo palabras hirientes, como: que material tan horroroso, no tienen dinero para más, etcétera. Con lo cual me humilla delante de todos y me hace sentir mal por mi trabajo, pero lo más doloroso, fue llegar a casa y mentirle a mi papá, pues no quería lastimar sus sentimientos como lo habían hecho conmigo. Estas prácticas marcaron mi infancia y al ser concebida como diferente me generaron inseguridades, un desequilibrio emocional, físico y social.

A medida que iba aprendiendo en mi formación profesional como educadora, me confrontaba aceptar que esto continuará sucediendo en el momento actual, que se siguiera repitiendo aquello que pasaba hace siglos. Y al estar en la Licenciatura mencionada, me concentré en las personas con discapacidad y cómo hacer que, desde mi espacio o mi práctica yo no reproduzca esos discursos con ellos, ni con nadie.

Mi contacto inicial con personas con discapacidad PcD fue en primer semestre en una institución especializada, aquí mi praxis solo fue de observación no participante. En este

escenario viví un choque con la teoría actual al considerar está muy alejada de algunas realidades, pero aún no sabía de herramientas para evitarlas.

Las personas inscritas en la institución estaban diagnosticadas con discapacidad múltiple, eran sujetos abandonados por sus familias, probablemente por nacer con discapacidad. Estos, sujetos se encontraban entre los 10 a los 19 años, tenían diversas formas de comunicación, como, por ejemplo, algunos tenían aproximaciones a la comunicación verbal, otros tenían comunicación aumentativa y alternativa CAA, como lo son las miradas, los gestos, los ruidos y los señalamientos que usaban para expresarse. Recuerdo muy bien que varios de los profesionales que los atendían en presencia de ellos decían que no se comunicaban. Lo cual me generó inconformidad, pero no pude defenderlo.

Para ese entonces mi pensamiento fue que no era vida lo que ellos vivían, pues en algunos casos estaban en una cama todo el día. Pensaba en qué sentiría si estuviera en esa situación, en el sentido de, si me duele algo cómo se lo digo a la persona para que no me lastime, que importe lo que soy, y escuchar voces que insisten en que no me comunico, pero que no han tenido la acción de acercarse a mí sino únicamente a mi diagnóstico.

Claramente, fueron preguntas que me cuestionaron y que no pude responder en los primeros semestres; pero que discutía en mi praxis educativa, que me cuestionaban para lograr ser una mejor persona y educadora y para no ser parte o caer en estas acciones que no estaban bien desde lo que veía en ese momento. Reitero lo de la teoría y la práctica, porque siempre fue claro que nos estamos formando como educadores para “visibilizar” o “hacer conciencia” y desarrollar acciones que aporten a las PcD y sus familias en tanto sujetos de derechos.

En varias teorías, he escuchado que las PcD tienen voz y voto, son capaces, pero en la práctica, esto no siempre pasa; así que hay contradicción en los discursos. Como educadora especial en formación he observado invalidez, exclusiones, señalamientos, miradas de lástima y omisión hacia estas personas, incluso cuando son compañeros que cursan la Licenciatura.

Por ejemplo, cuando cursaba quinto semestre, una docente solicitó llenar una hoja de asistencia, cada compañero lo estaba realizando, pero en cuanto llegó la hoja al compañero con discapacidad visual, la compañera que estaba a su izquierda pasó la hoja a su compañera ignorándolo. Esta compañera agarró la hoja y, dentro de mí pensé que le comunicaría al compañero lo que estaba sucediendo, pero no fue el caso, sino por el contrario anotó el nombre de ella y el de él pero sin consultarlo, y prosiguió la acción de la lista.

Nuevamente sentí ese cosquilleo, esa inconformidad, ese pensamiento de que lo que había pasado no estaba bien, y recordé la clase de constitución de sujetos, así que cuando finalizó la clase me acerqué al grupo. En primer momento le hablé al compañero preguntando

si se había anotado (esto con el fin de aclarar lo que había observado), cuando él menciona que no, dialogué con los tres pues además de ser compañeros eran amigos, y que desde mi parecer no estaba de acuerdo con esa práctica. Aquí, las dos compañeras se indispusieron, pero el compañero realizó un gesto de agradecimiento, y pensaba en cuántas cosas así suceden y no se charlan para no ser el malo del paseo, pero, que, si no se hacen, estas acciones continuarán, y uno se convertiría en cómplice de estas prácticas inadecuadas hacia estos sujetos o hacia cualquiera. Pero, si se expresaran, se caería en cuenta de estas prácticas de discriminación, dando así una posible solución o una nueva practica más justa.

Otras situaciones sucedieron cuando cursé primaria y bachillerato, por ejemplo, los docentes golpeaban a los estudiantes solo porque consideraban que tenían el poder, humillaban los trabajos que eran humildes, dado que, la mayoría de estudiantes eran de estratos bajos, pero aun así no lo tenían en cuenta, criticaban su vestimenta y por esta razón no los dejaban opinar ya que eran inferiores en cuanto a edad y madurez. Acciones que se sitúan en la idea de que el niño solo debía hacer caso a sus mayores y no tenían razonamiento para hacer lo contrario. Al callar, al ignorar, al mantener el silencio, seguramente se mantiene la complicidad y se siguen produciendo injusticias, para este caso educativas.

Por esta razón, en las prácticas educativas que iba realizando como educadora en formación, sentía una necesidad o un impulso de lograr un cambio, así fuera pequeño, o de no repetir las acciones que yo viví. Durante mi formación como educadora, me iba acercando a la noción de concientización, y para esta tesis, la retomo pues considero que puedo dialogar con este concepto para poder expresar con mayor contundencia lo que rodea ese impulso. Según Freire (1974), concientización es:

Un proceso de acción cultural a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación sociocultural, avanzan más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos, y se afirman a sí mismos como sujetos concientes y co-creadores de su futuro histórico (Freire, 1974 citado por Villalobos, 2000, p. 18).

Según Freire, primero, la concientización debe verse como un proceso disciplinado e intencional de acción y educación, denominada por él mismo como «acción cultural». En sus palabras, se trata de «la forma en que confrontamos la cultura. Significa ver la cultura siempre como un problema, no dejar que se vuelva estática, que se convierta en un mito y nos mistifique» (Freire, 1975, p. 29 citado por Villalobos, 2000, p. 19).

Segundo, la concientización debe entenderse como un proceso continuo que implica una praxis, en el sentido de la relación dialéctica entre acción y reflexión. Esto es, el enfoque de Freire, fundado en la praxis, propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella. En sus términos, la interrelación entre autoconciencia y acción constituye una «dinámica permanente y constante de nuestra actitud hacia la cultura misma» (Freire, 1975, p. 5 citado por Villalobos, 2000, p. 19).

Otra experiencia que me fue útil para la presente problematización refiere a un momento de mi formación en la carrera muy doloroso, esto sucedió en cuarto semestre en un colegio educativo distrital que queda en la localidad de Engativá.

En una institución donde realizaba mi práctica educativa con niños y niñas de primera infancia, donde me correspondió un grado de preescolar, un niño de cinco años no quería ingerir un alimento, mi acción fue ser amable y quedarme con él hasta que terminara su refrigerio, pero la docente que estaba de reemplazo de la directora del grupo, obligó al pequeño a comerlo y esto ocasionó que lo trasbocara. Lo primero que pensé fue en limpiarlo y limpiarme, pero la docente lo golpeó. Mi ser interno reaccionó rápidamente levantándome y comunicándome que esto no lo podía hacer, que lo que hizo se considera maltrato infantil, así que me insultó y se retiró, en ese momento lo limpié y me limpié.

Cuando terminó el espacio de receso, la docente asesora de práctica me llamó la atención pues consideró que estaba siendo agresiva con la docente del aula, lo cual le comenté lo sucedido esperando un tipo de cambio y hacer algo al respecto para que no volviera a suceder, pero, lo que me sorprendió fue su respuesta, comentó que era algo que no me incumbía y que solo venía a hacer la práctica y nada más. Esto me molestó y sentí una gran inconformidad frente a esta acción que colocó al niño vulnerable, pero para esta asesora no era de gran cosa, permitiendo así que sucediera nuevamente.

Después, me acerqué a la directora del jardín, conversé, pues no podía permitir esta injusticia y esta acción de maltrato. Mi expectativa de lo que iba a pasar me dejó atónita cuando me solicitó pruebas (fotos o videos) donde se viera reflejado lo que había mencionado. Aquí, mi respuesta fue que le preguntaran al niño debido a que, estaba prohibido realizar este tipo de acciones por cuestión de privacidad y seguridad para protegerlos, por lo cual, de manera visible invalidaron la voz del niño, dado que no se llevó a cabo.

Más tarde, la docente asesora de práctica me amenazó con perder dicha asignatura, en vista de que había provocado tensiones en la institución educativa, no siendo suficiente también me dice que debía retirarme de la carrera, pues no había nacido para esto. Esto me causó un profundo sufrimiento e ira, en consecuencia, podría percibir las relaciones de poder. Aunque todavía tenía dudas, la palabra inclusión en la educación me recordó que aún había posibilidades. En ese entonces, pensaba que no importaba mi posición (estudiante) para defender y comunicar esa práctica inadecuada que había enfrentado; así que me dirigí a la coordinación de práctica de la Licenciatura para hablar de mi caso, sin embargo, encontré un obstáculo, las docentes tenían un vínculo de amistad y nada sucedió, por lo tanto, abandoné el asunto, dado que no sabía cómo proceder.

Cuando cursé la asignatura de Justicia Educativa y social (JES) tuve un quiebre, un punto de inflexión, experimenté un cambio profundo, puesto que las situaciones que había observado y vivido tenían fundamentos conceptuales, así como políticos y éticos. Comprendí las razones detrás de las injusticias y su reproducción en las instituciones educativas. Finalmente, comencé a tener una base más sólida para los cosquilleos, para la inconformidad que me causaba frente a estas acciones, esto podría estar aproximándose a la concientización. Así, di el primer paso para indagar más acerca de las causas subyacentes de las injusticias y las posibilidades de la JES frente a lo visto en clase sobre las voces ausentes y presentes, vinculando las con experiencias vividas y teorías aprendidas a lo largo de mi carrera.

Con los conocimientos consolidados y conectando los puntos frente a las acciones con relación a la teoría, comprendí que se pueden generar cambios, incluyendo tanto los aspectos mínimos como los más amplios, conscientes de nuestra responsabilidad como educadores y respeto hacia la JES; me di cuenta que es posible transformar ideas, lenguajes, y acciones que perpetúan la injusticia, es decir, en otras palabras, discursos, con el fin de contribuir a una educación justa.

Considerando los puntos mencionados anteriormente, surgió la oportunidad de unirme a la investigación docente “Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (EscuelaQResiste)”. que aborda la relación entre discursos justos e injustos en educación, me pareció interesante, y opté por esta modalidad de trabajo de grado.

Al indagar sobre algunos de sus referentes, vinculado a las nociones de discurso, de concientización y por supuesto de JES, también me aproximé a la noción de hegemonía. A partir de esta noción se pueden analizar las narrativas que sostienen las discriminaciones tales como el capacitismo. Brevemente, pues en referentes teóricos lo desarrolló, según Gramsci hegemonía es “la capacidad de guiar, por lo tanto, implica dirección política, intelectual y moral” (Gramsci 1981, p. 25 citado de Jarpa, 2015, p. 124). En articulación con lo dicho anteriormente y desde este acercamiento, logré entender las narrativas hegemónicas, así como la posibilidad de construir “contranarrativas” que resistan, cuestionen, desafíe la

hegemonía, como apuestas contrahegemónicas, y de su pertinencia en los escenarios educativos y en mi praxis como educadora especial en formación.

Como alguien que ha experimentado injusticias sociales y no quiere perpetuarlas, y que en lugar de eso, busca encontrar una solución y profundizar en la comprensión del problema, en el transcurso de este trabajo de grado desarrollé un interés profundo en resistir las injusticias sociales y educativas que se derivan de las estructuras hegemónicas de la sociedad y, cómo desde mi rol como educadora especial puede contribuir a la resistencia a las injusticias educativas, o bien, desde la educación especial ¿Cómo podemos abordar las injusticias sociales y educativas?. Es posible reconocer las injusticias y cultivar y/o fomentar una conciencia que impulse la acción de la transformación personal y social. En esencia, se trata de cuestionar, oponerse y desafiar a las injusticias y construir discursos narrativos de resistencia y lucha que promuevan la justicia para todos los sujetos, en este caso las PcD.

Como experiencia significativa también para plantear el problema del trabajo de grado y que retomo más adelante en los antecedentes, el acercamiento al audiovisual “Ciclo de tertulias: Sensibilidades e insurrecciones académicas. Cuerpos como mercancía dañada, UPN, 2021”, elaborado por estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la UPN y abordado en la asignatura de Justicia educativa social, continuó ampliando el interés por analizar si la educación especial está permeada por la noción de capacitismo así como si los educadores generales como especiales tomamos distancias.

A continuación, y con referencia a lo descrito previamente, presento las preguntas, objetivos y justificación de este trabajo de grado.

Preguntas

General

¿Qué relaciones hay con narrativas capacitistas y anticapacitistas en los discursos sobre la educación especial de algunos educadores especiales en formación?

Específicas

- ¿Cuáles narrativas capacitistas están presentes en los discursos de algunos educadores especiales en formación?

- ¿Cuáles narrativas anticapacitistas han construido algunos educadores especiales en formación?

- ¿Qué puntos de inflexión, tensiones (rupturas, quiebres) se identifican entre narrativas capacitistas y anticapacitistas desde los discursos de algunos educadores especiales en formación?

Objetivos

General

Analizar los discursos sobre la educación especial de algunos educadores especiales en formación y sus relaciones con narrativas capacitistas y anticapacitistas.

Específicos

- Identificar las narrativas capacitistas que están presentes en los discursos de algunos educadores especiales en formación.

- Reconocer narrativas anticapacitistas construidos por algunos educadores especiales en formación.

- Distinguir puntos de inflexión o de tensiones (rupturas, quiebres) entre narrativas capacitistas y anticapacitistas a partir de los discursos de algunos educadores especiales en formación.

Justificación

La presente indagación pretende abordar desde los discursos de educadores especiales en formación aquello que acerca al capacitismo y su sustento hegemónico, así como las distancias y contrehegemonías presentes. Desde una justificación pedagógica, no es propio la reflexión constantemente sobre nuestro quehacer, es decir la “Praxis educativa”. A lo largo de mi formación como educadora especial, he procurado reflexionar críticamente sobre el tipo de educadora que quiero ser y la que no quiero ser. En mi experiencia como estudiantes de

educación, he identificado prácticas y discursos que perpetúan la exclusión y la marginación, y esto no lo quiero reproducir en mi propia praxis. Deseo romper con el esquema de enseñar a las PcD para “hacerlos parte de” sino por el contrario que se reconozcan como sujetos políticos que construyen una sociedad, y que todos desde nuestras diferencias aportemos a dicha construcción.

En consecuencia, hay una justificación que de la reflexión pedagógica transita a mi aporte al mundo de la educación. Reflexionar críticamente implica indagar, cuestionar y también pasará la acción desafiando prácticas y discursos que perpetúan la discriminación y la violentan hacia el otro sujeto. Apuntar a la emancipación y la resistencia como educadora va construyendo el sueño de trabajar en la creación de espacios justos, sin reproducir a la sociedad capacitista. Considero que esta reflexión puede ser pertinente y útil para otros educadores especiales al reflexionar críticamente sobre sus prácticas educativas y a trabajar hacia la justicia.

Una razón que justifica este trabajo de grado, es la necesidad de analizar, profundizar y proponer marcos teóricos y conceptuales de la educación especial. Nociones como el capacitismo, la discapacidad y la hegemonía requieren ser objeto de análisis crítico y articulado con la vida real con intención de evitar perpetuar las prácticas de desigualdad o la discriminación. Para disminuir o dejar de reproducir estas acciones, es importante identificar, reconocer y desafiar las estructuras de poder y los discursos dominantes que siguen perpetuando las hegemonías del capacitismo y de la educación especial. Así, podemos ser conscientes y evitar ser cómplices en la reproducción de injusticias sociales, pero para abordar este tema, es fundamental comprender el concepto de hegemonía y su influencia en la forma en que se estructuran las relaciones sociales.

Al transformarme a mí misma y reconocer las contranarrativas de otros educadores, el trabajo de grado se justifica en tanto posibles transformaciones colectivas. Aquí esbozo una justificación socio-cultural. Piedrahita (citada en Martínez y Guachetá, 2020) establece una diferencia entre pensar y pensamiento:

[...] pensar —como infinitivo y devenir— y pensamiento —como sustantivo—. En la concepción de pensamiento se enuncian sistemas que surgen como inamovibles y

únicos y que se soportan en facultades racionales y cognitivas de sujeto; el pensar se asocia a un movimiento creador que excede al sujeto racional y al pensamiento. El pensar vincula memorias vivas, conexiones y diferencias que constituyen una forma de conocer que no está atada al sujeto moderno y a una conciencia instituida como entidad funcional socializada. (p. 90-91)

Con esta cita, y desde acercamientos a Gramsci respecto a los intelectuales y el pensamiento, y el pensar del intelectual orgánico, lo cual desarrolló en los referentes teóricos, considero que este trabajo de grado tiene relevancia pues considera la posibilidad de que los educadores especiales sean intelectuales orgánicos que se cuestionan, reflexionan, analizan, interpretan lo que sucede a su alrededor y aportan a sus transformaciones, en este caso los discursos sobre capacitismo y contracapacitismo.

Por lo tanto, desde educadora especial en formación pero ante todo como un sujeto político, y así, desde una justificación política de este trabajo de grado, desde quien ha vivido experiencias tanto buenas como malas en los contextos educativos, como he mencionado acerca de la formación en la práctica del educador, es indispensable continuar indagando y reflexionando acerca de los paradigmas y teorías que van surgiendo al pasar el tiempo para no replicar ni seguir reproduciendo injusticias sociales en ámbitos educativos. Dando lugar a un mundo más digno y justo para todos.

Antecedentes investigativos

La investigación sobre el capacitismo ha sido un tema de interés creciente en el campo de la educación especial, con aspectos que se deben comprender para acercarnos a lo que es y las razones y estructuras que logran que se perpetúe en la actualidad. De igual modo, se están gestando y transitando apuestas anticapacitistas, contrahegemónicas que buscan resistir, desafiar y transformar estas prácticas excluyentes.

Lo anterior, como se amplía más adelante, se estudia desde los marcos amplios de las justicias educativas y sociales y se delimita desde un interés central en los discursos de los y las educadoras especiales en formación. Al analizar estas tensiones entre lo capacitista y lo anticapacitista, podemos comprender mejor cómo avanzar hacia una educación más justa.

En relación con la búsqueda de antecedentes, se realizó un rastreo exhaustivo desde la categoría “capacitismo” inicialmente en trabajos de grado de pregrado y de posgrado en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. Partiendo de la convicción de que esta categoría se ha relacionado con la educación y bajo la hipótesis de trabajo de que las críticas al capacitismo y las apuestas anticapacitistas han avanzado significativamente, aportando a la comprensión y construcción de contranarrativas.

La búsqueda se delimitó a los últimos cinco años (2019-2023). Se seleccionaron tres trabajos de grado de pregrado y uno de posgrado, cuyos aportes se sistematizaron en una matriz en Excel. Además, se buscó en las web páginas que hablarán de contranarrativas y discapacidad, hallando una en especial que también aporta a los presentes antecedentes.

En relación con los objetivos seguidos, los trabajos de grado de Pérez (2023) y Puentes (2020), abordaron experiencias personales y examinaron las percepciones y autopercepciones en contextos educativos marcados por el capacitismo. Analizaron así las confrontaciones que surgen desde la subjetividad en relación con la discapacidad y el género, destacando el impacto de experiencias específicas de ser mujeres con discapacidad en dichos contextos.

El trabajo de Ramírez, J. et al., (2023) investigó la intersección entre el capacitismo y el lenguaje figurado, enfocándose en cómo crear conciencia sobre el impacto negativo de ciertas expresiones figuradas utilizadas en la cotidianidad. También, propusieron estrategias para

promover prácticas y lenguajes que fomenten la justicia social en los espacios educativos y sociales.

Por otra parte, el trabajo de Tapasco (2021) narró experiencias de compañeros que han sido transgredidos y marginados por una sociedad capacitista que estigmatiza el cuerpo, la discapacidad y la sexualidad, debido principalmente a que, si ya se tiene un diagnóstico de “discapacitado” está señalado como un sujeto que no tiene la capacidad de satisfacer sus necesidades biológicas, ya que no posee un cuerpo que pueda realizar las acciones que se necesitan para ello. Frente a eso, se cuestiona desde la teoría Crip y las experiencias personales de sus compañeros que buscan dismantelar, desafiar y romper estos estigmas en la sexualidad de las PcD.

En relación con los participantes en las investigaciones y las técnicas investigativas usadas, Ramírez, et al. (2023) invitaron a veinte sujetos, doce de ellos profesores, estudiantes, personas con discapacidad y tenderos del Municipio de Gachancipá con quienes aplicaron la técnica de foto-voz. Además de otros sujetos, personas con discapacidad, profesores, familiares y cuidadores, tanto colombianos como mexicanos, quienes participaron a través de la técnica de cartas viajeras.

En los trabajos de Puentes (2020) y Tapasco (2021) participaron compañeros con discapacidad de diversas licenciaturas de la UPN. Se les invitó a reflexionar y dialogar, con preguntas dinamizadoras, sobre la hegemonía y el capacitismo desde sus experiencias y subjetividades; abordando temas como la resistencia desde la diversidad corporal, la sexualidad y la corporeidad. En estos se exploraron contranarrativas en las vidas dentro de una sociedad capacitista.

En los referentes teóricos y conceptuales de los trabajos consultados se identifican coincidencias significativas. Lo que sugiere una perspectiva teórica común en el abordaje del tema sobre el capacitismo. Por ejemplo, en tres de los trabajos se usa la siguiente cita de Moscoso (2020) para definir el capacitismo, este es:

(...) la forma insidiosa de discriminación que, sobre la base de la normalidad corporal como una situación no marcada, aparentemente neutra, apuntala la jerarquía social relegando a quienes la desafían a la marginalidad social, expresada en barreras físicas

y actitudinales a la participación social y a la curatela del poder médico y los servicios sociales (Moscoso, 2020, p.8, citado por Puentes, 2020, p. 91).

Otra perspectiva relevante es la presentada en el trabajo de grado de Ramírez et al (2023), donde se define capacitismo como:

Una red de creencias, procesos y prácticas que sus configuran en escenarios institucionales y cotidianos, que presupone sujetos normalizados, “perfectos”, con integridad corporal y capacidades humanas que se creen necesarias e indispensables para vivir y convivir en este mundo y por lo tanto, supone la desvalorización de la diversidad, llegando a convertirse en una doctrina que rechaza las diferencias y considera que las personas con discapacidad son inferiores. (Ramírez et al, 2023, p. 44, según parafraseo de Toboso, 2017)

Otra coincidencia notable es que en el trabajo de grado de Ramírez et al (2023) se referencia a los estudios de Puentes (2020) y Tapasco (2021) entre sus antecedentes, quienes a su vez retoman los aportes de Mancuso sobre la discriminación hacia las PcD basada en la normalidad corporal. Esto, se relaciona con los aportes de Foucault y la anatomo-política del cuerpo que busca construir cuerpos sanos.

Al examinar los referentes metodológicos investigativos de los cuatro trabajos, estos comparten un enfoque cualitativo. Tapasco (2021) y Pérez (2023) en particular, utilizaron el método narrativo, recopilando relatos de personas con discapacidad para profundizar en las experiencias cómo resisten y enfrentan el capacitismo en sus vidas. En el caso de Ramírez et al. (2023), el trabajo se centró en el análisis del discurso, destacando cómo el lenguaje juega un papel fundamental en la construcción y perpetuación del capacitismo, ya que influye en cómo nos comunicamos y nos relacionamos con los demás. En el trabajo de grado de Puentes (2020), la metodología utilizada fue la didactobiografía. La autora se narra a sí misma como sujeto, empezando con su experiencia familiar. A lo largo de su relato, la autora aborda temas como la corporalidad, la identidad, la sexualidad y las resistencias que ha enfrentado como mujer con discapacidad en diversos contextos educativos.

Finalmente, los resultados de los trabajos de grado y tesis analizados revelan indicios claros de la persistencia del capacitismo en diferentes contextos, lo que sugiere que sigue

siendo un desafío significativo. Pérez (2023) destaca que la dinámica del servicio terapéutico rehabilitador está dominada por profesionales capacitistas que utilizan un discurso retrógrado e incapacitante que violentan la nueva corporalidad a través de microagresiones cotidianas que impactan el bienestar y la autoimagen; así lo señala: “el servicio psicológico no cuenta con objetivos encaminados a desarrollar la autonomía en los usuarios, sino por el contrario, fomentar la resignación y a partir de su nueva condición buscan re-incorporar las personas a la sociedad” (p. 20).

Ramírez et al. (2023), establecen conexiones significativas entre categorías conceptuales como el patriarcado, el feminismo, la raza y el capacitismo. Destacan cómo el lenguaje figurado puede ser una forma de transgresión hacia el otro, perpetuando imaginarios ofensivos que a menudo pasan desapercibidos en el uso cotidiano. Expresiones como “trabaja como negro” ejemplifican esta problemática. Estas dinámicas lingüísticas reflejan y refuerzan las experiencias vividas de los sujetos participantes y sus pares.

Según Puentes (2020) y Tapasco (2021) las prácticas del capacitismo hacia los cuerpos se originan desde una perspectiva dominante, esta construcción se refleja en los espacios educativos a través de historias universales “únicas” que dejan de lado otras narrativas y experiencias incompletas “micro”, esto lleva a la invisibilización de las voces y realidades diversas. Desde esta perspectiva, se enmarcan experiencias de microhistorias que emergen desde un cuerpo que contrasta con el enfoque capacitista, y cómo estas narrativas personales se han manifestado en los diferentes escenarios a través de sus vivencias.

Además, en relación con el anticapacitismo y las resistencias, estos trabajos reconocen y visibilizan las formas en que las PcD, sus familias y cuidadores han resistido y han desafiado a las prácticas y lenguajes injustos y discriminatorios presentes en una sociedad capacitista. En el trabajo de Ramírez, et al. (2023), se llevó a cabo un análisis de las expresiones figuradas presentes en la sociedad y, desde una pedagogía crítica, se busca promover prácticas más justas. Los trabajos de Puentes (2020) y Tapasco (2021), comparten biografías y autobiografías de compañeros con discapacidad, narrando su experiencia en la UPN y cómo han enfrentado desafíos y barreras en su trayectoria académica, partiendo de la perspectiva de sus cuerpos “chuecos” dentro de su mismidad y la de sus familias. Por último, en el trabajo de Pérez (2023),

se analiza cómo las narrativas “erróneas” en el discurso de género influyen en la forma en que las sujetos deben expresarse y relacionarse en la sociedad, además, se destaca que la “afectividad” es un rasgo de las mujeres, pero al tener discapacidad visual no acceden a ella o se les dificulta al momento de relacionarse, lo que permite que estos sujetos a través de sus resistencias, encuentran formas propias de expresar su afectividad, se niegan a ser limitadas por otras personas y normas sociales que buscan definir cómo deben enseñarle hacerlo.

En una sociedad capacitista se pretende es que los sujetos se adapten a las normas y clases dominantes. Sin embargo, desde las resistencias y la lucha contra hegemónica entre capacitismo y anticapacitismo, desde la fuerza de la subjetividad, cada sujeto puede habitar el mundo de diferentes formas sin sentirse juzgado por esa mirada de inferioridad y de lástima.

Como parte de los antecedentes, y en la búsqueda en la web sobre narrativas-contranarrativas y discapacidad, se realizó una revisión del proyecto y apuesta audiovisual titulada “Contranarrativas discas: Testimonio, creatividad y conocimiento” (Instituto de Estudios Críticos, 2022 y Portal 17, 2022). Este, basado en una investigación, recopiló testimonios y experiencias de PcD que desafían las narrativas dominantes, y cómo estas narrativas pueden transformar nuestra comprensión de la sociedad. Las narrativas de las PcD son una fuente importante de conocimiento y reflexión acerca de la discapacidad y los derechos, por ejemplo, también son relevantes pues a pesar de haber sido históricamente segregados, discriminados y excluidos, estas personas tienen una voz propia, aportan reflexiones valiosas sobre el significado social y cultural de la discapacidad, cuestionan la ideología capacitista y están presentes en la construcción de una sociedad más justa.

Destacan que los aportes de las PcD a menudo son ignorados, que no hay igualdad entre las voces de las PcD y sin discapacidad, enfatizando en que las PcD Intelectual viven la desvalorización de los testimonios sobre sus experiencias, lo que las limita para percibir y expresar su entorno, conocido como injusticia epistémica. A menudo, las PcD son representadas por otras que no tienen discapacidad, ya que la sociedad no les brinda las oportunidades para desarrollar y expresar su propia voz, lo que puede llevar a su silencio y representación por otros sujetos que no comparten sus experiencias.

Las contranarrativas discas consideran fundamental generar espacios donde las PcD puedan compartir sus visiones del mundo y ser escuchadas de manera activa y respetuosa, donde puedan expresar sin temor a que los maltraten, discriminen o sean violentados, donde su autoestima no se vea afectada por la desvalorización o la exclusión social. También, estos espacios deben fomentar la capacidad que las personas sin discapacidad puedan escuchar, comprender y actuar en consonancia con las necesidades y perspectivas de las PcD. Del proyecto resaltó la frase “las PcD nos ayudan a reflexionar de lo que sabemos y cómo lo sabemos”, lo que subraya la importancia de los encuentros y la escucha en la construcción de una sociedad más justa para todos.

A partir de la revisión del proyecto anterior, se identificaron voces que aportan perspectivas valiosas para profundizar en el tema de las tensiones entre discursos capacitistas y anticapacitistas, y con las cuales se dialoga en el presente trabajo de grado.

Edgar Lacolz. Notas pasan por mi casa:

“Yo no nací con una discapacidad, me la regalaron cuando tenía 4 años”, “La discapacidad a veces paraliza, pero otras veces estimula”, “cada vez siento menos vergüenza por mis diferencias corporales o ideológicas”

“Una vez escuché a una persona creyente decir que los discapacitados que se iban a cielo aparecían allá completos y sanos, lo que sea que eso signifique. Y me quede pensando que aburrido ha de ser eso de no tener señas particulares”, “reviso mi vida como disca y gran parte me la he pasado encamado, ya sea por fracturas, enfermedades, sobreprotección o por pura pereza (...) la cama es mi hábitat natural. Mi centro recreativo y oficina, mi punto de encuentro, desencuentro y encuentro”, “a estas alturas de mi vida que carajos haría yo con un cuerpo normo”

Víctor H. Fragmentos de una escritura autobiográfica:

“Citando a Pedro Lemebel... (Más que una construcción literaria mi escritura es una estrategia) “es importante esta apropiación ya que me permite gestar conocimientos y saberes que puedo compartir a través de la escritura, y también tener una agencia y la posibilidad de definirme como sujeto político, y a través de esta agencia cuestionar e iniciar los paradigmas normativos que rigen la vida”, “cuerpo que rompe cuerpo”.

“La pena y vergüenza sobre mi cuerpo llegó con el transcurrir de los años. Se instauró y tomó control. Me infundió miedo”, “(...) hay ocasiones que la enfrento, me paro, observo, confronto e incómodo”, “(...) la segunda, es la pena y vergüenza de tener un cuerpo débil, frágil, que no se apega a los estándares de la masculinidad hegemónica: cuerpo fuerte, viril, seguro y protector. Nacer hombre en una cultura patriarcal y no cumplir con este mandato te convierte en un objeto de señalamientos, burla, compasión y lástima (...)”

Las acciones del presente “Hace un par de años decidí enfrentar la relación que tenía con mi cuerpo. Después de un tiempo de reflexiones y diálogos internos empecé a sentirlo por primera vez. Para comenzar a reconstruirme desde nuevos referentes y poner a mi cuerpo e historia como piezas importantes que determinan mi identidad”. “¿Cuántos conocimientos,

saberes y experiencias han sido enterrados en las arenas del olvido?”, “En este re-conocimiento descubrí la potencia transgresora que tienen los cuerpos que no se apegan al ideal normativo; también percibí el miedo e incomodidad que provocan cuando irrumpen en la cotidianidad”.

“Y aquí estoy, gracias a mi cuerpo. Cuerpo que ha sido mirado, valorizado y taxonomizado como inútil, subnormal, tullido, inválido, minusválido, disminuido, discapacitado, impedido, lisiado. Un cuerpo monstruoso que es dinamita para los muros de la normalidad, del individualismo, del productivismo, del utilitarismo, del capitalismo, del patriarcado, del fútbol de los domingos. Y lo que no sea odio es miedo. Miedo a que los cuerpos abyectos sean espejo de lo que no se quiere ver: la fragilidad, la muerte, la vulnerabilidad, la imposibilidad de ser sin los demás. Sí: un cuerpo para la revolución. ¿Qué coño de revolución es ésta? La única posible: la revolución de los cuerpos, desde los cuerpos, para los cuerpos, en los cuerpos”.

“El diagnóstico médico que dicta un destino, el confinamiento y la marginación, los señalamientos, las miradas y las burlas, son algunos de esos mecanismos de control que se encarnan y crean un entramado de autorrepresión que deviene en pena, vergüenza, miedo, rechazo”.

Ekiwah Adler Beléndez. Apuntes sobre “Poema de amor a mi silla de ruedas motorizada”:

“Me ha abierto la posibilidad de re-significar mi silla de ruedas desde la experiencia propia y vivida más allá de los clichés del heroísmo, la superación personal y la victimización”.

“Cuando me siento particularmente severo digo: Pobrecitos son algunos sociólogos, psicólogos, críticos y fisioterapeutas que buscan catalogar la discapacidad como si se tratara de una cosa fija, material, inalterable. Buscan términos políticamente correctos, como si hubiera una sola forma de hablar del deseo, el dolor, o los amores. Peor aún los médicos (que increíblemente todavía existen aunque parezca ciencia ficción) que buscan métodos para erradicar los cuerpos asimétricos o funcionalmente diversos como si de algún mal que debería ser quirúrgicamente eliminado”.

“La accesibilidad necesita de la imaginación para concretarse y por otra parte la imaginación misma puede verse disminuida en algunos casos si el acceso a las calles de nuestro propio mundo se bloquea por infraestructuras inadecuadas para nuestra movilidad. Si la amistad y los vínculos afectivos de una comunidad entera no se fortalecen en relación a los que tenemos discapacidad, entonces las rampas o los accesos no serán suficientes”.

“Anhelo ser cada vez más autónomo en mi movilidad, mi economía, mi trabajo e incluso las tareas domésticas de mi espacio en relación con mi condición de discapacidad. (...) Luché y seguiré luchando por la accesibilidad, pero considero de vital urgencia el acceso a la exuberancia del corazón, las manos, los brazos, las palabras y los corazones que se disponen a avanzar con nosotros donde no pueden ir nuestros pasos”

Nidia Vera. Mi camino:

“Allí pasaría gran parte de mi vida en terapias tras el diagnóstico de mi enfermedad, que comenzó apenas a los tres años. Después, asistí a otro centro de rehabilitación más pequeño, en donde los pacientes podíamos hablar de nuestras discapacidades si lo deseábamos. Cada uno a su ritmo iba aprendiendo y adquiriendo un mayor grado de independencia”.

“Los problemas se presentaron cuando comencé la enseñanza media. Allí no comprendieron mi lentitud en el lenguaje y mis movimientos algo torpes. Los profesores, aconsejaron a mis padres cambiarme a un curso menos exigente, pero con el apoyo y la insistencia de mi madre y con la ayuda de mis queridas compañeras, conseguí permanecer en mi curso de origen y terminar con éxito los estudios secundarios”.

“Me siento afortunada de contar con personas que me hacen sentir parte de la sociedad sin discriminarme, pero también he conocido la parte dura de la vida por tener algún grado de discapacidad, por ejemplo, cuando me rechazaron en un instituto en donde quise estudiar la carrera de Educadora de párvulos. En esa institución, me sentí discriminada y esto desembocó en una fuerte depresión. Luego de ese oscuro pasaje de mi vida recibí ayuda psicológica para salir adelante y lograr mis objetivos de acuerdo a mis capacidades”.

“(…) Uno iba en su silla de ruedas y la otra con sus bastones a dejar currículos. Ambos querían formar parte de la “normalidad”, pero no encajaban en ese modelo de sociedad que margina todo lo diferente. Les dirigí una sonrisa para infundirles esperanzas, pero ellos hicieron un gesto negativo con la cabeza y se alejaron entristecidos”.

“También he aprendido a no molestarme cuando la gente me esquiva por mi lentitud, o cuando me miran como si fuera extraterrestre, o no entienden lo que hablo por mi dificultad para modular. Sólo debo mantener mi propio ritmo y entender que soy parte de este mundo y merezco mi espacio y mi tiempo”. “Pero gracias al gran profesor que tengo he logrado vencer de a poco mis limitaciones y puedo decir que ahora disfruto enormemente las clases y tareas que nos dan”.

“Es un gran taller que nos permite apreciar y entender el mundo desde la perspectiva de los otros”.

“Sigo trabajando en mi superación, comprendiendo que como sociedad nos falta mucho para afrontar los desafíos que la discapacidad impone, pero no se trata de esperar a que ellos hagan el trabajo por nosotros, sino más bien, que trabajemos en combinación con la empatía que necesitamos de parte de todos, para funcionar de manera armoniosa y justa”.

“He aprendido a respetar las diferencias y también a aceptar mi realidad, a entender que soy afortunada por tener independencia, pero también sé aceptar la ayuda de una mano amable que se ofrece para que me sienta apoyada y mejore mi estabilidad. Necesitar al otro no me hace débil, me hace humana, agradecida y feliz”.

Veronica Scutia. Mi discapacidad orgánica y la iniciativa de ley:

“Esta discapacidad coincidió con un embarazo de alto riesgo. Pero para los médicos, familia y conocidos yo no tenía nada: era mera depresión, dramatismo, flojera sistémica, y ganas infinitas de llamar la atención (lo que siguen creyendo). Para entonces había encontrado que se entregaban pensiones por discapacidad en EEUU y España. Me di cuenta que la única manera de revertir esta perversa ignorancia, que me creyera mi familia y entorno que tengo discapacidad sería luchar por una ley que nos protegiera a los enfermos como en primer mundo y validará lo que múltiples documentos científicos sustentan”.

“Yo no tuve ninguna negación ni resistencia en autoaceptarme como persona con discapacidad. Fue algo natural. Tampoco tuve las fases del duelo que suele haber: mi discapacidad era una realidad dramática que me estallaba en la cara en cada segundo; a la que me enfrentaba de manera rutinaria, en las cosas más básicas de la vida cotidiana que pretendía hacer.”

“El daño que genera su ignorancia y la negación sistemática de la discapacidad orgánica que estas enfermedades generan es atroz (sin contar otro tipo de discapacidad que suelen detonar). La negación sistemática de la discapacidad nos inserta en una espiral de violencias pavorosas que ponen en riesgo nuestra vida”.

“La revictimización que solemos padecer como norma, en su apogeo!”

“Las discapacidades de mi hijo y mías han revelado un mundo donde es necesario luchar por la justicia social”.

Gumercinda Ontiveros Luna. Quiero seguir aprendiendo, y que los demás aprendan de mí:

“Yo quiero seguir aprendiendo y también que aprendan de mí. Ahora mi propósito es aprender a manejar bien la computadora, pues es algo así como un poco complicado, pero tengo que lograrlo. Ahora con lo de la pandemia se hace más necesario saber más cada día de la tecnología para estar en contacto con la gente, para no estar aislados y para saber más de lo que sucede afuera y que sepan de nosotros, también”.

Mari Camarena. Tú mejor siéntate:

“Como persona con discapacidad visual del sexo femenino, he terminado por acceder a sentarme aun cuando preferiría estar de pie, sin importar mi edad. He ido desarrollando un reflejo que se activa cuando oigo a alguien aproximarse: el de hacerme a un lado para dejar pasar”.

“Pero el día que decidí no solo renunciar al estatus de damisela en apuros, sino también combatirlo, fue la vez que noté una marcada reticencia por parte de ciertos familiares cuando quise cargar a mi sobrino de tres años, (...) donde por regla general no se me requiere ayudar, contribuir o apoyar a los demás, sino simplemente, no estorbar”.

“La sobreprotección es normal entre quienes conviven de manera cercana con un discapacitado y quieren lo mejor para él. Pero lo cierto es que para enseñar a un ciego hay que meter las manos y eso requiere paciencia. Una persona ciega no aprende observando discretamente, sino involucrándose. Que no sorprenda tampoco, nuestro genuino deseo de ser independientes y contribuir con nuestra comunidad.

“En efecto, a veces hacerse a un lado es lo más conveniente, ya se tenga o no una discapacidad. Pero no debería ser ese el espíritu ni la consigna que permee nuestro día a día. Antes bien, me gustaría llegar a tener la certeza que las personas a mi alrededor saben que cuentan conmigo. Que pueden recurrir a mí con toda confianza, confianza que hay que ir construyendo a nivel personal, familiar, comunitario y social”.

Nota. Lo anterior son transcripciones de los videos disponibles en “Contranarrativas discas: Testimonio, creatividad y conocimiento” - Instituto de Estudios Críticos (2022) y Portal Diecisiete (2022).

Para concluir el apartado de antecedentes, a manera de síntesis y desde los trabajos de grado revisados y los testimonios de PcD, presento la siguiente tabla comparativa en la cual organizó ideas clave acerca del capacitismo y anticapacitismo.

Tabla 1

Narrativas capacitistas y anticapacitistas desde la indagación de antecedentes

Capacitismo	Anti-capacitismo
Adaptación, resignación	Aceptación – amor propio
Doblegación, silencio	Alzar la voz-generar incomodidad
Normas-formas de vestirse, expresarse, desplazarse	Ser libre-romper con lo lineal

Miedo-Pena-vergüenza, dolor	Amor-deseo-esperanza
Teoría	Experiencias-relatos, voces discas
Solo lector	Lector, escritor...
Lo que espera la familia, las políticas, las instituciones	Sueños propios
Ajustes razonables	Apoyos con amor, todos necesitamos apoyos, herramientas, posibilidades
Desarrollo biológico	Desarrollo como sujeto, social
Limitación, barreras	Diferencias, formas de percibir
Recursos económicos	Complejidad de lo humano
Rehabilitación-Diagnóstico	Autonomía/heteronomía, reconocimiento, autoestima
Costumbres-creencias	Pensar, concientización
Belleza, perfección	Somos diferentes, y cada uno es peculiar a su manera
Necesidad	Estimulación
Encajar	Capacidad de escuchar, comprender y actuar
Superioridad-inferioridad	Todos tratados como iguales, sujetos de derechos
Infantilización	Crecimiento físico, emocional, social
Estereotipos, imaginarios, etiqueta	Subjetividad, construcción personal, cambios constantes
Exclusión, marginación, discriminación, segregación	Resistencia, persistencia
Lenguaje figurado	Formas de comunicación justa
Discapacidad, sexualidad, género	Subjetividad, teoría Crip

Nota. Elaboración propia

Referentes teóricos y conceptuales

Este apartado inicia con la explicación de los conceptos de hegemonía, bloque histórico, consenso manipulado e intelectuales orgánicos, según los aportes de Antonio Gramsci. Luego, se analizan cómo estas hegemonías están vigentes y su incidencia en la sociedad y educación, como caso particular en la Educación Especial.

Se abordará el capacitismo desde la comprensión de un bloque histórico que afecta de manera distinta a las PcD y a los educadores especiales al igual que la “normalidad” en tanto forma de hegemonía. Se exploran los avances teóricos anticapacitistas, considerando las relaciones complejas entre el capacitismo, el anticapacitismo y la educación especial. Finalmente, se explora el concepto de concientización de Paulo Freire y sus posibles relaciones con el anticapacitismo, considerando como la concientización puede contribuir a desafiar las estructuras de poder y promover la justicia social en la educación especial.

Hegemonía: el poder de dominar

Para Gramsci citado por Jarpa (2015), hegemonía es “la capacidad de guiar, por lo tanto, implica dirección política, intelectual y moral” (p. 124). En este sentido, la hegemonía se refiere a las normas y reglas que se establecen en una sociedad y que moldean los comportamientos y las prácticas de los sujetos, garantizando la reproducción de ciertas estructuras y relaciones sociales.

Las hegemonías son el eje central que estructura la sociedad, estableciendo cómo se organiza, cómo se mueven los sujetos, cómo deben participar, pensar, comunicarse y/o comportarse dentro de ella. Así, la noción de hegemonía puede aplicarse a los campos culturales, políticos, económicos, personales, educativos y cualquiera humano y social. Todas las personas que habitamos las sociedades estamos inmersas en estas hegemonías y nos movemos en función del momento y contexto histórico en el que nos encontremos, lo que influye en nuestras identidades, relaciones, percepciones y prácticas.

En un primer lugar, cabe destacar que Gramsci citado por Jarpa (2015) divide a la sociedad en dos clases: la clase dominante y la clase dominada. La clase dominante busca mantener su posición de poder y control en la sociedad, adaptándose a los cambios sociales, culturales y económicos del momento. Para lograrlo, impone que el dominio responde a sus necesidades,

moldeando así las relaciones para mantener su status de idealismo político y su dominio sobre la clase dominada.

Para que la clase dominante pueda dominar y mantener poder, utiliza estrategias de persuasión y manipulación, ocultando sus “intenciones” detrás de los discursos y prácticas para direccionar a través de lo político, lo social, lo cultural, lo religioso y la intelectualidad; convirtiéndose como “naturales” y “normales” en las clases dominadas.

En otras palabras, se establece un consenso manipulado que mantiene a la clase dominada sometida a las reglas y estructuras de poder existentes en la sociedad. Es importante resaltar que, en la mayoría de los casos, las prácticas hegemónicas no recurren a la violencia directa, sin embargo, esto dependerá de lo “rebelde” y resistente que esté el pueblo. En su lugar, utiliza mecanismos sutiles, como el denominado consenso manipulado. Esto se refiere a estrategias de convencimiento y persuasión dirigidas a la clase dominada, con el fin de establecer y mantener las normas y reglas que rigen a la sociedad. Cuanto más sumisa sea la población frente a estas prácticas, menos necesidad habrá de recurrir a la implementación de coerción para eliminar lo que las hegemonías consideran “inaceptables”.

La clase dominante utiliza tácticas de manipulación sobre la clase dominada, con el fin de implementar leyes y prácticas que le permitan alcanzar sus objetivos de poder. Un ejemplo de hegemonía religiosa en nuestro país es el catolicismo, que influye significativamente en las formas de pensar y actuar en la sociedad, extendiendo su influencia en esferas políticas, intelectuales y morales. Un ejemplo de hegemonía económica es el capitalismo, que estructura la sociedad, definiendo roles y determinando procesos y fines, permeado en todas las dimensiones humanas y moldeando las relaciones sociales y económicas.

En relación con el bloque histórico, éste determina las prácticas e ideas dominantes que configuran la forma en que los sujetos se comportan y piensan dentro de la sociedad. De esta manera, los sujetos quedan limitados en su capacidad para cuestionar y transformar la sociedad, ya que se les impone una visión idealizada de cómo debe pensar, actuar y comportarse en relación con las expectativas del sistema. Además, la hegemonía y el bloque histórico logran controlar y neutralizar que no existan sujetos “rebeldes” ni “desafiantes” para

cuestionar el orden establecido, impidiendo así la aparición de nuevas formas de ser y estar en la sociedad.

Las hegemonías se presentan como una verdad única y universal, pero en realidad ocultan la diversidad de voces y experiencias. Esto lleva a la exclusión y marginación de ciertos grupos que se ven obligados a resistir y luchar por ser escuchados y reconocidos en las prácticas sociales, políticas, culturales y educativas. Por ejemplo, vemos en nuestro contexto las luchas por el reconocimiento de individuos y comunidades afrodescendientes, indígenas, migrantes, PcD, entre otras.

Jarpa (2015) citando a Gramsci menciona que el bloque histórico puede ser considerado como “el punto de partida del análisis acerca de cómo un sistema de valores culturales (lo que Gramsci llama ideología) penetra, se expande e integra un sistema social” (p. 125). Referente pertinente cuando se sitúa al capacitismo como hegemonía.

En otras palabras, la hegemonía que está en su momento conforma el bloque histórico, este incluye a las clases dominantes y dominadas; por su parte, la superestructura abarca a las instituciones y mecanismos que dirigen y regulan todos los ámbitos dentro de la sociedad y el control de sus clases. De acuerdo con Gramsci pueden distinguirse:

Dos grandes planos superestructurales: la sociedad política y la sociedad civil. A la primera le corresponde la función de coerción que se apoya en el aparato de Estado, es decir, en la fuerza y en el derecho, definido como el "aspecto represivo y negativo de toda la actividad positiva de formación civil desplegada por el Estado (Giglioli, 1996, p.238).

Por consiguiente, la sociedad política se refiere al Estado y sus instituciones, que ejercen poder y coerción y la sociedad civil, como la superestructura de las organizaciones que influyen en la formación de la conciencia política y la cultura.

La hegemonía dominante en un momento dado, es la que configura el bloqueo histórico, que se sostiene ensamblado las relaciones de los intelectuales e intelectuales orgánicos “clases” en la sociedad. Se debe entender como una situación histórica global, que se encuentra determinada por los fenómenos sociales, políticos y económicos que se rigen en su momento. En este sentido, el bloque histórico se comprende como un sistema de valores

culturales, o ideologías, que se penetra, se expande e integra en el sistema. Esto implica que las clases dominantes, o bien, ideologías dominantes como lo es el capacitismo, logran el consenso y la complicidad de otras clases en torno a un objetivo de dominación.

Con lo anterior, un ejemplo, para traer a colación y que ha impactado drásticamente al sistema colombiano es la pandemia del COVID-19, donde se impusieron reglas y normas de cuidado como la restricción social y el aislamiento obligatorio que limitaron y afectaron las relaciones sociales en los ámbitos familiares, educativos y laborales. Incluso, en algunos casos, las fuerzas policiales tenían la autoridad para la supervisión y cumplimiento de estas medidas. Esto sucedió debido a que se estaban presentando manifestaciones sociales que luchaban por sus derechos, y para mitigar estas protestas, las autoridades implementaron un consenso de restricción social, utilizando la pandemia como pretexto para desviar la atención y reducir la movilización social, sin necesidad de usar la violencia directa.

Estos fenómenos sociales son relevantes para el cambio y las transformaciones de las prácticas, ya que determinan aspectos que deben cambiar, como lo son las demandas y necesidades de la sociedad capitalista y capacitista como se explicará a continuación.

Tanto el capitalismo como el capacitismo son estructuras hegemónicas que han desempeñado un papel crucial en la categorización y jerarquización de las personas dentro de la sociedad. Estas categorías establecen las formas de existencia del sujeto, definiendo sus formas de vivir, su propósito y su función, las “clases” o dominantes y los dominados son fundamentales para comprender la posición y el papel del sujeto en la estructura social.

Además de la relación entre el bloque histórico, las clases dominantes y dominadas y el consenso manipulado, otro elemento relevante en el contexto de la educación es el papel de los intelectuales en la reproducción o transformación de la sociedad. Según Gramsci existen dos tipos de intelectuales: el intelectual y el intelectual orgánico, cada uno cumple funciones específicas en la sociedad.

Los cambios educativos implican una transformación en la concepción del estudiante y del educador, como se ha evidenciado en la transición de la educación tradicional y la educación constructivista. Ante estos cambios de paradigma del pensamiento y la acción, surgen preguntas fundamentales para los educadores que buscan responder a las necesidades

cambiantes de la educación, tales como ¿Cuál es la mejor manera de enseñar?, ¿cómo aprenden mejor mis estudiantes?, ¿Qué objetivos de aprendizaje quiero que alcancen y para qué?, ¿Cómo puedo evaluar su proceso de manera efectiva? A partir de esta discusión sobre la hegemonía, también me he ido planteando cuestiones como educadora, por ejemplo, ¿qué tipo de intelectual se quiere llegar a ser?, ¿Qué tipo de intelectuales queremos formar? O bien, ¿Qué papel desempeñará en la sociedad? A continuación, realizó acercamientos al concepto de intelectual que define Gramsci.

Intelectuales e intelectuales orgánicos ¿Qué papel desarrollo en la sociedad?

Como se mencionó anteriormente, cada sujeto en la sociedad desempeña una función o papel específico, y esta se define en gran medida por el tipo de intelectual que es; en este punto es importante analizar la idea desarrollada por Gramsci sobre los intelectuales y los intelectuales orgánicos.

Todo hombre fuera de su profesión despliega alguna actividad intelectual, es un ‘filósofo’, un artista, un hombre de buen gusto, participa de una concepción de mundo, tiene una idea consciente de conducta moral y contribuye, por tanto, a sostener o modificar una concepción del mundo, o sea, a suscitar nuevos modos de pensar (Gramsci, 1970, citado por Jarpa, 2015, p. 197).

Para el autor, la función que desempeña cada persona en la sociedad está determinada por el sistema y se relaciona con su capacidad intelectual. Esta función, a su vez, define si se trata de un intelectual orgánico o no, lo cual está ligado a su concepción en el mundo y su papel en él. Según Gramsci citado de Jarpa (2015):

Por intelectuales es preciso entender no sólo aquellas capas comúnmente designadas con esta denominación, sino en general toda la masa social que ejerce funciones organizativas en sentido lato, tanto en el campo de la producción como en el de la cultura y en el político-administrativo (1981, p. 412, en Jarpa, 2015, p. 127).

Por otro lado, el intelectual orgánico es aquel que ayuda a consolidar, abordar y a resolver problemas sociales, aportando estrategias efectivas para mitigar o disminuir necesidades y desafíos que enfrenta la sociedad. En palabras del autor, citado por Jarpa “los hombres toman conciencia de su posición social en el terreno de las ideologías” (2015, p. 127). Según Gramsci,

la ideología y el sistema de valores culturales se difunden, se propagan y se reproducen en los sistemas sociales a través de las prácticas impartidas por los sujetos, las cuales responden a las necesidades y demandas del momento histórico en el que se encuentran.

Por otra parte, el autor menciona que el lugar de nacimiento de un ser humano puede determinar o influir en su clase social y el tipo de intelectual que se forma en ese contexto, lo que sugiere una relación entre el entorno y el desarrollo intelectual. Trasladando esta explicación a otras esferas, por ejemplo, a menudo la clase obrera está destinada a producir y los campesinos a cultivar, sin la oportunidad de oponerse o cuestionar su situación. En el caso de las PcD, circula la ideología de que la educación especial está para vincularlos y adaptarlos a la sociedad, asunto que puede discutirse en términos de dominación.

De acuerdo con Gramsci, estas categorías o clases son mediadas por dos tipos de organización social, la sociedad civil y el Estado. Estas organizaciones actúan como mediadoras para ejercer control de manera persuasiva sobre los tipos de intelectuales y establecer un orden social determinado.

Para el presente trabajo de grado, analiza la relación entre las hegemonías y los intelectuales en el contexto educativo, enfocándose en la praxis de los educadores, principalmente en los educadores especiales y su papel en la reproducción o transformación de los sujetos críticos y reflexivos. Desde el punto de vista del autor, “el educador (en tanto intelectual orgánico), puede y debe realizar una elección libre y responsable de su función” (Jarpa, 2015, p. 130).

Por consiguiente, desde esas perspectivas, el educador, en tanto intelectual orgánico, debe asumir una posición crítica y responsable en su práctica, sin embargo, la naturaleza del intelectual orgánico trasciende las atribuciones positivas o negativas pues implica una comprensión más profunda de su rol en la sociedad.

En otros términos, el educador tiene la opción de elegir entre una educación que se limita a reproducir conocimientos establecidos “mediocre” o por el contrario una educación que promueva la crítica, la indagación, la reflexión y la autonomía para que pueda observar, comprender y abordar la realización social de desigualdades estructurales de la sociedad. Con ello, se puede concluir que el educador tiene una responsabilidad tanto individual como

colectiva para ser un sujeto crítico, analítico y transformador de prácticas y discursos, capaz de influir en la sociedad de manera positiva.

Además, el autor destaca que el intelectual orgánico debe mantener un vínculo o conexión con el pueblo y la nación, dado que esta categoría implica una interacción constante con el Estado y la Sociedad Civil. Por lo que, estos son los pilares que configuran y ordenan a las clases sociales, los cuales los educadores como intelectuales orgánicos pueden optar por permanecer en esa línea o bien moverse hacia una transformación social.

¿Qué acciones podemos tomar como ciudadanos y como educadores en relación con las ideologías de inclusión, la discapacidad y el capacitismo?, ¿Cómo trabajar como educadores especiales para desafiar las barreras capacitistas en nuestra sociedad y en contextos de práctica? Considerando los conceptos de “intelectual e intelectual orgánico” de Gramsci, se puede analizar y reflexionar sobre la función política del educador en la sociedad y su papel en los escenarios educativos. Frente a las preguntas de ¿qué tipo de intelectual es un educador? y ¿Qué posición se adopta en los escenarios educativos?, el autor, menciona que los educadores, en tanto intelectuales orgánicos, desarrollará ideologías y posiciones a lo largo de su vida, las cuales están arraigadas a sus experiencias personales, su formación educativa y contextos culturales en donde ha interactuado.

Los escenarios educativos en los que se desenvuelven los educadores determinarán su función, su papel y sus responsabilidades dentro de estos mismos, influenciando su práctica y relación con sus estudiantes y la comunidad. Para Gramsci citado de Jarpa, los “intelectuales formados en las escuelas, pueden contribuir al mantenimiento del sistema ideológico dominante o a que los educadores participen de un proyecto de disenso y cuestionamiento del sistema establecido, constituyéndose en indiscutibles «intelectuales orgánicos»” (Jarpa, 2015, p. 128).

“Normalidad” y “capacitismo” como hegemonías. Cuestionamientos para la educación especial

En este apartado, se enuncian relaciones entre lo “normal” desde los discursos y prácticas en la educación especial desde el diagnóstico y perspectivas de diversidad o bien, de

normativas que mantienen categorías y etiquetas que pueden dar soporte a separaciones de los cuerpos anormales.

La idea de hegemonía surge con Gramsci a comienzos del siglo XX, y con ese lente se mira hacia atrás y se define si “algo” ha sido hegemónico. Desde la constitución de sujetos a lo largo de las civilizaciones, las condiciones humanas están o han sido permeadas por hegemonías que en su trayectoria del tiempo han tenido o siguen manteniendo validez en los contextos educativos, sociales, culturales y religiosos en los sujetos, permitiendo así que se sigan reproduciendo prácticas injustas.

En este recorrido histórico, se observan prácticas, conductas y expresiones del lenguaje inadecuados para las personas que se salen de lo “normal”, así en un asunto situado en un momento histórico que se puede documentar como “hombre, blanco, alto...”, construcción eurocéntrica que convirtió a un sujeto merecedor de atributos que otros no tenían, cómo la idea de la perfección, logró ubicar a quienes tenían dichos atributos en una clase social “importante”, donde de cierta manera tiene más oportunidades educativas, laborales y sociales; y los que no cumplen con estas características se convierten en los marginados, excluidos y discriminados por sus condiciones.

Las PcD, debido a que se ha sustentado que no tienen un cuerpo que produzca según los estándares de época y contexto, una mente intelectual que aporte con ideas para hacer crecer a la sociedad, se han visto dentro del paradigma del capacitismo, dentro de la hegemonía histórica que ha predominado de forma relevante en cuanto a la productividad en una sociedad mercantilista. De este modo, las PcD son etiquetadas, discriminadas y excluidas por considerar que no son sujetos que aportan al crecimiento social.

La historia de la educación especial, dentro de bloque histórico o bien, dentro de paradigma del capacitismo, ha estado signada por una mirada que etiqueta a algunos sujetos ante un diagnóstico, lo cual ha permitido categorizar, separar, excluir a cierto tipo de sujeto que, desde el sentido común naturalizado y la hegemonía de la normalidad, sale de ésta última en tanto anormal, ya sea por una discapacidad o por talentos o capacidades excepcionales, ambos con diferentes horizontes se alejan de la moda de lo “normal”, lo “común”, lo que “debería ser” en una sociedad idealizada.

La discapacidad, es un concepto con el cual se ha etiquetado a ciertos sujetos que son vistos como distantes de la idea de normal, no son “normales”. Pese a algunas denominaciones posibles que no recaen únicamente en los estudiantes con discapacidad, como por ejemplo necesidad educativa especial, o bien, aunque se enuncie que muchos estudiantes pueden requerir apoyos en sus trayectorias educativas, el término anormal siguió ahondando solamente en aquellos vistos desde una discapacidad, dicho señalamiento, afianza la inferioridad y exalta, por otra parte, lo “normal” como aquello saludable y que no requiere de apoyo externo para estar y aportar en el mundo.

De esta manera, la “normalidad” es un concepto que desarrolla una idea de una sociedad utópica, de un sujeto y cuerpo perfecto creado para gobernar todo lo que esté a su alcance, y que aquello que se salga de esta línea de perfección estará en el lado de lo “anormal”, por consiguiente, en la educación, se reproducen prácticas de exclusión social, de marginación y de discriminación hacia ciertos sujetos, como es el caso de las PcD, y otras, por su status económico, su raza, el lugar donde viven, y sus capacidades frente a la participación social.

En las últimas dos décadas, se ha exaltado la hegemonía del capacitismo y cómo este confronta o, es potente para confrontar a las instituciones educativas, debido que provoca un discurso “funcional”, llevando a que este sujeto “anormal” no tenga un desarrollo pleno en las diferentes áreas, poniéndolo en situaciones de deserción escolar, de interacciones sociales donde no sea partícipe y su reconocimiento y su voz no estén.

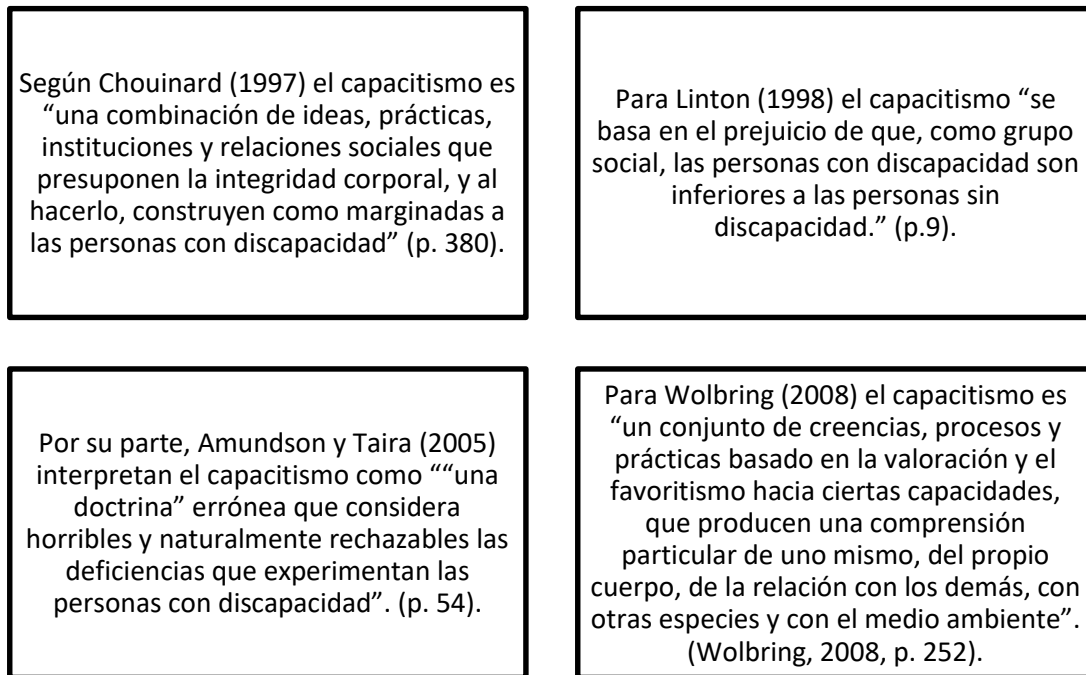
Lo anterior, y al retomar a Gramsci, conlleva a analizar a la escuela, como contexto privilegiado para la educación y como escenario de actuación reciente y disputado por los educadores especiales. Un contexto en medio de la tensión constante que puede estar generando la normativa de educación inclusiva, dado que esta focalizó en la fragmentación poblacional, además, porque siguió indicando la necesidad de un diagnóstico clínico para las personas con discapacidad. Y, este último aspecto deja por fuera identidades, contextos socio-culturales y subjetividades.

A continuación, se presenta un recorrido histórico del concepto del capacitismo, de esta manera llegar a comprender las prácticas hacia las PcD.

Para iniciar la relación entre capacitismo y hegemonía, a continuación, se presentan acercamientos a la noción según varios autores y cómo, con unas u otras palabras, reiteran en los discursos de discriminación con las PcD. (ver figura 1).

Figura 1.

Algunas definiciones de capacitismo



Nota. Elaboración propia

El término capacitismo evolucionó durante las décadas de 1960 y 1970 a partir de los movimientos por los derechos civiles de las personas con discapacidad en los Estados Unidos y el Reino Unido (Wolbring y Guzmán, 2010). Una definición ampliamente usada es la de Campbell (2008) citado por Toboso (2017), para el autor el capacitismo es:

Una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano. En consecuencia, la discapacidad es interpretada como una condición devaluante del ser humano (Campbell, 2008, p. 1).

El capacitismo comprendido como hegemonía, afecta a diversas personas con la concepción de capacidad y habilidad, lo cual tiene relación con un cuerpo “funcional” para aportar a una sociedad capitalista y su crecimiento y desarrollo, como mencionaba Gramsci,

la función política de los sujetos. Es un elemento sociocultural, debido que desde que nacemos nos están midiendo de cierta manera para ver si somos productivos y funcionales para la sociedad, pero no nos damos cuenta que estamos siendo dominados por nuestra clase social; desde esta mirada capacitista no tienen en cuenta el campo de la diversidad de ser, estar y ver el mundo en los contextos donde se encuentre y se relacione el sujeto.

Para Toboso y Guzmán (2010) la “mirada capacitista” que ellos señalan como “*l’able gaze*” o, la mirada capaz, se define mediante la multitud de prácticas, representaciones y valores que actúan en la producción del cuerpo normativo y de su carácter regulador como norma y criterio de normalidad, como única alternativa posible de funcionamiento, pese a la existencia de otros cuerpos diferentes, que, sin embargo, no se consideran relevantes.

La idea del capacitismo discrimina cualquier cuerpo “anormal”, cuerpos que no están dentro de la “normalidad” y que han sido desvalorizados frente a las capacidades que pueden poseer o adquirir un sujeto, ya que de ello dependerá esto frente al funcionamiento en la sociedad en cuanto a la productividad y a la competitividad económica.

Las personas con discapacidad experimentan el capacitismo de diferentes formas y su frecuencia puede ser variable atendiendo al tipo de discapacidad como así lo documenta el estudio de Nario-Redmond et al. (2019) que distinguen tres tipos de capacitismo: a) Hostil: que incluye conductas o políticas abiertamente agresivas como intimidación, abuso y violencia; b) Benévolo o de inspiración: forma de capacitismo que ve a las personas con discapacidad como débiles, vulnerables o que necesitan ser rescatadas. Esta condescendencia socava la individualidad y autonomía de la persona, reforzando una dinámica de poder desigual; c) Ambivalente: es una combinación de capacitismo hostil y benévolo. Incluye comportamientos paternalistas y condescendientes, celosos o envidiosos, o deshumanizantes. (Citado de Álvarez, 2023, p. 46)

Ejemplo de capacitismo hostil es planteado por Álvarez (2023):

El uso aún generalizado en nuestro país de expresiones como «subnormal», «mongolo» o «retrasado» como formas de insulto, son muestras de inconsciencia y constituyen también capacitismo. Estas expresiones refuerzan una imagen mental

previa negativa y prejuiciosa hacia la discapacidad que, al estar tan impregnadas en el lenguaje cultural no se corrigen, lo que permite que ocurran con regularidad» (p. 51)

En el ámbito educativo, la opresión intelectual se puede generar por varias causas como menciona Villa (2017): “(...) desconociéndose la incidencia de factores sociales, culturales, políticos, económicos, pedagógicos, educativos o didácticos que pueden posibilitar y obstaculizar su constitución como sujetos” (p. 119), en consecuencia, puede afectar al aprendizaje del sujeto dentro del aula y generar injusticias sociales educativas.

Además, la autora cita a Palacios (2008) en relación con las políticas públicas educativas, en las cuales: “las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque como se verá ello en la medida que sean rehabilitadas o normalizadas” (Villa, 2017, p.120).

Para la educación especial parecen relevantes los asuntos de las etiquetas, las clasificaciones, la mirada a los sujetos sólo desde las necesidades, los lugares separados del resto de sujetos sin discapacidad. Todo lo cual tiene relaciones con el capacitismo y por tanto se requiere que sean analizadas constantemente por los profesionales para no caer en reproducciones o en sutilezas que encubren asistencialismos o infantilizaciones, perspectivas salvadoras de la educación especial, justificaciones de que solo unos sujetos por su deficiencia requieren apoyos que bien pueden requerir otros sujetos sin discapacidad, segregaciones dentro de las clasificaciones diagnósticas porque “la discapacidad es menor”, “no es tan grave”, por ejemplo.

Como educadores especiales hay que preguntarnos y reflexionar acerca de qué es la educación especial, para así mismo conocer los horizontes de nuestras praxis. Pareciera que, desde el sentido común o desde la tradición que, no se cuestiona, la educación especial “(...) se ocupa del estudio de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos para y de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales” (Soler, 2024a, p. 279) o bien es “(...) casi natural que esta es la educación de, para o con las personas con discapacidad” (Soler y Muñoz, 2021, p. 9). Sin embargo, esto es necesario desnaturalizarlo y tensionarlo, pues, entonces, esta educación se destina a los sujetos que deben tener ciertas características

y, justamente esta clasificación es lesiva o estigmatizante, como se evidencia en todas las historias acerca de las personas con discapacidad.

Además, si la educación especial se centra solo en las personas que históricamente han estado por fuera de la norma, y de cierta manera pretende que aprendan y adapten a la sociedad, queda el debate de si este sigue siendo el camino más acertado para mejorarla y transformarla, pues, se deja por fuera la complejidad de la subjetividad e identidades de cada uno, y que no se definen necesariamente por la discapacidad. También, queda el debate de si en la educación especial seguimos reproduciendo acciones de segregación, rehabilitación, exclusión y/o marginación. En otras palabras, de si somos cómplices de la hegemonía de la normalidad.

La sociedad hegemónica es la que cuenta las historias, Soler (2024) plantea que “la EE lleva sobre sí una historia pobremente contada en la sociedad, y sus prácticas siguen situadas con los sujetos que la sociedad define y asigna desde las discapacidades”(p. 12). Al relacionar con las contranarrativas discas presentadas en los antecedentes, como referente teórico sigue quedando la deuda sobre por quién es contada y cómo es contada la o las historias de la educación especial, y más aún, la o las historias de las personas con discapacidad.

Desde mediados del siglo XX se defendió a la EE como modalidad —previo a la Ley general de Educación de 1994—; luego, se defendió como parte del conjunto de servicios, estrategias y recursos, o como parte de las Unidades de Atención Integral (UAI) con sus programas y servicios para las personas con discapacidad. En la actualidad, sin definición alguna de la EE sino en discursos centrados en la función docente, se instala en profesionales que ejercen como docentes de apoyo en la escuela. Desde esta rápida mirada, entonces, la EE es el conjunto de funciones asignadas normativamente a los docentes de apoyo y focalizados en instituciones escolares. (Soler, 2024, p. 12-13)

¿Qué es la educación especial dentro de una perspectiva hegemónica? ¿A quiénes va dirigida esta educación en clave capacitista o anticapacitista? ¿Cómo participamos los educadores como intelectuales dentro de ella?, son cuestiones importantes que una vez se comprende la hegemonía del capacitismo.

La relación naturalizada de educación especial y las personas con discapacidad podría responderse desde el habitus primario, comprendido como “un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de prácticas” (Bourdieu citado de Soler 2024a, p. 281). En otras palabras, el habitus es:

El moldeamiento de la subjetividad según el lugar que se ocupa en el espacio social; los sujetos interiorizan y encarnan, más allá de la conciencia, de la estructura social o el campo concreto de relaciones que han vivido y reproducen esquemas incorporados que se escapan a la aprehensión. (Soler, 2024, p. 281)

De la naturalización y habitus primarios es posible comprender que los educadores especiales, con sus discursos, reproduzcan el capacitismo pues está instaurado en nuestra sociedad y cultura, es el bloque histórico hegemónico. Pero también es posible transformar dicho habitus, para lo cual se requiere formar al sujeto para ser más reflexivo, crítico y consciente de su realidad y de las realidades de los otros, y desde allí, modificarla.

Possibilidades contrahegemónicas y lugares de la educación especial

Ante el significado y realidad del capacitismo, algunos autores han avanzado en propuestas para contrarrestarlo, es decir en propuestas contrahegemónicas. Para estas, hay que partir de la deconstrucción del fenómeno de la discapacidad ligada a la dependencia y proponer otros referentes para toda la humanidad. Por ejemplo, Guzmán citado por Pie y Solé (2011) habla de la ética del cuidado o de la implicación, Gilligan (1985) nos habla de las diferencias entre la ética de la justicia (masculina) y la ética del cuidado o ética de la responsabilidad (femenina).

Arnau y Toboso citados por Pie y Solé (2011) presentan un análisis del modelo teórico de la diversidad relacionándolo con aportes de Martha Nussbaum y Amartya Sen en torno a las ideas de justicia y desigualdad. Además, Guzmán, citado por los mismos autores, indica cómo gracias a la ética de la implicación o el cuidado pasamos a una situación de interdependencia en la que es posible una nueva construcción ética y social.

De acuerdo con Butler (2001) “(...) Para poder persistir psíquica y socialmente, debe haber dependencia y formación de vínculos: no existe la posibilidad de no amar cuando el amor está estrechamente ligado a las necesidades básicas de la vida. (...) (Butler, citada de Pie y Solé,

2011 p.8). Con lo anterior, de acuerdo con Pie y Solé (2011) frente a los conceptos de interdependencia y la vulnerabilidad resaltan que los seres humanos somos seres sociales y que de cierta manera todos somos vulnerables sin importar las condiciones como la raza, el sexo, el estrato socioeconómico, la cultura o la educación que se tenga, pues todos necesitamos generar vínculos afectivos para continuar relacionándonos con los otros, con el contexto donde está. Así que la vulnerabilidad, las necesidades, la interdependencia nos atraviesa a todos como humanos, no solamente a algunos sujetos.

Una posibilidad contrahegemónica y anticapacitista puede ser el modelo social de discapacidad y la Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad emitida en el año 2006. El modelo social resalta la calidad de vida en las PcD, la imperiosa necesidad de mayor participación e interacción social, la perspectiva de apoyos; la convención fue construida desde la voz de las personas con discapacidad, desde su lugar en las políticas y en la transformación del mundo.

Sin embargo, lo anterior no es suficiente. O bien, la convención puede estar situada en los términos que plantea De Sousa (2014) respecto a que “La gran mayoría de la población mundial no es sujeto de derechos humanos, sino el objeto de los discursos de derechos humanos” (p. 23); así, las personas con discapacidad serían el objeto de los discursos en nombre de la convención. Además, el modelo social puede estar siendo apenas un slogan, un modelo que tiene deformados sus principios más relevantes y que, aunque es visibilizado como el menos injusto en la historia de la humanidad para con las PcD, tal vez, no es el último modelo.

Otro avance contrahegemónico podría comprenderse desde la idea de “diversidad funcional”, propuesta en mayo de 2005 por Lobato y Romañach desde la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, resaltando que hay otras funciones que se realizan de manera diferente a la medida de las personas.

Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través

de terceras personas. [...] el término «diversidad funcional» se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías (Citado de Toboso, 2021, p. 71).

Este cambio de paradigma es significativo, y debería serlo también para la educación especial, porque las prácticas y/o acciones en cuanto a los sujetos para relacionarse con el entorno no se verían como debilidad, sino como una oportunidad y diversidad social para generar nuevas estrategias y narrativas para disminuir o eliminar prácticas y discursos de discriminación, marginación y exclusión en el contexto laboral, educativo, social y cultural. Para esto, hay que tener en cuenta que los sujetos somos seres políticos donde la comunicación e interacción son fundamentales para la participación en los contextos donde se habita para tener asertividad frente a la comunicación y expresión con el otro.

Como señala Toboso (2017), dentro de la diversidad funcional se atribuye la dimensión relacional, donde dos elementos como lo son el cuerpo del sujeto y el entorno, ambos, deben estar interrelacionados para la finalidad de otro elemento, el “funcionamiento”, que es diferente a “funcional”. En el funcionamiento van relacionados dos elementos, el cuerpo y todas sus diversidades y, el entorno, si ambos tienen una relación favorable se da como resultado el funcionamiento.

Así, el funcionamiento requiere de condiciones que se refieren tanto al cuerpo como a las características del entorno, que pueden favorecerlo (facilitadores) o dificultar e impedir (barreras). De este modo, se contrarresta la hegemonía de capacitismo y al bloque histórico respecto a las personas con discapacidad puesto que en este la persona no es “funcional” ya que carece de un cuerpo normal, y por ende no tiene una función frente a la productividad y participación del desarrollo de una sociedad.

Por otra parte, si bien podría pensarse que la segregación y discriminación como hegemonía en la educación fueron contrastadas por la aplicación de leyes de integración e inclusión, desde las políticas y sus las realidades dejan bastante para reflexionar. De otro modo, tienen abiertos muchos puntos de análisis y praxis que cambien las historias desde las hegemonías como el capacitismo. Como formas de enunciación, hubo una tendencia desde

los años setenta del siglo XX a la integración educativa, que luego fue “superada” por las pretensiones de la inclusión, asunto de escritura y no necesariamente de realidades. De acuerdo con Soler (2019):

A partir del siglo XXI se posiciona desde las políticas educativas el término inclusión; esto ante las críticas al desarrollo de la integración educativa y su centralidad en los niños y niñas con discapacidad, así como ante las realidades de exclusión educativa de muchos otros niños y niñas por múltiples miradas y discriminaciones. (Soler, 2019, p. 95)

Es claro que no solo las personas con discapacidad son discriminadas y/o excluidas, también los estudiantes extranjeros, pertenecientes a etnias, los campesinos, entre otras. Sin embargo, de acuerdo con realidades como la colombiana, el término inclusión alude a las PcD, y con esto favorece su separación ante el peso semántico de normal-anormal. En el informe del EPPI Centre Review presentado en el 2000 y citado por Barton (2009), se discute la definición de la inclusión educativa; en estas se presentan tres temas claves (citado de Soler, 2019):

Primero, la respuesta “simultánea a estudiantes que difieren entre sí, en formas que plantean retos singulares para la escuela”. Segundo, “no se trata solamente de mantener la presencia de los estudiantes en la escuela, sino también de incrementar al máximo su participación”. Finalmente, “la inclusión es un proceso que puede moldearse mediante la acción en el nivel escolar”. (Soler, 2019, p. 95)

Estos tres temas siguen siendo débiles en las reflexiones en el campo de la educación en el país y particularmente en el campo de la educación especial. Puede arriesgarse la idea de que la educación inclusiva rápidamente siguió alimentando la hegemonía que sostiene discriminaciones puesto que focaliza en las PcD, en ellas como quienes necesitan apoyos y ajustes razonables para que puedan cumplir con los requerimientos estándar, normalizados, naturalizados y hegemónicos. Y, allí es el lugar de la Educación Especial.

En la actualidad, se dice y escucha que las instituciones educativas reciben a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en sus aulas por exigencia de sus procesos de acreditación de calidad, porque la ley y/o la normativa las obliga, por el reconocimiento económico.

Además, puede arriesgarse la idea de que educación inclusiva es una hegemonía disfrazada, ya que para ingresar a las instituciones y/o espacios educativos las personas con discapacidad deben tener unos requisitos tanto intelectuales, comportamentales y factores socioeconómicos si quieren garantizar su derecho a la educación, pero, además, también existe un “status” por decirlo de alguna manera frente al tipo de discapacidad, ya que la accesibilidad es un factor importante tanto física o cognitivamente.

Por lo anterior, se ha visto que depende del tipo de discapacidad que tenga el sujeto “encasillado” pueden ofrecerles más alternativas u oportunidades, ya que algunas discapacidades son menos “difíciles” de manejar como lo es la discapacidad: visual, auditiva e incluso intelectual, pero cuando se habla de TEA, la discapacidad múltiple o la psicosocial, se puede percibir más barreras para el ingreso y la permanencia a los escenarios educativos.

Con esto, se puede comprender que la exclusión en la educación, en medio de las lógicas de la inclusión, es expresión y fuente de muchas injusticias, no se limita a quienes están afuera de la escuela, la abandonaron o nunca accedieron a esta, a la falta de pertinencia de la educación, a los obstáculos económicos o las circunstancias de la vida de los estudiantes, pues “la exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados, discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad”. (Blando citado de Soler, 2019, p. 92-93)

Muchas experiencias de educación inclusiva podrían reforzar el capacitismo, ya que ponen estándares sociales y económicos para la permanencia en una institución educativa, no se piensan desde el lugar de las PcD y su participación, sino en lo que deben hacer para la sociedad, organizan acciones frente a un proyecto de vida (nacer, crecer, estudiar, graduarse, trabajar, producir, hacer una familia, morir) y no aportan a los sentidos de vida, por ejemplo ¿Qué quiero? ¿Qué me gusta? ¿Por qué, para qué aprendo esto?

Si bien los procesos de inclusión podrían ser una posibilidad contrahegemónica, el camino que siguieron muchos de estos no lo han sido. Las contranarrativas podrían estar configuradas desde sujetos, por ejemplo, educadores, que tensionan la “normativa” desde miradas éticas, que comprendan y concreten en sus praxis la interdependencia, la vulnerabilidad humana

propia de todos y cualquiera, que sienta un cosquilleo y/o inconformidad con prácticas capacitistas.

De acuerdo con Soler (2019), citando a Skliar y Meirieu y en consonancia con las apuestas del comienzo de este apartado, la necesidad apremiante desde un lugar ético es preguntarse, por ejemplo, cómo construir y brindar en la educación y en la escuela “bienvenida, acogida, hospitalidad, disponibilidad y responsabilidad” o cómo “hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo”. (p. 95)

“(…) focalizar solo en la discapacidad por parte de algunas políticas, así como el habitus primario de la EE, no desestabiliza siglos de una estructura escolar que mantienen, por ejemplo, la noción de normal-anormal en sus clasificaciones” (Soler, 2024a, p. 285). Por tanto, puede decirse que en primer lugar no debería existir una clasificación entre educación y educación especial sino que debería ser una educación para todos, donde se reconozcan al sujeto desde sus testimonios, experiencias, su entorno familiar, político, social y cultural, permitiendo de esta manera no segregar, excluir o discriminar a alguno.

Seguidamente con la misma autora, la EE está abierta a la reflexión desde un educador transformador y que a su vez la EE sería:

Una EE que comprenda que estamos interrelacionados, que somos interdependientes, que se deben deslegitimizar los binarismos tales como normal/anormal, que como sociedad y educación tenemos la necesidad de construir lo común en medio de las múltiples diferencias, y que las desigualdades que sufren los niños y niñas en la escuela, son construcciones sociales que pueden ser disminuidas en los ámbitos educativos desde principios y criterios éticos y pedagógicos. (Soler, 2024a, p. 287)

En otras palabras, hay una clara responsabilidad de los educadores especiales por cambiar esas estigmatizaciones que se han presentado a lo largo de la historia.

Desde una perspectiva social y educativa más amplia o bien, desde otros lugares de enunciación no limitados a la naturalización de la función de la EE, se relaciona la formación de educadores como sujetos políticos, para quienes las situaciones del mundo compartimos, mundo que para muchos es cruel, deshumanizante, excluyente,

no sea indiferente aun cuando no conlleva directamente la noción de discapacidad. (Soler, 2024, p. 289).

Concientización y anticapacitismo

¿Cómo transitar de discursos capacitistas a anticapacitistas? ¿Qué nos tiene que suceder para realizar esos tránsitos? Si bien no hay únicas ni certeras respuestas, en este apartado se traerá al diálogo a Paulo Freire en relación con el concepto de concientización. Concepto del cual se fueron haciendo aproximaciones a lo largo de la elaboración del presente trabajo de grado, no solamente para los referentes teóricos, sino también para darle soporte teórico al cosquilleo del cual se ha hecho referencia.

Schipani citado por Villalobos (2000) afirma que “La pedagogía y la filosofía educativa de Freire se centran en el potencial que el ser humano tiene para la libertad y la creatividad en medio de una realidad histórica de opresión cultural y político-económica” (p 18). Por otra parte, citado por el mismo autor, el pensamiento freireano apunta a descubrir e implementar alternativas liberadoras en la interacción humana a través de un enfoque socio-político radical, originalmente identificado con el nombre de «conscientizaçao» (Freire, 1974 citado por Villalobos, p. 18).

La concientización según Freire:

Es un proceso de acción cultural a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación socio cultural, avanzan más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos, y se afirman a sí mismos como sujetos concientes y co-creadores de su futuro histórico. (Freire citado por Villalobos, 2000, p.18)

En relación con lo anterior y al traer la idea de intelectual orgánico de Gramsci, los educadores debemos sobreponernos críticamente a las prácticas injustas desde nuestra praxis-acción, permitiendo romper o resistir a las hegemonías presentes en los contextos educativos, como es el caso del capacitismo. En palabras de Freire, se trata de “la forma en que confrontamos la cultura. Significa ver la cultura siempre como un problema, no dejar que se vuelva estática, que se convierta en un mito y nos mistifique” (Freire citado por Villalobos,

2000, p. 19). De esta manera, debe coexistir una interrelación entre la acción y la educación, para llegar a la concientización, que Freire denominó «acción cultural».

Como educadores es pertinente comprender que una praxis entre acción y reflexión hace que la misma praxis se vaya transformando, para pasar de ser sujeto intelectual, a un sujeto transformador, crítico, cercano a un intelectual orgánico. En otras palabras, el enfoque de Freire propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella. En sus términos, la interrelación entre autoconsciencia y acción constituye una “dinámica permanente y constante de nuestra actitud hacia la cultura misma” (Freire citado de Villalobos, 2000).

La concientización sucede en el nivel del yo y desde la interacción social con el otro. Freire ha puesto de manifiesto las interconexiones que vinculan al lenguaje, la política y la conciencia, al estudiar la manera en que el lenguaje moldea nuestras percepciones del mundo, y nuestras intenciones frente al mundo. De acuerdo con Freire “debemos aprender a leer (interpretando y comprendiendo críticamente) la realidad de forma tal que las situaciones limitantes y opresivas se confronten y trasciendan en el proceso de pronunciar nuestra palabra y re-escribir –aquí está la acción transformadora– la historia y el destino de nuestro mundo” (Freire, 1970b, p. 68).

Freire ha identificado la falta de una conciencia crítica –antes que la mera «ignorancia» como tal– como la causa de la marginación, el atraso cultural y la opresión histórica de las masas populares. Supone que la manera en que conocemos depende de la forma como experimentamos la realidad a través del pensamiento y el lenguaje. Por tanto, los estados de conciencia oprimidos constituyen un problema histórico y epistemológico.

Como ciudadanos, sujetos, participantes en una sociedad, la cultura es el acercamiento a lo social, es la que incide en los comportamientos, lenguajes y pensamiento que tenemos frente a la realidad, a la concepción del mundo, y como permea en las interacciones sociales. Aquí, cuando nacemos en el ámbito familiar y educativo, nos presenta los códigos para llegar al lenguaje, de esta manera comunicarnos. Luego, el significado o los conceptos que permite abordar a la razón, al conocimiento, por último, comprender este conocimiento hacia la sabiduría.

De esta manera, desde los discursos de poder, las hegemonías pretenden que el sujeto llegue hasta el segundo momento, y de esta manera seguir reproduciendo prácticas inadecuadas, pero cuando se llega al tercero, el sujeto, en este caso los educadores, nos convertimos en seres conscientes y críticos de los movimientos que se presentan dentro de una sociedad, por ende, al ser consciente, que la hegemonía del capacitismo, discrimina y margina a sujetos que no están dentro de lo “normal”, se genera ese cosquilleo de incomodidad.

Permitiendo así, encontrar contranarrativas de resistencia frente a estos fenómenos. Freire ha propuesto la superación de las diversas formas de conciencia «mágica» e «ingenua», y el desarrollo de una conciencia crítica, como los objetivos fundamentales del enfoque de concientización.

Visualizar la relación que cada uno tiene con la realidad. Se trata de los niveles de conciencia, históricamente condicionados, por cierto, que deben entenderse a la luz de la realidad histórico-cultural como una superestructura en relación con una infraestructura (Freire, 1975). Cómo define Gramsci, bloque histórico.

La concientización es un enfoque educativo que plantea problemas y afronta conflictos, que afirma la iniciativa de los seres humanos en la búsqueda de alternativas humanizadoras, y confronta las condiciones de privación, opresión y marginación características de las situaciones limitantes, al darnos cuenta o como decía Freire, ser conscientes de mi realidad y de lo que observo desde las praxis educativas hacia ciertos sujetos permite alejarnos de la complicidad y romper con estas prácticas de desigualdad social.

Para reconocer e identificar las prácticas y discursos hegemónicos que se dan hacia ciertos sujetos, debemos repensarnos en los criterios de las narrativas y las contranarrativas para comprender las formas de resistencia que se han venido presentado en los contextos educativos desde una mirada capacitistas y eliminar o disminuir estas injusticias sobre todo en el campo de la educación especial y así mismo responder a la pregunta de investigación del presente trabajo.

Educador y su praxis

¿Cuál es el posicionamiento del educador en la sociedad? ¿Un sujeto de liderazgo, crítico, analítico o, un sujeto que se rige a las normas establecidas para mantener el orden social? Son preguntas para pensar y cuestionar antes, durante y después de una praxis educativa ¿Qué se pretende lograr como educador?, ¿Qué queremos que aprendan los estudiantes?, ¿Qué tipos de sujetos se están formando y para qué? Estas preguntas, complejas para ser respondidas, son abordadas teóricamente, a continuación, desde la noción de la praxis. Esta noción se considera relevante para el presente trabajo de grado porque ante la pregunta por las narrativas y contranarrativas que circulan en la educación especial, es principalmente desde la praxis que se indagará con las y los educadores especiales en formación de la UPN, y con ello, acercarnos a las resistencias ante a un posible cosquilleo de inconformidad.

Un acercamiento al concepto de praxis es el planteado por Sánchez citado por Martínez y Guachetá (2020) desde nociones de “producir” o “fabricar”:

Nos inclinamos por el término praxis para designar la actividad consciente y objetiva sin que por otra parte se coincida con el carácter estrechamente utilitario que se desprende del significado de lo práctico en el lenguaje ordinario. Así entendida, la praxis ocupa el lugar central de la filosofía que se concibe a sí misma, no sólo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su transformación. (p. 203)

La praxis no solo es una estrategia del quehacer en diferentes escenarios educativos, sino que es una acción de transformación social; desde este lugar, el quehacer del educador contribuye al accionar de los sujetos frente a las hegemonías sociales, políticas, educativas, culturales, religiosas, entre otras; contribuye entonces a reconstruir, contextualizar y, puede ser que a transformar las prácticas necesarias que exige el momento histórico donde se está. Es una acción que puede devenir pensamientos críticos y constructivos a los sujetos que constituyen la sociedad, se puede cambiar de opinión y tener más criterio en cuestión de participación política y social.

Las y los educadores se convierten en un agente transformador social de esas prácticas al cuestionar, preguntar, indagar, investigar, tener un criterio frente a la educación, a la

enseñanza, etcétera. Al ser sujetos críticos y conscientes, se puede resistir a los bloques históricos, a las hegemonías de la sociedad, a las dominaciones, y con esto, a eliminar injusticias sociales educativas frente a las formas de habitar el mundo y de vivir consigo mismo y con el otro.

La praxis no solo debe ser consciente, sino que hay que actuar frente a las problemáticas que se observan en escenarios educativos, pues estos lugares son donde se sitúan los sujetos transformadores, investigadores, analíticos y comprensibles, y desde allí las praxis debe estar orientada a los fines de un cambio social.

Para hablar de acción transformadora, es necesario conocer las raíces de las problemáticas, de tal manera que esta sea dirigida hacia soluciones absolutas o bien, para disminuirlas al mayor grado posible para que no se sigan replicando al pasar de los años. Martínez y Guachetá (2020) citando a Sánchez (2003, p. 268), resaltan esto desde lo denominado como causa de la acción real:

(...) el fin es también expresión de una necesidad humana que sólo se satisface con el logro del resultado que aquél prefigura o anticipa. Por ello, no es sólo anticipación ideal de lo que está por venir, sino de algo que, además, queremos que venga. Y, en este sentido, es causa de acción y determina —cómo porvenir— nuestros actos presentes. (p. 205-206)

Con lo anterior, se comprende al educador como un agente transformador, crítico y resiliente frente a las problemáticas que observa en los escenarios educativos y también se comprende a su acción de confrontar a estas necesidades de la sociedad como lo necesario para contribuir a una mejor vida de las personas, aportando a su formación como sujetos políticos y posiblemente garantes de derechos. Para ello, al planear o anticipar posibles resoluciones, leyes, teorías hacia estas problemáticas, se debe conocer los pro de cada una, el contexto social, los sujetos que están inmersos en él, y asimismo repensar estas acciones y sus causa-efecto para contribuir a satisfacer las necesidades de la sociedad.

(...) la praxis es una práctica que aspira a mejorar radicalmente una sociedad; tiene un carácter futurista, trabaja a favor de un mejor porvenir humano. La praxis revolucionaria aspira a una ética, a vivir bien con y para los otros en el marco de

instituciones justas. Esto supone el cambio de las circunstancias sociales y del ser humano mismo. Los individuos son condicionados por la situación social en que se encuentran. (...) (Palazón, 2006, citado por Martínez y Guachetá, 2020, p. 207).

Tal como entiende Gramsci, el educador requiere de altos niveles de conciencia y de formación como “intelectual orgánico”, esto, ante su función política para interpretar las hegemonías que concretan a la sociedad, y así mismo para contribuir a las formas de resistencias y perpetuar las prácticas justas para los sujetos. Para el autor, citado de Martínez y Guachetá (2020, p. 207,208) la praxis es:

[...] una filosofía liberada (o que intenta liberarse) de todo elemento ideológico unilateral y fanático, es la plena conciencia de las contradicciones, con la que el filósofo, entendido individualmente o como grupo social, no sólo comprende las contradicciones, sino que se ve a sí mismo como un elemento de la contradicción y eleva este elemento a principio de conocimiento y, por tanto, de acción [...]. Pero, si hasta la filosofía de la praxis es una expresión de las contradicciones históricas —mejor aún: es su expresión más completa porque es consciente—, quiere decirse que está ligada a la «necesidad» y no a la «libertad», y que ésta no existe y no puede existir todavía históricamente. (p. 56).

Para el caso del presente trabajo de grado, la reflexión sobre la praxis desde los referentes anteriores brinda optimismo. Es posible considerar que han generado y se pueden generar praxis que no sean capacitistas, que no discriminan, marginan y excluyen a los que la sociedad ha identificado históricamente como “no aptos” para cumplir funciones hegemónicas en la distribución de dominados. Desde una mirada capacitista la PcD sufren prácticas y discursos de rechazo, discriminación y segregación por ser concebidos como “deficientes” en ámbitos familiares, educativos o más amplios y de diferente carácter.

Estar en desacuerdo o tener un tacto de inconformidad hacia las injusticias sociales educativas, tiene que estar relacionado con la conciencia y la praxis, en este caso la praxis educativa del educador (especial) y cómo las prácticas contribuyen a proponer contranarrativas para minimizar la hegemonía capacitista que domina en el momento histórico. ¿Cómo cambiamos la sociedad, en el sentido de eliminar o disminuir prácticas e

injusticias que invalidan voces o el “estar” en el mundo? Para comprender o estar en contra de las mismas desde la educación, es necesario conocer qué permea estas acciones para generar cambios y disminuirlas.

Los educadores deben estar en constante movimiento de concientización, de cambio, de transformación frente a los escenarios educativos donde se involucra con sus estudiantes, para ser un sujeto más crítico y analítico frente a las prácticas educativas que pueden manifestar exclusión, marginación y segregación. Como educadores especiales en formación, cada vez que se esté en un escenario educativo realizando nuestras prácticas, se debe repensar ¿Para quiénes van dirigidos nuestro accionar? ¿Reproduce injusticias o es de cambio o transformación?, verdaderamente ¿que deseamos que aprendan los estudiantes y, para qué? ¿Qué queremos lograr en la sociedad? Estas y otras más, son preguntas necesarias en los contextos que habitamos como agentes educativos.

Hay que luchar contra las injusticias, al no hacerlo nos convertiremos en sujetos que permiten que se sigan reproduciendo y estaríamos apoyando a la hegemonía actual, estaríamos del lado de los dominantes. Para la educación especial es necesario desnaturalizar lo “normal” como parte del capacitismo.

Referentes metodológicos

De acuerdo con Bodgan (1986), metodología es aquella que “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (Citado de Melero, 2011, p. 341). Con esto presente, a continuación, se presenta el paradigma crítico social en el cual se sitúa el trabajo de grado, luego, a la Investigación Acción como método pertinente para el abordaje de preguntas y objetivos. Posteriormente se presenta a los sujetos participantes, el instrumento utilizado en la investigación y el proceso de análisis de datos.

Paradigma: Crítico social

La investigación desde el paradigma crítico social busca comprender y transformar la realidad social, enfatizando en la importancia de la reflexión crítica y la acción colectiva. Por lo que, en primer momento, se explica el concepto de paradigma, para dar continuidad con el paradigma crítico.

Para Martínez (2004) el paradigma es:

Un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. “Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado” (citado por Alvarado y García, 2008, p. 190).

En relación con el paradigma crítico, y de acuerdo con Melero (2011), este “se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar.” (p. 344). Resaltando el protagonismo que otorga a los sujetos como agentes activos en la configuración de su realidad y contribuyendo a transformarla.

Este paradigma se centra en analizar las estructuras sociales, culturales y económicas que perpetúan la opresión, la desigualdad y la injusticia social. Introduce la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación social de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas,

partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad, permitiendo la participación activa de los sujetos sociales en la transformación de la realidad generando cambios sociales significativos que promuevan la justicia, la equidad y la igualdad.

Por su parte, Alvarado y García (2008) plantean que:

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto-reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo (...) (2008, p. 190)

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran:

- La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa
- La aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración.
- La asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Para el presente trabajo de grado son relevantes los anteriores puntos mencionados, puesto que posibilitan dar cuenta de una parte de la realidad educativa a partir de autorreflexiones de los participantes, se tendrá a la práctica de estos participantes como uno de los ejes desde los cuales compartir experiencias, y en el mismo ejercicio de dialogar fomenta la autorreflexión.

Además, recalcan que cualquier sujeto a la comunidad o sociedad puede considerarse como escenario importante para la investigación, en este caso, los educadores especiales en formación de los últimos semestres.

Por lo tanto, como mencionan Alvarado y García (2008), este paradigma asume una visión global y dialéctica de la realidad, implicando los problemas y fenómenos desde una perspectiva amplia, teniendo en cuentas las interconexiones y relaciones entre diferentes

elementos y sistemas. Se busca comprender la realidad social de manera integral y dinámica, considerando las interacciones y relaciones entre los diferentes componentes.

En segundo momento, frente a la visión democrática del conocimiento como se señala, como educadora especial en formación al tener el acercamiento a las teorías, conceptos desde el cosquilleo de inconformidad hacia los discursos y prácticas con las PcD, he tenido otras posturas desde una mirada crítica y al mismo tiempo transformadora en cuanto, a visibilizar discursos que puedan generar discriminaciones e injusticias a los sujetos y de esta manera disminuir, moverse y resistirse a las hegemonías que dominan la sociedad, en este caso, en la educación especial el capacitismo. En otras palabras, el conocimiento se construye de manera colectiva y participativa, involucrando a todos los sujetos relevantes en el proceso de investigación y toma de decisiones.

De este modo, se logrará un cambio en la práctica educativa. Para ello, el presente trabajo de investigación quiere responder la siguiente pregunta ¿Qué puntos de inflexión, tensiones (rupturas, quiebres) se identifican entre narrativas capacitistas y anticapacitistas desde los discursos de algunos educadores especiales en formación?

Por lo tanto, para el tercer punto ¿Qué implica la “visión particular de la teoría del conocimiento y relaciones con la realidad? Esta pregunta se relaciona al punto 1 y 2, debido a que la teoría y la práctica deben estar estrechamente relacionadas, y ambas van en una misma dirección. El conocimiento se genera a partir de la reflexión crítica y acción colectiva, los educadores especiales debemos darnos cuenta de las realidades de los escenarios educativos donde habitan los sujetos, en este caso las PcD, y como nos dirigimos hacia ellos demuestra desde donde se está parado. Dando así, a cuestionar a la siguiente pregunta como educadora especial ¿Qué mirada tengo hacia las PcD? Son sujetos que necesitan apoyos, los minimizo en cuanto a sus comportamientos, a sus formas de expresarse, justificó sus acciones o discursos solo porque tienen discapacidad como he observado en varios escenarios educativos que los educadores especiales no llaman la atención porque no comprenden. De esta manera, tener otras miradas contracapacitistas hacia las PcD.

De acuerdo con Alvarado y García (2008) el paradigma crítico:

Demuestra que es eficiente para generar cambios en las comunidades tanto si están en áreas socioeconómicamente problematizadas o no y hasta donde se ha experimentado, según los trabajos reportados, es de gran utilidad en ámbitos educativos con énfasis en sus problemas sociales y en las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación de asignaturas diversas (p. 200).

Orozco (2016) afirma que “el paradigma socio crítico tiene como finalidad sembrar las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos de las comunidades, considerando la intervención activa de sus miembros”, observándose que el rol de investigador como agente de cambio social es recurrente. (Citado por Loza y otros, 2020, p. 32).

De ahí que, este paradigma se enfrenta al positivismo y se distancia de los paradigmas interpretativos, enfocándose en la crítica y la transformación social a través de la ideología explícita y la conciencia emancipadora.

Por ende, con este paradigma en la investigación, se quiere responder a las preguntas del trabajo o acercarnos a posibles soluciones e intervenciones desde el rol del educador especial.

Para Maldonado (2008), el paradigma socio crítico “incluye la ideología acompañado de la autocrítica de forma evidente durante el proceso de búsqueda del conocimiento para transformar la realidad” (Citado por Loza y otros, 2020, p. 31). Además, como educadores especiales debemos cuestionar y reflexionar constantemente nuestra praxis para asimismo, darnos cuenta de los fallos o fortalezas para seguir transformando los escenarios educativos de los sujetos.

Y, en consonancia con esto, Alvarado y García (2008) señalan que este paradigma “tiene como objetivo incentivar los cambios sociales, y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus propios miembros” (Citado de Loza y otros, 2020, p. 35).

Por consiguiente, se busca involucrar a los educadores especiales en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, para dar claridad a este tema de interés, el capacitismo. Y cómo desde los discursos podemos percibir las causas de que se sigan reproduciendo las

injusticias sociales educativas, así como generar ese cosquilleo que conlleva a incomodarse ante las realidades injustas y, también, impulsar cuestionamientos para la educación especial.

Método: Investigación Acción

En el marco del paradigma crítico social, y como método particular que se considera pertinente para el presente trabajo de grado, se basa en la investigación acción (IA), esta “busca obtener resultados fiables útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar.” (Alberich, 2002, citado por Melero, 2011, p. 345). La investigación acción se comprende según Basagoitti y Bru (2002) como “modelo de Dinamización Territorial orientado hacia la organización de abajo arriba de la vida social proporcionando el marco adecuado para que la población aborde en su territorio un proceso de reflexión” (Citados por Melero, 2011, p. 345).

Kemmis y McTaggart referenciados por Loza y otros (2020) mencionan que “el paradigma socio crítico utiliza el método investigación acción, con el objeto de mejorar la relación y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” el cual no solo consiste en observar los hechos sino responsabilizarse con ellos. (p. 32).

La investigación acción se considera pertinente para desarrollar los objetivos del trabajo de grado pues en la medida en que los participantes vayan narrando sus experiencias podrán avanzar en la concienciación sobre las acciones, los discursos y las prácticas de los educadores especiales, podrán reflexionar y tal vez responsabilizarse y cuestionarse de sus prácticas educativas desde un marco amplio de justicia social.

Creswell (2013) señala que:

La investigación acción establecida en función de la teoría crítica posee tres fases esenciales: observar (elaboración del problema de investigación y la recolección de datos), pensar (análisis e interpretación de la construcción significativa encontrada) y, el actuar, que representa la investigación acción, diferenciándolos del resto de diseños cualitativos, al presentar la resolución de los problemas, mediante la implementación de mejoras. (Citado por Loza y otros, 2020, p. 32-33).

Al seguir a Creswell (2013), el presente trabajo de grado desarrolló la primera fase en el segundo semestre del año 2024. La siguiente fase, el pensar, se desarrolló en el primer y

segundo semestre del año 2025. Finalmente, para la tercera y última fase, el actuar, dejó algunas recomendaciones para avanzar hacia los discursos anticapacitistas, principalmente en relación con acciones de concientización con los educadores especiales así como el reconocimiento de ese cosquilleo para acompañar al otro a transitar y transformar los discursos y practicas capacitistas que circulan.

Participantes

Para el presente trabajo participaron siete educadores especiales de IX y X semestre de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes, formaban parte de una práctica pedagógica dentro de la Universidad. Los criterios para la selección fueron: que hubieran tenido diferentes experiencias de práctica y en diferentes escenarios educativos, que los sujetos aceptarían participar en el proyecto y, que pudieran destinar el tiempo para realizar los grupos de discusión.

Se garantiza la confidencialidad y anonimato de los participantes, quienes proporcionaron su consentimiento informado para participar en la investigación. La participación fue voluntaria y se aseguró que los participantes comprendieran los objetivos de la investigación.

Técnica

La técnica utilizada en esta investigación fueron los grupos de discusión.

Para el momento de “observar”, así como para el momento de “actuar” siguiendo a Creswell, (2013), se realizaron dos grupos de discusión. El primero, conformado por tres educadores en formación de IX semestre; el segundo grupo por tres educadores de IX y uno de X semestre. En cada grupo se realizaron todas las preguntas del instrumento.

Los grupos de discusión son:

[...] un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones de los participantes [...] se trata de un acercamiento cualitativo complejo mediante el cual se analizan situaciones de interacción también complejas. (p. 71)

Por otra parte, para Alonso:

El grupo de discusión es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas. (72)

El grupo de discusión en la fase de “observar” se propuso de tal forma que permitiera expresar reflexiones de las prácticas cursadas durante la trayectoria de su formación y que luego, en el proceso de análisis de datos, posibilitará identificar narrativas hegemónicas cercanas al capacitismo, así como también se esperaba identificar transformaciones cercanas a contranarrativas anticapacitistas, lo anterior con la perspectiva abierta ante posibles tensiones.

Los grupos de discusión se consideraron adecuados para esta investigación debido a su capacidad para generar datos enriquecedores y detallados que contribuyan a otras posibilidades de acción para la educación especial.

Instrumento

Para la recopilación y construcción de datos se diseñó un cuestionario. Este constó de 12 preguntas, acompañadas algunas con sub-preguntas para dar más oportunidades a los participantes para expresarse.

Las preguntas abordaron temas con los participantes como la percepción de las prácticas educativas, de la educación especial, de las acciones de los educadores especiales, así como de aquello que consideran la sociedad e instituciones esperaban de ellos.

Este instrumento tuvo un momento de pilotaje. Inicialmente fueron 20 preguntas, participaron 3 educadores especiales en formación que cursaban VI y VII semestre. El análisis a partir del pilotaje conlleva a identificar que era un instrumento muy extenso y algunas preguntas eran confusas. Luego de lo anterior, el instrumento se ajustó, disminuyendo a 12 preguntas más certeras y más congruentes.

Además, el instrumento pasó por un proceso de revisión y retroalimentación con dos profesoras de la Licenciatura en Educación Especial, formadas como educadoras especiales y con gran experiencia en el campo y en el tema del capacitismo.

Con el proceso anterior, la versión definitiva del instrumento se presenta a continuación.

Tabla 2.

Instrumento que se implementó para el trabajo de grado Narrativas capacitistas, anticapacitistas y tensiones desde los discursos de algunos estudiantes de Educación Especial.

Planeación para el primer grupo de discusión	
Momento de “observar”	
Tiempo de duración	25 Minutos aproximadamente.
Participantes	Tres educadores especiales en formación.
Introducción	Al iniciar la sesión, la educadora especial en formación e investigadora, quien moderará la discusión, indicará de forma general que los invitó para realizar un grupo de discusión, este, en el marco de su trabajo de grado, el cual versa sobre los discursos de la educación especial. Inicialmente no se profundizará en las categorías teóricas que los fundamentan con la intención de no sesgar las expresiones de los participantes. Se solicitará la firma del consentimiento informado (formato de la UPN), el cual garantiza la anonimización de los participantes, el respeto por la voluntad de participar, así como de retirarse en cualquier momento, la posibilidad de grabar sus voces para luego transcribirlas y facilitar el análisis de datos y, el resguardo de los datos producidos en un repositorio privado.
Estrategias	La educadora especial en formación e investigadora motivará a la discusión realizando las siguientes preguntas y promoviendo que haya interacción e intercambio de ideas. Esto, indicando, por ejemplo, qué opinas de lo que dijo tu compañero; si tu fueras un empleador, que pensarías de esta respuesta; creen que hay consenso o acuerdo en relación con esta respuesta; que dificultades implica este punto de vista en la vida real, entre otras alternativas.
Preguntas	<p>1. ¿Por qué decidió estudiar educación especial?</p> <p>¿Ha cambiado algo en esa decisión?</p> <p>2. ¿Cuáles cree que son las funciones que esperan las instituciones, como por ejemplo la escuela, de la educación especial?</p> <p>¿Qué opina de esas funciones?</p> <p>3. ¿Cuáles cree que son las funciones que esperan las personas con discapacidad, de la educación especial?</p> <p>¿Qué opina de esas funciones?</p> <p>4. Narre una experiencia significativa, por ejemplo, de su práctica pedagógica, en la que considera que se reflejan los conocimientos y saberes de la educación especial. Por favor explicita dichos saberes y conocimientos</p> <p>5. Narre alguna experiencia significativa y satisfactoria, como educador especial en formación, respecto a la inclusión.</p> <p>6. ¿Qué prejuicios o estereotipos ha escuchado sobre las personas con discapacidad? ¿quién los dice? ¿En qué lugares?</p>

	7. ¿Usted cree que en su formación en educación especial circulan algunos de estos prejuicios y estereotipos? ¿U otros? ¿Puede dar ejemplos?
	8. ¿Ha escuchado o usado la palabra “funcional” en sus prácticas o en clases en la educación especial y, a qué hace referencia? Y usted qué piensa sobre esto?
	9. Narre alguna situación de su práctica educativa que lo haya marcado dada la discriminación que haya vivido una persona con discapacidad.
	¿Usted qué sintió? ¿Usted qué pensó o piensa ahora?
	Usted realizó alguna acción. ¿Cuál?
	Si en este momento de su formación, volviera a esa situación. ¿Cambiaría algo de lo que usted sintió, pensó o hizo? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo?
	10. Qué le hace pensar el interrogante: ¿las personas con discapacidad necesitan la educación especial o, la educación especial necesita a las personas con discapacidad?
	11. Cuando sea un profesional en educación especial ¿Dónde le gustaría trabajar y realizando qué acciones?
	12. Si lo invitaran a dar una ponencia titulada ¿Qué es la Educación Especial en el momento actual? ¿En qué aspectos se centraría?
Cierre	Para este momento se invitará a los participantes a comentar otros asuntos que consideren relevantes en relación con discursos que circulan en la educación especial. Luego, se cerrara el grupo de discusión.
Forma de registro	Grabación de voz de los participantes

Análisis de datos

Una vez se desarrollaron los grupos de discusión, grabados en audio, se realizó su transcripción. Para el proceso de análisis de los datos, se diseñó una matriz de doble entrada en Excel que posibilita una primera organización. Desde los referentes teóricos relacionados con el capacitismo y anticapacitismo se sistematizaron los datos según se acercaran a uno y otro referente, o bien, según fueran tensiones, dudas, inconformidades de los participantes. Así, el proceso de análisis de datos fue deductivo, desde las teorías y conceptos se leyeron los datos. En la figura 2 se presenta una captura de pantalla de este proceso.

Figura 2.

Primer nivel de análisis de datos

B	C	D	E	F
Capacitismo - criterios	Hebato	Anticapacitismo - criterios	Hebato	Tensiones
<p>Letar a cada uno en una única actividad y poder articularlas.</p> <p>E3-P11 mí me gustaría trabajar mucho más con la población, con la persona con discapacidad, pero me gustaría como en la población. (E4-P1)</p> <p>E4-P2 el hecho de estar en la jerarquía brinda la fachada de go tengo el docente de inclusión por ser actualmente y seguir la ley, de seguir la normativa. De tener, entre comillas, el proceso de inclusión dentro de la universidad (...) para que uno, le ingrese el rumbo económico a la institución y dos, se tenga el prestigio o al menos poder llevar esa calidad educativa. Derecho M21. Solo accedan a las PUC para un reconocimiento como institución o mesaje.</p>	<p>porque el primero tiene baja visión, ¿qué carrera puedo estudiar yo para ayudarlo? (E2-P1)</p> <p>E3-P8 Sabemos conscientemente que la palabra funcional tiene una connotación como negativa (...) tiene una connotación negativa en algo, pero creo que no sabemos en qué y por eso todavía se sigue usando de la manera que se usa. (...) es que no hay otro término que se pueda utilizar para describir esa capacidad.</p> <p>E2-P8 Todo el tiempo es como, es que estoy chico, sí es funcional. Y esa es la palabra, sabemos que es algo negativo, porque estamos también encasillándolo, ah, él sí es funcional, es por eso. (...) la hemos escuchado tanto que ya la adaptamos a nuestro vocabulario, y es como no, pero no es tan malo.</p> <p>E1-P9 El "Trabaja con los chicos que están ya en el taller, que tenían sus emprendimientos, entonces trabajaba con los más funcionales"</p> <p>como todas las personas con discapacidad, si no accede a una educación de calidad, de que si le brinda la estrategia realmente para enfrentar la sociedad del mundo. (E6-P2) "el EE no consigue con incluir a través de un entorno armónico". El espacio el EE ¿hay P3?</p> <p>E4-P1 no me veo haciendo otra cosa que no sea trabajando con la población</p> <p>E7-P7 primero vamos a atender a la discapacidad, primero vamos a atender a las personas que tienen retardo mental</p> <p>E4-P7 somos educador desde las instituciones, porque quizás a nosotros ya siendo educadoras especiales nos dan ciertos términos, ciertas formas, y a ellos también, y quisiera decir retardo mental, discapacitado, es un término que le han enseñado a lo largo de su carrera.</p> <p>tiene un lenguaje que es un lenguaje que se usa en el momento que se es un lenguaje que se aprende sea medio para todos. (E6-P2)</p> <p>E4-P3 un horizonte, una luz para que los procesos en general de la persona con discapacidad se puedan dar de la mejor manera posible.</p> <p>INCLUSIÓN</p> <p>E4 la inclusión en la sociedad no debería existir, todos deberíamos de ser reconocidos como personas y como seres humanos (...) manera de hablar el mundo que si debería ser distinta, o debería de verze de una manera distinta (...) si existe la inclusión es porque ya hay algo o alguien que está evolucionado.</p> <p>E5 la inclusión es algo que depende, si no hay evolución, que no hay inclusión (...). inclusión es que si o si todos podamos estar en un espacio desde lo que somos, desde el ser, y así mismo estar en ese espacio donde se pueda participar, compartir, desde como tú eres, desde ese reconocimiento del otro y del sí mismo.</p> <p>E5 inclusión es que un espacio sea para todos, o sea, válido para todos y que todos seamos escuchados de la misma manera o porque tengo discapacidad no puedo hablar, sino que todos seamos reconocidos como personas.</p>	<p>Tener una mirada desde subjetividades, desde diferencias de todos y cada uno</p> <p>Habilidades, capacidades diferentes, todos somos buenos en algo que nos gusta llama la atención</p> <p>Somos diferentes, y todos aprendemos de diferentes maneras.</p>	<p>empezar a hacer acciones, empezar a hacer cosas y actos contundentes, cosas que se van (...). ¡tenemos que empoderarnos más para generar acciones!</p> <p>E4-P2 Entonces ellos lo que buscan en su mayoría es un apoyo. ¿Cómo nos desempeñamos nosotros en esas funciones? Siento que no está del todo mal el hecho de ser un docente de apoyo dentro de una institución educativa, pero sí siento que nos quedamos muy cortos, que nuestras ideas o nuestras posibilidades de acción son mucho mayores a lo que realmente se hace.</p> <p>E2-P6 Camilo que tiene que cargar con la discapacidad del otro. Pues no, no carga, pues porque Camilo también está haciendo comida (...) porque el otro también está generando contenido, genera más contenido.</p> <p>E3-P3 persona con discapacidad tiene muchas habilidades, que tiene diferentes formas de aprender, sí, pero pues todas las personas por eso somos diversos.</p> <p>E3 "me gustaría ver que personas nos que como personas nos ve en paz.</p> <p>E2 inclusión, de incluir. Siento que se trata de lo que algunos las personas siempre, en este caso las personas con discapacidad (...) no somos iguales, pero como personas y merecemos tener el mismo trato que a todos y el mismo respeto.</p> <p>E4-P6 profesores que las personas con discapacidad también aprenden, que ellos también pueden ir y como nosotros somos los que les podemos limitar que no se puede</p> <p>INCLUSIÓN</p> <p>E4 la inclusión en la sociedad no debería existir, todos deberíamos de ser reconocidos como personas y como seres humanos (...) manera de hablar el mundo que si debería ser distinta, o debería de verze de una manera distinta (...) si existe la inclusión es porque ya hay algo o alguien que está</p>	<p>E3-P11 acciones desde la gestión que permitan visibilizar o que sean acciones connotantes en pro de las personas con las que yo estoy trabajando</p> <p>E2-P11 recursos humanos (...) si quiero empezar a hacer es fundamentación de por qué no estamos recibiendo a personas con discapacidad en las empresas.</p> <p>E3-P3 como todas las personas con discapacidad, si no accede a una educación de calidad, de que si la brinda la estrategia realmente para enfrentar la sociedad del mundo.</p> <p>E7-P5 me hizo ver que realmente hay instituciones que esperan que si seamos terapeutas, pero con el tiempo me he dado cuenta de que nosotros no somos terapeutas</p> <p>E5-P3 potencialidades, habilidades y demás (...) ¡SI NO SE TIENE!</p> <p>E4-P3 potencialidades, de habilidades, de potencialidades que tiene una persona.</p> <p>recorreríamos eso (...) como maestros de que cualquier área en verdad nos importa a que el otro está aprendiendo, sino que no se necesita la educación especial (...) ¿qué es la educación? Trabajamos con toda la población. ¿Por qué? Porque en realidad no trabajamos solo con personas, trabajamos con adultos mayores, trabajos con niños.</p> <p>E3-P3 educación especial no es solo para las personas con discapacidad. La educación especial es un campo del saber que siento que abarca muchas cosas (...). Enseño muchas cosas y no necesito</p> <p>En relación con el sector: "el hecho de estar en la jerarquía brinda la fachada de go tengo el docente de inclusión por ser actualmente y seguir la ley, de seguir la normativa. De tener, entre comillas, el proceso de inclusión dentro de la universidad (...) para que uno, le ingrese el rumbo económico a la institución y dos, se tenga el prestigio o al menos poder llevar esa calidad educativa"</p> <p>E1-P5 siempre cobibido, viví a muy mal después se descubrió que era porque fue a homosexual (...). ¡ya no me dejó como ni siquiera solo con él ¡ya eso me parece que fue como ¡pues, en términos de inclusión! (...) una experiencia tan subjetiva como el de tener una orientación sexual pues enfoca a algo positivo en la vida de alguien.</p> <p>La inclusión no es solo las PUC</p> <p>E2-P3 como todas las personas con discapacidad, si no accede a una educación de calidad, de que</p>

Nota. Elaboración de la autora.

Luego de contar con todos los datos sistematizados, se detalló y afinó el análisis al identificar los datos más significativos y aquellos que mejor explicaban las ideas. Para registrar estos análisis se diseñó una matriz en Word, la cual se fue alimentando tras múltiples lecturas de la matriz en Excel. En la figura 3 se muestra un ejemplo de esta segunda matriz.

Figura 3.

Segundo nivel de análisis de datos

Hegemonía – capacitismo		Contrahegemonía – contranarrativas - anticapacitismo	
Ej. Benévolo	Ej. Ambivalente	Tensiones	Ejemplo
Discurso: Normal/anormal – Funcional			Diversidad funcional
E4-P1 no me veo haciendo otra cosa que no sea trabajando con la población	E3-P11 mí me gustaría trabajar mucho más con la población, con la persona con discapacidad.	<p>E1-P8 Sabemos conscientemente que la palabra funcional tiene una connotación como negativa (...) tiene una connotación negativa en algo, pero creo que no sabemos en qué y por eso todavía se sigue usando de la manera que se usa. (...) es que no hay otro término que se pueda utilizar para describir esa capacidad.</p> <p>E2-P8 Todo el tiempo es como, es que estoy chico, sí es funcional. Y esa es la palabra, sabemos que es algo negativo, porque estamos también encasillándolo, ah, él sí es funcional, es por eso. (...) la hemos escuchado tanto que ya la adaptamos a nuestro vocabulario, y es como no, pero no es tan malo.</p>	<p>E3-P3 persona con discapacidad tiene muchas habilidades, que tiene diferentes formas de aprender, sí, pero pues todas las personas por eso somos diversos.</p> <p>E7 creo que la inclusión no es para un solo grupo poblacional, o sea, creo que de muchas formas se han marcado como que la inclusión es para las personas con discapacidad o para las personas afro, y yo creo que todos somos inclusión, porque todos somos diversos y todos tenemos derecho y el mismo derecho de habitar y estar en el mundo de la forma que queramos.</p>
Enfoque biológico			Contexto...social
		E7-P5 me hizo ver que realmente hay instituciones que esperan que si seamos terapeutas, pero con el tiempo me he dado cuenta de que nosotros no somos terapeutas.	E3 misma pregunta llegar como a daries nuevos panoramas a las personas que uno puede trabajar con todos, aportando (...) lo puedo utilizar con esta

		<p>E4-P6 no es que es una persona con discapacidad, o es que se puede trabajar por este lado, o es que hay que mirar que posibilidades y que habilidades tiene; no es que es una persona con discapacidad, o es que se puede trabajar por este lado, o es que hay que mirar que posibilidades y que habilidades tiene, en cualquier espacio y en cualquier momento del día, son esos entornos inclusivos. O sea, lo inclusivo lo hacemos nosotros, que conocemos del concepto, que conocemos de muchas cosas, aspectos que permiten que eso sea posible.</p>	<p>persona de esta manera y no solamente esta persona, sino con todos. (...) quitar como esos imaginarios que tienen muchas personas, muchos docentes.</p>
--	--	---	--

Luego de lo anterior, se pasó a la escritura de los hallazgos.

Hallazgos

En el presente apartado se desarrollan los objetivos propuestos para este trabajo de grado. Inicialmente, se identifican las narrativas capacitistas que están presentes en los discursos de algunos educadores especiales en formación. Luego, se reconocen narrativas anticapacitistas en estos discursos y, por último, se distinguen puntos de inflexión o de tensiones (rupturas, quiebres) entre narrativas capacitistas y anticapacitistas a partir de los discursos de algunos educadores especiales.

Narrativas capacitistas en los discursos de algunos educadores especiales

Al tener en cuenta la propuesta de Álvarez (2023) sobre perspectivas capacitistas, en la cual menciona que las PcD experimentan el capacitismo de diferentes formas y su frecuencia puede ser variable atendiendo al tipo de discapacidad, y además, como lo documenta el estudio de Nario-Redmond et al. (2019) en el cual distingue tres tipos de capacitismo, es relevante indicar que a partir del análisis de los datos del presente trabajo de grado no se hallaron discursos desde la categoría capacitista “hostiles”, es decir aquellos que “incluyen conductas o políticas abiertamente agresivas como intimidación, abuso y violencia” (p. 46).

Sin embargo, a continuación, se presentan los análisis en relación con discursos de los educadores especiales en formación entrevistados que se acercan a las categorías capacitistas “benévolos” y “ambivalentes” los cuales son de carácter importante para responder al objetivo referente a identificar las narrativas capacitistas de los participantes y que dan cuenta de la vigencia de perspectivas hegemónicas.

Aunque las narrativas capacitistas benévolas pueden parecer inofensivas, en realidad pueden perpetuar la opresión y la marginación de las PcD. Esta categoría se refiere a una forma de capacitismo “que ve a las personas con discapacidad como débiles, vulnerables o que necesitan ser rescatadas. Esta condescendencia socava la individualidad y autonomía de la persona, reforzando una dinámica de poder desigual” (Álvarez, 2023, p. 46).

Un ejemplo desde la voz de una de las participantes que puede dar a comprender esta perspectiva es la siguiente: “no me veo haciendo otra cosa que no sea trabajando con la población” (Participante 4, comunicación personal, abril, 2025) refiriéndose a la PcD.

Con esta frase es interesante analizar tanto lo que incluye como lo que deja por fuera. Por ejemplo, la forma de denominar y agrupar a las personas con discapacidad PcD, generalizando desde el término “población” es como si compartieran una misma región o geografía que los identificará. Además, trabajar con “la población” se focaliza en las personas y podría dar a entender que es en ellas donde se sitúan las necesidades y carencias.

A su vez, la frase deja por fuera los contextos, la pedagogía, la didáctica, a los otros sujetos tales como maestros, familias, pares, ciudadanía, por ejemplo. También, deja por fuera trabajar por mejorar las políticas actuales, por cambiar representaciones, prejuicios e imaginarios, es decir, deja por fuera muchos elementos que pueden ser oportunidades para la transformación de las estigmatizaciones en los contextos educativos, sociales y culturales. La agrupación como “población” puede mantener dicotomías como normal/anormal, personas con o sin discapacidad, entre otras, que siguen caminos de discriminación hacia los sujetos estigmatizados y que llevan una única etiqueta ya sea por su cuerpo, su capacidad intelectual o sus formas de comunicar.

Para dar continuidad con la idea anterior, en los hallazgos también encontramos varios discursos ambivalentes referidos a “una combinación de capacitismo hostil y benévolo. Incluye comportamientos paternalistas y condescendientes, celosos o envidiosos, o deshumanizantes”. (Álvarez, 2023, p. 46). Por ejemplo, una de las voces de los educadores especiales en formación, refiriéndose a su praxis desarrollada en una institución no formal, fue la siguiente:

(...) El educador especial no trabajaba casi con los chicos de ese grupo. Trabajaba con los chicos que estaban ya en el taller, que tenían sus emprendimientos, entonces trabajaba con los más funcionales. (Participante 1, comunicación personal, abril, 2025).

Aquí cabe mencionar que en esta institución agrupaban a las PcD en tres grupos, el primero refiriéndose a los más funcionales, el segundo el irregular, y el tercero como los menos funcionales, en el cual ponían a las PcD a “hacer bolitas de papel”. Se resaltaba que el mismo educador de la institución educativa tenía una preferencia hacia los más funcionales y,

la cuestión es el por qué, ¿Para no trabajar más de la cuenta?, ¿Para hacer su trabajo más fácil?, ¿Qué pensaba de los otros grupos?, ¿Quién trabajaba con los otros sujetos?

Lo anterior, trae una confrontación para la labor de los educadores especiales, entre a quién debo enseñar y, quiénes son los que se espera que estén en los escenarios educativos con los educadores especiales. Aquí también es importante resaltar quién espera lo anterior, si las instituciones, las familias, la sociedad, los mismos sujetos con discapacidad, nosotros como educadores especiales, entre otras preguntas útiles para seguir la reflexión. Cuando el participante indica que el educador no trabaja con “ese grupo”, se refiere a los catalogados como menos o no funcionales, puede ser que la institución considere que un educador no debe perder el tiempo con ellos y que se espera que la inversión en educación conlleve a que sea con las personas más “funcionales”, con quien vale la pena trabajar para que en lo posible contribuya a la sociedad, en términos generales, capitalista. Esto es solo una posible interpretación, para próximas investigaciones las formas de clasificación de las PcD en las instituciones que habitan y la distribución de los profesionales podrían ser indagadas y analizadas en términos del capacitismo.

En relación con estos discursos ambivalentes, en algunos escenarios de práctica dentro de la Universidad he escuchado frases de algunos educadores especiales en formación y egresados de la LEE hacia las PcD tales como “no cumples con los requisitos para estar en este espacio”, “deberías estar en un lugar donde si apliques”, “no puedes hacerlo sin ayuda de tu compañero o familiar”. Estos discursos siguen la idea de clasificación desde la funcionalidad, y pese a que los escenarios justamente han sido pensados para las PcD, dejan por fuera, marginan o excluyen a muchas PcD, y son discursos que los educadores especiales en formación se llevan para sus vidas.

El discurso del sujeto funcional permea la exclusión y la discriminación de las PcD, culturalmente ellas continúan siendo las necesitadas del otro para aprender, para trabajar, para ser de alguna manera funcional, dejando por fuera sus subjetividades. En relación con una perspectiva deshumanizante que puede estar en los discursos ambivalentes al situar a las personas con discapacidad sólo desde sus necesidades y también al descartar las

subjetividades y solamente centrarse en la funcionalidad de un sujeto, la siguiente idea de Vite (2020) es pertinente para ampliar la reflexión:

La fragilidad tiene que ver con la propia resistencia de la existencia en la vida cotidiana frente a las instituciones, ella lo denomina trabajo de diversidad, el cual tiene que ver con el esfuerzo de estar en un espacio que no se adapta a nuestro ser, en donde “el esfuerzo a veces es transformar una existencia, otras veces, la existencia se convierte en el esfuerzo” (Ahmed, citado en Vite, 2020, p. 20)

La anterior cita enfatiza en la idea de que las PcD tienen que acoplarse a la institución pese a que sean instituciones que justamente se enmarquen en lo denominado como atención a la diversidad, donde el esfuerzo mental, psicológico y físico no es lo central en cuanto la persona pueda “funcionar” como estas instituciones y sus profesionales quieren, y no como la PcD desee o elija. En una sociedad capitalista como la nuestra que espera que el sujeto sea productivo y sea competente para “funcionar” adecuadamente, el capacitismo se justifica y abona a ideas respecto a las pocas inversiones para ampliar perspectivas de educación que no lleven solo a la productividad.

En concordancia y desde el análisis de datos, la palabra “funcional” tiene una carga peyorativa en el discurso y en la forma cómo nos referimos al otro. Algo que me parece incómodo o me hace ese cosquilleo y que en varias ocasiones lo he mencionado, es que como sujetos normalizamos y/o naturalizamos estas categorías, estigmas, señalamientos, porque es común en el léxico de la sociedad y lo adaptamos a nuestro discurso, aun cuando podamos ser conscientes de que son lesivas las palabras que utilizamos, y eso se relaciona al concepto de hegemonía de la normalidad que se menciona en los referentes teóricos.

Normalizar la palabra “funcional” tiene consecuencias para las PcD. Tal vez, y solo como idea, la sociedad y los educadores especiales que la usan consideran que con esto dan ingreso a las PcD a la construcción social de normalidad, es decir, si bien en general son leídas como anormales y no funcionales, algunas de ellas atraviesan el límite y lo que las acerca a la normalidad es la productividad y la participación del desarrollo económico en una sociedad. Normalidad es un concepto que desarrolla una idea de una sociedad utópica, de un sujeto y cuerpo perfecto creado para gobernar todo lo que esté a su alcance; y aquello que se sale de

esa utopía se encontrará en el lado de lo “anormal”. Los discursos frente a quien es funcional etiquetan o encasillan dentro de la productividad, lo cual acerca a la normalidad de la sociedad actual.

Las narrativas hegemónicas en la educación especial requieren ser analizadas desde la profundidad del daño que pueden causar, es claro que los educadores especiales encarnan ciertos imaginarios contruidos históricamente y que siguen vigentes en los contextos sociales, y que desde esta apropiación se guían en sus comportamientos y discursos. La noción de habitus de Pierre Bourdieu puede ser útil para la formación de educadores especiales en las relaciones entre cultura, sociedad y subjetividad:

El habitus es el moldeamiento de la subjetividad según el lugar que se ocupa en el espacio social; los sujetos interiorizan y encarnan, más allá de la conciencia, de la estructura social o el campo concreto de relaciones que han vivido y reproducen esquemas incorporados que se escapan a la aprehensión. (Soler, 2024, p. 281)

La formación de educadores especiales podría incluir procesos desde los cuales nos demos cuenta de la reproducción de estructuras que no favorecen a los sujetos en la educación como se mencionó en el marco teórico, como el intelectual orgánico, la praxis y la concientización. Al darnos cuenta de que los reproducimos, seremos conscientes para disminuirlas o eliminarlas en nuestra cotidianidad y de nuestras prácticas educativas dentro o fuera de los escenarios educativos donde interactuamos con el otro.

Otro discurso ambivalente se puede analizar con la siguiente voz de uno de los participantes.

(...) ver como el profesor literalmente nos sentaba al muchacho y a mí en una parte y lo ponía a colorear, fue como (...) Y aunque yo hacía adaptaciones, lo que decidimos al final fue, pues mejor hacerlo en otro espacio (...)

Se puede inferir que continúa circulando la idea de que el educador especial se encarga de las PcD, pese al decreto 1421 y los procesos de inclusión que promulga. Además, que si bien se deja como última opción, se sigue considerando como opción el sacar del aula a las PcD.

Una de las preguntas en los grupos de discusión fue ¿Cuáles creen que son las funciones que esperan las instituciones, como por ejemplo la escuela de la educación especial? Algunas de las respuestas fueron:

Las instituciones esperan del EE "orientar y mediar los procesos educativos y demás que requieren la población con discapacidad. Pienso que actualmente está muy encasillado netamente en esos procesos, todavía se ve que el educador especial es el que tiene que trabajar afuera o aparte con la población con discapacidad. (Participante 8, comunicación personal, abril, 2025).

Somos una herramienta, suena feo, pero somos una herramienta que apoya a los maestros. Entonces, ¿por qué estamos trabajando con ellos? Nosotros tenemos como ese saber y si ellos se nos acercan o nosotros nos acercamos a ellos, somos herramientas, ¿sí? (Participante 2, comunicación personal, abril, 2025).

Culturalmente está instaurado que la educación especial es la que trabaja con las PcD y apoya a los otros maestros cuando en su aula hay un estudiante con discapacidad, somos los del “saber” para trabajar con ellos. Pero, esto me genera conflicto. La frase “nosotros tenemos ese saber”, indica, acaso, que ¿somos más sabedores de las PcD porque somos educadores especiales? O, se podría pensar que el ideal de transformar los escenarios educativos donde cada sujeto pueda participar, aprender, y relacionarse con el otro, no requiere enfatizar en la discapacidad, y que ¿todas las características de los estudiantes son igual de relevantes?

Tensiones entre discursos capacitistas y contracapacitistas de algunos educadores especiales

A continuación, presento los análisis que identificaron puntos de tensión por parte de algunos educadores especiales, cuestiones sin resolver, incomodidades pero que, aunque las expresan, aún no dan cuenta de discursos contragegemonícos o anticapacitistas, están en un momento intermedio o con posibilidades para dar el siguiente paso. Esos puntos de inflexión, ese cosquilleo como me sucedió a mí, y que es de suma importancia destacar pues pueden encaminarse hacia el cambio y la transformación, requieren ponerse en el plano de la concientización, notar ese algo que no cuadra, y que justo ahí, podemos llegar a pensar nuevas

estrategias, dinámicas, políticas para poder llegar a tener una educación más justa, una educación para todos.

En los datos se hallaron pequeñas frases, palabras que adjetivan comportamientos, relaciones entre caracterizaciones de las PcD y que se usan de forma peyorativa para quienes no lo son. Ante algunas preguntas los entrevistados indicaron lo siguiente:

En la propia universidad, entramos y se hacen comentarios como, así como usted es retrasado (...) usted es todo igual que los bobitos (...) Yo siento que la universidad en general y siento que también hasta los propios papás. Hasta siento que a veces uno cae en esos comentarios y lo digo acá abiertamente, uno dice, yo sí soy toda sorda, ¿no? Estoy todo tonto. (Participante 2, comunicación personal, abril, 2025)

Referirnos a los sujetos como inferiores por el hecho de tener una discapacidad con palabras como lento, retrasado, o “ciego, todo sordo, todo tonto” (Participante 1, comunicación personal, abril, 2025), puede tener relación con los microinsultos o las microagresiones. Sue (2010) identifica tres tipos, pero en este caso nos enfocaremos en la segunda categoría, la cual se refiere a:

Los microinsultos: contextualizados en interacciones interpersonales o señales ambientales, que conllevan una falta de respeto por el hecho de pertenecer a un grupo identitario. Pueden disfrazarse de cumplidos o comentarios positivos, pero subyace un mensaje negativo. Permite a quien las realiza, disfrazar y negar el prejuicio, participando en la perpetuación de la opresión libres de culpa (Sue citado de Moral, 2021, p. 53)

Algunos de los participantes de la investigación han incorporado palabras que en el contexto de la discapacidad hacen parte de su construcción histórica estigmatizante, y que al usarlas con nosotros mismos y en diálogos informales creemos que ya no tienen dicha carga, pero, tal vez, solo disfrazan el prejuicio que se mantiene.

El uso aún generalizado en nuestro país de expresiones como «subnormal», «mongolo» o «retrasado» como formas de insulto, son muestras de inconsciencia y constituyen también capacitismo. Estas expresiones refuerzan una imagen mental previa negativa y prejuiciosa hacia la discapacidad que, al estar tan impregnadas en el

lenguaje cultural no se corrigen, lo que permite que ocurran con regularidad (Álvarez, 2023, p. 51)

Ahora bien, es una tensión porque hay cierta conciencia de los educadores de que el uso de estas palabras es irrespetuoso; el paso que sigue es reflexionarlo y evitarlo. En Colombia, se pueden encontrar en la cotidianidad las palabras mencionadas y otras más; hacerlas conscientes y proponerse realizar transformaciones en sí mismos y en otros podría encaminarse hacia el contracapacitismo. Ser conscientes de nuestro lenguaje se acerca a una de las propuestas de Paulo Freire en relación con la concientización:

Es un proceso de acción cultural a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación socio cultural, avanzan más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos, y se afirman a sí mismos como sujetos conscientes y co-creadores de su futuro histórico. (Freire citado por Villalobos, 2000, p.18).

De este modo, al ser conscientes de lo que decimos, cómo lo decimos, de quién decimos algo, a quiénes se los decimos, y que estos discursos pueden ser capacitistas, llevar micro agresiones que inferioriza o marginan a los sujetos a quienes estamos acostumbrados a humillar, menospreciar, rebajar, degradar, denigrar y subestimar, como lo plantearon Ramírez et al. (2023) que presenté en lo antecedentes, puede ser un camino necesario en la educación especial para disminuir e incluso eliminar estos discursos tan discriminatorios en la educación, y que la educación especial sea ese puente de anclaje o transformación, como señala la siguiente perspectiva:

Una educación especial que comprenda que estamos interrelacionados, que somos interdependientes, que se deben deslegitimizar los binarismos tales como normal/anormal, que como sociedad y educación tenemos la necesidad de construir lo común en medio de las múltiples diferencias, y que las desigualdades que sufren los niños y niñas en la escuela, son construcciones sociales que pueden ser disminuidas en los ámbitos educativos desde principios y criterios éticos y pedagógicos. (Soler, 2024, p. 287)

Otro discurso en tensión que se halló tras los análisis refiere a las realidades ante las discriminaciones. Darse cuenta de estas, indignarse por estas, es un punto de quiebre que puede ser potente para dar el paso a lo contrahegemónico. Uno de los participantes indicó que no solo las instituciones discriminan a las PcD, “Hay papás que discriminan otras discapacidades” (Participante 2, comunicación personal, abril, 2025). Ahora bien, ¿cuáles son los discursos que tiene a la mano un educador especial para contrarrestar estos lugares de discriminación? En los grupos de discusión, los participantes solo las nombraron como incomodidad, más no se dieron cuenta de qué hacer al respecto.

Una tensión más vuelve a traer a los discursos sobre lo “funcional”, si bien algunos de los entrevistados la normalizaron para encasillar a los sujetos, otras voces la sitúan como problemática.

Sabemos conscientemente que la palabra funcional tiene una connotación como negativa, o sea, porque es el término funcional, que funciona, pero creo que no hay otro término para describir cómo la palabra funcional, o sea, es muy complejo. Sí, yo la utilizo.

Todos sabemos que la palabra funcional tiene una connotación negativa en algo, pero creo que no sabemos en qué y por eso todavía se sigue usando de la manera que se usa. (Participante 1, comunicación personal, abril, 2025)

Todo el tiempo es como, este chico sí es funcional. Y esa es la palabra, sabemos que es algo negativo, porque estamos también encasillándolo, ah, él sí es funcional. (...) la hemos escuchado tanto que ya la adaptamos a nuestro vocabulario, y es como, no, pero no es tan malo. (Participante 2, comunicación personal, abril, 2025).

De acuerdo con los anteriores datos, algunos de los entrevistados reconocen que la palabra funcional tiene una carga negativa, pero aún no se tiene tan claro qué es eso negativo, se utiliza la palabra porque no se sabe qué otra es menos lesiva, se usa y se da por sobreentendido en los contextos a quién se le asigna y quién queda por fuera de este encasillamiento. Si bien no lo plantean los entrevistados, a esta concienciación del uso de la palabra se debe añadir que en ámbitos educativos puede afectar a los sujetos a quienes se

define desde allí como a los que no, permite señalamientos, miradas de lástima o micro agresiones.

Otra tensión se refiere a los discursos sobre las necesidades educativas. En la educación y en la escuela, desde una mirada de necesidad, se realizan acciones como lo son los apoyos o los ajustes razonables, los cuales por el peso de la historia recaen principalmente en los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, algunos de los entrevistados lo ponen en entredicho o cuestionan.

Esta tensión refiere a la relación entre la educación especial y la discapacidad. Y que si bien se puede pensar en salir de esta “naturalización” pues se puede decir que no únicamente nuestra praxis está con estos sujetos, la realidad actual en las instituciones como la escuela es que la educación especial depende de la normativa, depende del decreto 1421 del 2017, donde el educador especial se “encarga” de estos sujetos. Es difícil trabajar en oposición a lo anterior, pues, los contratos laborales están basados en dicho decreto.

Otra voz que suma a la tensión expresada es la siguiente:

Hay estudiantes que ni siquiera tienen discapacidad y también tienen problemas de aprendizaje y necesitan el profesor, sea un educador especial o no. (Participante 3, comunicación personal, abril, 2025).

Esta voz destaca que en los escenarios educativos hay otros sujetos quienes no solo se clasifican desde el binarismo del estudiante con o sin discapacidad, sino que existen otros sujetos que pueden requerir de mayores atenciones por parte de los educadores. Estos sujetos también son vulnerabilizados, pues, parafraseando a Asun Pie (2011) “todos somos vulnerables” pero los contextos pueden invalidar o recriminar esta vulneración trascendiéndola en ocasiones a miradas de lástima o compasión, y siendo así las instituciones muchas veces consideran que las personas que no tienen discapacidad no son vulnerables sino capaces y no son tenidas en cuenta por no ser etiquetados como PcD para dar u acompañar en otros espacios. Como lo menciona Pie (2019) “La autosuficiencia no es propia de la vida humana. Revelar esta verdad es un escándalo que pone la vulnerabilidad y la fragilidad en el lugar de la insurrección y subvierte la misma discapacidad.” (Pie citado de Moya, 2019, p. 2).

Además de las tensiones anteriores alrededor del uso de ciertas palabras por parte de educadores especiales, la noción de educación inclusiva fue difícil de analizar, se hallaron varias voces al respecto y no era claro si se interpretan como capacitistas o bien como tensiones. Al revisar varias veces las transcripciones para detallar minuciosamente los significados, se terminó comprendiendo como una tensión para estos educadores. Por ejemplo, ante la pregunta por situaciones vividas en prácticas y las relaciones con la inclusión, una de las respuestas fue:

Los profesores de aula de cierta forma son excluyentes, porque ellos dictan su clase a su manera, y las personas que no entienden se van quedando atrasadas, y a ellos les dan como lo mismo, que se queden atrasadas o que entiendan (Participante 3, comunicación personal, abril, 2025)

En esta frase se puede percibir esa inconformidad frente al rol del educador de aula, a quien según se reporta, parece no interesarle o no le preocupa que sus estudiantes aprendan, sino que da relevancia dictar el tema. Como se ha analizado en múltiples investigaciones, como el decreto 1421 del 2017, la inclusión, el ingreso de los estudiantes a la escuela no garantiza los procesos de inclusión; y un campo de análisis para problematizar y construir conocimiento pertinente podría ser el de las in-exclusiones o las inclusiones-excluyentes como recoge Soler (2019) a partir de las ideas de diferentes autores.

Uno de los entrevistados comentó que en una práctica sacaban al estudiante con discapacidad, y que aun cuando como practicante le indicó al educador de aula que su práctica era con todos los estudiantes, el educador de aula no reconoció esta posibilidad y terminó sacando del salón al estudiante con discapacidad junto con el educador especial en formación. La tensión que se puede percibir en ello fue:

Lo que decidimos al final fue, pues mejor hacer la práctica en otro espacio, pues para que el chico no se sintiera (...) y si el docente no tiene la disposición (...). Y yo siento que es lo más incómodo desde el ámbito personal, profesional y desde el chico, porque a él también le afecta mucho saber que todos sus compañeros están en el aula y uno sentado al pie de él. Y a ti como educadora te choca porque dices ¿qué más puedo hacer? (Participante 2, comunicación personal, abril, 2025)

Esa incomodidad frente a la práctica y sobre el sentimiento que genera esa acción en el otro, puede percibirse como una agresión, no solo hacia la persona con discapacidad sino también hacia el educador especial. Podría comprenderse como:

Las microinvalidaciones: las más dañinas, pues se dirigen a las realidades experienciales del individuo o del grupo. Descartan o anulan los pensamientos, sentimientos, creencias y experiencias de los sujetos objetivo, permitiendo a los miembros privilegiados, desde el punto de vista hegemónico, negar su poder y privilegio, perpetuando de esta manera la opresión que pretenden esconder. (Sue, citado de Moral, 2021, p. 53)

El lugar de poder hegemónico del maestro de aula, siguiendo la cita anterior, descarta o anula los pensamientos, sentimientos, creencias y experiencias de los sujetos. Y como educador especial cito a la participante 2 cuando indica, “¿Qué más puedo hacer?”, lo cual enfatiza en que no tiene las herramientas para quebrar esta discriminación, para plantear una posibilidad que respete a la persona con discapacidad y de paso al educador especial. Es consciente del encasillamiento hacia algunos estudiantes y hacia el educador especial, pero no cuenta con las formas para contrarrestarlo.

Otra voz de uno de los participantes cuestiona elementos acerca de la inclusión:

Si fuéramos un mundo igualitario y un mundo donde aceptamos de verdad al otro, no necesitaríamos eso. (...) como maestros de cualquier área si en verdad nos importará que el otro esté aprendiendo, creo que no se necesitaría la educación especial. (...) (Participante 2, comunicación personal, abril, 2025).

A lo largo de la historia de la educación especial ésta se ha encargado de los sujetos discriminados, marginados y excluidos desde la etiqueta de discapacidad, recientemente desde el modelo social de la discapacidad o bien desde apuestas como la de diversidad funcional, se ha pretendido que se mire a la PcD como sujeto de derechos, como participe en la construcción del mundo, como sujeto que visibiliza la fragilidad y vulnerabilidad que compartimos como seres humanos; sin embargo, las ideas de deficiencia, necesidad y otras más siguen el camino de la subvaloración. En este punto hay una mirada a la educación especial que, desde la formación de educadores, desde las políticas, desde lo construido

culturalmente lleva a que se continúe con la mirada deficitaria. Aún se usa en nuestros contextos escolares la frase “necesidades educativas especiales” que se asigna principalmente a los estudiantes con discapacidad; o bien, al hablar de “ajustes razonables” solo se enfatiza en los estudiantes con discapacidad; y, la noción de “apoyo pedagógico” viene siendo comprendida también principalmente para los estudiantes con discapacidad.

Algunas respuestas de los participantes dan cuenta de las tensiones que han vivido en sus prácticas pues confrontan cómo son percibidos en las instituciones y cómo leen esto desde el descontento. Por ejemplo, uno de los participantes dijo: “(...) hay instituciones que esperan que sí seamos terapeutas (...) (Participante 7, comunicación personal, abril, 2025), con lo cual se siguen atribuyendo funciones del campo de la salud al educador especial y en ámbitos escolares. Otros participantes plantearon lo siguiente:

Yo siento que la escuela sigue siendo muy tradicional en lo que espera de un educador especial. A veces espera que sea un maestro sombra, que haga todas las adaptaciones él solo, porque no es responsabilidad del profesor de matemáticas adaptar su clase, sino es responsabilidad del educador especial. (Participante 1, comunicación personal, abril, 2025).

La escuela todavía cree que nosotros debemos hacer la labor del maestro. Y entonces, si llega un chico con discapacidad, somos nosotros los que le debemos enseñar, porque se ha visto mucho en las instituciones educativas, y siento que en el único caso que dicen como que “es medio pasable”, es cuando una persona es sorda o tiene baja visión. Del resto siento que sí esperan que uno le enseñe al chico. (Participante 2, comunicación personal, abril, 2025).

Las instituciones esperan, casi siempre, como que uno sea el que guíe, oriente el proceso, en el caso la escuela que trabaje directamente con los estudiantes con discapacidad. Diría eso, como orientar y mediar los procesos educativos y demás que requieren la población con discapacidad. Que pienso pues que actualmente está muy encasillado netamente en esos procesos, todavía se ve que el educador especial es el que tiene que trabajar afuera o aparte con la población con discapacidad. (Participante 2, comunicación personal, abril, 2025).

Con las frases anteriores, se puede observar esa inconformidad frente a lo que la escuela cree que debería ser y hacer un educador especial, siendo esto el estar solo focalizado en la PcD y aún y tras varias décadas de procesos dentro de la escuela para estar personas, sacarlos del aula. Realidades que se tensionan desde la mirada de los educadores especiales en formación y que son una oportunidad para seguir el análisis de presente y futuro de la educación especial.

Narrativas anticapacitistas en los discursos de algunos educadores especiales

Para este apartado es enriquecedor encontrar narrativas anticapacitistas en los discursos de algunos educadores especiales en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. Permitiendo de este modo, observar en dónde van algunos avances de la educación especial y como los educadores se han confrontado y reflexionado, y también fortalecido ante situaciones en sus prácticas educativas.

Daremos comienzo con un concepto de inclusión:

El concepto de inclusión emerge de las críticas a los conceptos de integración, discapacidad y anormalidad (y sus bases normalizadoras y clínicas), que a su vez surgen de la racionalidad moderna colonial, de las dicotomías y de la clasificación y demarcación de los sujetos en normales y anormales. Es así que se establecen diferencias, distancias, jerarquizaciones y exclusiones de todo tipo, basándose en un único parámetro válido (Mara et al., citado de Oviedo, 2022).

Por lo anterior, como hemos mencionado en los referentes teóricos, la inclusión tiende a ser hegemónica y por lo tanto es muy importante destacar que algunos educadores especiales están repensándose ese concepto, no sólo porque sigue siendo clasificado y jerarquizado en términos de la “discapacidad”, sino porque en nuestro contexto colombiano, omite de las discusiones desde los referentes de inclusión a las culturas indígenas, los afrodescendientes, los migrantes, los desplazados por el conflicto armado, entre otros. Omite que muchos estudiantes configuran su subjetividad desde estas múltiples condiciones, situaciones e identidades, y que en conjunto requieren educadores que no se sigan centrando solo en la discapacidad cuando se usa alguna noción de inclusión.

La inclusión no es para un solo grupo poblacional, o sea, creo que hay muchas formas se han marcado como que la inclusión es para las personas con discapacidad o para las personas afro, y yo creo que todos somos inclusión, porque todos somos diversos y todos tenemos derecho y el mismo derecho de habitar y estar en el mundo de la forma que queramos. (Participante 7, comunicación personal, abril, 2025).

Esta voz del participante resalta que se debe tener un cambio en el concepto ya que no solo es para algunas sino para todos. Y evidentemente, hay que reconfigurar, reflexionar, repensarnos como educadores nuevas formas para la educación. Otra voz indicó lo siguiente:

El hecho de poder compartir un espacio con las personas con discapacidad, en el que se puedan reconocer sus características, inferencias y demás, y no tener que decir estamos haciendo inclusión, sino simplemente poder convivir entre todos (...). La inclusión es algo que depende, si no hay exclusión, pues no hay inclusión (...) inclusión es que sí o sí todos podamos estar en un espacio desde lo que somos, desde el ser, y así mismo estar en ese espacio donde se pueda participar, compartir, desde como tú eres, y desde ese reconocimiento del otro y del sí mismo. (Participante 5, comunicación personal, abril, 2025).

La frase “no tener que decir que estamos haciendo inclusión” es relevante en términos contrahegemónicos. Educadores, otros profesionales, las normativas, las instituciones educativas realizan acciones y muchas veces las resaltan, como diciendo “mírenme”, como si fuera un triunfo o un trofeo, para recibir opiniones positivas de la sociedad en sus ámbitos sociales, políticos o culturales. Cuando bien se podría hacerlo sin llamar la atención, o sin la necesidad que alguien más lo vea, sino más bien por dar un sentido ético a la educación, porque le son de interés, y del mismo gran interés, todos los sujetos que habitan las instituciones educativas

En relación con los procesos de inclusión, aunque no únicamente, otro elemento relevante desde los discursos de los participantes refiere a los apoyos. En el instrumento inicial aplicado este concepto no estaba en las preguntas, pero fue pertinente retomarlo puesto que los participantes lo fueron enunciando. Se analizó en términos contrahegemónicos pues algunos participantes reconocen que los apoyos no son solo para las PcD, como se viene

reiterando en la educación cuando se habla del Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR), sino que insisten en que el apoyo debería pensarse para todos.

Yo creo que todos necesitamos. (...) No hay una situación en donde alguien no requiera apoyo, porque si alguien no requiere apoyo en nada, pues ya, esa persona es perfecta, póngala como el rey del mundo y que él mande. Porque si es perfecto, él puede mandarnos a todos. (Participante 1, comunicación personal, abril, 2025).

Siento yo que hasta nosotros mismos necesitamos un apoyo desde lo psicológico, desde que el otro nos entienda. Y si no hay un apoyo de que el otro entienda, pues desde ahí lo necesitamos. (Participante 2, comunicación personal, abril, 2025).

Los discursos que posicionan los apoyos para todos, pueden comprenderse como avance social y educativo, es una transformación en pro de todos y cualquier ser humano en donde no prima la fragmentación poblacional ni las políticas focalizadas, como plantea Soler (2024), y esta mirada a los apoyos puede aportar a educaciones y sociedades menos injustas pues como humanos todos somos vulnerables, somos interdependientes y siempre necesitamos apoyos.

Por otro lado, se puede destacar una narrativa contrahegemónica o anticapacitista en relación con el rol de los educadores especiales. Para esto, se trae la siguiente voz de unos de los participantes en la cual reflexiona sobre su papel:

Mi rol como educadora especial no es solo en una institución, entonces desde la inclusión creo que también son los actos que hacemos como seres humanos, el yo ir a mi casa y decir como esta persona no se llama discapacitada, sino de esta otra forma. (Participante 7, comunicación personal, abril, 2025).

En esta narrativa la participante se cuestiona sobre su rol como educadora, pero antes está ella como sujeto que ha hecho conciencia de micro agresiones en la sociedad, por ejemplo, al decir “esta persona no se llama discapacitada” avanza en el reconocimiento del otro, en desestimar diagnósticos que estigmatizan, y en estar en un marco de respeto al referirnos por el nombre y reconocerlo como sujeto.

Como educadora especial en formación y desde el análisis profundo sobre los datos obtenidos de los educadores especiales de la LEE, se puede percibir que esa narrativa

anticapacitista hace un uso consciente del discurso y puede cambiar y transformar la acción con el otro sujeto de la educación. De acuerdo con Foucault, un discurso consta de la interconexión entre el saber y el poder de observar, pensar y la acción, será en este tercer elemento que el autor determina “que el ser humano se convierte a sí mismo, o a sí misma, en sujeto” (Foucault, 2001, p. 242). La acción de decir una u otras palabras, de intentar transformar los escenarios puede encaminarse hacia sociedades anticapacitistas pero también darnos cuenta de quienes son los que reproducen estos discursos capacitistas y anticapacitistas.

En consonancia con lo anterior, otro de los participantes menciona el estereotipo o esa etiqueta de discapacidad y la posibilidad de cuestionar la:

La discapacidad en sí, pues no existe, es como un nombre que tú le pones, discapacidad psicosocial, discapacidad visual. Siento que es eso, porque, pues, la verdad, como yo digo, todas las personas somos diversas y el hecho que siempre se le pone a esta persona tiene discapacidad, lo estamos siempre discriminando. (...) Si las personas no supieran que fuera una discapacidad, o sea, sería algo diferente. (Participante 3, comunicación personal, abril, 2025).

Cabe mencionar que cuando el participante dijo lo anterior, los otros participantes estuvieron de acuerdo, pero, en sí, ¿cómo se hace para cambiar esta categoría? En este momento el grupo de discusión dio paso a ese cuestionamiento, ¿cómo nos dirigimos al otro? ¿encasillándolo con un estereotipo de cuerpo y mente? ¿con “necesidad” o como se dijo previamente, ¿con la palabra funcional?.

Por lo que, este discurso se analizó como anticapacitista. Se centra en una categoría, podría decirse vital para los educadores especiales. Cuestionar el uso, significado y centralidad avanza en la apertura a otros lugares para la educación especial. Una definición de discapacidad que es pertinente para este análisis es la siguiente.

Entendemos a la discapacidad como una producción social e histórica moderna y colonial, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Es decir, comprendemos que la misma se halla enmarcada en un sistema de clasificación de

sujetos inventado y reproductor de un orden hegemónico basado en relaciones de asimetría y desigualdad” (Tapasco, 2021, citando a Yarza, p. 49)

Es claro que la noción de discapacidad ha tenido varios cambios, principalmente desde mediados del siglo XX y los discursos de los derechos, así como de paradigmas de la construcción social; y seguramente seguirá cambiando, por esto ponerla en cuestión desde la educación especial aporta a la urgencia de continuar modificando y transformando toda vez que a quienes se les asigna esta etiqueta tienden a vivir injusticias. Brogna (2006) indica la necesidad de tener en cuenta multiplicidad de elementos en la transformación de la noción de discapacidad:

Contribuir a conceptualizar la discapacidad como construcción social y presentarla como un objeto teórico complejo, distinguiendo los elementos que la condicionan o determinan; los ámbitos, las dimensiones y los aspectos que se interrelacionan; los actores que participan las dinámicas que se desarrollan, y las trayectorias históricas individuales institucionales y sociales que se hayan sucedido o coexistan en el campo. (p. 158)

Como se ha mencionado anteriormente, al ser consciente del discurso, se pueden transformar verdades hegemónicas y aportar a “nuevas verdades” acerca de la educación, los sujetos y la discapacidad. Como se presentó en los antecedentes de esta investigación con el proyecto de las narrativas discas, cada PcD narró desde su experiencia con esta misma, y dejan enseñanzas respecto al no reconocer la discapacidad como un diagnóstico sino como otra forma de estar y actuar en la sociedad. Por lo que, solo enunciar la noción o esta categoría como una etiqueta, un diagnóstico, una característica diferente y que tiene un significado en la sociedad como “no funcional” deja por fuera estas narrativas. De acuerdo con la autora:

La realidad social se estructura de modo no lineal, en juegos de lenguaje y juegos de verdad que pugnan por lograr el consenso que los legitime. Por lo tanto, contruidos socialmente, todo discurso y toda práctica social pueden cuestionarse y deconstruirse. (Brogna, 2006, p. 161).

Por lo tanto, es significativo que esta narrativa anticapacitista esté presente en las voces de los educadores especiales en formación, pues desde este punto de partida, desde nuestra

praxis consciente, hay que actuar frente a las problemáticas que se observan en escenarios educativos, pues cuando estemos en un aula o en otros lugares con personas con o sin discapacidad podemos cambiar los escenarios educativos cuando estemos en un aula o en otros lugares con personas con o sin discapacidad y podamos realizar nuestro rol sin perpetuar injusticias sociales hacia los sujetos.. Como diría Brogna (2006), la indefinición de la definición de discapacidad.

Otros aportes de los participantes a esta perspectiva son los siguientes:

No somos iguales, pero somos personas y merecemos tener el mismo trato que a todos y el mismo respeto. (...) debemos ser reconocidos como sujetos y no por alguna característica, o algo que nos ha impuesto la sociedad (Participante 3, comunicación personal, abril, 2025)

Un análisis más en este apartado de narrativas anticapacitistas retoma las respuestas a una de las preguntas del instrumento, esta fue, ¿Si la, o lo, invitaran a dar una ponencia titulada ¿Qué es la educación especial en el momento actual? ¿En qué aspecto se centraría? Una de las respuestas fue la siguiente:

Es llegar como a darles nuevos panoramas a las personas que uno puede trabajar con todos, aportando (...) lo puedo utilizar con esta persona de esta manera y no solamente esta persona, sino con todos. (...) quitar como esos imaginarios que tienen muchas personas, muchos docentes sobre la educación especial solo para las personas con discapacidad. (Participante 3, comunicación personal, abril, 2025).

Esta idea de que la Educación Especial no solo trabaja con las PcD toma distancia de la construcción social hegemónica sobre la educación especial y sobre las personas con discapacidad. Y tiene dos posibles miradas que, bien en este trabajo de grado no se profundizan, pueden ser útiles para próximas investigaciones para reflexionar y analizar la función de la educación especial, para quitar esos prejuicios y creencias frente a ella en una sociedad capacitista y así transformar normativas donde involucren a los sujetos “diferentes”, “anormales” y que han sido marginados, discriminados y excluidos por estas mismas. Por una parte, se visibiliza el trabajo de educadores especiales con la comunidad, familias, otros docentes, diferentes profesionales, administrativos y demás sujetos que conforman las

instituciones y la sociedad; y aquí sería importante indagar por el contenido del trabajo con estas personas y las didácticas frente al aprendizaje con todos, y dejar a un lado, que el apoyo solo son para las PcD, sino para todos, para que ellos puedan acceder al conocimiento desde sus debilidades, sino por el contrario desde sus habilidades y fortalezas.

Por otra parte, se deja abierta la posibilidad de trabajar desde el acervo y acumulado construido por la educación especial con otros sujetos que enfrentan situaciones educativas desafiantes y que requieren de profesionales que transformen dichas situaciones y que apoyen los aprendizajes. Se deja abierta la posibilidad de que la educación especial:

(...) se asuma desde la necesidad de reconfiguraciones profundas o sustantivas, no solo nominales o adjetivas, en las cuales analice si en el campo educativo y en el campo de la discapacidad requiere transformar su juego y las reglas con que ha jugado, renovarlas y dinamizar otras más; además, analizar cómo ha comprendido las relaciones de poder y aquellas que le darán poder en relación, por ejemplo, con la ética, política, pedagogía, didáctica, currículo; así como también un poder instituyente –no instituido- en la comprensión de desigualdades y discriminaciones en escenarios educativos en relación con cualquier ser humano y así, con el acumulado de sus historias, ser parte de la transformación de estas realidades (Soler, 2024, pp. 303-304)

Conclusiones

A partir del análisis de los datos recolectados con la participación de algunos educadores especiales en formación, se dio respuesta a las preguntas y objetivos del trabajo de grado, siendo estos la identificación de las narrativas capacitistas, las tensiones que se pueden encontrar y claramente las narrativas anticapacitistas que circulan en la educación especial. Para llegar a esto, el proceso de diseño del instrumento que incluyó un pilotaje y las revisiones de las docentes conocedoras del capacitismo, fue pertinente y deja aprendizajes metodológicos relevantes para la autora.

El lugar hegemónico del capacitismo fue posible confirmarlos desde algunos de los discursos de educadores especiales en formación de la UPN; es claro que se perpetúan binarismos como funcional/no funcional, normal/anormal, sin discapacidad/con discapacidad, también es claro que persisten micro agresiones naturalizadas o normalizadas que se dicen sin ser conscientes de la carga peyorativa que tienen.

Por otra parte, también se hallaron narrativas en la tensión entre capacitista y anticapacitistas derivadas de las reflexiones y concientización de los significados del discurso cuando nos referimos al otro. Cuando decimos “no es funcional”, o “trabajo con los más funcionales”, y se alcanza a cuestionar el concepto funcional, los educadores especiales vivimos una confrontación pues no sabemos qué otra palabra usar, como cambiarla, qué decirle al otro que la usa; esto da cuenta de su arraigo en la historia reciente en el campo de la discapacidad, así como en el de la educación especial. También el cuestionamiento de la noción de discapacidad pues, de nuevo, no se sabe qué otra palabra usar, o cuál sentido de discapacidad no es lesivo para los sujetos.

Es relevante recuperar la experiencia de los grupos de discusión. En algunos momentos se pudo percibir ese cosquilleo, esa inconformidad de algunas acciones y discursos de los participantes. Sin embargo, pareciera que no saben cómo transformarlos. Además, se percibió que al decir en voz alta algunas inconformidades y críticas al quehacer de la educación especial, se dieron cuenta que no son los únicos que las piensan, pero, tal vez por miedo a ser juzgados, pues “somos los educadores especiales”, se cree que no deberíamos expresarnos en forma de crítica. Con lo anterior se considera relevante tener oportunidades para avanzar

en análisis críticos a la educación especial y a los espacios de formación como la praxis. Tal vez aprovechar más los diarios de campo o las plenarias para formarnos en la concientización, en la justicia social, y así reflexionar en dónde o cómo estamos permitiendo o reproduciendo injusticias.

Asimismo, es de suma importancia reconocer y abordar esta metodología de grupos de discusión para invitar a los sujetos a ser analíticos, críticos, a cuestionar sus propios discursos. Los grupos de discusión pueden aportar para que seamos conscientes de las propias actuaciones, pero también a que generemos estrategias para transformarse y transformar los discursos de otro, aportando así a los cambios sociales y educativos necesarios.

¿Qué es la educación especial dentro de una perspectiva hegemónica? ¿A quiénes va dirigida esta educación en clave capacitista o anticapacitista? ¿Cómo participamos los educadores como intelectuales dentro de ella? Son cuestiones importantes que una vez se comprende la hegemonía del capacitismo se puede ser más consciente del papel como educadores y, a su vez, se potencia la posibilidad de acompañar al otro en su proceso de concientización y emancipación. Cabe mencionar que, al analizar los discursos de algunos educadores especiales en formación, es enriquecedor conocer dónde están situados en términos de capacitismo. Lamentablemente por falta de tiempo en el desarrollo del trabajo de grado, no fue posible socializar los hallazgos con los participantes. Ante esto, quedan dudas tales como ¿se darían cuenta del capacitismo en sus discursos?, ¿Seguirían construyendo el contracapacitismo? ¿propondrían resolución a las tensiones? También, queda como inquietud que, si estos discursos son los que circulan con los educadores especiales que están cerca de la culminación de su carrera, ¿Qué discursos circulan cuando se ingresa a la Universidad, y particularmente al programa de Educación Especial?

Considero que este trabajo de grado tiene relevancia pues deja abierta la posibilidad de que los educadores especiales sean intelectuales orgánicos que se cuestionen, reflexionen, analicen, interpreten lo que sucede a su alrededor y aporten a sus transformaciones. En este caso en relación con los discursos sobre capacitismo y contracapacitismo en sus prácticas educativas como parte de su formación en la licenciatura. Esta posibilidad remite al resistirse a las hegemonías y a construir perspectivas anticapacitistas.

Por otro lado, en el semestre 2025-II, en una asignatura compartida entre estudiantes de educación especial y de la licenciatura en Ciencias Sociales, nos preguntaron acerca de nuestro rol como educadores especiales. En un principio escuché y observé a mis compañeros, y sus respuestas me hicieron pensar acerca de los prejuicios y estereotipos que se circulan sobre la PcD. Dijeron frases como: “nosotros nos encargamos del estudiante con discapacidad”, “somos lo que sabemos de los ajustes y apoyos”, “conocemos de la flexibilización en el aula”. Pero, también era contradictorio cuando le decían al compañero de ciencias sociales que no nos mandaran al estudiante con discapacidad. Me hizo cuestionar y pensar que en su mayoría creemos que estos prejuicios son externos a la licenciatura, y culpamos a las familias, a los compañeros de otras carreras, a la sociedad misma, pero, no nos damos cuenta que “naturalizamos” este discurso y que somos capacitistas. Ante esto, procuré oponerme a las respuestas de mis compañeros de la licenciatura, con la intención de que se dieran cuenta de los discursos que ellos mismos mencionaron, por lo que mi respuesta hacia los estudiantes de ciencias sociales fue, que teniendo en cuenta que un educador debería ser transformador, analítico, crítico, entre otras, solamente con eso, adaptamos nuestro espacio cuando conocemos a nuestro estudiante, a este sujeto que se encuentra en los escenarios educativos, y como podemos acompañarlos en su proceso de aprendizaje.

Siendo así ¿Quién tiene el saber para enseñar al otro? En este caso al sujeto con Discapacidad. Hay que pensarnos la función de la educación especial y que se espera de esta misma en la sociedad, pero, podemos comenzar a cuestionarnos dentro de la licenciatura. Esta investigación, en lo personal, fue de gran atrevimiento como educadora especial en formación, inició y dio continuidad a la búsqueda de respuestas a mi cosquilleo o la inconformidad en los escenarios donde realizaba mis prácticas. Ahora, al ser consciente de lo que puedo reproducir, trato de ser mejor persona y educadora cada día, pues esto es constante y, cuando salga a laborar pretendo seguir cuestionándome. Para mí, una verdadera tensión está en el binarismo educación/educación especial.

Trabajar las nociones de vulnerabilidad humana y de anticapacitismo son pertinentes para la formación de educadores especiales y para conformar otros marcos para una educación para todos. Dado que para mí, las preguntas y respuestas se dinamizaron en la optativa de

Justicia Educativa y social, algunas alternativas que puedo dejar para futuras investigaciones es que desde un inicio como educadores especiales se nos acerque a estos referentes de justicia educativa y social; pero que también en las asignaturas de las plenarias, en constitución de sujetos I y II, en historia de la educación especial, se fortalezcan los espacios de discusión para conocer sobre los discursos que nos atraviesa. ¿Qué piensan que es la discapacidad?, ¿para ustedes que es la educación especial?, ¿Qué consideran que aprenderán a lo largo de su formación? Son algunas posibles preguntas.

También, en la licenciatura se podrían incorporar acercamientos a la categoría de hegemonía, que para mí fue fundamental para ser consciente de la realidad de la sociedad y para transformar discursos, prácticas y políticas que nos permean como sujetos. Además, acercamientos a la categoría capacitismo, y a su vez a la de microagresiones o microinsultos, siendo estos los más recurridos pues solemos verlos como “poca cosa”, “naturalizarlos”, “normalizarlos” e incorporarlos constantemente en nuestros discursos. Con lo anterior, que en cada semestre nos permitan reflexionar sobre nuestras acciones, y así, tal vez seremos más conscientes de nuestros lugares como educadores.

Por último, considero que, en los seminarios de profundización de la licenciatura los diálogos acerca de nuestra trayectoria en la formación han llevado a cuestionar las normas y leyes, asunto relevante en términos de contrahegemonías. Y esto, así como otros aspectos pueden compartirse con estudiantes de otras licenciaturas, con el fin de cambiar el paradigma de la educación especial dentro de la Universidad Pedagógica Nacional y resistiéndose a encasillarla, así como se ha encasillado a las personas con discapacidad.

Por lo anterior, queda claro que hay mucho que hacer como educadores especiales dentro y fuera de la UPN, podemos cambiar la percepción de la EE y de los sujetos con discapacidad, pero hay que comenzar con la propia casa.

Se considera que desde este trabajo de grado se deja abierto para nuevas indagaciones las reflexiones sobre las repercusiones como educadores especiales una vez sus desempeños sean en escenarios educativos con otros sujetos no centrados en la discapacidad, así como

desde comprensiones complejas de los sujetos en las cuales su subjetividad se configura en interrelaciones con distintas condiciones, situaciones e identidades.

Repensar la educación especial como trabajo con todos y cualquiera, y no solamente como históricamente se ha construido a esta educación, también conlleva a posibles reconfiguraciones de la perspectiva de inclusión. Desde el acercamiento a esta como hegemonía, son necesarios nuevos horizontes para caminos que transformen y eliminen prejuicios y discursos capacitistas. Tal vez las nociones de vulnerabilidad humana y de anticapacitismo sean pertinentes para la formación de educadores especiales para conformar otros marcos de una educación para todos.

Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo. Eduardo Galeano.

Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, vol. 9, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 187-202 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Álvarez, G. (2023). *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad*. CERMIES No.85. Grupo Editorial Cinca, S. A. Madrid. ISBN: 978-84-18433-67-2.
- Brogna, P. (2006). *Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. Revisiones y visiones de la discapacidad*. México, pp. 87-104
- Conforti, M. (2017). *Discursos, instituciones y saber en el pensamiento de Michel Foucault*. Universitas Philosophica, 34(69), pp. 105-119. ISSN 0120-5323, ISSN en línea 2346-2426. doi:10.11144/Javeriana.uph34-69.disf
- De Sousa, B. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Giglioli, G. (1996) *Gramsci, teórico de la superestructura*. Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, XXXIV (83-84), 1996. P. 237-24.
- Jarpa, C. (2015). *Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci*. Chillán, Chile: Cinta moebio. 53: pp. 124-134. www.moebio.uchile.cl/53/jarpa.html
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., Yanqui, F. (2020). *Paradigma sociocrítico en investigación*. PsiqueMag, vol 9 (2), pp. 30-39. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216>
- Mara, P., Pérez, B., & Yarza, A. (comps.) (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: Exploraciones, configuraciones y potencialidades*. Universidad Nacional de La Plata / CLACSO. <https://bit.ly/3z3Y1BD>

- Martínez, M. y Guachetá, M. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur* (pp. 201-224). Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional, 2024, 280 páginas, primera edición.
- Melero, M. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales*. Cuestiones Pedagógicas, 21, 2011/2012, pp. 339-355. Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.
- Moral, E. (2021). *Microagresiones capacitistas. Estudio de la discriminación por discapacidad en la vida cotidiana* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/148928/PDEIGPI_MoralCabreroE_Microagresiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. CERMI, Ediciones Cinca.
- Pérez, C. L. (2023). *La insurrección de las vidas erróneas: experiencias de agenciamiento en personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19464>
- Pie, A. y Solé, Y. (2011). *Deconstruir la discapacidad para repensar la autonomía: propuestas para una pedagogía de la interdependencia*. Revista Académica. Pp. 1-17. URL: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/007.pdf>.
- Portal Diecisiete (2022). *Contranarrativas Discas: testimonio, creatividad y testimonio*. <https://diecisiete.org/portadas/contranarrativas-discas-testimonio-creatividad-y-conocimiento>
- Puentes, I. N. (2020). *Habitar los márgenes. Urdidos existenciales y caminos errantes de una profa lisiada*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12903>.
- Ramírez, J., Sánchez, L., Mojica, S. y Ramírez, Z. (2023) *¿Sabes qué dices, cuando dices lo que dices? Análisis del uso de expresiones figuradas desde un enfoque de justicia social*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18784>.

- Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. 1ª Ed. Bogotá: Magisterio editorial, Universidad pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10111>.
- Soler, C. y Muñoz, G. (2021). *Aproximaciones a la Educación Especial como objeto de estudio. Experiencia desde diálogos de saberes*. Magazín Lee la lee, núm. 8, 2021, p. 1-32.
- Soler, C. (2024). Introducción. En Soler, C. (comp). (2024). *Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales*. 1ª Ed. Introducción. Bogotá. Editorial aula de humanidades. Pp. 9-20.
- Soler, C. (2024). *Educación Especial: habitus y luchas en los campos educativo y de la discapacidad*. En Soler, C. (comp). (2024). *Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales*. 1ª Ed. Bogotá. Editorial aula de humanidades. Pp. 277-308.
- Tapasco, Y. J. (2021). *Nuevas voces: sexualidad, capacitismo y resistencia en cuerpoxs Chuecxs*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16900>.
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). *Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales y otros lechos de Procusto*. Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Núm. 1: 67-83.
- Toboso, M. (2017). *Capacitismo*, en R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra. 2017. Páginas 73-81. ISBN: 978-84-7290-829-1.
- Toboso, M. (2021). *Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional*. Ilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas, nº 36, 69-85.
- UPN (2021). *Alter-ando la Academia. Ciclo de tertulias: Sensibilidades e insurrecciones académicas. Cuerpos como mercancía dañada*. Bogotá, Colombia: UPN. Vol. 3.
- Villa, Y. (2017). *Hegemonía de la normalidad en la escuela*. Educación y Ciudad. No 33 Junio - Diciembre de 2017 ISSN 0123-0425 - Web-Online 2357-6286 - pp. 115-126. [file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-HegemoniaDeLaNormalidadEnLaEscuela-6232094%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-HegemoniaDeLaNormalidadEnLaEscuela-6232094%20(1).pdf)
- Villalobos, J. (2000). *Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire*. Educere, vol. 4, núm. 10, julio-septiembre, 2000, pp. 17-24 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Vite, D. (2020) *La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada*. *Nómadas* 52. Pp. 13-27. Universidad Central – Colombia.