



**Prácticas espaciales y dis-capacidad: una aproximación al fenómeno espacial del
arrinconamiento**

Jenifer Paola Vidal Castillo

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad De Humanidades
Departamento De Ciencias Sociales
Maestría en Estudios Sociales
Bogotá D.C, 2025**

**Prácticas espaciales y dis-capacidad: una aproximación al fenómeno espacial del
arrinconamiento**

Tesis para optar al título de Magíster en Estudios Sociales

Director:

César Ignacio Báez Quintero

Línea de investigación:

Construcción social del espacio

Presentada por Jenifer Paola Vidal Castillo

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad De Humanidades
Departamento De Ciencias Sociales
Bogotá D.C, 2025**

Notas para quien lea

1. En este trabajo se encuentran dos formas de enunciar la dis-capacidad: 1) como discapacidad y 2) como dis-capacidad. La primera –discapacidad–, es acorde a la forma en que es escrita y nombrada en sus narrativas por algunos/as de las y los autores que aquí se presentan, al ser el término acogido de manera generalizada por el marco legal y normativo a nivel nacional e internacional, por ende, académicamente favorece su búsqueda. La segunda –dis-capacidad–, es una apuesta de nombramientos otros desde los movimientos cuir y movimientos crip, para “demarcar el énfasis que desde el lenguaje se hace a la capacidad como natural al ser humano normal y estándar” (Villa, 2021, p.17), con la intención de hacer una ruptura crítica a la negación que el prefijo “dis” provoca sobre la palabra posterior “capacidad”, y, de esta manera, exponer la necesidad de reconfigurar la forma como se ha categorizado y conceptualizado dicha noción. Al respecto, Diana Carolina Vallejo investigadora y coordinadora académica del grupo de trabajo de *Estudios críticos en discapacidad* de CLACSO, acude al planteamiento derridiano de la deconstrucción (des-construcción), para sostener que en la escritura de la palabra dis-capacidad, el prefijo dis es una “estrategia político-epistemológica que subvierte criterios filosóficos tradicionales, plantados en estructuras binarias jerárquicas, en este caso, capaz/incapaz o (dis) capaz. Teniendo en cuenta lo anterior, como parte de los posicionamientos ético-político-pedagógicos desde los cuales se construyó esta investigación se decide escribir dis-capacidad.
2. Este documento cuenta con criterios de accesibilidad que permiten su lectura y navegación haciendo uso de softwares lectores de pantalla o de magnificación, por lo cual, las imágenes cuentan con los respectivos textos alternativos para garantizar el acceso a la información visual presentada.

Tabla de contenido

Índice de siglas.....	8
Introducción.....	10
Punto de partida: la producción social del espacio desde la perspectiva de una educadora especial	11
Capítulo 1. La dis-capacidad desde una perspectiva espacial	18
1.1 Antecedentes y Estado del Arte: exploraciones preliminares y posibilidades interdisciplinarias.....	18
1.2 La dis-capacidad en las investigaciones desde los Estudios Sociales en Colombia.....	25
1.3 La trayectoria académica en la línea de investigación Construcción Social del Espacio y sus aportes para la comprensión de las realidades socioespaciales	30
1.4 Tendencias investigativas para abordar la relación entre espacio y dis-capacidad: posibilidades interdisciplinarias	35
1.4.1 Diseño De Espacios Accesibles	37
1.4.2 Acceso Y Movilidad En El Espacio Urbano.....	41
1.4.3 Exclusión Socioespacial Y Justicia Espacial.....	46
1.4.4 Educación Geográfica: Didácticas Para La Enseñanza Del Espacio Geográfico A Personas Con Dis-Capacidad.....	53
Capítulo 2. Bases teóricas y referentes conceptuales: la inclusión/exclusión socioespacial bajo lógicas capacitistas, las prácticas espaciales y el arrinconamiento como marcos interpretativos.....	55
2.1 Bases teóricas	56
2.1.1 La Producción Social Del Espacio: Aportes Desde La Geografía Crítica	58
2.1.2 La Dis-Capacidad Como Una Producción Histórica, Social Y Espacial: Sentidos Desde Los Estudios Críticos En Dis-Capacidad	67
2.1.3 Sobre La Geografía De La Dis-capacidad	76
2.2 Categorías de análisis.....	81
2.2.1 Inclusión/Exclusión Socioespacial: ¿Nosotros y los otros?.....	82

2.2.2	Prácticas Espaciales: El Espacio Percibido Desde Las Relaciones Sociales.....	96
2.2.3	El Arrinconamiento Como Una Categoría Para Repensar La Espacialidad Del Poder.....	101
Capítulo 3.	Propuesta metodológica	106
3.1	Paradigma y enfoque de la investigación	106
3.2	El estudio de caso instrumental como enfoque metodológico	109
3.2.1	Contextualización Del Caso: ¿Qué Es El Centro Tiflotecnológico?.....	113
3.2.2	Diseño Metodológico.....	119
3.3	Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	123
3.3.1	Observación Participante	123
3.3.2	Entrevista En Profundidad.....	126
3.4	Triangulación De La Información Desde El Análisis Crítico Del Discurso	130
3.5	Consideraciones Éticas.....	132
Capítulo 4.	Fenómeno espacial del arrinconamiento	134
4.1	Inclusión/exclusión socioespacial: el lugar del Centro Tiflotecnológico en la Universidad Pedagógica Nacional	134
4.1.1	Marco Normativo E Institucional. ¿Qué Se Dice Sobre la Inclusión?.....	135
4.1.2	Miradas Socioespaciales: Entre Los Sentidos Y Significados. ¿Qué Se Hace?.....	140
4.1.3	Influencia Del Capacitismo En El Ordenamiento Socioespacial	152
4.2	Prácticas espaciales: usos, circulaciones y apropiaciones cotidianas en el Centro Tiflotecnológico	160
4.2.1	El Espacio Concebido En Relación Con Lo Percibido Por La Comunidad.....	164
4.3	Una aproximación al Arrinconamiento: formas de producir el espacio.....	172
4.3.1	Espacio, Capacitismo Y Dis-Capacidad: lógicas del poder circulantes	175
Conclusiones	182
Aportes a la maestría y a la línea de investigación	187

Referencias bibliográficas.....	190
Anexos	201
Anexo 1. Guías para el análisis de la información	201

Lista de figuras

Figura 1 Ruta metodológica para la construcción de los Antecedentes y el Estado del Arte.....	21
Figura 2 Gráfico sobre los paradigmas geográficos predominantes en los trabajos investigativos de la LCSE-MES 2010 -2023.....	32
Figura 3 Bases teóricas y referentes conceptuales para la aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento.....	56
Figura 4 Proceso de la Educación Inclusiva en Educación Superior en Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional.....	137
Figura 5 Caricatura Frato ¿Y yo seré normal?	152
Figura 6 Fotografía panorámica del Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos	162
Figura 7 Número de servicios realizados anualmente desde el Centro Tiflotecnológico UPN, 2007-2024	163
Figura 8 Caricatura Frato “Se recomienda que el niño vaya a un aula especial porque es diferente”.....	172

Lista de tablas

Tabla 1 Diseño metodológico de la investigación Prácticas espaciales y dis-capacidad: una aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento.	119
Tabla 2 Formato diario de campo: investigación Prácticas espaciales y dis-capacidad: una aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento.	125
Tabla 3 Guion entrevista en profundidad.....	128
Tabla 4 Número de servicios realizados anualmente desde el Centro Tiflotecnológico UPN, 2007-2024	163
Tabla 5 Guía para el análisis de entrevistas. Categoría Inclusión/exclusión socioespacial	201
Tabla 6 Guía para el análisis de entrevistas. Categoría Prácticas espaciales	202
Tabla 7 Guía para el análisis de entrevistas. Categoría Arrinconamiento.....	203

Índice de siglas

Sigla	Término
CID	Centro de Investigaciones para el Desarrollo
CLACSO	Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
DUA	Diseño Universal del Aprendizaje
ESRC	Economic and Social Research Council
IES	Instituciones de Educación Superior
LCSE	Línea Construcción Social del Espacio
LEE	Licenciatura en Educación Especial
LINCE	Licenciados Incluyentes Construyendo Educación
LMIAS	Línea Memoria, Identidades y Actores Sociales
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MES	Maestría en Estudios Sociales
MIV	Movimiento de Vida Independiente
NED	Necesidades Educativas Diversas
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCR	Reconocimiento óptico de caracteres
UPIAS	Unión de Personas con Discapacidad Física contra la Segregación

UPN Universidad Pedagógica Nacional

VAC Vicerrectoría Académica

Introducción

Para el año 2026, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia se planteó en los “Lineamientos Política de Educación Superior” la meta de lograr una educación para todas y todos. En este contexto la educación inclusiva se define como una estrategia central para lograr la inclusión social y se identifica que las personas con dis-capacidad hacen parte de los grupos poblacionales que, por razones históricas y políticas son representativos de las falencias del sistema de educación. Lo anterior, implica no solo ampliar el acceso al sistema educativo, sino interrogar, repensar y reconfigurar lógicas institucionales, condiciones estructurales, procesos pedagógicos y todo lo que sea necesario para estar juntas y juntos en el mismo espacio.

Esta investigación propone que la dimensión espacial es clave en el marco de un proyecto de transformación social y educativa como lo es la educación inclusiva para problematizar las formas en que los espacios educativos se producen, organizan, se habitan y se significan. Se sostiene que es precisamente en los espacios que las personas con dis-capacidad ocupan —o no— en donde se concentran algunas de las principales tensiones, contradicciones y disputas en torno a los procesos de inclusión. En este sentido, este trabajo se sitúa en el marco de los Estudios Sociales, en la línea de investigación Construcción social del espacio (en adelante solo LCSE), la cual brindó todas las posibilidades para problematizar las relaciones que establecen las personas con dis-capacidad con el espacio que habitan, para este caso, el educativo, a partir del entendimiento del espacio como un producto de las relaciones sociales, atravesado por relaciones de poder.

Desde estas primeras comprensiones, una vez se consolidó la investigación se propuso un diálogo entre la geografía crítica y los estudios críticos sobre dis-capacidad para establecer la relación entre el espacio y la dis-capacidad, con un enfoque en los procesos de inclusión/exclusión socioespacial, que derivó en el interés por la experiencia arrinconada de las personas con dis-capacidad identificada en el ejercicio profesional como educadora especial - tiflóloga.¹ Este estudio, se propuso entonces, articular categorías de análisis propias de los

¹ Nuestro lugar de enunciación configura la perspectiva desde la cual leemos e interpretamos la realidad social. El mío es el de una maestra feminista, licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial y Tiflóloga que actualmente es docente en la Universidad Pedagógica Nacional, con una trayectoria vinculada a los procesos educativos de las personas con dis-capacidad, particularmente los de las personas ciegas y con baja visión, en este sentido, las sospechas e inquietudes que dieron origen a esta investigación emergen, en primer lugar, de mi experiencia como maestra. Este lugar profesional e institucional me ha permitido reconocer, problematizar y analizar las relaciones socioespaciales entre las

campos de conocimiento en mención como las prácticas espaciales y el capacitismo, para intentar establecer una aproximación a lo que en términos de Paniagua (2022) se conoce como el fenómeno espacial del arrinconamiento, a partir de un caso de estudio situado en el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia.

Punto de partida: la producción social del espacio desde la perspectiva de una educadora especial

La formación en Educación Especial y Tiflogía² me ha significado un cúmulo de preguntas y sospechas sobre la sociedad en su relación con la dis-capacidad. Inquietudes que, hoy me sumergen en los postulados teóricos de la geografía crítica y me llevan a preguntarme por: ¿de qué manera una educadora especial y tiflóloga puede aportar a las actuales discusiones sobre el espacio?

El estudio sobre lo que relacionamos y denominamos como dis-capacidad ha sido una constante en diferentes contextos de producción que van desde el conocimiento médico-rehabilitador, psicológico y pedagógico, hasta reelaboraciones con enfoques sociales e interseccionales, por mencionar algunos; ubicarse en uno u otro —o en varios— constituye un posicionamiento eminentemente político, en tanto que, dichos marcos movilizan conceptos, principios u horizontes onto-epistémicos que han constituido las formas de comprender, definir y abordar la dis-capacidad y que, entre sus múltiples efectos, inciden en la producción del espacio social con, por y para las personas con dis-capacidad.

Así, al reconocer que toda conceptualización posee un carácter político y performativo que impacta en la configuración de las prácticas y relaciones de la realidad cotidiana, resulta

personas con y sin dis-capacidad, incluso antes de nombrarlas en esos términos. Las preguntas que surgían al cuestionar mi propio lugar como educadora especial —frecuentemente asociado a un espacio específico y a una población específica— constituían, en esencia, interrogantes sobre la producción social del espacio y las formas en se organiza, delimita y, en ocasiones, arrincona ciertas presencias en el espacio educativo.

² Tiflólogo/a es la denominación que se asigna en Colombia a las y los educadores encargados de la enseñanza de las áreas tiflológicas (Braille, Ábaco, Orientación y Movilidad, Tiflotecnología y Técnicas de la Vida Diaria) a las personas ciegas y con baja visión, en este sentido, la tiflogía es un campo de la pedagogía, que centra su actuación en los procesos de “enseñanza-aprendizaje, la determinación de ajustes razonables y la promoción de la participación de los estudiantes ciegos y con baja visión en el proceso educativo y con todo lo que esto implica en el marco de la inclusión” (Ruíz, 2021, p.20).

pertinente disputar el sentido común que se ha sedimentado sobre la dis-capacidad, de ahí que, esta investigación parta de reconocer y comprender la dis-capacidad desde una perspectiva que desborda la comprensión desde la ausencia o no de capacidades, para ubicarla como una “producción social e histórica, moderna y colonial inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad” (Yarza de los Ríos et. al, 2019, p.22), que en cada espacio geográfico y relacional puede manifestarse como concepto, fenómeno, representación, mentalidad u objeto y, ha supuesto, a su vez, un desplazamiento de los paradigmas desde los cuales se investiga, se produce conocimiento y se configuran las epistemes.

De esta forma, las primeras inquietudes investigativas, surgieron a partir de profundos cuestionamientos sobre los espacios en los que social e institucionalmente se asume “deben” —o no— estar las personas con dis-capacidad, en tanto son construidas como sujetas y sujetos “especiales”, inmersas/os en una sociedad que declara no estar preparada ni capacitada para el encuentro y el relacionamiento con la diferencia, su presencia en los espacios normativos tiende a desestabilizar un orden que históricamente ha naturalizado su ubicación en lugares segregados, junto a otras personas igualmente clasificadas como “especiales”, realizando prácticas también consideradas excepcionales. Valdría la pena preguntarnos: ¿Cómo transitan y habitan los espacios las personas con dis-capacidad? ¿Están? ¿Participan? ¿De qué modo? ¿Bajo qué roles?

Fueron entonces, las experiencias vividas en el trabajo con personas con dis-capacidad y una constante sospecha sobre las prácticas de inclusión/exclusión y los discursos a su alrededor, lo que me llevó a distanciarme radicalmente de toda conceptualización de la dis-capacidad como déficit individual e ir en búsqueda de comprensiones que articularan elementos propios de lo social, lo político y lo cultural. Lo anterior, me ha permitido ubicar posibilidades que permiten tensionarla, cuestionarla y desnaturalizarla en lo material y simbólico, teniendo en cuenta aspectos espaciales, históricos y sociales. Al mismo tiempo, me ha llevado a reconocer la necesidad de una articulación entre distintos marcos epistémicos y de la interdisciplinariedad.

Es en este contexto que me acerco a los estudios sociales, al encontrar en este campo referentes para en primer lugar transformar mi manera de leer lo cotidiano y, por consiguiente, plantear debates y abordajes ético-político-pedagógicos que puedan alertar sobre nuestras certezas en torno al conocimiento hasta ahora construido y divulgado sobre la dis-capacidad,

siendo esto necesario —en mi caso— tal y como lo expresa el profesor Estanislao Zuleta (1976 [2022]), cuando:

[...] en el orden del pensamiento se produce una crisis; cuando lo que parecía derivarse con seguridad de la reflexión existente, de las categorías y de los principios vigentes, no resulta posible ahora; cuando lo que esperamos que ocurra, según con las premisas con las que pensamos, no ocurre efectivamente; cuando prevemos que determinados acontecimientos producirán determinados resultados y no los podemos encontrar en ninguna parte; etc. En estas condiciones nos preguntamos como estamos pensando, qué valor tienen nuestras premisas, con qué tipo de categorías logramos ciertos efectos de ciertas causas. Volvemos entonces llenos de sospechas sobre las seguridades que teníamos... (p.17)

De acuerdo con estas consideraciones, en las últimas décadas los estudios críticos sobre dis-capacidad han emergido como un campo interdisciplinario clave para cuestionar y redefinir el acervo teórico sobre la dis-capacidad. Así, las investigaciones que buscan hacer aportes a este campo se han enfocado en su mayoría, en categorías analíticas tales como: el cuerpo, el género, las estéticas o la cultura, etc. No obstante, esta investigación se propone contribuir en una dirección aún poco explorada: la incorporación de la dimensión espacial en el análisis de las problemáticas sociales vinculadas a la dis-capacidad. Por lo cual, reconoce que el espacio no es neutral ni estático, sino dinámico y relacional y, en tanto tal, está atravesado por tensiones, disputas y conflictividades que inciden de manera directa en las experiencias de inclusión/exclusión.

Más allá de la caracterización de un espacio específico, se busca dar cuenta de cómo ciertas relaciones y estructuras de poder han reproducido una división entre unos (los normales) y otros (los especiales). Como se mencionó al inicio, hoy, en el marco de procesos como la educación inclusiva es clave dar cuenta del carácter histórico, social y espacial de estas separaciones y preguntarse: ¿desde qué lugar se traza esta diferencia nosotros/as/es-otros/as/es? De allí que sean necesarios los aportes de los estudios críticos de la dis-capacidad y la geografía crítica en tanto que permiten abrir esquemas interpretativos profundos y necesarios, en donde el análisis del espacio en conjunto con categorías como el capacitismo, es central en los procesos de construcción de conocimiento desde y sobre la dis-capacidad, y, en un sentido dialéctico, la comprensión de las realidades y las relaciones socio-espaciales de las y los sujetos con dis-capacidad desde una perspectiva crítica que interpele los constructos

dominantes de la razón moderna³ centrados en la idea de normalidad/anormalidad, es determinante para complejizar el tejido teórico-conceptual sobre la comprensión del espacio como producción social.

Hasta ahora, los estudios previos que abordan la relación entre espacio y dis-capacidad han enfocado su análisis en las barreras materiales con las que interactúan las personas con dis-capacidad en los espacios que habitan en su cotidianidad —sean públicos o privados— tal como se desarrollará en el capítulo 1 *La dis-capacidad desde una perspectiva espacial*, a partir de los antecedentes y el estado del arte. Esta situación ha dirigido los análisis, de manera focalizada, a pensar los elementos físicos que posibilitan el uso, acceso y tránsito. Sin embargo, en línea con lo argumentado por Fernández (2023):

Si este fuera el único factor, entonces para producir espacios accesibles alcanzaría con capacitar y concientizar a los arquitectes, a los urbanistas y a quienes usan y mantienen los espacios, para inculcar en ellos la perspectiva del modelo social. Sin dudas, esta tarea es necesaria y produce avances en la accesibilidad; sin embargo, también es necesario considerar otros factores que influyen en la inaccesibilidad de los espacios (p.8)

Así las cosas, este proceso de investigación busca comprender de qué manera las prácticas espaciales influyen en los procesos de inclusión/ exclusión de las personas con dis-capacidad, como un puente para hacer una aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento (Paniagua, 2022) el cual hace referencia a la práctica espacial de ubicar a las personas con dis-capacidad en espacios “otros” tanto física como simbólicamente, dentro de un mismo entorno. Para esto, el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos de la UPN cuyo propósito es apoyar el acceso a la información de las personas ciegas y con baja visión que pertenecen a la comunidad universitaria, desde una apuesta por descentralizar las miradas que lo ubican como un espacio específico para la dis-capacidad visual bajo la premisa de “*un espacio para todas y todos*” (y cuya presentación se hará en el capítulo 3 en el apartado *Contextualización Del Caso: ¿Qué es el Centro Tiflotecnológico?*), posibilita como caso de estudio interrogar de qué manera un espacio creado bajo el discurso de la inclusión y el apoyo

³ Desde la razón moderna se instaura la idea y constitución de un sujeto uno, normal, civilizado, para imponerse sobre sujetos otros, los que rápidamente ocupan el lugar de la alteridad, de la anormalidad, de la barbarie. (Díaz, 2021)

especializado podría, al mismo tiempo, reproducir formas de delimitación simbólica y relacional que sitúan o arrinconan la dis-capacidad en lugares específicos. Con esto, no se pretende afirmar que el Centro Tiflotecnológico sea, en sí mismo, un rincón; lo que se busca es situar las dinámicas y relaciones socioespaciales que allí se configuran y que permiten comprender cómo se producen formas de arrinconamiento.

A partir de lo expresado, la pregunta general que orientó este trabajo investigativo fue: ¿De qué manera las prácticas espaciales de la comunidad en la Universidad Pedagógica Nacional en torno al Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos permiten comprender el fenómeno espacial del arrinconamiento?

Y las preguntas derivadas que guiaron su desarrollo fueron ¿Cuáles son las percepciones y representaciones espaciales que la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional tiene sobre el Centro Tiflotecnológico? ¿Qué prácticas espaciales se derivan en el proceso de producción socioespacial del Centro Tiflotecnológico? ¿Cómo se relaciona el capacitismo con el fenómeno espacial de arrinconamiento? ¿Qué prácticas, significados y disposiciones espaciales han sido naturalizadas en torno al Centro Tiflotecnológico? ¿Qué lugar ocupa “lo que no es normal”? ¿Por qué es importante la dimensión espacial en los procesos de producción de conocimiento desde y sobre la dis-capacidad?

Vale la pena señalar que, la comprensión a la que aspiró esta investigación se situó en el reconocimiento de las prácticas, relaciones y significados que configuran el espacio del Centro Tiflotecnológico en la Universidad Pedagógica Nacional, lo que da cuenta a la vez, del alcance de la pregunta. En este sentido, no se buscó un proceso de carácter universal, sino situado, orientado a reconocer cómo el fenómeno del arrinconamiento se produce en este contexto institucional específico y qué revela sobre la dimensión espacial de los procesos educativos dirigidos a personas con dis-capacidad.

Presentación del documento

Este documento de investigación se encuentra estructurado en 4 capítulos y una sección de conclusiones; el primero titulado *La dis-capacidad desde una perspectiva espacial*, busca situar la relación entre las categorías de Espacio y Dis-capacidad, con la construcción de los Antecedentes y el Estado del Arte, así, a lo largo de cuatro apartados presenta la ruta metodológica construida para la revisión sistemática y el análisis del material bibliográfico consultado, sitúa el panorama investigativo de la dis-capacidad en los estudios sociales en

Colombia y profundiza en la trayectoria académica de la LCSE, para finalmente presentar cuatro tendencias investigativas identificadas que constituyen un hallazgo significativo para dar cuenta de que sí es posible abordar la dis-capacidad desde lo histórico, social y espacial.

El segundo capítulo denominado *Bases teóricas, referentes conceptuales y metodológicos: la inclusión/exclusión socioespacial bajo lógicas capacitistas, las prácticas espaciales y el arrinconamiento como marcos interpretativos*, aborda las bases teóricas y los referentes conceptuales desde los cuales se interroga y comprende el objeto de estudio. Con este propósito, da cuenta de los principales postulados de la *geografía crítica* y los *estudios críticos sobre dis-capacidad* en articulación con la *geografía de la dis-capacidad* al ser los campos de conocimiento desde los cuales está pensada esta investigación. También aborda como se comprenden las categorías de análisis *inclusión/exclusión socioespacial* desde la cual se abordan las nociones de inclusión, exclusión e inclusión excluyente con la subcategoría de *capacitismo*, prácticas espaciales y arrinconamiento la cual fue propuesta para repensar la espacialidad del poder. En su conjunto dichas categorías son entendidas como claves para comprender las formas mediante las cuales se producen, legitiman y naturalizan posicionamientos diferenciales en el espacio.

El tercer capítulo *Propuesta metodológica* construye y desarrolla los aspectos metodológicos que sustentaron el proceso investigativo. Así, en un primer apartado se presentan los sustentos del paradigma socio crítico de corte cualitativo, para posteriormente profundizar en el enfoque metodológico adoptado, correspondiente al estudio de caso de carácter instrumental por lo cual se sustenta en una contextualización inicial la elección del Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos. De manera articulada, se expone el diseño metodológico, las cuatro fases que lo estructuraron y las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, junto con la argumentación sobre la pertinencia de su elección en relación con los objetivos propuestos. El capítulo avanza con la descripción del proceso de análisis de la información, llevado a cabo desde una perspectiva de análisis crítico del discurso. Y finalmente, se exponen las respectivas consideraciones éticas que orientaron el proceso.

El cuarto capítulo *Fenómeno espacial del arrinconamiento*, presenta los resultados de la investigación a partir del análisis de la información recolectada a la luz de una descripción en profundidad del Centro Tiflotecnológico como caso de estudio en diálogo con las categorías propuestas, de esta forma, en un primer momento se da cuenta de lo enunciado en el marco normativo e institucional para identificar cómo se comprenden los procesos de inclusión que se

llevan a cabo en la institución y el papel del Centro Tiflotecnológico en estos, posteriormente se propone transitar del plano de lo enunciado al plano de lo vivido y practicado por la comunidad, desde los usos, circulaciones y apropiaciones cotidianas que hacen del espacio en cuestión. En este capítulo, también es posible encontrar, elementos sobre la influencia del capacitismo en el ordenamiento socioespacial y entradas analíticas en términos sociales y políticos para comprender el arrinconamiento como una forma de producir el espacio.

Por último, en las conclusiones se presentan reflexiones en torno a la necesidad de investigar la propia práctica como escenario de producción de conocimiento, así como la reivindicación de la UPN no solo como una institución que produce conocimiento, sino también como objeto de análisis. Asimismo, se reflexiona sobre el estudio de caso como apuesta metodológica pertinente para comprender fenómenos socioespaciales situados, y sobre la importancia de articular las categorías de inclusión, dis-capacidad y espacio en el análisis del espacio educativo. Finalmente, se exponen los principales aportes de esta investigación a la Maestría en Estudios Sociales y a la línea de investigación en la que se inscribe.

Esta investigación invita no solo a explorar la relación entre los conceptos que estructuran el análisis, sino también a comprender cómo estos se manifiestan, son entendidos y se viven en la experiencia cotidiana de las personas con dis-capacidad. Los espacios importan porque importan las personas que están en ellos, por ello, interrogar las condiciones bajo las cuales los espacios son producidos, organizados y gestionados implica preguntarse por las posibilidades reales de que sean vividos en condiciones de dignidad, reconocimiento y corresponsabilidad social.

Capítulo 1. La dis-capacidad desde una perspectiva espacial

En este primer capítulo, se presenta un balance general sobre el abordaje que se ha hecho a la dis-capacidad desde una perspectiva espacial en la academia, en consecuencia, se ha organizado en diferentes apartados. En el primer apartado, se presenta la ruta metodológica construida para la consolidación de los antecedentes y el estado del arte. Posteriormente, el segundo apartado sitúa el panorama sobre la dis-capacidad en las investigaciones desarrolladas desde los estudios sociales en Colombia. En seguida, en el marco de los antecedentes, el tercer apartado profundiza en la trayectoria académica de la LCSE y sus aportes para la comprensión de las realidades socioespaciales, en tanto, es la línea de investigación a la cual se encuentra adscrita la presente investigación. Finalmente, en el cuarto apartado se presentan las cuatro tendencias investigativas identificadas que estructuran el Estado del Arte y que dan cuenta de que sí es posible abordar la dis-capacidad desde lo histórico, social y espacial.

Se espera que quien se acerque a este documento encuentre aquí un punto de partida para comprender cómo la dimensión espacial ha sido movilizada para interpretar la dis-capacidad, así como los vacíos, tensiones y aportes que configuran el campo de discusión en habla hispana y el lugar específico desde el cual esta investigación propone su contribución.

1.1 Antecedentes y Estado del Arte: exploraciones preliminares y posibilidades interdisciplinarias

En este apartado se presenta la ruta metodológica construida para la consolidación de los Antecedentes y el Estado del Arte y, por consiguiente, los resultados obtenidos en la revisión sistemática y la lectura analítica del material bibliográfico en los cuales se expone un panorama sobre las principales tendencias investigativas, ejes temáticos, horizontes teóricos y metodológicos y los distintos elementos que, de manera significativa y determinante, hicieron posible la definición y contextualización del objeto y problema de investigación. La decisión de estructurar la revisión en dos líneas de trabajo responde a la necesidad de atender a análisis diferenciados⁴ dentro del proceso investigativo, pero con un objetivo en común: identificar la relación entre las categorías analíticas espacio y dis-capacidad.

⁴ La necesidad de realizar un análisis diferenciado respondió, al lugar de la autora como educadora especial -tiflóloga, ajena inicialmente al campo disciplinar de la geografía. Esta condición hizo indispensable emprender un ejercicio previo de formación y comprensión de los paradigmas desde los

Bajo esta lógica, la primera línea de trabajo se enfocó en consolidar una serie de *Antecedentes* a partir de los trabajos hechos por maestrantes adscritas/os a la LCSE de la Maestría en Estudios Sociales (MES) de la UPN, con el propósito de obtener un panorama amplio y actualizado de los temas, preguntas, las metodologías y los paradigmas desde los cuales se investiga desde la geografía. En este ejercicio, más que identificar trabajos que se relacionaran o dialogaran de manera directa con la intención específica de esta investigación, se buscó profundizar en el potencial que ofrece la dimensión espacial como marco interpretativo en los procesos de construcción de conocimiento social e histórico, con el fin de desplazar los marcos de análisis geográficos hacia la comprensión de la dis-capacidad. La segunda línea, buscó construir un *Estado del Arte*, con el mapeo de la producción investigativa, teórica y/o metodológica en habla hispana que de manera directa ha centrado sus análisis en la relación entre el espacio y la dis-capacidad, en este proceso, más allá de hacer un análisis de los conocimientos acumulados se buscó identificar de qué manera esta investigación aportaba a nuevos sentidos para establecer nuevas relaciones entre el espacio y la dis-capacidad.

Desde una postura epistemológica crítica esta fase (los Antecedentes y el Estado del Arte) fue reconocida como un momento central para el desarrollo de la investigación en tanto permitió asumir el conocimiento no como un ejercicio neutral, acumulativo o meramente descriptivo, sino como un proceso situado, relacional y profundamente atravesado por las condiciones históricas, sociales y espaciales en las que se produce, las cuales, para este caso, resultan determinantes a la hora de comprender por qué se ha dicho lo que se ha dicho sobre la dis-capacidad. Así, en sintonía con lo argumentado por Guevara (2016):

el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de datos objetivos de la realidad, sino una auténtica formación y constitución. Implica, además, una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad y conlleva una aspiración de ser una fuerza transformadora de las múltiples y complejas realidades sociales. (p.174)

Así, la ruta metodológica construida para lograr los propósitos trazados desde ambas líneas de trabajo se hizo con base en las siguientes etapas propuestas por Álzate y López (2018): 1) Identificación del objeto de estudio; 2) Estrategia de búsqueda; 3) Revisión de

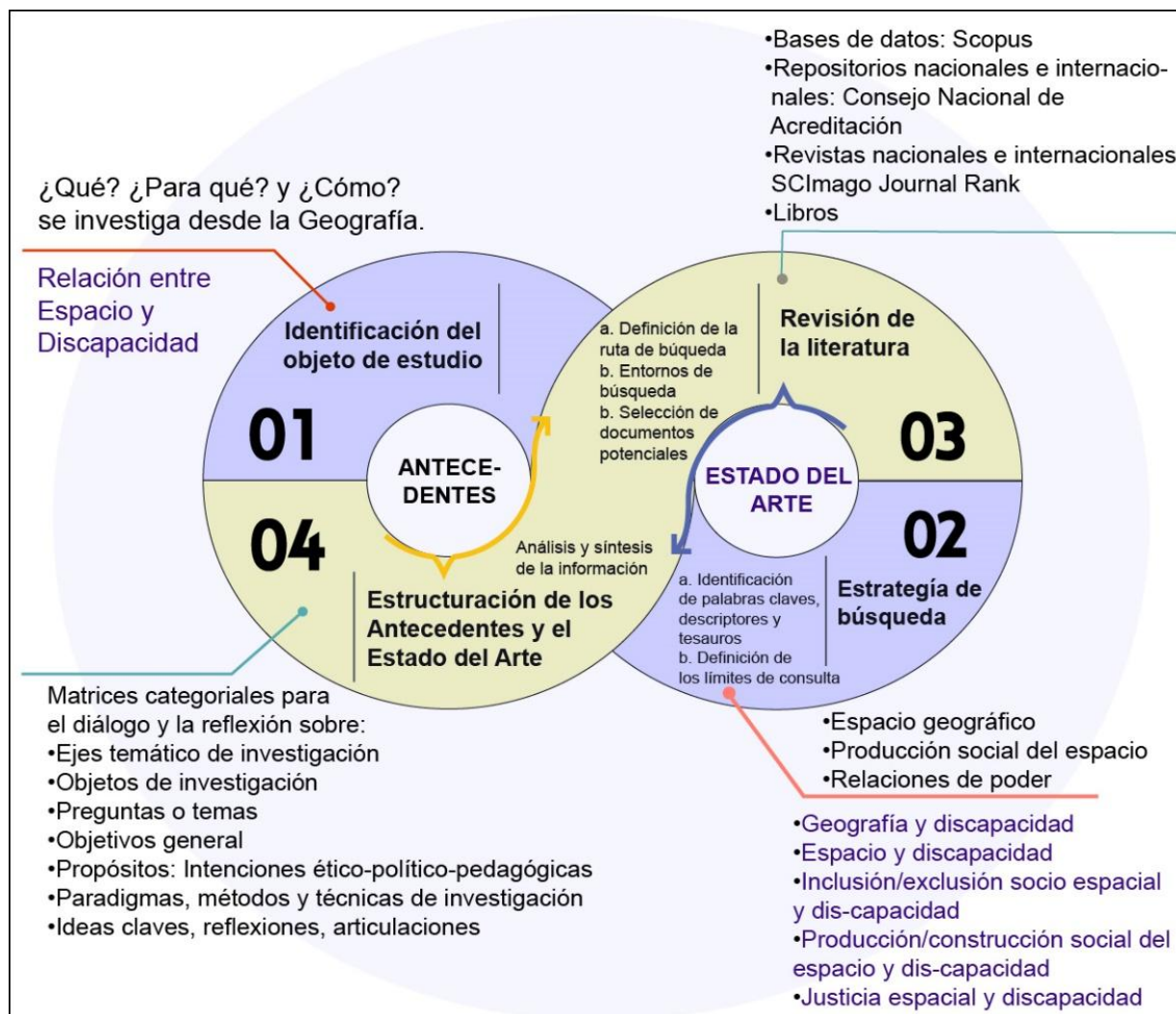
cuales se analizan los conceptos y fenómenos geográficos, así como de los objetos y sujetos de estudio que dicho campo ha privilegiado. Más que una aproximación instrumental, este recorrido implicó reconocer las lógicas teóricas, metodológicas y epistemológicas que estructuran la producción de conocimiento geográfico en ámbitos académicos, con el propósito de identificar puntos de encuentro, tensiones y posibilidades de diálogo con los estudios críticos y sociales de la dis-capacidad.

literatura; y, 4) Estructuración del estado del arte. Tal y como se presenta en la figura 1, este proceso se caracterizó, por un lado, por la articulación e interrelación permanente entre los distintos elementos que componen cada una de las etapas en el marco de ambas líneas de trabajo y, por el otro, por no responder a una lógica estrictamente lineal, puesto que, a medida que se avanzaba en los hallazgos, aparecían nuevas posibilidades para la comprensión del problema de investigación y la reconstrucción crítica del objeto de estudio. En línea con Guevara (2016), cuando plantea que:

(...) las investigaciones se crean en contextos diversos que plantean paradigmas epistemológicos, pedagógicos y metodológicos diferentes. Eso implica que el investigador ha de valorar los puntos de vista de las distintas voces que se entrelazan en las investigaciones (la voz de los sujetos investigados, la voz del texto político e ideológico y la voz misma del investigador) —la polifonía en los textos investigativos—, para luego hacer una lectura interpretativa y crítica de aspectos convergentes y divergentes y proponer nuevos campos de investigación y formación que permitan la creación de reflexiones, interpretaciones y comprensiones del objeto de estudio. (p.169)

Con esto es posible indicar que, en efecto, un estado del arte trasciende la mirada técnica, y, de este modo, asumir su construcción desde una epistemología crítica implica comprenderlo como un ejercicio de problematización y disputa de significados, coherente con la apuesta de esta investigación por comprender la dis-capacidad más allá de enfoques esencialistas, descriptivos o normalizadores.

Figura 1 Ruta metodológica para la construcción de los Antecedentes y el Estado del Arte.



Nota. Elaboración propia (2024).

La figura da cuenta de un doble movimiento entre los Antecedentes y el Estado del Arte, en el que ambas líneas de trabajo, aunque diferenciadas analíticamente, se encuentran en permanente interrelación. Si bien se establecen fases específicas estas no operan de manera lineal o cerrada, dado que, en las decisiones tomadas en cada momento fueron continuamente revisadas y reconfiguradas a partir de los hallazgos, tal y como se describe a continuación:

1. Identificación del objeto de estudio

En esta etapa se identificó la idea (la relación entre el espacio y la dis-capacidad) y se convierte en una problemática (inclusión/exclusión socioespacial de las personas con discapacidad), y finalmente, en una pregunta de investigación que nos permite identificar el objeto de estudio (fenómeno del arrinconamiento). En el caso de esta investigación, comenzar por

comprender qué, para qué y cómo se investiga desde la Geografía y cuáles son las relaciones que se han establecido entre el espacio y la dis-capacidad, se convierte en un objeto de interés y reflexión.

2. Estrategia de búsqueda

Resulta pertinente señalar que, al inicio de esta etapa se presentó cierto grado de incertidumbre derivado de la escasa producción teórica e investigativa que aborda de manera explícita el fenómeno espacial del arrinconamiento. No obstante, a medida que se avanzó en el proceso de identificación y selección de los criterios de búsqueda, fue posible adquirir mayor claridad para establecer la estrategia y los límites de la consulta bibliográfica, es así como, se definieron las palabras claves, descriptores y/o tesauros que representan los conceptos relacionados con el tema objeto de estudio. Para el caso de los antecedentes, los términos finales que se emplearon fueron *espacio geográfico*, *producción social del espacio*, *relaciones de poder*. Por su parte, en la construcción del estado del arte se utilizaron descriptores que articularon de manera explícita la relación entre espacio y dis-capacidad, tales como *geografía y discapacidad*, *espacio y discapacidad*, *inclusión/exclusión socioespacial y dis-capacidad*, *producción/construcción social del espacio y dis-capacidad* y *justicia espacial y discapacidad*.

Los entornos de búsqueda incluyeron bases de datos académicas como Scopus, Dialnet y Google Scholar, repositorios institucionales, revistas nacionales entre ellas *Cuadernos de Geografía*, *Civilizar*, *Nómadas*, *Anekumene* e internacionales cuya selección se apoyó del indicador SCImago Journal Rank. Adicionalmente, se consultaron libros especializados.

Cabe precisar que, para la búsqueda de tesis en el contexto colombiano, se recurrió a repositorios nacionales de universidades que cuentan con programas de formación o líneas de investigación específicas en geografía con trabajos investigativos afines a los descriptores de búsqueda mencionados. Para la identificación de dichos programas se utilizó la herramienta *Buscador de programas acreditados* del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de la República de Colombia, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- **Universidad Nacional:** Maestría en Geografía (0), Maestría en Salud Pública (1), Maestría en Discapacidad e Inclusión Social (2), Maestría en Sociología (1), Doctorado en Geografía (0).
- **Universidad de los Andes:** Maestría en Geografía (1)

- **Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia:** Maestría en Geografía (1)
- **Universidad Pedagógica Nacional:** Maestría en Estudios Sociales -LCSE (0)
- **Universidad del Valle:** Maestría en Geografía (0)
- **Universidad de Córdoba:** Maestría en Geografía (0)
- **Universidad Central:** Especialización en Geografía y Gestión Ambiental del Territorio (0)

En cuanto a los repositorios internacionales de universidades con programas de formación o líneas de investigación en geografía con trabajos investigativos afines a los descriptores de búsqueda mencionado, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- **Universidad Nacional Autónoma de México:** Maestría en Geografía (2)
- **Universidad de Buenos Aires:** Doctorado en Geografía (1)
- **Universidad de La Habana:** Doctorado en Ciencias Geográficas (0)
- **Universidad de Chile:** Maestría en Geografía (0)
- **Universidad Autónoma de Barcelona:** Doctorado en Geografía (1)

La definición progresiva de los descriptores y la exploración en los distintos entornos de búsqueda hicieron posible no solo identificar los trabajos existentes en torno a la relación entre espacio y dis-capacidad, sino también reconocer las concentraciones, ausencias y los evidentes vacíos en la producción académica de habla hispana. De este modo, esta etapa fue clave para orientar las decisiones posteriores de selección, organización y análisis de la literatura, para luego dar paso a la revisión sistemática de los textos que conforman el corpus analítico de esta investigación.

3. Revisión de literatura

Esta fase implicó examinar de manera sistemática la producción identificada en torno a la relación entre espacio y dis-capacidad, atendiendo a las formas en que ha sido investigada, y los enfoques teóricos y metodológicos empleados, además algunas preguntas que orientaron el ejercicio fueron las propuestas por Fernández (2018): ¿Cómo definen los autores los espacios discapacitantes ⁵ (o capacitistas) y cómo consideran que son producidos? ¿Cuáles son los

⁵ La noción de espacios discapacitantes ha sido planteada por la geógrafa canadiense Vera Chouinard (1997) y retomada por Martínez Wong (2016), entre otras, para pensar los espacios públicos y, en general, la espacialidad de los procesos sociales. En términos generales, un espacio discapacitante es aquel que, en su producción, organización, regulación y uso, genera, intensifica o legitima la dis-

aspectos del espacio y del proceso de producción de este que entran bajo análisis? ¿A qué actores, instituciones o estructuras atribuyen algún rol en el proceso de producción de espacios discapacitantes? Las respuestas a estos interrogantes, según el autor “sugieren una variedad de “entradas” posibles al tema de la dis-capacidad desde la geografía y resaltan las contribuciones de este campo de indagación a las discusiones disciplinares más generales en torno a los procesos de producción del espacio” (p.1)

En este sentido, la revisión no se limitó a un ejercicio descriptivo, sino que buscó interpretar los sentidos, supuestos y desplazamientos que atraviesan dichas producciones. Al respecto, Cifuentes, et al (1993), como se citó en Guevara (2016) señalan que la interpretación es el elemento principal en esta fase en la medida que involucra la reconstrucción teórica y referente de los hechos, así como la evidencia.

Para los antecedentes se analizaron un total de 51 trabajos de grado, de los cuales 49 corresponden a la LCSE y 2 de la línea de investigación *Memorias, Identidades y Actores Sociales* (LMIAS). En el caso del estado del arte, se revisaron 11 trabajos de investigación de habla hispana en los niveles de maestría y doctorado, 22 artículos y 3 ponencias.

La técnica utilizada fue el análisis documental y como herramientas para el registro sistemático del proceso se construyeron dos matrices analíticas de contenido, configuradas a partir de columnas destinadas a registrar el número consecutivo del material bibliográfico, el país de procedencia, el tipo de documento (tesis, artículo, libro o ponencia), el eje temático, el objeto de investigación, la pregunta o problema abordado y los objetivos propuestos. Adicionalmente, se incorporaron columnas orientadas a dialogar con las intenciones éticas, políticas y pedagógicas de las y los investigadores, así como a identificar a las y los sujetos participantes, las categorías de análisis, los paradigmas y metodologías de investigación, los principales resultados, los aportes de cada estudio a la presente investigación y los vínculos, ideas clave y relaciones emergentes que los documentos dejaron a lo largo del proceso de revisión; lo que facilitó ampliar la reflexión, dimensionar la complejidad de los objetos de estudio y reconocer los múltiples caminos epistemológicos y metodológicos desde los cuales estos han sido comprendidos.

capacidad, no por las características corporales o sensoriales de las personas, sino por las lógicas sociales, políticas, económicas y simbólicas que lo estructuran. Es un espacio que excluye, limita, expulsa o invisibiliza, y que condiciona quién puede estar, circular, participar y permanecer en el.

4. Estructuración de los Antecedentes y el Estado del Arte

El propósito de esta etapa fue analizar, interpretar y consolidar la información recopilada a lo largo del proceso de revisión, con el fin de comprender los resultados en términos de vacíos, limitaciones, tendencias y logros identificados en la producción académica. De este modo, la estructuración de los antecedentes y del estado del arte ofreció una lectura global del estado actual del interés investigativo, orientada a reconocer los aportes existentes y a delinear posibles líneas de indagación futuras, pero a su vez a precisar el lugar desde el cual la presente investigación realiza su aporte, al dialogar con las discusiones académicas sobre la exclusión y segregación socioespacial en general, y sobre los procesos de inclusión y exclusión de las personas con dis-capacidad en escenarios educativos en particular. Lo anterior no constituye un aspecto menor, si se tiene en cuenta que, en el campo de la Educación Especial, son frecuentes las tendencias investigativas de carácter histórico y social para la comprensión de la dis-capacidad, mientras que los abordajes desde una perspectiva espacial continúan siendo menos visibles y sistematizados.

A partir del estado del arte se identificó uno de los hallazgos más relevantes de la investigación y es la existencia de cuatro tendencias investigativas desde las cuales se ha abordado la relación entre el espacio y la dis-capacidad, a saber: 1) Diseño de espacios accesibles; 2) Acceso y movilidad en contextos urbanos; 3) Educación geográfica: didácticas para la enseñanza del espacio geográfico a personas con dis-capacidad; y 4) Exclusión socioespacial y justicia espacial. Estas tendencias serán desarrolladas y analizadas con mayor detalle en el apartado *Tendencias investigativas para abordar la relación entre espacio y dis-capacidad: posibilidades interdisciplinarias*.

1.2 La dis-capacidad en las investigaciones desde los Estudios Sociales en Colombia

Una revisión de los repositorios institucionales de universidades colombianas que cuentan con programas de maestría y doctorado en Estudios Sociales entre ellas la Universidad del Rosario, la Universidad Jorge Tadeo Lozano, la Universidad El Bosque, la Universidad de los Andes y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, permitió identificar una escasa producción académica que aborde de manera explícita la dis-capacidad desde este campo de estudio. En particular, se destaca que únicamente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se registra el trabajo doctoral *Corporalizaciones de Artistas*

Contra-Capacitistas hacia La Reconfiguración de una Nueva Política de Vida: un Análisis Arqueológico-Genealógico del Dispositivo Capacitismo en Colombia entre 1991 y 2022 desarrollado por Bermúdez (2024). Este panorama evidencia la necesidad de ampliar los debates, las discusiones y las disertaciones académicas en torno a la dis-capacidad desde los Estudios Sociales en el contexto colombiano y, por ende, fortalecer su incorporación como problema de investigación relevante dentro de este campo. Esta necesidad va en línea con lo planteado por Yarza de los ríos et. al (2019), quienes señalan que:

Estamos frente a discusiones pendientes, por ejemplo, nos adeudamos genealogías otras en torno a lo que se ha dado en llamar *discapacidad* (en cursivas). Más allá de compilaciones de los discursos normativos y estatalizados, de las historias fragmentadas en las ciencias de la salud, de la educación, y las poquísimas en ciencias sociales y humanas, o de los relatos de los movimientos sociales de familias y personas con discapacidad, no contamos con una imagen caleidoscópica del campo de estudios en discapacidad, de sus agenciamientos y afectaciones, la multiplicidad de comienzos, rupturas, giros, desplazamientos epistémicos, invenciones propias, herramientas metodológicas, éticas y conceptuales, etc. Pronto llegará el tiempo en que podamos leernos desde otra historia, desde nuestras propias historias. (p.10)

En coherencia con lo anterior, resultó pertinente indagar qué se ha producido en la MES de la UPN en general y, de manera particular, en la LCSE sobre y desde la dis-capacidad. Este ejercicio permitió identificar que, hasta el momento, no se han propuesto investigaciones que cuenten con la participación de personas con dis-capacidad en el rol de investigador(a)es, co-investigadora(e)s o sujeta(os) participantes, tampoco se evidencia la dis-capacidad en los objetos de investigación o como categoría analítica explícita dentro de los trabajos revisados. Este hallazgo adquiere especial relevancia si se considera la trayectoria de la maestría y de la línea, en tanto pone de manifiesto un vacío en la producción de conocimiento que ha problematizado de manera amplia las desigualdades socioespaciales, pero que aún no ha incorporado de forma sistemática la dis-capacidad como dimensión constitutiva de dichas desigualdades. En este sentido, la investigación se inscribió como una apuesta orientada a abrir un campo de interrogación dentro de la LCSE, necesaria para ampliar y complejizar los marcos analíticos hasta ahora abordados.

Ante este panorama, se amplió la revisión hacia las otras líneas de investigación de la MES, en este proceso se identificaron dos trabajos desarrollados en la LMIAS, los cuales resultan significativos para los propósitos de esta investigación.

En primer lugar, se encuentra el trabajo *Imaginario sociales de la discapacidad intelectual: significados en el contexto familiar* de Rodríguez (2017) en el que la autora indaga por los imaginarios sociales hacia una persona con dis-capacidad intelectual en su contexto familiar, a partir de su estudio, reconoce imaginarios enmarcados en improntas asistencialistas, medicalizadoras e individualistas que conciben la dis-capacidad como “problema” situado en el individuo, de ahí que, en sus conclusiones propone el abordaje de las personas con dis-capacidad desde posturas que subviertan los discursos hegemónicos, para repensarla como una construcción histórico-cultural, contextual, coyuntural, situada y específica, para lo cual será fundamental comprender que:

(...) la discapacidad no se debe definir como un concepto homogenizador, revelador de una verdad absoluta, normocentrista, por tanto, su abordaje depende de elementos de pensamiento y reflexión alrededor de los sujetos que la vivencian, la experimentan en sus cuerpos encarnados con alguna deficiencia y finalmente la exploran desde una postura dialógica con su contexto. (p.39)

Es así como este trabajo aporta insumos relevantes para situar la importancia del abordaje investigativo de la dis-capacidad como una construcción social, al tiempo que se comparte la preocupación por desnaturalizarla y situarla en tramas sociales concretas. Si bien el análisis desarrollado por la autora no se inscribe en una lectura espacial explícita, ofrece elementos fundamentales para comprender cómo se configuran los entramados de relaciones sociales, afectivas, simbólicas e institucionales en los que la dis-capacidad adquiere sentido, que, posteriormente, podrían ser interrogados para analizar cómo esas relaciones delimitan presencias, ausencias, movimientos, confinamientos (o arrinconamientos).

Por otro lado, Gutiérrez (2021) con su trabajo *Narrativas de la discapacidad: identidades estratégicas en la producción del programa Los Informantes*, aborda la relación entre identidad y dis-capacidad en el marco de las producciones audiovisuales divulgadas en la web, se resaltan las posturas epistemológicas y metodológicas desde las cuales el autor asume su

proceso investigativo las cuales están situadas en la teoría Crip,⁶ de manera que, al ser una persona que habita la dis-capacidad en primera persona, hace de esta, una apuesta por desmarcarse de “las formas convencionales en las que se naturaliza los cuerpos y sus procesos de subjetivación en la discapacidad” (p.77). Este trabajo resulta relevante para la presente investigación en la medida en que, problematiza los discursos hegemónicos sobre la diversidad y la inclusión, y analiza el capacitismo (categoría de análisis compartida) como una matriz de opresión colonial que atraviesa las narrativas contemporáneas sobre la dis-capacidad, por lo cual, ofrece claves fundamentales para comprender cómo en la vida social dichas narrativas producen posiciones, jerarquías y márgenes desde los cuales los cuerpos son visibilizados, normalizados o excepcionalizados.

De ahí que, sea significativo que al momento de conceptualizar la dis-capacidad, Gutiérrez (2021) explora distintas formas de conceptualizarla, teorizarla y abordarla sin recurrir a esencialismos que la reducen a características físicas o biológicas, y, en este sentido, presenta desde una lógica crítica, un análisis de los modelos epistemológicos dominantes que han reflexionado la dis-capacidad en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, con el propósito de:

situar la manera en que los cuerpos, raros, torcidos y monstruosos, han sido un lugar de apropiación y legitimación de la normalidad. Cuerpos, que arbitrariamente no sólo se les ha otorgado un nombre, sino también un sentido de ser y estar en el mundo (p.59).

Lo anterior, se constituye en una razón adicional para dialogar con las sospechas planteadas por el autor respecto a los usos estratégicos de la dis-capacidad en los discursos mediáticos, en la medida en que dichas reflexiones abren la posibilidad de identificar cómo estas narrativas enmarcadas en disputas de orden político contribuyen a la configuración de escenarios de inclusión/exclusión de las personas con dis-capacidad. Este planteamiento

⁶ Desde lo planteado por el profesor estadounidense Robert McRuer (2021) en *Teoría Crip: signos culturales de lo queer y de la discapacidad*, basándose en la propuesta de Judith Butler sobre la performatividad del género, lo Crip puede entenderse como una apuesta y acción política post-identitaria, un discurso contrahegemónico de resistencia y un compromiso, en el cual los sitios o lugares desde “donde emergen las identidades de la discapacidad sean siempre interrogados y transformables, entendiendo que quienes somos o podríamos ser sólo tiene significado en relación con lo que no somos (todavía)”. (McRuer, 2021, p.105). De manera que, tanto la teoría queer como la teoría crip proponen que género y capacidad son ideales regulatorios “que en su propia reiteración conllevan indefectiblemente errores, interrupciones, transformaciones; he ahí donde se abren las posibilidades a la subversión” (García-Santesmases, 2023, pp. 59-60)

dialoga con lo propuesto por Restrepo (2016) cuando afirma que “(...) las formaciones discursivas son tan reales y con efectos tan materiales sobre cuerpos, espacios, objetos y sujetos como cualquier otra práctica social” (p. 27). Desde esta perspectiva, resulta pertinente dar cuenta de las espacialidades que emergen, por ejemplo, de narrativas trágicas y lastimeras, así como de aquellas que habilitan o restringen determinadas posiciones para las y los sujetos. Finalmente, cobra especial relevancia la pregunta formulada por Gutiérrez (2021): “¿qué narrativas de la discapacidad producen espacios para pensar identidades estratégicas de y sobre las personas leídas desde la discapacidad?” (p.12)

Tanto en Rodríguez (2017) como en Gutiérrez (2021) se evidencia una coincidencia en la preocupación por problematizar, desde el pensamiento social, las prácticas, los discursos y los abordajes que se han construido en torno a las vidas de las personas con dis-capacidad, puesto que, como se asume en esta investigación, dichas construcciones no solo producen sentidos y representaciones (y espacialidades), sino que inciden de manera directa en las posiciones sociales que las y los sujetos ocupan y en las posibilidades de relación, participación y reconocimiento que se habilitan o restringen en contextos específicos, como la escuela.

Lo descrito en este apartado da cuenta de discusiones aún pendientes en torno a la importancia de construir un anclaje histórico-social-espacial crítico, que permita ampliar y complejizar los marcos desde los cuales se producen lecturas transformadoras de los abordajes hacia la dis-capacidad. En este sentido, es por esto por lo que esta investigación se orientó a interrogar la producción social del espacio (materializada en el fenómeno espacial del arrinconamiento) como una dimensión constitutiva de las experiencias, prácticas y relaciones que configuran las formas de inclusión/exclusión de las personas con dis-capacidad, tanto en escenarios educativos como en otros ámbitos de la vida social.

Finalmente, este enfoque se vio fortalecido a partir del diálogo académico sostenido en el seminario de posgrado *Estudios sociales de la dis-capacidad. Textos y contextos*, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cursado en 2024 de manera virtual con estudiantes de maestría y doctorado de habla hispana y orientado por la doctora Patricia Brogna⁷. Dicho espacio permitió un diálogo interdisciplinario con alrededor de quince

⁷ Reconocida por sus aportes a los estudios sociales de la discapacidad. Co-coordinadora de los Grupos de Trabajo sobre discapacidad en la Asociación Latinoamericana de Sociología y la Red Iberoamericana de Imaginarios y Representaciones Sociales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1, México.

investigadores/as, de las cuales dos y este proyecto tenían intereses por la relación entre el espacio y la dis-capacidad, también fue posible acceder a lecturas actualizadas y situadas sobre el tema desde un enfoque investigativo. Todo lo anterior, permitió evidenciar la necesidad de ampliar y tensionar las perspectivas y los estudios en Latinoamérica sobre y desde la dis-capacidad en los estudios sociales, mediante la incorporación de enfoques que identifiquen los procesos que producen desigualdades, márgenes, exclusiones y porque no, formas de arrinconamiento; como bien diría el educador especial Alexander Yarza de los Ríos (2023): “más que derribar barreras con apoyos, hoy es urgente e inaplazable una transformación radical del sistema mundo colonial, capitalista, patriarcal, capitalista y normocentrado”.

1.3 La trayectoria académica en la línea de investigación Construcción Social del Espacio y sus aportes para la comprensión de las realidades socioespaciales

En este punto se presentan los antecedentes investigativos que desde el conocimiento geográfico han desarrollado ejes temáticos para la comprensión y reflexión de la dimensión socioespacial con especial atención en los trabajos que en sus categorías de análisis abordaron el espacio geográfico, las relaciones de poder y la producción social del espacio, dada su relación con la presente investigación. Como se mencionó al principio de este capítulo, se estableció como criterio de selección y delimitación los trabajos realizados en la LCSE del programa académico de MES de la UPN de Colombia. En total, se revisaron 49 trabajos de grado llevados a cabo entre el 2010 al 2023.

Cabe señalar, que esta decisión también fue tomada debido a la amplia trayectoria académica de la línea en el análisis y reflexión sobre la dimensión socioespacial al profundizar en procesos de indagación sobre las interrelaciones que la comunidad establece con su entorno biofísico y social, así como los impactos culturales, sociales, económicos, políticos, simbólicos que producen dichas relaciones en espacios concretos. Estos abordajes han permitido problematizar, a lo largo de su trayectoria, los usos y apropiaciones del territorio y las territorialidades, la producción dialéctica del espacio, entre otros aspectos.

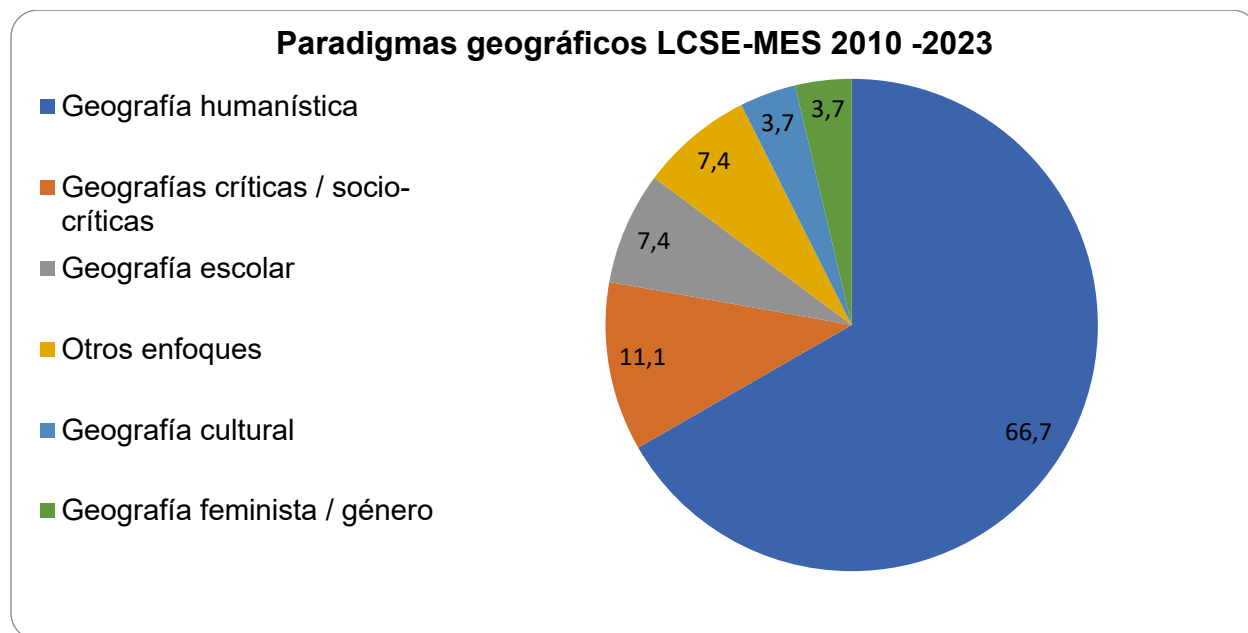
En este marco, para la presente investigación fue clave identificar de qué manera lo aquí planeado contribuye al conocimiento geográfico que se gesta en la LCSE, entre los diversos ejes temáticos identificados, el de *Segregación y Justicia espacial* se configuró como un horizonte pertinente tanto para la construcción de conocimiento, como para la proyección de los intereses investigativos que orientan este trabajo, en la medida en que permite articular los

aportes de la geografía crítica con la comprensión de la dis-capacidad desde una lectura espacial. De este modo, la investigación aporta a este eje al ampliar y problematizar la producción social del espacio desde los procesos de inclusión/exclusión socioespacial a partir de los modos en que se disputan los sentidos y significados de los espacios con, por y para las personas con dis-capacidad. Por lo explicado en el anterior apartado *La dis-capacidad en las investigaciones desde los Estudios Sociales en Colombia*, sobre la ausencia en la línea de investigaciones con un enfoque desde la dis-capacidad, fue necesario reorientar el rastreo de antecedentes y enfocarlo en comprender las formas en que desde la LCSE se ha abordado la dimensión espacial como marco interpretativo en los procesos de construcción de conocimiento social e histórico.

Se resalta que, de manera general los trabajos investigativos aportaron a re-significar y consolidar la importancia de analizar el espacio geográfico a la hora de consolidar proyectos de transformación sociopolítica o analizar procesos de producción y (re)producción de desigualdades en aspectos ecológicos, culturales, económicos y políticos al ofrecer reflexiones sobre las experiencias espaciales de las y los sujetos, desde un diálogo y una mirada abierta a la transdisciplinariedad. Acorde a los problemas contemporáneos, se evidencia una multiplicidad en las posibilidades de indagación en la Geografía, lo que presenta a las y los lectores el carácter polisémico del espacio, se encuentra entonces que, la LCSE ha desarrollado seis ejes temáticos, a saber: espacio y vida cotidiana, territorio y territorialidades, educación geográfica, estudios urbanos, segregación espacial y justicia espacial e imaginarios y representaciones sociales.

Dentro de este contexto, las investigaciones revisadas han privilegiado el paradigma de investigación cualitativo-interpretativo. En términos metodológicos, de los 49 trabajos revisados el 56 % de los trabajos emplea la etnografía, mientras que el 38 % se apoya en la hermenéutica, lo que evidencia un énfasis en la comprensión de las experiencias, significados y prácticas espaciales. En coherencia con lo anterior, el análisis del horizonte epistemológico (figura 2) muestra una marcada predominancia de la geografía humanística presente en el 67 % de los estudios, seguida por la geografía crítica, que representa apenas el 11 %. Esta distribución pone de relieve que los enfoques han estado centrados en la experiencia y la percepción del espacio y abre el reto para continuar problematizar las relaciones de poder, la segregación y las desigualdades socioespaciales. De ahí que, además de contribuir a un eje temático en específico, la presente investigación buscó aportar desarrollos teóricos y analíticos desde una perspectiva de la geografía crítica.

Figura 2 Gráfico sobre los paradigmas geográficos predominantes en los trabajos investigativos de la LCSE-MES 2010 -2023



Nota: elaboración propia (2024).

De esta manera, se encontraron trabajos con los cuales fue posible establecer vínculos principalmente a nivel conceptual e ideas claves para: reconocer los procesos de construcción y producción social del espacio (Ariza, 2011); develar la relación entre el espacio y las relaciones de poder al analizar cómo las formas espaciales se producen y reproducen bajo sistemas económicos como el capitalismo (Moreno, 2011); pensar críticamente la configuración de las relaciones y las representaciones sociales en contextos urbanos y escolares (Lombana 2012 y Castellanos, 2013); analizar los procesos de territorialización y desterritorialización particularmente en experiencias de personas LGBTI y trans, lo que resultó pertinente en tanto dialogan con las experiencias de personas con dis-capacidad, al disputar la posibilidad de habitar los espacios públicos (Pachón, 2012 y Cotacio, 2014); y comprender las relaciones entre espacialidad, sociedad e historia, junto con la noción de dialéctica espacial (Martínez, 2015).

Moreno (2011) analiza la configuración del espacio público a partir de los ejercicios de poder y así explorar la forma en la que una organización social percibe, ocupa, construye y domina un lugar, para esto toma como referente en su análisis las dimensiones simbólicas del espacio y el poder. En este sentido, advierte que, al hablar del espacio, se alude a las relaciones que en él se manifiestan y con ello, surgen incógnitas sobre quien o quienes lo

dominan, quienes pueden o no hacer parte de él, o tal vez, de que modos se da la apropiación de este. Su estudio se constituye en un referente para pensar críticamente el papel de las matrices de poder en la producción social del espacio, lo que va en línea con esta propuesta en tanto que se también se busca dar cuenta del lugar que el capacitismo en la producción espacial.

Un estudio semejante es el de Ariza (2011) quien comprende el espacio público como una construcción social producida a partir de las prácticas sociales cotidianas, en las que el uso, la interacción y la experiencia de las y los sujetos configuran sentidos de lugar y pertenencia, concibiendo el espacio como un escenario relacional. Menciona que la producción de espacios públicos va ligada con lo que significa habitarlos, con el encontrar una forma de ser y estar en el mundo, y este proceso no puede desprenderse de la realización de prácticas sociales mediante las cuales se apropian e interiorizan los espacios como parte del desarrollo de la vida social. Es por esto por lo que resulta pertinente preguntarse por los espacios en los que las personas con dis-capacidad pueden permanecer, participar y moverse en plena libertad, así como por las condiciones sociales, simbólicas y materiales que habilitan o restringen dichas posibilidades. Sobre esto, cabe retomar la interrogación planteada por Coriat (2003):

¿Cómo se juegan, en la vida cotidiana, las relaciones de las personas en el escenario del hábitat? ¿Qué significado encierra para un individuo, en su relación con los demás, el poder acceder o no por sus propios medios, como lo hace el resto de las personas, al espacio en que se despliegan esas relaciones? (p.59).

Profundizar en estas preguntas conduce a explorar investigaciones que sitúan el análisis en las experiencias corporales y territoriales de sujetos/as históricamente marginados/as, desde donde el espacio se comprende como un campo de disputa y resignificación. Aquí cobra relevancia el estudio realizado por Pachón (2012) quien analiza desde la geografía humanística y de género los procesos de construcción territorial de la población trans en el barrio Santa Fe de Bogotá, entrándose en las prácticas cotidianas, los usos del espacio y las experiencias corporales a través de las cuales se configuran dinámicas de territorialización en el espacio urbano, advierte entonces que, el cuerpo es un espacio en donde el poder adquiere perfiles específicos y en los que se construyen resistencias espacializadas, de manera que, el espacio urbano se configura como un escenario en el que ciertos cuerpos son leídos socialmente como “fuera de lugar”, lo que activa imaginarios morales

y normativos que inciden directamente en su posibilidad de estar, permanecer y circular, siendo esto último un diálogo directo con lo planteado por Ariza (2011).

Para Pachón (2012), la sola presencia corporal en el espacio (estar en una esquina, transitar una calle, ocupar un lugar) se convierte en una práctica que espacializa el poder, en tanto interpela las normas que definen quiénes son considerados/as legítimos/as habitantes del espacio público, de ahí que, el cuerpo, entendido como cuerpo vivido, se constituye así en el punto de articulación entre percepción, experiencia y espacialidad y revela cómo las miradas, los juicios y las reacciones sociales producen realidades espaciales de exclusión.

Esta lectura permite reconocer puntos de encuentro con las experiencias de exclusión socioespacial que viven las personas con dis-capacidad, en la medida en que ambos casos ponen en evidencia cómo determinados cuerpos son construidos como problemáticos, anómalos o incómodos para el orden espacial dominante. Si bien se trata de trayectorias y vivencias distintas, en ambos escenarios la exclusión no se produce únicamente por barreras materiales, sino por matrices de poder (capacitistas o cissexistas) que regulan la presencia corporal en el espacio, restringiendo las posibilidades de habitarlo en condiciones de igualdad, y, tal y como afirma Fernández (2022) “el acceso a este espacio se ha constituido en un objetivo político central para las organizaciones sociales vinculadas a ambos colectivos” (p.15)

En síntesis, el análisis de Pachón (2012) aporta claves para comprender cómo la marginalización se inscribe en el cuerpo y se proyecta en el espacio, al mostrar que las disputas por el habitar no son solo físicas, sino profundamente políticas, simbólicas y relacionales.

En este recorrido por los antecedentes se destaca la manera en que, a partir del diálogo multi, inter y transdisciplinar, se abren posibilidades diversas pero afines para el análisis del espacio geográfico. Dicho diálogo permite evidenciar cómo el interés por el espacio y la espacialidad podría configurarse como un campo de reflexión compartido que se nutre de múltiples enfoques, lenguajes y métodos. Para campos como la educación especial, que históricamente se han nutrido de aportes provenientes de la pedagogía, la psicología, la neurociencia y las ciencias sociales, entre otros, este tipo de articulaciones cobra especial relevancia para continuar en la problematización de su objeto de estudio. Al respecto Castellanos (2013), afirma:

Si bien es compleja esta dinámica de negociación entre disciplinas distintas, la aportación suele notarse en el conjunto de resultados y conclusiones de los estudios consultados, revelándose la riqueza de un abordaje que implica tejer conceptos, métodos, estrategias y técnicas a partir de los problemas de estudios; en últimas, ese tejido configura el nivel de articulación de los campos de conocimiento (p.29).

Lo anterior adquiere relevancia para esta propuesta, en tanto permite retomar la pregunta propuesta al inicio y que ha sido transversal en todo el proceso: ¿de qué manera una educadora especial -tífloga puede aportar a las discusiones contemporáneas sobre el espacio desde un enfoque de dis-capacidad?

Se considera entonces, necesario ampliar las discusiones académicas en torno a la producción social del espacio desde un enfoque de dis-capacidad, atendiendo a los procesos de inclusión/exclusión socioespacial que se configuran en los espacios educativos (dado que, como fue evidente, el foco de interés está en el espacio urbano), así como a los debates sobre justicia espacial. En este contexto, hoy, por ejemplo, resultan urgentes los trabajos investigativos que reconozcan la dimensión espacial de los procesos de educación inclusiva, comprendiendo que estos no se juegan únicamente en el plano pedagógico, sino también en las formas de habitar, organizar y significar los espacios.

Finalmente, la trayectoria académica de la LCSE aquí estudiada ha permitido consolidar una mirada que entiende las realidades socioespaciales desde su complejidad, historicidad y carácter relacional, al evidenciar que estas se configuran a partir de múltiples condiciones sociales, culturales y políticas que inciden en la manera en que los espacios se ordenan, se legitiman y se disputan. Los aportes desarrollados en esta línea ofrecen marcos analíticos que posibilitan comprender el qué, el cómo y el para qué de la investigación geográfica, además de interrogar críticamente las condiciones bajo las cuales ciertos/as sujetos/as acceden, permanecen o son desplazados de determinados espacios, constituyéndose así en una fase clave para la proyección del marco teórico.

1.4 Tendencias investigativas para abordar la relación entre espacio y dis-capacidad: posibilidades interdisciplinarias

Los trabajos revisados en el presente Estado del Arte se organizaron en tendencias analíticas con el propósito de dar cuenta de las distintas maneras en que desde la academia se ha abordado la relación entre espacio y dis-capacidad. Estas tendencias no responden a una

clasificación rígida, sino a énfasis conceptuales, niveles de análisis y preocupaciones investigativas que atraviesan los estudios y permiten identificar los distintos modos de problematizar dicha relación. En este sentido, se identifican investigaciones que se concentran en el *diseño de espacios accesibles*, entendiendo el espacio cotidiano como un objeto de intervención técnica de acuerdo con la normativa; otras que problematizan *el acceso y la movilidad en el espacio urbano*, que de manera más amplia y desde lecturas críticas buscan develar las barreras estructurales que limitan la participación social; aquellas que, interrogan la producción social del espacio como un proceso atravesado por relaciones de poder que generan *exclusión socio-espacial*, frente a lo cual se plantea la necesidad de adoptar un enfoque desde la justicia espacial; y, finalmente, las situadas en el campo de la Educación Geográfica, que abordan las *didácticas para la enseñanza del espacio geográfico a personas con dis-capacidad*, al centrar su interés en los procesos de mediación pedagógica, la accesibilidad del conocimiento geográfico y la formación de sujetas/os capaces de comprender y habitar críticamente el espacio.

La organización en tendencias permite no solo visibilizar convergencias y tensiones entre los trabajos, sino también identificar vacíos teóricos y aportes relevantes para la problematización que orienta esta investigación. Asimismo, posibilita que quien se acerque a dichas tendencias reconozca que la reflexión en torno a los espacios ha sido una preocupación constante de los estudios sobre y desde las dis-capacidades y, en consecuencia, que hay un panorama amplio de posibilidades investigativas. Ahora bien, aunque una parte importante de los aportes que la geografía ha realizado al estudio de la dis-capacidad ha sido desarrollada principalmente desde perspectivas anglosajonas, en este trabajo se da cuenta de los trabajos investigativos producidos en el contexto de habla hispana.

También, es importante agregar que, es posible evidenciar que las investigaciones revisadas han sido llevadas a cabo por urbanistas, sociólogos/as, antropólogos/as y geógrafos/as, mientras que no se identifican producciones académicas del tema por educadores/as especiales -tiflólogos/as, esto se considera relevante al considerar que son campos de estudio que mantienen un trabajo directo con, por y para las personas con dis-capacidad, de manera que, es imprescindible descentrar la educación especial y la tiflogía exclusivamente como modalidades de atención a campos que producen conocimiento.

Finalmente, es importante retomar lo dicho en la fase de *Revisión de literatura*, para situar que, la consolidación de estas tendencias se hizo con base en el trabajo hecho por

Fernández (2018) en *¿Cómo se produce un espacio discapacitante? Perspectivas del espacio en la geografía de la discapacidad*, con el cual se comparte el interés por indagar en las conceptualizaciones sobre el espacio que subyacen a algunas líneas de investigación geográficas sobre dis-capacidad, de esta manera, a partir del recorrido analítico que se presenta en dicho documento, es posible avizorar implícitamente algunas de las tendencias en la forma en cómo se abordan diferentes aspectos del espacio (entorno construido, relaciones de poder, prácticas espaciales, apropiaciones, usos, accesibilidad, por mencionar algunos) para comprender las problemáticas vinculadas a la dis-capacidad. Al respecto, el autor sugiere que:

sea cual sea la perspectiva y el recorte analítico adoptados, es evidente la necesidad de explicitar cómo se conceptualiza la producción del espacio, precisando elementos tales como los actores, procesos y escalas que son tenidos en cuenta, tanto al analizar procesos excluyentes como al formular las propuestas de intervención (p.15).

A continuación, se presentan las cuatro tendencias identificadas, las cuales permitieron profundizar en los enfoques, debates y aportes más relevantes para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

1.4.1 *Diseño De Espacios Accesibles*

En esta tendencia se ubican varios de los primeros abordajes de la relación entre espacio y dis-capacidad, los cuales se centraron en las barreras presentes en los espacios cotidianos y se desarrollaron principalmente desde disciplinas como la arquitectura y el urbanismo (y, de manera más ocasional, desde la geografía). En estos trabajos es posible identificar propuestas orientadas a la modificación de los entornos construidos, con el objetivo de eliminar dichas barreras y favorecer la creación de espacios más accesibles.

De acuerdo con Fernández (2018), si bien en esta tendencia los trabajos investigativos se basan en el argumento de que:

es necesario que los entornos se adecúen a las capacidades de las personas, en vez de exigir que las personas se adapten a espacios pensados en función de cuerpos con ciertas capacidades motrices, cognitivas y sensoriales. (...) desde la geografía se han formulado críticas a este tipo de propuestas debido a los supuestos que presentan en relación con el espacio (p.9).

En particular, se señala que estos enfoques tienden a abordar el problema de la inaccesibilidad de manera tecnocrática, bajo la premisa de que el diseño universal y la tecnología pueden resolver las barreras existentes, sin considerar las relaciones sociales, políticas y económicas que atraviesan tanto los procesos de diseño como las experiencias cotidianas de las personas con dis-capacidad. Asimismo, estos trabajos suelen no profundizar en discusiones sobre las relaciones estructurales de desigualdad, así como los procesos de producción del espacio y las dinámicas socioespaciales más amplias en las que se inscriben los entornos no accesibles.

Hoy en día, abordar el diseño accesible desde la perspectiva de la producción de desigualdades socioespaciales resulta fundamental, en tanto permite comprender que las barreras no se originan únicamente en deficiencias técnicas del entorno (falta de rampas, braille, señalizaciones, etc.), sino en procesos sociales, políticos y económicos que definen qué cuerpos son considerados legítimos en el espacio y en qué condiciones. Esta lectura podría ampliar el debate sobre la accesibilidad, al evitar que las intervenciones se limiten a soluciones parciales que no cuestionan las lógicas que sostienen la exclusión, Heredia (2020) señala al respecto:

(...) les interpelamos a pensar en la amplitud del concepto y su complejidad. Tal como advertíamos del cuidado en no homogeneizar al colectivo de personas con discapacidad tampoco podemos corresponder diferentes apoyos o técnicas con características de las personas. Por ejemplo, asociar directamente ceguera con braille, sordera con lengua de señas, discapacidad intelectual con lectura fácil. Conocer estos recursos y perspectivas nos da un acervo informativo, un conocimiento técnico, teórico-conceptual específico que debe territorializarse en el interjuego de las situaciones concretas con las personas (p.8).

Un estudio que centra su atención en el diagnóstico del entorno construido, la identificación de barreras arquitectónicas y la formulación de instrumentos de evaluación que permiten priorizar intervenciones sobre edificaciones ya existentes es el de *Aplicación de los principios de entornos edilicios de inclusión en el diseño arquitectónico. Caso Facultad de Artes*, desarrollado por Rubio (2009) en el marco de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, allí, la autora realizó un diagnóstico a la infraestructura de la Facultad de Artes con el fin de evaluar las condiciones de accesibilidad del entorno físico, y sobre estos resultados, comprobar la aplicabilidad de lo que denomina como

los *Trece Principios de Entornos Edilicios de Inclusión*, con el fin de orientar procesos de readecuación arquitectónica. En este sentido, el estudio se sitúa en la relación entre diseño arquitectónico y experiencia de uso del espacio, con un énfasis en la evaluación del entorno construido. En términos metodológicos, el trabajo adopta un enfoque evaluativo y combina estrategias cuantitativas y cualitativas, para la aplicación de la encuesta de evaluación del espacio, se seleccionó una muestra conformada por cinco personas con dis-capacidad y cinco personas sin dis-capacidad, con el fin de recoger valoraciones diferenciadas sobre las condiciones del entorno edilicio.

En términos generales, Rubio (2009) plantea que, en el contexto universitario, la generación de nuevas obras y adecuaciones requiere la aplicación de conceptos debidamente fundamentados de arquitectura inclusiva, orientados a garantizar el uso y disfrute de las instalaciones por parte de todas las personas, sin importar su condición física, sensorial o mental. De esta manera, el trabajo evidencia la necesidad de abordar la integración plena y efectiva de personas con dis-capacidad mediante la formulación de soluciones concretas al interior del campus universitario. Entre sus conclusiones la investigación recomienda el surgimiento de una cátedra de Diseño Accesible e Inclusivo dentro del programa de Arquitectura, como una estrategia orientada a la formación de profesionales preparados para abordar el tema de la dis-capacidad.

Por otro lado, Gutiérrez (2020) desde la maestría en Geografía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, lleva a cabo el trabajo *Análisis de la segregación socio espacial de los usuarios del SITP en situación de discapacidad en la localidad de Kennedy*, desde el cual buscó determinar si existían formas de segregación socio-espacial entre el Sistema Integrado de Transporte Público (SITP) y (en palabras del autor) sus usuarios en condición de dis-capacidad reducida y visual, debidas al incumplimiento de lo contemplado en diferentes normativas técnicas. Si bien el autor reconoce que la accesibilidad al transporte público incide en las posibilidades de participación social y en el acceso a otros espacios de la ciudad, el análisis se concentra principalmente en la identificación de barreras materiales, tales como deficiencias en la infraestructura de los paraderos, condiciones inadecuadas de rampas, señalización insuficiente y dificultades asociadas al funcionamiento del sistema. En este sentido, la segregación socioespacial es abordada fundamentalmente como un resultado observable de carencias físicas del entorno, lo cual se refleja en las propuestas de solución formuladas, orientadas a la implementación del sistema braille en los paraderos y los buses, la instalación de registradoras funcionales que ayuden al ingreso de (en palabras del autor) las

personas en condición de dis-capacidad reducida y la adecuación de “paraderos amigables” que cuenten con la infraestructura pertinente para prestar un buen servicio a (en palabras del autor) las personas discapacitadas.

Con una perspectiva que se apoya en el constructivismo social dentro de la geografía de la dis-capacidad, en articulación con aportes teóricos que cuestionan la comprensión de la dis-capacidad como un asunto meramente individual o médico, se encuentra el trabajo de Pineda (2022) titulado *Ciudades con limitaciones funcionales: Análisis socioespacial de la accesibilidad para usuarios de sillas de ruedas en ciudades de la región Andina de Colombia*, quien llevó a cabo un estudio mixto (análisis documental y entrevistas semiestructuradas) a 22 usuarios de sillas de ruedas de 13 ciudades para analizar cómo la organización y ordenamiento de las características estructurales de ciertos lugares en las ciudades de la región andina de Colombia influyen en la vida cotidiana de las y los usuarios de sillas de ruedas. A partir de este análisis, el estudio evidencia el papel central que tiene el espacio (en cuanto a las formas en la que se ordena, concibe y organiza), en la inclusión o exclusión social, particularmente en relación con las posibilidades de movilidad, ingreso y permanencia de los usuarios de sillas de ruedas en distintos entornos urbanos.

Los resultados del estudio evidencian que las características estructurales y organizativas de los lugares (tales como la presencia de rampas, el estado de las aceras, la disposición del mobiliario o la topografía urbana) configuran espacios de inclusión o exclusión, que inciden de manera directa en la independencia, la privacidad y las oportunidades educativas, laborales y sociales de los usuarios de sillas de ruedas. Pineda (2022) subraya que estos efectos son acumulativos, y que la reiteración cotidiana de barreras espaciales contribuye a la restricción progresiva de los mundos sociales de las personas con dis-capacidad.

De acuerdo con las y los autores revisados, se puede encontrar que, en efecto, el énfasis de esta tendencia se sitúa en la identificación y corrección de barreras presentes en el entorno construido, de manera que, se privilegian intervenciones de carácter técnico. Si bien estos aportes han sido fundamentales para visibilizar la inaccesibilidad de muchos espacios, también ponen en evidencia la necesidad de avanzar hacia lecturas que integren las relaciones socioespaciales y los procesos estructurales que producen dichas barreras.

Ahora bien, no se trata de decir cuál tendencia es mejor o no, si no que, de acuerdo con lo planteado por Olivera (2006):

(...) cualquier enfoque puede ser valido si se consigue mejorar la calidad de vida y el entorno de las personas afectadas. ¡Es preciso acabar con el “espacio discapacitante” y crear “medios capacitantes” y no limitantes. No se trata de confinarles en espacios magníficamente adaptados, sino concederles realmente el derecho a todo el espacio construido, garantizando su uso igualitario en la medida de lo posible. (p.540)

A partir de lo encontrado en esta tendencia, se reafirma la idea de que el diseño de espacios accesibles no puede reducirse a la incorporación de soluciones técnicas o dispositivos tecnológicos específicos, aunque estos resulten necesarios y, en muchos casos, urgentes. Implica entonces, un cambio en la mirada y una transformación en las formas de pensar, planificar e intervenir los espacios en los distintos planos de la vida social, para lo cual se requiere desnaturalizar los modos de estar, habitar y circular, así como cuestionar aquello que, en términos de Yarza et al. (2019), se inscribe en una ideología de la normalidad, es decir “los componentes teóricos que acompañan los enclaves demarcatorios entre “lo normal” y “lo anormal” en torno a la discapacidad” (p. 24), lo que permitiría comprender, por ejemplo, que las personas con dis-capacidad “no tienen necesidades “especiales” de accesibilidad, sino que simplemente es necesario que se considere un amplio espectro de capacidades corporales, sensoriales y cognitivas a la hora de diseñar los espacios” (Fernández, 2023, p. 11).

En este sentido, desnaturalizar los modos de estar, habitar y circular supone cuestionar las formas en que los espacios han sido históricamente asumidos como “normales”, “regulares” o “especiales”, así como los usos y presencias que se consideran legítimos en cada uno de ellos. Esto implica interrogar hasta qué punto aquello que se justifica como una “no preparación o capacitación” ha servido para arrinconar la presencia de las personas con dis-capacidad; sus modos, medios y formas particulares de existir y habitar el espacio no pueden seguir siendo una excusa para su separación sistemática de la vida social, sino que deben de movilizar la transformación de las condiciones espaciales e institucionales para posibilitar su participación plena, desde una responsabilidad colectiva que convoque a profesionales de todos los campos del conocimiento y no exclusivamente a quienes trabajan de manera directa en el ámbito de la dis-capacidad.

1.4.2 Acceso Y Movilidad En El Espacio Urbano

En esta tendencia es posible identificar tesis y artículos que buscan comprender los elementos estructurales que inciden en que las personas con dis-capacidad accedan a distintos

puntos de la ciudad y, por ende, a las actividades que allí se desarrollan (laborales, educativas, políticas, culturales, de ocio, entre otras), al evidenciar una serie de limitaciones que restringen la participación de las personas con dis-capacidad en la vida urbana. Los trabajos analizados muestran que las dificultades para desplazarse y permanecer en el espacio público no solo impiden el acceso a servicios o equipamientos específicos, sino que afectan también prácticas cotidianas aparentemente simples, como caminar por la ciudad, disfrutar de un recorrido o interactuar con otras personas, poniendo en cuestión la posibilidad misma de habitar el espacio público en condiciones de igualdad.

Desde esta perspectiva, los estudios permiten inferir, por un lado, que el grado de dificultad para circular en el espacio público está directamente relacionado con la forma en que este es producido, diseñado y gestionado; y, por otro, que la imposibilidad de acceder o transitar por determinados espacios da cuenta de una configuración política de la dimensión urbana, en la que se jerarquizan cuerpos, ritmos y formas de movilidad. Así, el acceso y la movilidad aparecen como procesos atravesados por relaciones de poder que definen quiénes pueden participar plenamente de lo que ocurre en el espacio público y en qué condiciones, lo que refuerza dinámicas de inclusión y exclusión.

Con la intención de articular los campos de la geografía y la dis-capacidad, Fuentes (2010) busco indagar, desde un enfoque territorial, las problemáticas de accesibilidad en la zona central de Fontibón en Colombia, para lo cual en su trabajo *Discapacidad y accesibilidad en la localidad de Fontibón: una mirada desde el territorio y los Sistemas de Información Geográfica Participativos* adscrito a la maestría en Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia; se propone conocer las condiciones capacitantes y discapacitantes⁸ del territorio, a partir de la identificación y caracterización de las barreras y/o facilitadores que reconocen las personas con dis-capacidad y cuidadores, a partir de conceptos y principios de los Sistemas de Información Geográfica Participativos. De esta manera, a partir de las categorías inclusión/exclusión social, dis-capacidad y accesibilidad el estudio construye una lectura situada de la accesibilidad en escala local, la cual se comprende no solamente como un asunto

⁸ En esta investigación, las condiciones capacitantes y discapacitantes del territorio hacen referencia a las configuraciones del espacio físico y social que, a partir de la interacción entre las personas y su entorno, favorecen o restringen la accesibilidad y la participación social de las personas con dis-capacidad. Estas condiciones no se entienden como atributos individuales, sino como efectos territoriales que emergen de la presencia y articulación de barreras y facilitadores.

técnico sino como la posibilidad para conocer las condiciones capacitantes o discapacitantes del territorio.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adoptó un enfoque participativo, con estrategias cualitativas como la cartografía social, así, a través de talleres con alrededor de 34 personas con dis-capacidad y cuidadores, se identifican y localizan barreras y facilitadores presentes en la infraestructura urbana, el transporte público, las instituciones educativas y las actividades cotidianas del territorio. De los resultados obtenidos, se encontró una mayor frecuencia en problemáticas relacionadas con “el otro” queriendo decir con las personas que hacen parte del territorio, entre las que se encuentran “imaginarios erróneos hacia las personas con dis-capacidad”, la “marginalización”, entre otros. Entre sus principales conclusiones, el estudio señala que la accesibilidad se configura de manera heterogénea y situada, en función de las características del territorio y de las experiencias de quienes lo habitan, y subraya la importancia de incorporar la voz de las personas con dis-capacidad en los procesos de diagnóstico, planeación y formulación de acciones orientadas a la mejora de las condiciones de inclusión, al respecto, se destaca la siguiente afirmación:

Planear con la gente implica un reconocimiento a la diversidad, desde lo cotidiano, que no se quede en resaltar las diferencias, sino que por el contrario, promueva la igualdad en derechos para generar procesos incluyentes desde el ejercicio de territorialidades a escalas generales. La diferenciación o agrupación de las personas según la etnia, género, discapacidad o incluso tipo de deficiencia, puede ser funcional en momentos y situaciones específicas. Sin embargo, al pensar en la accesibilidad como medio para la inclusión desde una perspectiva territorial, por más que estas diferenciaciones aportan a la planeación al reconocer las particularidades de las personas, deben ser conjugadas o sintetizadas para así obtener propuestas universales, las cuales se puedan proyectar a escalas espaciales y temporales más generales. Frente al “dilema de la diferencia” es necesario emitir posiciones concluyentes e ir más allá de las realidades específicas, reconociendo las diversas realidades a la hora de planear “universalmente” el espacio (Fuentes, 2010, pp. 129-130).

Si bien esta investigación se diferencia de la presente en tanto se centra en un diagnóstico territorial de la accesibilidad, se aproxima conceptualmente por un lado, en la medida en que utiliza como categorías analíticas la inclusión/exclusión social y la dis-capacidad para evidenciar que las situaciones de exclusión no pueden explicarse únicamente desde las

características individuales, sino desde la relación entre las personas con los espacios que habitan y, por el otro, en la apuesta por generar y fortalecer puentes a nivel conceptual y metodológico entre la geografía y dis-capacidad como campos de estudio.

Desde un enfoque de la antropología social, en diálogo con el modelo social y el modelo cultural de la dis-capacidad, Hernández (2010) en su trabajo *Recorridos y representaciones espaciales de la ciudad de México de personas con discapacidad visual: un entorno discapacitante*, analiza las experiencias urbanas de dieciséis personas ciegas y con baja visión a partir de sus recorridos cotidianos, percepciones sensoriales y representaciones espaciales de la ciudad de México, la autora plantea que la dis-capacidad visual no puede comprenderse únicamente como una condición individual, sino como una experiencia que, por consiguiente, se produce en la interacción entre los sujetos y un entorno urbano poco accesible. A través de un trabajo etnográfico basado en entrevistas, observación participante, recorridos acompañados y registros visuales, el estudio muestra que la ciudad se configura como un espacio que impone obstáculos constantes a la movilidad, la orientación y el uso cotidiano de los lugares, aun cuando las personas cuenten con herramientas como el bastón blanco o el perro guía, es por esto por lo que, introduce la noción de “entorno discapacitante”.

También se destaca que, Hernández (2010) señala que la accesibilidad no debe entenderse únicamente como una propiedad del diseño urbano o arquitectónico, sino como un proceso socioespacial atravesado por prácticas urbanas, relaciones de poder y dinámicas de discriminación. A partir del análisis de las rutas, los mapas cognitivos y las valoraciones de lugares agradables y desagradables construidas por los entrevistados, el trabajo evidencia que la escasa accesibilidad urbana no es un accidente, sino el resultado de formas históricas y sociales de producción de la ciudad que devalúan las capacidades de ciertos cuerpos y limitan su participación libre y plena. Como parte de sus conclusiones, la autora sostiene que la dis-capacidad es un fenómeno que se produce socio-espacialmente, afirmación que, desde esta investigación, resulta clave en la medida que se busca comprender los mecanismos concretos mediante los cuales dicha producción se materializa en experiencias cotidianas de restricción, permanencia condicionada y posicionamiento diferencial de las personas con dis-capacidad.

Por la misma línea, Ibarra (2015) en su trabajo *Espacios de ocio vividos por personas con discapacidad visual que residen en la ciudad de México*, se centra en el análisis de las barreras y los facilitadores que experimentan las personas con dis-capacidad visual que residen en la Ciudad de México, en su vida cotidiana y, específicamente, en espacios de ocio.

Desde una perspectiva de la geografía humanística y fenomenológica en diálogo con el modelo social de la dis-capacidad, el autor muestra que dichas experiencias no dependen exclusivamente de las características individuales de las personas, sino de un entramado de barreras físicas (vinculadas al diseño urbano y arquitectónico como desniveles, ausencia de señalización táctil y mobiliario mal dispuesto), temporales (relacionadas con los tiempos de desplazamiento y los horarios de funcionamiento de los servicios), organizacionales y tecnológicas (que limitan la autonomía en el acceso a la información, el transporte y los servicios recreativos), así como las actitudinales (expresadas en prácticas sociales y culturales que restringen la participación plena, generan incomodidad o refuerzan estereotipos sobre las capacidades de las personas con dis-capacidad visual) que inciden directamente en las trayectorias espacio-temporales y limitan el uso pleno de la ciudad.

De esta manera, el estudio resulta significativo para comprender que la accesibilidad debe ser entendida como una condición relacional y multidimensional que incide directamente en el acceso y la movilidad por el espacio urbano, Ibarra (2015) muestra que no basta con la posibilidad de llegar a un lugar, sino que resulta central la posibilidad de ingresar, desplazarse, permanecer y usar los espacios de manera autónoma, segura y significativa y, en ese sentido “es necesario entender la accesibilidad también como el potencial de oportunidad para la interacción social. A través de las nociones de desigualdad y exclusión/inclusión social, surge la idea de accesibilidad como posibilidad de participación” (p.25).

El trabajo investigativo de Cabrera (2019), titulado *Movilidad urbana, espacio público y ciudadanos sin autonomía. El caso de Lima*, analiza la relación entre movilidad urbana, espacio público y autonomía a partir de las experiencias de lo que el autor denomina como “ciudadanos sin autonomía”, categoría que incluye a las personas con dis-capacidad, los adultos mayores y las/os niñas/os. Desde un enfoque interdisciplinario, con base en la geografía y los estudios de movilidad, el autor plantea que la movilidad debe entenderse como un derecho y no únicamente como un problema técnico vinculado al tránsito o a la eficiencia del desplazamiento. En este sentido, sostiene que las dificultades que enfrentan estos ciudadanos no se explican por sus condiciones individuales, sino por la forma en que la ciudad ha sido diseñada, planificada y evaluada, al priorizar históricamente la velocidad, el automóvil y la productividad económica, en detrimento de las necesidades de quienes dependen del espacio público para desplazarse. En sus conclusiones, señala que el espacio público y los sistemas de movilidad generan una jerarquización implícita de los cuerpos, en la que no todas las personas pueden desplazarse, permanecer o interactuar en la ciudad bajo las mismas condiciones, lo

que evidencia que la accesibilidad y la autonomía están directamente condicionadas por las características del entorno urbano y por las políticas que lo regulan.

Otro estudio que sitúa su análisis en la ciudad es el de Vinasco (2016) se pregunta en su trabajo de investigación ¿cómo y para qué inciden las personas con discapacidad en la planeación y diseño de los espacios de ciudad? Y, ¿qué representaciones construyen las personas con discapacidad sobre el espacio físico de la ciudad? En su estudio, analiza la ciudad de Medellín en Colombia, como un escenario de disputas, en el que confluyen acciones, interacciones y procesos de incidencia protagonizados por personas con discapacidad frente a instancias de planeación urbana. Inscrito en el campo de la sociología urbana aporta una lectura crítica que permite comprender la planeación de la ciudad no como un proceso técnico y neutral, sino como un campo atravesado por relaciones de poder, tensiones y negociaciones, en el cual las personas con discapacidad emergen como sujetos políticos que disputan sentidos, usos y formas de configuración del espacio urbano.

Acá las y los autores ya dan cuenta de que las restricciones al acceso y a la movilidad en el espacio urbano no son hechos aislados ni contingentes, sino el resultado de una producción social del espacio orientada a un prototipo corporal normativo que no representa la diversidad de quienes habitan la ciudad. Al priorizar determinados cuerpos, ritmos y formas de desplazamiento, la organización urbana termina por naturalizar la exclusión de quienes no se ajustan a ese modelo, al limitar sus posibilidades de circulación, permanencia y participación en la vida pública. De este modo, la accesibilidad y la movilidad se revelan como dimensiones profundamente políticas, a través de las cuales se definen los márgenes de pertenencia urbana y se producen formas cotidianas de exclusión socioespacial hacia las personas con discapacidad.

1.4.3 Exclusión Socioespacial Y Justicia Espacial

En esta tendencia se identifican investigaciones desarrolladas principalmente desde la geografía humanística, la geografía socio-crítica y los enfoques feministas, las cuales se caracterizan por considerar la relación entre espacio y discapacidad desde la inclusión/exclusión social debido a características de las y los sujetos como su género, racialización, estatus migratorio, religión u orientación sexual, o, desde otro punto de vista, por lógicas y prácticas sexistas, capacitistas, racistas, xenófobas, homo-lesbo-bi-fóbicas, etc.

Podría afirmarse que, más que describir el espacio tal como se presenta, los trabajos inscritos en esta tendencia se orientan a comprender los procesos históricos, políticos y culturales que subyacen en la producción social de los espacios, poniendo en evidencia las relaciones de poder que los sostienen y las experiencias de exclusión, arrinconamiento o deslegitimación que producen en determinados cuerpos, en este caso, los de las personas con dis-capacidad. En este marco, la presente investigación se inscribe en esta tendencia.

En el campo de los estudios urbanos, se destaca el trabajo doctoral *Habitar cuerpos expandidos: el urbanismo capacitista en la movilidad de las personas con discapacidad en Costa Rica* de Paniagua (2022), cuyo objetivo fue analizar las interrelaciones entre el capacitismo, las experiencias corporales y las redes para la movilidad de personas con discapacidad en las zonas urbanas de Costa Rica, a partir de un estudio de caso múltiple por medio de un acercamiento etnográfico en el que participaron personas usuarias de sillas de ruedas, ciegas y con baja visión, sordas, con parálisis cerebral entre otras.

En su estudio, la autora establece un puente sólido entre los estudios críticos de la discapacidad desde la teoría crip, los estudios feministas y del urbanismo, apoyándose en el paradigma de movilidad y la ética de la vulnerabilidad, así como en aportes de la geografía humanista, la sociología, la antropología y la filosofía. Esta articulación teórica le permite aportar a la comprensión de las experiencias corporales de las personas con dis-capacidad en la ciudad, al situar el cuerpo como una categoría analítica central para interrogar las formas en que la modernidad, la norma y los procesos de normalización se entrelazan y se materializan en el diseño, la gestión y el uso de los espacios urbanos.

Entre los principales resultados de la investigación se destaca, en primer lugar, la formulación del concepto de *urbanismo capacitista*;⁹ propuesto para nombrar las situaciones que, influenciadas por sistemas ocularcentristas, audiocentristas y cuerdistas regulan las formas, los usos y la gestión de las ciudades en favor de los cuerpos considerados “capaces”. Esta lógica se sostiene en la presencia de un estándar corporal normativo que estructura el espacio urbano a partir de esquemas culturales y estructurales específicos, lo que dificulta el

⁹ En palabras de Paniagua (2022) el urbanismo capacitista se expresa como: una forma de opresión hacia los cuerpos con discapacidad, pero también afecta a muchos otros cuerpos porque se sostiene en una idea del cuerpo capaz, “normalizado”, con las medidas de un supuesto promedio y con una forma bípeda de moverse, rápida, erguida, un cuerpo que puede agarrarse de barandas, evadir obstáculos, orientarse con pocas referencias y observar las cosas que hay en su camino (p.11)

habitar de una diversidad de cuerpos. Al respecto, Paniagua (2022) señala que “el espacio de la calle está organizado para ser visto, oído, caminado en dos pies, casi todos los elementos se encuentran a una altura de una persona adulta, que mueve dos brazos y dos piernas” (p.66). Como consecuencia, se producen experiencias de exclusión, riesgo y deslegitimación corporal que afectan de manera directa la movilidad y la presencia de las personas con dis-capacidad en el espacio urbano.

Derivado de este análisis, Paniagua (2022) identifica tres fenómenos espaciales que las personas con dis-capacidad enfrentan a la hora de habitar el espacio urbano: el arrinconamiento, la disgregación y la aceleración. El fenómeno del arrinconamiento resulta particularmente relevante para la presente investigación, en tanto se constituye como una categoría analítica que permite comprender las formas en que ciertos cuerpos son desplazados, relegados o confinados a espacios específicos o espaciales.¹⁰ En este sentido, se reconoce un punto de encuentro entre la investigación de Paniagua (2022) y este estudio, en el interés por comprender cómo el capacitismo opera produciendo experiencias arrinconadas; no obstante, mientras Paniagua sitúa este fenómeno en el espacio urbano, la presente investigación retoma esta categoría para explorar su funcionamiento en los espacios educativos, con el fin de dar cuenta del lugar socialmente relegado que se asigna a las personas con dis-capacidad en dichos contextos.

También se destaca la postura epistemológica adoptada por la autora sobre la dis-capacidad, enmarcada en los estudios críticos de la dis-capacidad, desde la cual centra sus análisis en los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales que hacen posible o no, la movilidad en la ciudad de una persona con dis-capacidad. Paniagua (2022) advierte como dentro del sistema económico capitalista existe un interés por producir espacios funcionales para cuerpos funcionales, de modo que, tanto los cuerpos como los espacios son previamente definidos por esquemas de normalización, para lo cual sostiene que, “las tendencias capacitistas establecen las formas, usos, gestión de los espacios viables para cuerpos estándar, y niegan, arrinconan o estigmatizan cualquier posición, movimiento o cuerpo que subvierta dichos parámetros” (p.42). Lo anterior permite afirmar, en consonancia con esta investigación, que es posible descolocar los análisis tradicionales del espacio y situar el cuerpo como un punto de partida epistemológico, desde el cual se visibilizan las relaciones de poder

¹⁰ El hospital, el centro de rehabilitación, el aula de educación especial o la sala de tiflogía.

que producen exclusión, marginación y jerarquización de ciertas corporalidades y espacialidades.

Finalmente, esta investigación contribuye a subrayar la necesidad de colocar el cuerpo en el centro de las discusiones del urbanismo, puesto que, evidencia que, muchas de las intervenciones espaciales dirigidas a la dis-capacidad privilegian soluciones homogéneas y descontextualizadas. Paniagua (2022) da cuenta cómo, con frecuencia, se implementan respuestas centradas exclusivamente en la infraestructura física, sin considerar las particularidades de los contextos, los usos sociales, ni la interacción entre elementos ambientales, sociales y materiales, entonces, más allá del acceso físico, resulta imprescindible atender las dimensiones relacionales, simbólicas y políticas que configuran el habitar, y que inciden en este caso, en la posibilidad real de participación, permanencia y reconocimiento de las personas con dis-capacidad en los espacios urbanos y en la sociedad en general.

En esta misma tendencia, en Argentina se encuentra el trabajo doctoral de Fernández (2022) titulado *Transeúntes inesperadx: exclusión socio-espacial de las feminidades trans y las personas con discapacidad en los espacios públicos de la ciudad de Buenos Aires*, en el que el autor se propuso caracterizar la exclusión socio-espacial vivida en el espacio público por parte de personas con dis-capacidad y trans, al indagar de qué manera operan las lógicas cissexistas y capacitistas en dichos procesos de exclusión. A partir de un diseño metodológico basado en estudios de caso, el estudio analiza las consecuencias que este tipo de exclusión produce en la vida cotidiana de los y las sujetas involucradas y, posteriormente, examina los procesos de lucha, resistencia y disputa desplegados por ambos grupos sociales para ampliar su acceso, uso y permanencia en los espacios públicos. Todo lo anterior, con el objetivo de contribuir a las discusiones sobre procesos de exclusión socioespacial en espacios públicos urbanos, desde un análisis que articula perspectivas geográficas, trans y de dis-capacidad.

A partir de categorías conceptuales como el capacitismo y la exclusión socio-espacial, Fernández (2022) enfatiza en que, si el espacio constituye una dimensión ineludible de lo social, cualquier situación de desigualdad social se va a materializar necesariamente en la dimensión espacial, en consecuencia, cualquier proyecto de transformación social debe orientarse a interrogar y disputar las formas en que el espacio es producido, regulado y vivido, en tanto dichas formas sostienen y reproducen sistemas de dominación vigentes. Desde esta perspectiva, la geografía crítica aporta herramientas analíticas fundamentales para examinar cómo las lógicas excluyentes se inscriben en el espacio a distintas escalas y en diversos

contextos histórico-temporales, permitiendo visibilizar que la exclusión no es un efecto colateral del diseño urbano, sino una causa estructural derivada de su producción. El anterior planteamiento, resultó fundamental para esta investigación, en la medida en que se toma como referente la educación inclusiva como proyecto de transformación social y educativo que requiere problematizar las formas en que los espacios educativos se organizan y se habitan.

En sintonía con Paniagua (2022), establece que, en los procesos de exclusión socioespacial:

entran en juego concepciones de las personas con discapacidad como individuos que no participan de la vida social comunitaria; como sujetos que no trabajan, estudian, se encuentran con amistades, pasean con una pareja, etc., o al menos no de manera autónoma. Por su parte, el espacio público se imagina como un entorno habitado por personas que ven y caminan según estándares corporales capacitistas (Fernández, 2022, p.168).

De manera que, estas representaciones no solo configuran el diseño material del espacio, sino que también legitiman prácticas de control, expulsión y hostilidad que restringen la presencia y la permanencia de ciertos cuerpos considerados “impropios” o “inesperados”.

Este trabajo se constituye así en un antecedente fundamental para la presente investigación, en tanto aporta una lectura crítica que permite comprender cómo el capacitismo opera como una lógica espacial que produce exclusión más allá de las barreras físicas, articulándose con imaginarios sociales, normativas y prácticas espaciales cotidianas. Si bien Fernández (2022) sitúa su análisis en el espacio público urbano, sus aportes resultan especialmente relevantes para este estudio al ofrecer claves teóricas para pensar la exclusión socioespacial como un proceso que también puede desplegarse en otros ámbitos, como los espacios educativos. En este sentido, la noción de sujetos “inesperados” y la producción de espacios pensados para cuerpos normativos dialogan directamente con el interés de esta investigación por analizar el fenómeno del arrinconamiento de las personas con dis-capacidad, permitiendo ampliar y desplazar estas categorías hacia escenarios donde la exclusión se expresa de manera más sutil e incluso legitimada institucionalmente, pero no menos estructural.

El trabajo de Angulo (2019) es otro referente para comprender la forma en la que transitan, se mueven y usan la ciudad las personas con dis-capacidad, en su análisis la autora

argumenta que es posible identificar circuitos “forzados” y desplazamientos “condicionados”, dado que, los movimientos en la ciudad son limitados en función de la accesibilidad, esto significa que, «la movilidad lejos de ser elegida es exigida, estructurando a las personas con discapacidad “lejos de todo y de todos”» (p.5). Un aspecto para destacar y que se sincroniza con los propósitos de esta investigación, es que la autora advierte que, las situaciones de exclusión y segregación en centros educativos son similares a las que se producen en la ciudad, esto es posible evidenciarlo cuando las personas con dis-capacidad acceden a lugares, y actividades determinados por las/os otras/os: a las escuelas que les “permiten” el acceso, a los trabajos que los “aceptan”, a los espacios “que pueden entrar y moverse” y “sentirse bien”. Al respecto, argumenta que, estas situaciones “no hacen más que tensionar la distancia social, generando círculos donde se vinculan entre similares y se alejan de los diferentes” (p.8). Al respecto Venturiello (2013) ya había sugerido que los espacios físicos donde pueden ubicarse y moverse libremente los cuerpos con dis-capacidad son muy pocos y, en general, corresponden a ámbitos dedicados especialmente a ellos (como los centros de rehabilitación o las escuelas de educación especial).

De igual forma, Jaramillo (2022) insiste en que el espacio público urbano en la actualidad está pensado y materializado para un individuo neoliberal, por lo cual, la exclusión es el resultado de programas y decisiones cuya intención deliberada es reducir el número de “indeseables”, haciendo uso de la planeación y diseño como instrumentos de segregación y reducción de la diversidad social y cultural mediante la restricción al acceso, uso y disfrute del espacio público. El trabajo de Tijerina y Canales (2013) permite profundizar esta lectura al mostrar cómo dichas lógicas de exclusión se sostienen y reproducen a través de imaginarios urbanos sobre la dis-capacidad, los cuales configuran percepciones, prácticas y formas de relación que legitiman la marginación de estas/os sujetos en la ciudad. Desde el análisis de historias de vida, evidencian que la exclusión se inscribe en representaciones sociales de diferencia, fragilidad o disfunción, que se materializan en formas urbanas y arquitectónicas que restringen la presencia, movilidad y autonomía de las personas con dis-capacidad, lo que consolida escenarios de injusticia espacial.

Otro de los trabajos que se incorpora es la *tesis Experiencias situadas a partir de un privilegio epistemológico. Tensiones para ubicar la otredad*, desarrollada por Lozada (2017) en el marco de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. La investigación se construye a partir de las experiencias narradas por personas en situación de dis-capacidad, quienes participan en el estudio en calidad de co-investigadoras, y

que tienen como experiencia en común el haber transitado por instituciones de rehabilitación en distintos momentos de su trayectoria vital. Desde la noción de privilegio epistemológico, entendida como la posibilidad de producir conocimiento desde la experiencia encarnada de quienes históricamente han sido ubicados como objetos de intervención, la investigación problematiza los procesos de auto-reconocimiento y socio-reconocimiento, así como el papel que cumplen las instituciones de rehabilitación en la configuración de identidades, corporalidades y proyectos de vida, de ahí que se pregunte por: ¿Desde qué corporalidad se reconocen las personas en situación de (dis)-capacidad que han participado de los procesos de rehabilitación? En este estudio, la dis-capacidad es abordada desde una perspectiva crítica que cuestiona las miradas normalizadoras y funcionalistas, y que reconoce el cuerpo como lugar de experiencia, memoria y producción de sentido.

Si bien este trabajo no se inscribe explícitamente en una línea de investigación vinculada a la geografía ni adopta categorías propias del análisis espacial, se considera un antecedente pertinente en la medida en que problematiza los procesos de rehabilitación como dispositivos institucionales que inciden en la experiencia corporal, relacional y cotidiana de las personas con dis-capacidad. A partir de los relatos recogidos, la autora evidencia cómo estos espacios, lejos de ser neutros, operan como escenarios normativos que regulan prácticas, expectativas y formas de autonomía, al configurar modos específicos de habitar el cuerpo y de relacionarse con el entorno. En este sentido, el estudio aporta elementos relevantes para comprender cómo ciertos espacios institucionales pensados específicamente para la dis-capacidad inciden en la configuración de experiencias de limitación, dependencia o encuadramiento, incluso cuando se presentan como espacios de cuidado y acompañamiento. Este aporte resulta significativo para la presente investigación, en tanto permite ampliar la comprensión de las formas en que la dis-capacidad es vivida y situada en contextos espaciales concretos, más allá de la dimensión estrictamente física del espacio.

En síntesis, los trabajos expuestos en esta tendencia comparten un objetivo analítico central: situar el capacitismo como una categoría clave para comprender cómo se producen y reproducen formas de exclusión socioespacial y plantean preguntas sobre las diversas consecuencias materiales, simbólicas y relacionales que dichas lógicas tienen sobre la vida cotidiana, la movilidad, la permanencia y el reconocimiento de las personas con dis-capacidad en distintos espacios. Desde esta perspectiva, las investigaciones no se limitan a describir situaciones de inaccesibilidad, sino que problematizan los marcos normativos, culturales y políticos que sostienen la producción de espacios pensados para cuerpos considerados

“capaces” y “legítimos”, es decir, aquellos sin dis-capacidad. Esto, traducido al interés en el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos de la UPN posibilita interrogar de qué manera un espacio creado bajo el discurso de la inclusión y el apoyo especializado puede, al mismo tiempo, reproducir formas de delimitación simbólica y relacional que sitúan o arrinconan la dis-capacidad en lugares específicos dentro de la universidad.

1.4.4 Educación Geográfica: Didácticas Para La Enseñanza Del Espacio Geográfico A Personas Con Dis-Capacidad

Esta tendencia reúne investigaciones que trasladan la discusión sobre el espacio y la dis-capacidad al campo pedagógico, al interrogar los modos en que el conocimiento geográfico es enseñado, mediado y apropiado por estudiantes con dis-capacidad, en la que se tiene en cuenta, principalmente sus distintas formas de percepción. De manera que, dichos trabajos se concentran en los procesos de enseñanza-aprendizaje del espacio, al problematizar las prácticas educativas tradicionalmente centradas en lo visual y auditivo, la didáctica y los lenguajes disciplinares que hacen posible o no, la comprensión del espacio geográfico.

Si bien esta tendencia se considera relevante por el volumen de trabajos identificados en el Estado del Arte, no se profundiza en ella debido a la distancia analítica con el foco específico de la presente investigación.

Sin embargo, resulta pertinente resaltar el artículo *Repensar la educación geográfica colombiana: en busca del lugar del sordo*, de Báez y Triana (2020), en el cual se sitúan reflexiones orientadas a problematizar la enseñanza de la geografía para la comunidad sorda, dentro del marco de la educación geográfica. Los autores parten de la premisa de que el espacio se produce socialmente y de que el ser humano es, en esencia, un sujeto de relaciones espaciales que se construyen en la cotidianidad, de modo que las y los estudiantes sordos no son ajenos a dichas dinámicas. Desde esta perspectiva, advierten que una de las principales deudas de la educación geográfica consiste, justamente, en pensar críticamente la configuración de las relaciones socioespaciales, tanto en la vida cotidiana como en el contexto escolar, lo que implicaría:

la desnaturalización del espacio percibido, no como realidad inmanente a la existencia social, sino como la yuxtaposición de elementos discursivos que conforman la realidad tangible, en la cual la diversidad social ha sido relegada con base en los preceptos de la

ideología de la “normalidad” en el desarrollo del sistema capitalista moderno (Báez y Triana, 2020, pp. 260-261).

Se destaca, además, la postura epistemológica desde la cual se comprende la discapacidad, situándola como una categoría socio histórica, asunto que no es menor, si se tiene en cuenta las ideas planteadas en las anteriores tendencias, en las que se evidenció que las concepciones sobre la dis-capacidad inciden directamente en la definición de los focos de análisis. Bajo esta lógica, los autores subrayan la necesidad de develar las formas en que se concibe al otro y el lugar que se le asigna en la vida social, particularmente en el espacio educativo. Si bien el presente trabajo investigativo se sitúa en otra tendencia, se encuentra en lo propuesto por Báez y Triana (2020) puntos de convergencia, particularmente en la preocupación por problematizar el espacio educativo, la comprensión crítica de la discapacidad y la necesidad de desnaturalizar los modos de ser, estar y habitar los espacios.

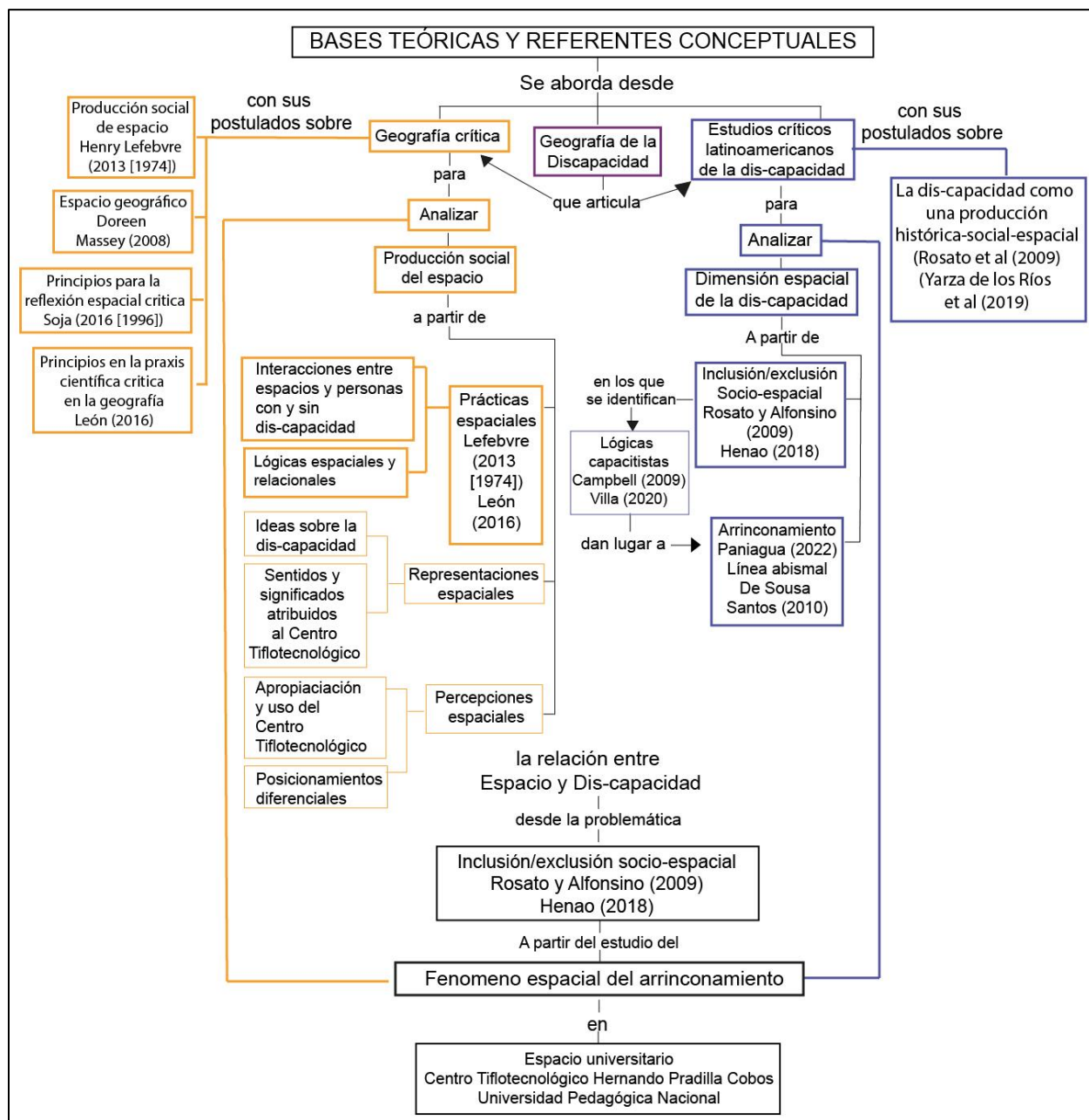
Teniendo en cuenta los antecedentes y el estado del arte presentados, se pudo comprender con más detenimiento las contribuciones que la dimensión espacial ofrece a investigaciones que, desde distintos enfoques, se ocupan de problematizar las relaciones entre espacio, sujetos y prácticas sociales. La revisión de trabajos con perspectivas teóricas y temáticas diversas, pero convergentes en el objeto de estudio, permitió fortalecer el andamiaje conceptual y la definición de las decisiones metodológicas de la presente investigación.

Capítulo 2. Bases teóricas y referentes conceptuales: la inclusión/exclusión socioespacial bajo lógicas capacitistas, las prácticas espaciales y el arrinconamiento como marcos interpretativos

En este capítulo se desarrolla una aproximación a las bases teóricas y a los referentes conceptuales desde los cuales se interroga y comprende el objeto de estudio. Para el desarrollo de esta exposición, en un primer momento, se encuentra un apartado con las *bases teóricas* que hacen posibles las categorías de análisis elegidas (Figura 3), el cual se propone como una expresión analítica, conceptual, teórica y política para comprender la experiencia socio-espacial de las personas con dis-capacidad, para esto, se desarrolla desde tres campos de conocimiento que dialogan entre sí y desde los cuales está pensada esta investigación: la geografía crítica y los estudios críticos sobre dis-capacidad en articulación con la geografía de la dis-capacidad. Esta elección responde a que desde esta investigación se asume que los procesos de producción espacial se manifiestan en fenómenos espaciales específicos, como el arrinconamiento, por lo cual el espacio adquiere un papel central al materializar lógicas capacitistas históricamente arraigadas en las prácticas espaciales.

En la misma vía argumentativa, el capítulo avanza hacia la explicitación de las *categorías de análisis* inclusión/exclusión socioespacial, prácticas espaciales y arrinconamiento, entendidas como claves para comprender las formas mediante las cuales se producen, legitiman y naturalizan posicionamientos diferenciales en el espacio educativo. Estas categorías permiten analizar cómo las relaciones de poder se inscriben espacialmente y cómo, bajo discursos de inclusión y atención a la diversidad, se reproducen formas sutiles de segregación, regulación y jerarquización de los cuerpos de las personas con dis-capacidad.

Figura 3 Bases teóricas y referentes conceptuales para la aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento



Nota: elaboración propia, 2024.

2.1 Bases teóricas

Sabemos que ninguna teoría, incluso las científicas, puede tratar de modo exhaustivo la realidad ni encerrar su objeto de estudio en

esquemáticos paradigmas. Toda teoría está condenada a permanecer abierta, es decir, inacabada, insuficiente, suspendida en un principio de incertidumbre y desconocimiento, pero a través de esta brecha, que al mismo tiempo es su boca hambrienta, proseguirá la investigación.

Edgar Morin,
El paradigma perdido: el paraíso olvidado

Las aproximaciones teóricas que sustentan esta investigación tienen como base los planteamientos de la geografía crítica, particularmente en sus desarrollos sobre la praxis científica como cualidad ética y política de la producción de conocimiento (León, 2016), desde este marco se retoman los planteamientos sobre la producción social del espacio formulados por Henri Lefebvre (2013 [1974]), la noción relacional y abierta del espacio geográfico propuesta por Doreen Massey (2008) y los principios para una reflexión espacial crítica desarrollados por Edward Soja (2016 [1996]); al mismo tiempo, la investigación se adscribe a los estudios críticos latinoamericanos de la dis-capacidad desde donde se asume una comprensión de la dis-capacidad como una producción histórica, social y espacial (Rosato et al, 2009; Yarza de los Ríos et al, 2019). Esta doble inscripción teórica posibilita una articulación analítica con la geografía de la dis-capacidad.

Conviene señalar, además, que las autoras y los autores que sustentan la comprensión de los estudios críticos de la dis-capacidad fueron seleccionados atendiendo a sus trayectorias político-académicas, construidas en diálogo estrecho con los movimientos sociales de personas con dis-capacidad. En este sentido, el marco teórico articula aportes provenientes de distintos posicionamientos situados. Así, se retoman los desarrollos de Fiona Campbell, pionera en los estudios de la dis-capacidad y del capacitismo en el contexto europeo, junto con los planteamientos de Robert McRuer, uno de los referentes centrales de la teoría crip, cuya lectura del mundo se encuentra atravesada por su experiencia como hombre gay, blanco y estadounidense. De igual manera, se incorporan los aportes del colombiano Anderson Henao, trabajador social y filósofo que se autoreconoce como hombre ciego-académico, así como los de Laura Sanmiquel Molinero, quien se posiciona como mujer ciega-académica vinculada al pensamiento crítico español. En conjunto, estas perspectivas permiten sostener una lectura situada de la dis-capacidad que reconoce la imbricación entre producción teórica, experiencia encarnada y acción política.

2.1.1 *La Producción Social Del Espacio: Aportes Desde La Geografía Crítica*

“La geografía crítica jamás es neutral, ella toma posición por el reconocimiento de la dignidad de todos los pueblos, por su diferencia, expresada y reinventada continuamente”.
(Herrera, 2019, p.55)

En este subapartado, se retoman algunos de los principios y planteamientos de la geografía crítica que se exponen a continuación para reivindicar sus presupuestos en la estructura de este trabajo, a propósito de la problemática previamente señalada.

La revisión bibliográfica sobre la historia de la *geografía crítica* señala su origen en Estados Unidos e Inglaterra, durante las décadas de 1970 y 1980, años que están marcados en la historia de la geografía como los de la revolución de la "Geografía radical" (Delgado, 2003). Este movimiento intelectual, que sobre la base de distintos sistemas filosóficos de raíces teóricas anarquistas, socialistas y marxistas, cuestionó el sentido empirista y neopositivista de la geografía tradicional, además de su neutralidad e indiferencia respecto a los problemas sociales de la época, dio paso a que geógrafos de diversas orientaciones políticas se reunieran bajo la expresión "geografía radical" y se acogieran paulatinamente al proyecto de una geografía comprometida políticamente con la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista (Delgado, 2003), de ahí que, uno de sus propósitos fuera contestar la práctica geográfica íntimamente vinculada a la acción militar e imperialista (Berg, 2010), desde esta lógica, durante esta época "se extendió una conciencia social que cuestionó los rasgos generales del capitalismo y las consecuencias del dominio, la explotación y la marginación" (León, 2016, p. 30), la entonces emergente revista *Antipode: A journal of radical geography* (1967), se consolidó como el espacio propicio desde el cual difundir sus investigaciones.

Tal y como se mencionó, fueron varios los marcos teóricos de referencia que se adhirieron a la geografía crítica, el denominador común fue su interés por la materialización de los procesos sociales en el espacio, por lo cual, este nuevo discurso geográfico privilegia "(...) "la dimensión social", en la que las relaciones espaciales son entendidas como manifestaciones de las relaciones sociales de clase en el espacio geográfico, producido y reproducido por el modo de producción" (Delgado, 2003, p. 79). De ahí que, tal y como señala Gintrac (2012) citada en Herrera (2019) "antes que evocar posturas ortodoxas, el término *radical* implica buscar y comprender las causas de los problemas, sus raíces" (p. 48); es entonces como, la categoría *clase* comienza a ser parte de los análisis geográficos, los movimientos sociales de la

época cobran fuerza y otros temas más allá de las formas del espacio, comienzan a ser parte de la agenda de investigación geográfica desde voces anticolonialistas, antirracistas, feministas, entre otras. Al respecto, León (2016) sugiere que el principal detonador de este movimiento “no fue el debate epistemológico sino la preocupación ética y la intención política transformadora de los investigadores y académicos frente a la desigual e insostenible realidad capitalista” (p.32), desde estos marcos se introdujo de manera generalizada la noción de espacio como un producto social, este proceso es recogido por el termino *giro espacial*.

En esta perspectiva, el espacio geográfico es una dimensión intrínseca de la vida social, el cual no se explica por sí solo, sino que necesita ser explicado y esas explicaciones no se encuentran en el espacio mismo “se deben construir apelando a las disciplinas de las ciencias sociales que se interesan por los procesos, como la historia, la sociología, la economía política, la antropología, o la ciencia política, entre otras” (Delgado, 2003, p. 80). Así, la geografía crítica es receptiva a diferentes perspectivas: anarquismo, anti-racismo, medioambientalismo, feminismo, marxismo, postmarxismo, post-colonialidad, post-estructuralismo, estudios queer, psicoanálisis, situacionismo, socialismo (Berg, 2010) y, porque no, los estudios críticos de la dis-capacidad.

Aquí es pertinente señalar que desde esta investigación argumentamos que, abordar la dis-capacidad en los análisis espaciales es, por un lado, una posibilidad para ampliar el horizonte de la imaginación geográfica¹¹ y, por el otro, contribuye a la comprensión no solo de las cuestiones específicas de la dis-capacidad sino, de manera general, de la relación entre los seres humanos al brindar una visión más amplia que tiene en cuenta sus diferencias y particularidades, y, las prácticas espaciales que emergen a partir de esta relación; de manera dialéctica, las perspectivas geográficas enriquecen las discusiones sobre la dis-capacidad que se desarrollan dentro de los estudios críticos de la dis-capacidad; en tanto pueden realizar aportes para cuestionar y desnaturalizar los modos de estar, habitar, producir y reproducir los espacios, lo cual es fundamental, para pensar y construir proyectos de transformación social que aboguen por una inclusión de las personas con dis-capacidad, en clave de justicia social y espacial.

Como señala Josefina Gómez et al (1982) citada en Delgado (2003):

¹¹ En sus estudios teóricos, el geógrafo Edwar Soja (1989) plantea la necesidad de una imaginación geográfica y espacial que “le dé al espacio el lugar que le corresponde como parte de una teoría social crítica” (Ovares, 2007 p. 37).

(...) si el espacio es la proyección de la sociedad, sólo podrá ser explicado desentrañando en primer lugar la estructura y el funcionamiento de la sociedad o formación social que lo ha producido. No es posible, según este razonamiento, explicar las configuraciones espaciales permaneciendo en el nivel de lo espacial, hay que adquirir primero las claves del sistema de relaciones sociales. De esta forma, el concepto de modo de producción aparece como concepto central (p.80).

Del anterior planteamiento, es posible preguntarse: ¿Qué tipo de sociedad es la que ha producido espacios, normas y relaciones sociales que colocan a las personas con discapacidad en posiciones de dependencia, marginalidad o exclusión? ¿Qué tipo de organización social y espacial se requiere para que la dis-capacidad deje de ser producida como un problema y sea reconocida como una expresión legítima de diferencia? ¿Qué desafíos tenemos como sociedad frente a las injusticias espaciales de las personas con dis-capacidad? ¿Desde qué lugar se traza la diferencia nosotres/as/os-otres/as/os? Esto conecta con lo planteado por Barton (2009) cuando refiere que:

Un planteamiento basado en el modelo social reconoce que el tema de la discapacidad nos da la posibilidad de cuestionar la naturaleza de la sociedad en que vivimos y el tipo de sociedad que deseamos. Cómo y por qué una sociedad excluye a ciertos individuos y grupos, involucra ciertas formas de categorización que resaltan las incapacidades y los rasgos inferiores e inaceptables de los individuos. La cuestión de cómo definimos la “discapacidad”, es, por ende, crucial, porque tal definición habrá de influir en nuestra manera de ver a las personas con discapacidad y de interactuar con ellas (p.125).

La geografía crítica como apuesta analítica y política

Comprendido el origen de la geografía crítica desde estas premisas, en este punto, es importante situar de qué manera, la noción de *criticidad* permite comprender el espacio geográfico y por qué es el enfoque teórico adoptado para esta investigación. Desde lo planteado por León (2016) “la noción de criticidad es más una cualidad de la praxis científica que un rótulo que califica rígidamente una determinada investigación, una propuesta metodológica o un sector de una disciplina” (p.43), desde esta lógica, el autor plantea tres principios en la praxis científica crítica en la geografía, los cuales se exponen a continuación:

1. **La crítica como principio ético:** refiere a la posición ética que la práctica científica de una disciplina o un investigador asume ante los diversos procesos y órdenes de

socialidad normalizados. Está compuesto por dos dimensiones que en su conjunto definen temas de interés, conceptos y metodologías, así como la necesidad de intervenir políticamente en el orden social establecido para propiciar su transformación, a saber:

- a) *El punto de vista ético*, que es el punto de partida que condiciona el interés por lo observado, desde una perspectiva que no ignora la realidad del dominio y la violencia, que no puede menos que observar y prever las consecuencias de la exclusión como principal interés, y que asume como tarea científica su denuncia y su comprensión o explicación rigurosa.
 - b) *La intención ética revolucionaria*, desde la cual no basta con denunciar los fenómenos en que se manifiesta la injusticia social ni con dar cuenta de los procesos que la producen; además hay que intervenir en ellos para transformarlos, o al menos para contrarrestar sus efectos.
2. **La crítica como principio epistemológico:** este segundo principio hace hincapié en la responsabilidad científica de producir conocimiento certero, y en la obligación ética de convertir dicho conocimiento en medio de intervención social; también está conformado por dos dimensiones:
- a) *La correspondencia del conocimiento con lo real*, que se trata de la responsabilidad del científico de establecer la crítica formal analítica, sintética o dialéctica respecto a los enunciados de verdad en su correspondencia con lo real y con los procesos particulares considerados, ya sea en su singularidad o bien en sus múltiples planos, correspondencias y contradicciones. Este principio se ocupa principalmente de no fijar o de no volver doctrina acrítica cualquier principio ontológico o epistemológico.
 - b) *La validación del conocimiento como medio de transformación*, desde la cual no sólo es importante que los conocimientos coincidan con lo real; también lo es que hagan posible la transformación consciente de la realidad estudiada. Aquí el compromiso se establece a partir de lo que objetivamente contiene el presente y que le brinda al futuro como marco de posibilidades realmente alcanzables.
3. **La crítica como principio político de transformación:** la criticidad aquí es la participación práctica en la transformación de lo real conforme a un sentido político establecido; criticidad que de acuerdo con sus alcances en la praxis social. Este principio está constituido por las siguientes dimensiones:

- a) *La transformación de la propia praxis científica*, que es la responsabilidad que tiene el científico de identificar los alcances, límites, aciertos y errores de los fundamentos del trabajo propiamente científico y de intervenir en ellos para fortalecer su práctica científica. La geografía crítica desde esta dimensión sería la responsable de mantener vigentes los principios epistemológicos y de adecuarlos al movimiento de la realidad histórica de la que pretende dar cuenta y en la que pretende intervenir.
- b) *La praxis científica como medio de transformación de la praxis social*, este es el momento que reconoce la validez del conocimiento científico como medio eficaz para intervenir en la forma histórica, aquí el conocimiento certero no resulta sólo de su utilidad práctica inmediata, como en el pragmatismo epistemológico, porque se desprende de un tipo de conocimiento certero que encuentra su solidez en preceptos científicos; de ahí la posibilidad de intervención certera en el mundo de acuerdo con un proyecto político común y de transformar los principios científicos -no de sustituirlos- conforme a las necesidades políticas de transformación y a los preceptos éticos que les dan sentido.

A partir de lo expuesto, esta investigación adopta la geografía crítica no como una adscripción meramente disciplinar, sino como una toma de posición ético-política y epistemológica frente a la realidad que se investiga, en este caso aquella que se vive en los procesos de inclusión/exclusión de las personas con dis-capacidad. En coherencia con lo planteado por León (2016) la criticidad se asume para desplazar la mirada desde explicaciones individualizantes hacia el análisis de los procesos estructurales mediante los cuales comprender cómo las prácticas espaciales pueden dar lugar a formas de arrinconamiento, al tiempo que ofrece herramientas para proyectar transformaciones orientadas a la justicia espacial y social. Como lo sostiene Berg (2010) “los geógrafos críticos están comprometidos con la transformación de sus mundos y llaman a reflexionar sobre cómo debemos interpretar las relaciones espaciales existentes a fin de mejorarlas” (p.617) y podríamos extender a las y los educadores especiales en articulación con lo dicho por Ocampo (2019) cuando refiere que pensar lo inclusivo deviene “en una estrategia de recuperación del conocimiento crítico de los investigadores con la producción de lo nuevo, con la alteración de la realidad en beneficio de la multiplicidad de diferencias”. (p. 24) por lo cual: “El conocimiento de la Educación Inclusiva ha de concebirse como una estrategia de subversión de los modos de pensar y practicar la educación; como tal, deviene en un dispositivo de producción de la producción” (p.16)

En línea con lo planteado por Herrera (2019) “La geografía crítica es impensable sin su relación a la acción, la cual se realizaría, por ejemplo, a través del compromiso de los investigadores con movimientos sociales progresistas que apuestan por la justicia social” (p.49), en este caso, desde el lugar de educadora especial-tiflóloga el compromiso está en los procesos con, por y para las personas con dis-capacidad.

En síntesis, Herrera (2019), argumenta que es posible definir la geografía crítica como:

(...) una apuesta intelectual progresista que (...) implica una apertura respecto a categorías de análisis que van más allá de la clase y las estructuras económicas; en este sentido, desde el reconocimiento de las múltiples caras de la opresión, se sirve necesariamente de diferentes marcos conceptuales para analizar las manifestaciones espaciales de los conflictos sociales, abraza a la geografía radical y la enriquece. Es gracias a esta apertura que la geografía crítica permite tender puentes muy fructíferos entre el conocimiento espacial, trabajado desde la geografía, y la teoría social de manera más amplia (p.50).

Ahora bien, para comprender lo que implica la reflexión espacial crítica, desde esta investigación se sigue la propuesta de Edward Soja geógrafo marxista interesado en reubicar la geografía dentro del contexto de la teoría social, mediante el análisis de la espacialidad de la vida social (Delgado, 2003), quien plantea los siguientes principios:

- a) La espacialidad ontológica del ser (todos somos seres tanto sociales y temporales como espaciales).
- b) La producción social de la espacialidad (el espacio se produce socialmente y, por lo tanto, puede cambiarse socialmente).
- c) La dialéctica socio-espacial (lo espacial da forma a lo social en la misma medida en que lo social da forma a lo espacial) (Soja, 2016 [2008], p.101).

Al respecto, Fernández (2018) sugiere que de estas premisas es posible inferir que “cualquier situación de desigualdad social se materializa en la dimensión espacial” y “cualquier proyecto de transformación social deberá apuntar a transformar la organización espacial que actualmente sustenta a los sistemas de dominación en vigencia: deberá producir espacio de modos alternativos” (pp.26-27), desde esta investigación se puede inferir que en el marco de un proyecto de transformación social como lo es la educación inclusiva es imperativo repensar el sentido de las aulas de educación especial o de apoyo pedagógico especializado, así como

aquellas de tiflogía para dar cuenta de las formas en que estos espacios han sido históricamente configurados como dispositivos de segregación, normalización y contención de la diferencia, más que como escenarios para la participación plena y el reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

De esta manera, la reflexión espacial crítica permite interrogar cómo la organización física, simbólica y relacional de las aulas y de los espacios especializados (como es en este caso el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos) produce determinadas experiencias educativas para las personas con dis-capacidad, contribuyendo en muchos casos de manera no explícita, a su arrinconamiento. Aquí cobran sentido las palabras de Herrera (2019), cuando menciona que: “Contestar un hecho injusto y decidir transformarlo, transforma el espacio opresor en algo *otro*, que a su vez transforma a la sociedad, y esto ha de ser evidenciado por la geografía crítica” (p.55).

También, se encuentra en el principio de *la espacialidad ontológica del ser*, una de las razones por las cuales se busca comprender la dis-capacidad desde una perspectiva espacial, toda vez que, luego de identificar la situación a investigar en este trabajo, se reconoce que las representaciones sociales e históricas sobre las personas con dis-capacidad tienen efectos sobre la materialidad del espacio (por ejemplo, qué cuerpos y qué personas son esperadas y bienvenidas en qué espacios y contextos) y, por consiguiente, las preguntas formuladas atendían a una dimensión espacial, aspecto que fue reafirmado gracias al proceso de formación en la LCSE. Al respecto, Delgado (2003) sostiene que esta dialéctica es “el fundamento para la construcción de una teoría social que no da prioridad ontológica a ninguno de los momentos de la relación, sino que los considera íntimamente relacionados, interdependientes y contenidos entre sí” (p.96).

Otro sustento teórico importante para esta investigación es el de la *producción social del espacio*, dado que, como se ha mencionado en otros apartados, el foco de interés de este trabajo se encuentra allí, para esto, se sigue la propuesta de Lefebvre (2013 [1974]), quien propone una triada conceptual para analizar dicho proceso de producción: a) la práctica espacial, b) las representaciones del espacio y c) los espacios de representación. A continuación, con base en lo planteado por Fernández (2018), se presentan los principales elementos que estructuran cada uno de estos espacios:

- a) La práctica espacial: consiste en las prácticas productivas y reproductivas de cualquier sociedad, las cuales tienen como consecuencia la “secreción” del espacio propio de esa sociedad. Corresponde al *espacio percibido* empíricamente por los sentidos, por tanto, esta espacialidad materializada puede explicarse a través de descripciones precisas de lugares específicos, supone el uso del espacio, el empleo de lo que contiene, revela la forma en que los espacios son apropiados. La *práctica espacial* se toma como categoría de análisis en la presente investigación y se ampliará a profundidad más adelante en el apartado de *Categorías de análisis*.
- b) Las representaciones del espacio: están compuestas por las concepciones científicas, urbanísticas, tecnocráticas, etc., de los sectores dominantes, generalmente codificadas en un sistema de signos verbales; por ejemplo, un plan urbanístico o de ordenamiento territorial. Es lo pensado, ligado al saber cómo poder. Representa la hegemonía de los grupos dominantes, desde donde se imponen el orden y el control sobre el espacio a través de los discursos e imaginarios. Es el espacio dominante en el sentido que controla poderosamente la manera en que pensamos, analizamos, explicamos y afectamos o practicamos la espacialidad humana (Lefebvre, 2013 [1974]). Otro término que usa el autor para esta dimensión es *espacio concebido*.
- c) Los espacios de representación: en este espacio, los objetos del espacio físico son recubiertos de imágenes y símbolos, por ende, se refiere a las experiencias, representa la manera como se vive el espacio que se habita, de ahí que se conozca también como *el espacio vivido*. Junto con el espacio concebido constituye el espacio socialmente construido. De acuerdo con Soja (1996), aquí se combinan lo real y lo imaginado, las “cosas” y los “pensamientos”, y es el terreno fértil para el surgimiento de “contraespacios”.

Según Lefebvre (2013 [1974]) el ser humano no solo tiene un espacio ante sí, sino que está ahí, se sitúa y actúa en él, por tanto, “el espacio contiene relaciones sociales y es preciso saber cuáles, cómo y por qué” (p.86), de manera que, el análisis no puede limitarse a meras descripciones o discursos. En síntesis, Fernández (2018) explica que:

La tríada conceptual adelanta cierta división del trabajo entre diferentes agentes productores de espacio. El espacio concebido estaría asociado a los grupos dominantes o, al menos, a su lógica (en su análisis, Lefebvre se refiere a la lógica capitalista). El

espacio vivido se vincularía a los grupos dominados o a la lógica de los mismos, mientras que las prácticas espaciales resultarían del conjunto de las prácticas de una sociedad (p.28).

Finalmente, la conceptualización de la filósofa y geógrafa Doreen Massey (2008) sobre el espacio geográfico, también resulta sugerente para esta investigación, al señalar que:

Primero, reconocemos al espacio como el producto de interrelaciones, siendo constituido a través de interacciones, desde la inmensidad de lo global hasta la intimidad ínfima (...) segundo, comprendemos al espacio como la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, en el sentido de la pluralidad contemporánea, como esfera en la cual distintas trayectorias coexisten, (...) tercero, reconocemos al espacio como estado siempre en construcción (p. 29).

Esta autora, coincide con Lefebvre al sostener que el espacio no precede a las relaciones que se llevan a cabo en él, pero añade que las relaciones y fenómenos sociales tampoco preexisten al espacio donde se desarrollan: ambos se co-constituyen mutuamente (Massey, 2005). El espacio por ende se transforma constantemente, al ser parte de una “geometría siempre cambiante de relaciones sociales y de poder” (Massey, 1994, p. 4).

A partir de las bases teóricas desarrolladas desde la geografía crítica, es posible sostener que el espacio constituye una dimensión constitutiva de lo social y no un mero soporte físico de las prácticas humanas. En esta perspectiva, el espacio se configura como un entramado de relaciones históricas, políticas y simbólicas que expresan y reproducen desigualdades, jerarquías y formas de poder, al tiempo que modelan las experiencias cotidianas de las y los sujetos. Esta comprensión resulta central para la presente investigación, en tanto permite problematizar las maneras en que determinadas configuraciones espaciales contribuyen a producir condiciones de inclusión/exclusión, abriendo el análisis hacia la articulación entre espacio, dis-capacidad y prácticas sociales, que será profundizada en los apartados siguientes.

2.1.2 La Dis-Capacidad Como Una Producción Histórica, Social Y Espacial: Sentidos Desde Los Estudios Críticos En Dis-Capacidad

Toda cuestión humana debería ser pensada desde la perspectiva de las diferentes espacialidades. Y, otra vez, puede ser verdad su reverso: no hay nada de la espacialidad - y en la espacialidad- que pueda explicarse sino a través de lo humano.

Carlos Skliar

¿De qué hablamos cuando hablamos de dis-capacidad?

Cuando hablamos de dis-capacidad, desde el sentido común, pareciera que todas/os/es tenemos una idea sobre lo que ello representa.¹² Pero a la hora de intentar una definición aparecen las dificultades, inconsistencias y contradicciones que, por un lado, nos dicen que hace referencia a personas que se encuentran bajo una condición que presenta alguna “deficiencia”¹³, ésta puede ser física, mental, intelectual o sensorial y, por el otro, a un fenómeno o una categoría social multicausal, compleja y multi-situada, lo que permite reconocer que su significado varía según los contextos de producción de conocimiento desde los cuales se la aborde, ya sea el médico, el rehabilitador o aquellos enfoques de carácter sociopolítico y crítico; esta diversidad de lecturas no solo transforma la manera en que la dis-capacidad es conceptualizada, sino también la forma en que es problematizada y puesta en tensión en distintos escenarios sociales, educativos y políticos, lo que nos permite inferir de entrada que: la dis-capacidad es irreductible a una sola mirada. Esta investigación encuentra en los análisis de los estudios críticos en dis-capacidad una posibilidad para cuestionar lo que pareciera ser incuestionable en la dis-capacidad y, a partir de ello, ampliar y complejizar sus comprensiones en este caso específico, desde una perspectiva espacial.

Los estudios críticos en dis-capacidad son un campo académico e investigativo de desarrollo relativamente reciente en las ciencias sociales latinoamericanas, con una producción consolidada principalmente en países como México, Brasil y Argentina, cuyo propósito fundamental ha sido el de introducir múltiples perspectivas para comprender la dis-capacidad, a partir de marcos analíticos que disputan los sentidos y significados que tradicionalmente han privilegiado la idea de la dis-capacidad como una tragedia personal, y, por consiguiente, una condición que se debe tratar de corregir, que, aunque no siempre puede curarse, debe ser

¹² Ferrante y Venturello (2014) afirman que el sentido común sobre la discapacidad acude al lenguaje de lo biológico o de lo médico y automáticamente, se ubica en el ámbito de la falla, la falta, la “anormalidad”.

¹³ Se utilizará la palabra “deficiencia” entre comillas, como una acción de sospecha sobre su utilización desde marcos biomédicos y normativos para fijar y esencializar las diferencias corporales.

intervenida por las industrias de la rehabilitación y de la medicina (Rosato et al., 2009) para su normal funcionamiento en la vida cotidiana. Bajo esta lógica, estos estudios privilegian las comprensiones culturales, discursivas y relacionales de la dis-capacidad, orientadas a comprenderla no como una condición individual o deficitaria, sino como un fenómeno histórico, social y espacial, de ahí que conecte con las agendas de los estudios feministas, marxistas, queer, poscoloniales, posestructuralistas, por mencionar algunos.

Su origen data en los fines de la década de 1970 y principios de la década de 1980 en el seno de la academia anglosajona en la que personas con dis-capacidad se organizaron en búsqueda de su reconocimiento en términos de derechos y ciudadanía por lo cual “lucharon por hacer estallar esta percepción biologizante y trasladar el eje de la problematización a lo sociopolítico, a la estructura social generadora de desigualdad y opresión” (Yarza de los Rios et al., 2019, p. 33), por esto, inicialmente buscaron establecer la distinción analítica entre *impairment*-impedimento (entendido como la parte biológica) y *disability* -discapacidad (referente a la parte social), lo que derivó en un cambio sustancial en los modos de pensar la dis-capacidad y en la aparición de los *Disability Studies* considerados como los fundadores de una mirada crítica de la dis-capacidad al abordar de manera más amplia tópicos como opresión, emancipación, representación, lucha, inclusión, exclusión, independencia, discriminación, etcétera. En síntesis, se trató de un grupo heterogéneo de estudios sociales, históricos y literarios tendientes a comprender a la dis-capacidad como retórica cultural (Skliar, 2002), que en palabras de Ferrante y Venturello (2014) “reunió la teoría con la práctica militante y buscó interpretaciones acerca de por qué la discapacidad no era reducible a su dimensión corporal ni médica, sino que constituía una forma de opresión” (p.47), siendo protagonistas en estos hechos el *Movimiento de Vida Independiente* (MIV) vinculado a la Universidad de Berkeley, en Estados Unidos y la *Unión de Personas con Discapacidad Física contra la Segregación* (UPIAS) en Inglaterra.

Bajo este contexto, dichos estudios, adquieren especial relevancia por los planteamientos teóricos desarrollados por el sociólogo Erving Goffman (1963) respecto a la construcción social del estigma¹⁴, y por Robert Scott cuyas reflexiones evidenciaron la manera en que el saber médico contribuyó a la dependencia en las personas con dis-capacidad (Ville et al., 2014), también se destacan los trabajos de Mike Oliver (1995), Colin Barnes (1997), Len

¹⁴ Brogna (2009) explica que la reconceptualización, desde un paradigma social, define a la discapacidad ya no como algo inherente a la persona, sino como un estigma, un signo y un símbolo (Goffman, 1961, 1963; Foucault, 1964).

Barton (2002) y Tom Shakespeare (2004); sus aproximaciones permitieron centrar la atención en la dis-capacidad como una producción social. Así, mientras que en el contexto norteamericano este giro analítico se orientó principalmente hacia la problematización de los aspectos culturales de la dis-capacidad, en el ámbito del Reino Unido se consolidó una lectura centrada en sus implicaciones económicas apoyada en los aportes del materialismo histórico, desde la cual se cuestionó la división social del trabajo y la valoración diferencial de los cuerpos según criterios de utilidad, productividad y normalidad, de tal manera que, atribuyeron al capitalismo el origen de la dis-capacidad al partir de un parámetro de cuerpo “capaz” o “normal”, anclado en un mito de perfección corporal e intelectual.

Lo anterior, no fue un asunto menor, aquí es posible identificar dos procesos contundentes de concientización política de las propias condiciones de existencia de las personas con dis-capacidad: uno vinculado a la condición de clase que evidenció las relaciones estructurales de explotación y desigualdad; y, el otro, asociado a la condición de dis-capacidad que puso en cuestión las formas en que ciertos cuerpos son desvalorizados, excluidos y subordinados en el orden social. Tal y como argumenta Heredia (2020):

(...) aquí podemos hacer un paralelismo en torno a lo que desde el marxismo se entiende como capacidad del sujeto de adquirir “conciencia de clase” con la idea de comprender la discapacidad como “producción social”. El sujeto al reconocer su condición de clase entiende que su posición en la estructura social no es natural ni consecuencia de un infortunio individual sino que está determinada por los modos en que se estructuran las relaciones sociales en el marco de un modo de producción capitalista; quienes tienen los medios de producción generan mecanismos sociales, políticos e ideológicos para acumular cada vez más riqueza y reproducir su posición y lugar, y la de quienes son explotados. Y en cuanto a la condición de discapacidad (...) entienden que no son sus características personales lo que impide su participación social y política sino la mirada que recae sobre ellos, por cómo la sociedad entiende su condición: en términos de lástima y tragedia médica (p.2).

Esta vertiente daría lugar a lo que Mike Oliver (1998) conceptualizó como el *modelo social de la discapacidad*, comprendido por el autor como una forma de exclusión, segregación y opresión generada por la sociedad capitalista. Con este cambio se introdujo el termino *opresión* y, en este sentido:

Referirse a la discapacidad como opresión significó reconocer y visibilizar la posición de inferioridad de las personas con discapacidad respecto de otros en la sociedad, y también dar cuenta de que esa posición estaba relacionada con ideologías que la justificaban y perpetuaban. (...) Este enfoque para explicar la causa fundamental de las exclusiones sociales continúa siendo la base fundamental de los estudios sociales sobre discapacidad que se desarrollan en la actualidad (Revuelta y Hernández, 2021, p. 18).

Al afirmar que las personas con dis-capacidad sufren de opresión se requiere interrogar la cuestión del poder, en palabras de Barton (2009) “este planteamiento propicia ciertos cuestionamientos, que incluyen cómo, por qué y con cuáles consecuencias se ejerce el poder dentro de ciertas condiciones y relaciones sociales” (p.125). De esta forma, Yarza de los Ríos et al., (2019) señalan que para lograr la emancipación de las personas con dis-capacidad no han sido (ni son) necesarias medidas individuales, sino transformar las sociedades opresoras y esto se obtendría a través de dos vías: “el desarrollo académico crítico que visibilice los aspectos estructurales de este proceso de discapacitación sobre un cuerpo Otro y la lucha por los derechos para alcanzar la plena y efectiva inclusión social de las personas con discapacidad” (pp. 35-36).

En este punto, es evidente que los planteamientos teóricos de los autores pioneros en el modelo social de la dis-capacidad, fueron fundamentales para posicionar la noción de discapacidad como un asunto social con significados y representaciones múltiples y cambiantes, lo que reafirma lo dicho por Rodríguez et al (2021) “la discapacidad es un tema social, aunque haya quedado al margen de muchas discusiones necesarias” (p.7), este giro teórico-práctico dio cuenta de que la experiencia de la dis-capacidad siempre es heterogénea y, a su vez, se intersecta con diferentes dimensiones contextuales, históricas y para este caso, espaciales. De ahí que, Ferrante y Venturello (2014) enfatizan en que:

Los autores de esa corriente (Filkeinstein, 1980, Oliver 1990, 1998, Barton, 1998) tienen el mérito de haber planteado a la discapacidad como una forma de opresión social, designándola como la causante de las desigualdades que padecen las personas en esta condición, oponiéndose a las teorías que la entienden como un problema individual. Esta postura, que entraña un giro teórico, fue propiciada por un nuevo posicionamiento político de las personas con discapacidad (p.46).

Goodley y Lawthom (2019) citados en Revuelta y Hernández (2021, p.20) han definido las características y aportes de los estudios críticos en dis-capacidad de la siguiente manera:

- Reconocen la importancia de analizar la discapacidad a través del materialismo y es respetuoso con los componentes básicos de los estudios sobre discapacidad, especialmente el modelo social de discapacidad.
- Reconocen que nuestros tiempos contemporáneos son complejos porque están marcados por la austeridad, una brecha cada vez mayor entre ricos y pobres, la globalización de los principios rectores del capitalismo tardío y, por lo tanto, requieren teorías sociales sofisticadas que puedan cuestionar estos procesos.
- Permanecen atentos a los contextos económicos globales, nacionales y locales y su impacto en las personas con discapacidad.
- Adoptan una posición de relativismo cultural mientras buscan decir algunas cosas sobre la naturaleza global de la discapacidad.
- Reconocen la importancia de la constitución del yo en relación con los demás (y, por lo tanto, siempre está en sintonía con las cualidades relacionales de la discapacidad).
- Adoptan la práctica de la criticidad para ser crítico con todo tipo de estudios de discapacidad (incluidos los estudios críticos de discapacidad).
- Tienen en cuenta la opinión de que cualquier análisis de la discapacidad no debe excluir la consideración de otras formas de activismo político.

A partir de lo desarrollado hasta este punto, es posible reconocer un entramado de aportes teóricos fundacionales de los *Disability Studies* que configuran un marco analítico común, en el que adquieren centralidad tres construcciones conceptuales: en primer lugar, la diferenciación entre deficiencia y dis-capacidad; en segundo lugar, la contraposición entre el modelo médico y el modelo social; y, finalmente, la comprensión de la dis-capacidad en estrecha relación con el modo de producción capitalista.

Ahora, si bien la dicotomía entre dis-capacidad y deficiencia fue políticamente potente como reconocimiento del carácter social de la dis-capacidad, a partir de la década de 1990, se han realizado críticas a estos primeros abordajes, porque en palabras de Revuelta y Hernández (2021) impidieron “una comprensión clara respecto de la realidad de personas cuya constitución como sujetos siempre se jugaba en la relación entre cierta condición corporal y un contexto específico” (p.18), es decir que, hablar de dis-capacidad tampoco era solamente hacer referencia a una opresión externa o estructural y, desde un punto de vista feminista diferentes

autoras señalaron que hubo un “borramiento del cuerpo en el modelo social” aunque se entienda el carácter estratégico que tuvo ese gesto en un inicio para confrontar la hegemonía del modelo médico (Fernández, 2018), por tanto, han insistido en la necesidad de no centrar el análisis exclusivamente en los entornos discapacitantes, sino valorizar también las experiencias subjetivas de la dis-capacidad y las particularidades de las personas por razones de género, orientación sexual, raza o clase (Morris, 1996; Crow, 1996; en la geografía, ver Butler y Bowlby, 1997, y Chouinard, 1997).

Como resultado de las críticas formuladas al modelo social, así como de una imbricación sostenida entre aportes teóricos de carácter interdisciplinar y las luchas impulsadas por movimientos emancipatorios, en las últimas tres décadas se ha configurado un campo de estudios que se han denominado *Estudios Críticos en Dis-capacidad*.

El pensamiento latinoamericano y los estudios críticos en dis-capacidad

Los desarrollos teóricos revisados hasta aquí han emergido, en su mayoría, de la academia anglosajona. Pese a ello, en los contextos latinoamericanos también se han producido diálogos críticos con estas perspectivas, particularmente desde comienzos del siglo XXI, lo que dio lugar a lecturas situadas que han contribuido a ampliar y tensionar este campo de estudios. Se considera entonces que, el pensamiento social en dis-capacidad requiere de unas genealogías críticas desde el Sur (Bidaseca et al. 2016), que “pongan en suspenso las narrativas anglocéntricas y visibilicen otras génesis, tensiones, trayectorias intelectuales, categorías, entramados, constelaciones conceptuales y luchas ético-políticas” (Yarza de los Ríos et al, 2019, p 36), y así re-elaborar marcos interpretativos capaces de dar cuenta de las formas específicas en que la dis-capacidad se produce, se nombra y se experimenta en realidades atravesadas por desigualdades históricas, configuraciones socioespaciales particulares y disputas políticas situadas y propias.

Desde Latinoamérica, las investigaciones han retomado los estudios de la dis-capacidad anglosajones, reconociendo las particularidades regionales de las desigualdades. Algunas de las principales compilaciones que representan la diversidad de autoras y autores han sido coordinadas por Angelino y Almeida (2012), Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez Ramírez (2019) del Grupo de Trabajo de Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLACSO) y Lázaro Jiménez, Cruz Maldonado y Pérez Ramírez (2019). En Brasil cabe citar el trabajo de Anahi Guedes de Mello (Gavério, Guedes de Mello, y Block

2019). En Colombia, los aportes de Yennifer Paola Villa Rojas¹⁵ (Villa-Rojas 2020). En Argentina el trabajo de Brogna (2006) y Rosato y Angelino (2009).

Vale la pena señalar que, en estas obras se puede ver que, en la academia latinoamericana las investigaciones “frecuentemente surgen de disciplinas con tradición de abordaje práctico de la dis-capacidad, tales como la educación, la psicología o el trabajo social; y que existe una menor participación de investigadoras/es con discapacidad en comparación con el mundo anglosajón” (Fernández, 2021, p. 56). En lo descrito en el apartado *La dis-capacidad en las investigaciones desde los Estudios Sociales en Colombia*, se advierte la ausencia de participación de personas con dis-capacidad en el rol de investigadoras/es, co-investigadoras/es o sujeta/os participantes, lo que es un claro llamado al pensar la producción de conocimiento con, por y para las personas con dis-capacidad.

Ubicar la dis-capacidad en el marco y devenir de los estudios críticos en América Latina, ha resultado fundamental para situar discusiones de orden académico, político, epistemológico, práctico y ético, orientadas a cuestionar la pretensión de universalidad de la matriz hegemónica del pensamiento moderno/colonial, históricamente asumida como la única forma legítima de comprensión en la región. Este posicionamiento exige desplazarse de los lugares comunes desde los cuales se ha pensado la dis-capacidad, para adentrarse en la exploración de múltiples fronteras analíticas que permitan la construcción de nuevas comprensiones, la emergencia de otras narrativas y la problematización de dimensiones aun escasamente abordadas, como la espacial. Lo que supone, al mismo tiempo, un acto político que evidencia una toma de distancia con los modelos medicalizadores, patologizantes, desarrollistas, normalizadores, capacitistas, colonialistas e individualistas sostenidos en prácticas y discursos de cura, rehabilitación o asistencia que han acaparado la reflexión teórica, las prácticas investigativas y de intervención, así como la producción de subjetividades en torno a lo que denominamos como otra/o/e con dis-capacidad. Retomando a Yarza de los Ríos et al (2019):

La producción académica en torno a la discapacidad en nuestra América Latina ha venido dando cuenta de una forma de pensarla, entenderla, desplegarla, la cual nos ubica en un momento de “fuga y salto” (Sartre, 2000) hacia una nueva abstracción y materialidad. Más allá de que existan medulares puntos de encuentro con los Disability Studies, consideramos que, hoy día, podemos estar pensando en la construcción de un

¹⁵ Quien fue docente de la UPN, en las licenciaturas de Educación Especial y Comunitaria.

modo de dar cuenta de la producción de discapacidad desde la mirada poscolonial y del Sur Global. (p.36)

Comprendido el origen de los estudios críticos de la dis-capacidad desde estas premisas, resulta pertinente profundizar en la pregunta ¿Qué significa entender la dis-capacidad como una producción histórica, social y espacial? Al respecto, (Rosato et al., 2009) argumentan que analizar la dis-capacidad como producción social conlleva a situarla en el entramado de relaciones de desigualdad en la sociedad, por lo cual sostienen que:

Proponemos entender a la discapacidad como una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos (p. 93)

Se reitera que, comprender la dis-capacidad desde esta perspectiva supone atender, por una parte, a las condiciones estructurales, económicas y políticas que producen relaciones de opresión y limitan las posibilidades de desarrollo de personas cuyas características se sitúan por fuera de los parámetros normativos socialmente establecidos, “los estudios críticos introducen así un conjunto de reflexiones transversales que permiten cuestionar el modo en que se construye sociedad” (Reuelta y Hernández, 2021, p. 30). Por otra parte, implica reconocer que la experiencia de la dis-capacidad (o de la asignación de dicha categoría) y su explicación, se configura de manera culturalmente situada, interseccional, diversa y no homogénea, tal y como advierten Rosato et al (2009):

Toda explicación implica ya un hecho anterior de significación, por lo cual «el problema» no estaría en la significación, sino en la explicación que esta significación produce, fundamentalmente porque es a partir de ella que se toman determinadas decisiones – individuales, profesionales, institucionales– que producen y reproducen así procesos de exclusión. (p.96)

Desde esta comprensión, en la presente investigación adquieren centralidad los procesos de inclusión/exclusión que atraviesan la experiencia socioespacial de las personas con dis-capacidad.

Asimismo, en estos procesos de producción de la dis-capacidad operan categorías analíticas como el biopoder, la estigmatización y el capacitismo, las cuales resultan fundamentales para comprenderlo. Es por esto por lo que, en esta investigación se retoma la categoría de capacitismo como eje analítico para el abordaje del fenómeno espacial del arrinconamiento. En esta línea, Revuelta y Hernández (2021), añaden que:

Lo relevante de estos estudios es que permiten develar la variabilidad de situaciones sociales en las que la discapacidad cobra sentido porque ayudan a explicar la experiencia concreta de un sujeto que por múltiples intersecciones y producciones de verdad se encuentra excluido y oprimido, o porque el concepto hace sentido para comprender procesos reguladores más amplios que permiten al sistema social seguir operando desde las lógicas de un "sujeto normal". (pp. 30-31)

Como se ha argumentado a lo largo de este documento, la presente investigación parte de establecer un diálogo entre la geografía, desde los postulados de la geografía crítica y la dis-capacidad, a partir de los aportes de los estudios críticos en dis-capacidad, lo cual conduce necesariamente a incorporar la dimensión espacial como eje analítico. En este sentido, resulta pertinente retomar lo señalado por Fernández (2022), quien advierte que:

Los estudios de la discapacidad generalmente no tienen en cuenta la dimensión espacial (Imrie y Edwards, 2007), a pesar de su insistencia en el rol del contexto en la producción de la discapacidad. Sin embargo, desde la geografía se han recuperado los aportes teóricos del modelo social dentro del campo de la geografía de las discapacidades (p.57)

En este escenario, los estudios críticos de la dis-capacidad se configuran como un campo diverso, complejo y plural, que abre la posibilidad de analizar críticamente la importancia de los espacios sociales para la intersubjetividad social, temporal y espacial, pues es precisamente en esta relación entre sujetas/os y espacialidades donde se inscriben fenómenos espaciales derivados en este caso, de las experiencias de las personas con dis-capacidad en el espacio vivido, concebido y percibido. Esta relación se expresa con particular claridad en los procesos mediante los cuales los cuerpos son situados, ubicados (o arrinconados) en determinados entornos, produciendo sentidos de pertenencia, exclusión o extrañamiento. Al respecto, Sanmiquel (2023), al reflexionar sobre la politización de su subjetividad, señala:

Espacial, porque empecé a politizar la experiencia encarnada de sentirme “fuera de lugar” en gran cantidad de espacios en los que mi cuerpo no era esperado, tal y como me indicaban numerosas barreras arquitectónicas y la expectativa de que fuera agradecida con quien se dignara a retirarlas. (p.25)

2.1.3 Sobre La Geografía De La Dis-capacidad

Resulta pertinente desarrollar un apartado dedicado a la geografía de la dis-capacidad, en la medida en que el ejercicio de revisión y análisis realizado en el estado del arte permitió identificar que una parte significativa de las investigaciones revisadas se inscriben y buscan hacer aportes a este campo de conocimiento, no obstante, dado que, no constituye el propósito de este trabajo y excede los alcances del presente apartado el realizar un estado del arte¹⁶ específicamente de este campo, se opta por exponer de manera general las bases teóricas de sus principales exponentes.

Ahora bien, a partir del recorrido analítico desarrollado en esta investigación se reafirma que el análisis de la dis-capacidad desde los postulados de la geografía crítica permite inscribir la discusión en un marco más amplio sobre los procesos de producción social del espacio y sobre las formas en que se configuran las relaciones entre los seres humanos al brindar una visión que tiene en cuenta sus diferencias y particularidades, las cuales inciden en las representaciones y prácticas socio-espaciales, como bien señala Fernández (2023) “lo social está presente en todos los aspectos del espacio, incluyendo la materialidad del espacio, debido a que los espacios son producidos por actores sociales en un contexto social” (p.9). En este sentido, se plantea que la geografía de la dis-capacidad no debe constituirse como el único campo encargado de incorporar la noción o categoría de dis-capacidad en el análisis geográfico; por el contrario, este tópico puede y debe ser asumido de manera transversal por los enfoques más generales de la disciplina. De ahí que, en este trabajo se busque contribuir a las discusiones de la geografía crítica en un sentido amplio, reconociendo, al mismo tiempo, que sus aportes pueden dialogar y enriquecer de manera específica el campo de la geografía de la dis-capacidad.

Origen y desarrollo de la geografía de la dis-capacidad: debates y configuraciones del campo

¹⁶ Para profundizar en la geografía de la dis-capacidad, se recomienda el trabajo de Fernández (2025) en *Geografías de la discapacidad: un abordaje espacial de la (dis)capacitación*.

En principio, los primeros estudios geográficos con perspectiva de dis-capacidad emergieron entre los fines de la década de 1970 y principios de 1980 en el ámbito de la academia anglosajona, aunque de manera aislada de las discusiones que al mismo tiempo se gestaban en los estudios sobre la dis-capacidad. Estos trabajos se desarrollaron principalmente desde las geografías de la salud y la conducta, por lo que tendieron a conceptualizar la dis-capacidad desde una perspectiva médica o rehabilitadora y sus intereses giraron en torno a la relación entre la enfermedad y el medio, posteriormente la investigación se dedicó a estudiar la percepción espacio-temporal, el sentido de identidad con el lugar y el mundo socio espacial de las personas con dis-capacidad (Olivera, 2006). Además, según explica Fernández, (2018):

Se focalizaban en mapear o describir patrones de movilidad de personas con discapacidad y/o en generar sugerencias de intervención, sobre todo a través del diseño o de la arquitectura. Si bien este tipo de indagaciones fueron útiles para revelar las barreras físicas que limitan la movilidad de personas con discapacidad y para proponer modos de superarlas, luego se ha criticado el presupuesto implícito de que la discapacidad podría resolverse a través de soluciones técnicas (Imrie y Edwards, 2007, p.6)

Lo anterior permite comprender que, hasta entonces, el paradigma positivista dominaba gran parte del estudio de la geografía y la dis-capacidad (Imrie y Edwards, 2007), lo que influyó en la forma en como fue abordada la diversidad humana, tal como señala Bazán (2023):

La evolución de los estudios geográficos sobre la discapacidad refleja tanto la concepción de la discapacidad como los cambios epistemológicos dentro de la disciplina. Por ejemplo, los estudios iniciales de la 'Geografía Humana' consideraron a los seres humanos como homogéneos, para luego separarlos en grupos de estudio según modos de vida o de comportamiento (p. 69).

No fue sino hasta comienzos de la década de 1990 que empezó a consolidarse la geografía de la dis-capacidad en diálogo con el modelo social de la dis-capacidad, en donde geógrafos con perspectivas marxistas (Oliver, 1990), constructivistas sociales (Jones, 1996), materialistas (Chouinard, 2001), posmodernistas y posestructuralistas (Fawcett, 1998) comenzaron a desplazar el foco analítico hacia los procesos sociales, políticos y culturales implicados en la producción de espacios excluyentes o discapacitantes. Este giro supuso una ruptura con abordajes predominantemente técnicos, centrados en la mera identificación de

barreras físicas, que omitían la explicación de las condiciones estructurales que las originan (Imrie y Edwards, 2007).

En este mismo sentido, Fernández (2025) agrega que además se buscaba superar las propuestas de intervención que “atribuían la producción de espacios discapacitantes exclusivamente a la falta de conciencia o falta de experiencia en torno a la discapacidad por parte de actores individuales como arquitectos, urbanistas o implementadores de políticas públicas” (Gleeson, 1999, p.181). En síntesis, la geografía de la dis-capacidad emerge como un subcampo inscrito en la geografía humana y crítica, orientado a analizar de manera situada la relación entre dis-capacidad y espacio, y que en la actualidad articula una diversidad de áreas temáticas y enfoques teóricos.

En su sistematización de estos enfoques, Fernández (2025) destaca que, desde una perspectiva estructural, autores como Gleeson (1999) integraron aportes de las perspectivas materialistas provenientes tanto de la geografía marxista como del campo de los estudios de la dis-capacidad. Posicionándose desde el modelo social de la dis-capacidad, y añadiéndole una mirada geográfica, el autor afirma: “Lejos de ser una experiencia humana natural, la discapacidad es lo que puede surgir a partir del déficit a medida que cada sociedad se produce socio-espacialmente” (Gleeson, 1996, p. 391). Este autor analizó cómo las esferas superpuestas de las relaciones sociales configuran entornos que excluyen sistemáticamente a las personas con dis-capacidad, al evidenciar que los procesos de discapacitación de ciertos cuerpos responden a las lógicas estructurales del capitalismo y no a condiciones individuales o contingentes.

Desde otras perspectivas, Hansen y Philo (2007), Dyck (1995), Kitchin (1998) y Butler y Bowlby (1997) buscaron comprender la forma en que los elementos culturales, representaciones e ideas en torno a la dis-capacidad inciden en la producción de espacios que resultan excluyentes (Fernández, 2025). En particular, Dyck (1995) plantea que la dis-capacidad se reproduce en microespacios a partir de la interacción entre el discurso biomédico, las políticas públicas y las construcciones socioculturales propias de cada contexto, a partir de su trabajo con mujeres con esclerosis múltiple descubrió que a raíz de su diagnóstico “experimentaban mundos sociales y geográficos cada vez más reducidos que ocultaban cada vez más sus vidas a la vista a medida que cambiaban los patrones de interacción social y disminuye el uso del espacio público” (p. 307), esto da cuenta de que la dis-capacidad y la forma en que la asume la sociedad lleva a una reducción del tejido social, lo que a su vez

muestra que experimentan procesos de segregación en los espacios, lo que limita su participación en las actividades de la vida cotidiana.

En una línea convergente, Nancy Hansen y Chris Philo (2007), señalan que las adecuaciones destinadas a garantizar la accesibilidad de los espacios suelen ser parciales y realizadas de manera posterior a su diseño, lo cual responde a una lógica en la que las personas con dis-capacidad no son concebidas como sujetas/os legítimas/os de dichos espacios. Su presencia resulta tolerada únicamente en la medida en que no interfiera con los flujos considerados “normales” de circulación de personas, mercancías y capital (Fernández, 2023). Frente a esto Paniagua (2022) identificó tres fenómenos espaciales que experimentan las personas con dis-capacidad en el espacio urbano, a saber:

(...) el arrinconamiento, que refiere a las dinámicas de incomodidad generadas hacia las personas con discapacidad; la disgregación, que contempla aquellas situaciones en las cuales se separa de la comunidad a la población con discapacidad, a veces sin aislarla por completo, pero evitando que formen parte del conjunto de la sociedad; y, finalmente, la aceleración, presente en múltiples expresiones de este momento de la historia del capitalismo, en el cual la rapidez e inmediatez dictan el ritmo y velocidad a seguir en las actividades cotidianas y en la movilidad (p.237).

Puede decirse entonces que, esta lógica plantea interrogantes fundamentales en torno a los lugares de pertenencia asignados socialmente a las personas con dis-capacidad y permite comprender cómo la distancia social se intensifica a partir de la reducción de las interacciones cotidianas entre distintos grupos sociales. En este marco, se vuelve necesario desnaturalizar los circuitos espacialmente restringidos que suelen limitar la experiencia urbana de las personas con dis-capacidad (como aquellos que se reducen al tránsito entre el hogar, los centros de salud o de rehabilitación, al igual que a las instituciones educativas especiales), así como problematizar la mirada hacia el otro/a/e y reivindicar el derecho a la ciudad desde las experiencias y perspectivas de las y los habitantes con dis-capacidad.

Retomando la propuesta de Paniagua (2022), se ha señalado previamente que es interés de esta investigación el fenómeno espacial del arrinconamiento, a partir de los postulados de la autora, en esta misma línea el geógrafo británico Rob Kitchin (1998) sostiene que en el espacio hay “escritos” mensajes culturales respecto a la dis-capacidad, según el autor, cuando un espacio es inaccesible o poco accesible, esto transmite la idea de que las

personas con dis-capacidad están “fuera de lugar” en todo tipo de ámbitos, llegando incluso a operar como un mecanismo que las “pone en su sitio”, es decir, en espacios segregados y desvinculados de la vida (Fernández, 2023). De este modo, las configuraciones espaciales tienden a reafirmar procesos de exclusión, al habilitar la participación de las personas con dis-capacidad casi exclusivamente en el ámbito doméstico o en instituciones segregadas, como escuelas especiales o centros de rehabilitación. Este planteamiento resulta coherente con la comprensión del arrinconamiento asumida en esta investigación, en tanto da cuenta de cómo determinadas producciones espaciales contribuyen a la exclusión.

Escenarios actuales del análisis geográfico sobre la dis-capacidad

Comprendido el origen de la geografía de la dis-capacidad desde estas premisas, resulta pertinente situar sus desarrollos actuales. En este sentido, Fernández (2025) señala que, este campo se orienta a:

(...) comprender cómo las relaciones sociales y representaciones dominantes en torno a la discapacidad participan de los procesos de producción espacial, dando lugar a espacios excluyentes. Si el modelo social señala las formas de organización social que producen discapacidad, la geografía se orienta a comprender el rol específico del espacio en esa producción, siguiendo la propuesta metodológica de dicho modelo de orientar el análisis hacia los entornos sociales discapacitantes (Oliver, 1990, p. 182)

Lo relevante de esta lectura es que reafirma que el foco no está únicamente en la existencia de barreras, sino en la manera en que el espacio se convierte en un dispositivo que traduce concepciones sociales sobre la dis-capacidad en prácticas y representaciones espaciales específicas. Desde esta perspectiva, comprender el rol del espacio implica analizar cómo los entornos sociales se constituyen como discapacitantes no solo por lo que impiden, sino por las jerarquías y normalidades que producen y reproducen de manera cotidiana. Al mismo tiempo, la geografía de la dis-capacidad ha incorporado también algunas de las críticas dirigidas al modelo social, en particular aquellas relacionadas con el denominado “borramiento del cuerpo”, por lo cual se ha adscrito a discusiones que muestran cómo los espacios reproducen lógicas capacitistas, entendiendo ‘capacitismo’ como el conjunto de ideas y acciones que privilegia a las personas sin dis-capacidad por sobre las personas con dis-capacidad (Chouinard, 1997).

No obstante, como advierte Bazán (2023), a pesar de los cambios sociales, culturales y de las luchas protagonizadas por las propias personas con dis-capacidad, dicha noción ocupa una posición ambigua dentro de la geografía, por lo cual argumenta que: “Más allá de dichas transformaciones, la discapacidad como palabra clave en geografía, aún se mueve entre lo médico y lo no médico, lo positivista y lo humanista. Un gran desafío es encontrar un puente entre ambas metodologías de investigación” (p.81).

Desde esta perspectiva metodológica, en coherencia con los postulados de los estudios críticos sobre dis-capacidad, Fernández (2025) sugiere un elemento clave para el abordaje y la participación de las personas con dis-capacidad en escenarios de investigación, el cual resulta pertinente en el marco de lo abordado a lo largo de este documento:

Consideramos importante no organizar el análisis según “tipos” de discapacidad, lo cual podría volver a situar la discapacidad exclusivamente dentro del cuerpo individual; por ejemplo, obstáculos para personas ciegas, para quienes usan silla de ruedas, etc. En cambio, el abordaje a través de dimensiones como las mencionadas nos incentiva a focalizarnos en los modos en que el espacio es producido y vivido, y en las necesidades que posee cualquier persona para desenvolverse en el espacio público, en vez de destacar las diferencias corporales de los sujetos con discapacidad (p.184).

En esta investigación, estos procesos de producción espacial se expresan en el fenómeno del arrinconamiento, entendido como una forma específica de inclusión excluyente de las personas con dis-capacidad, en la cual el espacio adquiere un papel central al materializar lógicas capacitistas históricamente arraigadas. Dichos arrinconamientos han tendido a concretarse en espacios socialmente pensados *para* la dis-capacidad, lo que ha configurado modos particulares de presencia, circulación y permanencia. No obstante, más allá de reconocer su existencia histórica, resulta pertinente interrogar los sentidos y significados que estos espacios adquieren en la actualidad, así como las formas en que continúan siendo producidos, disputados o resignificados en las experiencias cotidianas de las personas con dis-capacidad.

2.2 Categorías de análisis

A partir de los referentes en mención, se despliegan las categorías adoptadas para la investigación, de esta forma, la relación entre espacio y dis-capacidad se aborda desde la problemática de inclusión/exclusión socio-espacial (Rosato y Alfonsino, 2009; Henao, 2018), en

articulación con las prácticas espaciales que se derivan de dichos procesos (Lefebvre;2013 [1974]; León, 2016), desde esta base se analiza el fenómeno espacial del arrinconamiento (Paniagua, 2022; De Sousa Santos, 2010) como una forma específica de materialización socio-espacial de las lógicas propias del sistema de dominación capacitista (Campbell, 2009; Villa, 2020).

La indagación teórica se desarrolló entonces, alrededor de las siguientes categorías:

- Los procesos de **inclusión/exclusión socioespacial** entendidos como dinámicas relacionales que de manera dialéctica coexisten y se tensionan, dan lugar a formas particulares de acceso, participación, permanencia y reconocimiento, al definir para cuáles cuerpos se encuentran preparados los espacios, las normas y las prácticas sociales, estableciendo umbrales de inteligibilidad, aceptabilidad y legitimidad dentro del orden social determinado. En estos se toma como subcategoría el capacitismo, para dar cuenta de las estructuras y discursos que jerarquizan dichos cuerpos, saberes y modos de habitar el espacio.
- Las **prácticas espaciales** como categoría analítica proveniente de la geografía crítica permiten examinar los modos en que los espacios son producidos, organizados y experimentados en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, dichas prácticas pueden comprenderse como patrones socialmente compartidos de uso, circulación y apropiación del espacio, que orientan las formas en que las y los sujetos se relacionan con su entorno. No son neutras ni estáticas, sino que expresan y reproducen relaciones de poder.
- El **arrinconamiento** interpretado como una forma de espacialización de la inclusión/exclusión que opera tanto en lo material como en lo simbólico. Esta dinámica se manifiesta a través de un ordenamiento socioespacial en el que se sitúan a las personas con dis-capacidad en espacios especializados, diferenciados o particulares, aun cuando comparten un mismo espacio social con otras/os sujetas/os.

2.2.1 Inclusión/Exclusión Socioespacial: ¿Nosotros y los otros?

La exclusión representa el lado oscuro de la normalización, la definición de lo patológico. La exclusión define la diferencia, las fronteras y las zonas. Las técnicas de exclusión son constantes en pedagogía; se excluyen individuos, identidades, prácticas, así como formas de construir el conocimiento. Por tanto, el

interrogante esencial es ¿Qué referencia debe guiar a la pedagogía?
Jordi Planella y Asun Pié

La primera consideración de la que parte esta investigación es que la inclusión y la exclusión no pueden entenderse como condiciones dicotómicas asociadas a estar dentro o fuera de la sociedad, o para este caso en específico del espacio educativo, sino como acciones de posicionamiento diferencial en su interior. Más que estados opuestos, inclusión/exclusión se configuran como dinámicas relacionales que de manera dialéctica coexisten y se tensionan y, dan lugar a formas particulares de acceso, participación, permanencia y reconocimiento. Ahora bien, dichos posicionamientos no se distribuyen de manera homogénea, sino que se encuentran mediados por múltiples condiciones sociales, culturales, corporales y políticas, tales como el género, la orientación sexual, la pertenencia étnica, la procedencia territorial, el origen migratorio o la dis-capacidad; de ahí que se trate de procesos sociales que se producen, reproducen y materializan espacialmente.

Esta comprensión ha sido ampliamente desarrollada por los estudios críticos en dis-capacidad, particularmente en sus análisis sobre el poder, la producción social de los cuerpos y las formas de opresión internalizada (Revuelta y Hernández, 2016). Desde este campo, se advierte que ser explicado como un cuerpo “otro” no implica simplemente una diferencia más dentro de la diversidad humana, sino la ocupación de un lugar excepcional y subordinado en el orden social, tal como lo señala Shildrick (2012), citada en Revuelta y Hernández (2016):

(...) ser percibido como encarnado de manera diferente es ocupar un lugar definido como excepcional, en lugar de simplemente ser parte de una multiplicidad de posibilidades. A pesar de las formas infinitamente diferenciales de encarnación humana, el discurso dominante continúa marcando a algunas personas, pero no a otras, como inherentemente excesivas a los límites normativos (p.21).

De lo anterior es posible inferir, entonces, que, no basta con dar cuenta de los tipos o manifestaciones visibles de la inclusión/exclusión (económica, cultural, espacial), sino que resulta necesario interrogar las representaciones sociales, los esquemas conceptuales y los marcos normativos que la producen, legitiman y naturalizan. En esta perspectiva, la inclusión/exclusión no se explica únicamente a partir de prácticas explícitas de segregación o negación del acceso, sino que se configura a través de matrices de poder que definen para cuáles cuerpos se encuentran preparados los espacios, las normas y las prácticas sociales, estableciendo umbrales de inteligibilidad, aceptabilidad y legitimidad dentro del orden social

determinado. Es a partir de esta comprensión que se decide incorporar el *capacitismo* como una subcategoría de la *inclusión/exclusión* socio-espacial, en tanto este permite analizar los procesos sistemáticos de opresión en expresiones discriminatorias (Revuelta y Hernández, 2016) y, por ende, las racionalidades que jerarquizan los cuerpos según criterios de normalidad, funcionalidad y productividad, al operar como un principio organizador de los posicionamientos diferenciales, aspectos que serán desarrollados con mayor profundidad más adelante.

En la misma línea, el investigador y activista por los derechos de las personas con discapacidad Anderson Henao (2018) explica que en un primer acercamiento a las nociones de inclusión/exclusión social, es posible comprender que:

(...) la primera da cuenta de ciertas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, que, en una perspectiva neoliberal, posibilitarían el surgimiento y perfeccionamiento de lo “humano digno”. En contraste, la segunda corresponde a un estado social de cosas en las que la negación e insatisfacción de necesidades impiden la emergencia de dicha dignidad. (p.66)

En esta lógica, la inclusión/exclusión socioespacial se configuran como campos enunciativos coexistentes, cuya relación no se agota en una oposición, sino que operan como un dispositivo de ordenamiento social. De este modo, no constituyen un par dialéctico orientado a su superación; antes bien, los estudios críticos en dis-capacidad, en su aproximación a este binomio, se ocupan de comprender dicha configuración con un propósito explícito: hacer nombrables y, por tanto, cuestionables, las formas de discriminación y desigualdad, al proporcionar una visión alternativa, amplia y compleja de la dis-capacidad (Barton, 2003), porque si algo es incluido es porque otro algo es excluido. Sobre este binomio, Carlos Skliar (2002) se pregunta de modo crítico:

¿No es este binomio una forma perversa de mirar, representarse y actuar en el mundo y, además, un modo de esconder/obscurecer lo híbrido, lo inclasificable, lo indeterminable, lo ambiguo, lo ambivalente, y en fin: la contradicción? Y sobre todo: ¿no es esta relación una forma de acabar justamente con la relación, es decir, no estarán acabando así con las contradicciones donde la exclusión se diluye en la inclusión y la inclusión resulta el Paraíso, aunque se mantenga intacta una intensa producción e invención de expulsados?” (p. 27).

Bajo este panorama, desde una perspectiva crítica, en los debates en torno al par inclusión/exclusión (Rosato y Angelino, 2009; Veiga-Neto y Lopes, 2012; Frolich, 2017; Menezes, 2015; Thoma, 2014; Fonseca, 2014), esta categoría se sustenta en los aportes desarrollados por Henao (2018) quien ha hecho aportes para pensar la desnaturalización de la inclusión social de la dis-capacidad y Rosato y Alfonsino (2009), quienes han enfocado su trabajo en el estudio de lo que denominan los *mecanismos de exclusión e inclusión*.

Según Rosato y Alfonsino (2009), la inclusión/exclusión se inscribe en un conjunto de teorías que, desde la década de 1960 en Europa, buscaron dar cuenta de las nuevas formas de desigualdad social que comenzaron a configurarse en ese contexto histórico, así como de los procesos de clasificación social y del lugar que ocupan los sujetos una vez son inscritos en dichas clasificaciones, desde esta perspectiva plantean la hipótesis de que dichos mecanismos son los que generan/producen la dis-capacidad. Al respecto sostienen que:

(...) sean cual fueran los mecanismos de exclusión, estos generan clasificaciones a partir de las cuales se categoriza a las cosas y a las personas y en especial, la categoría nativa “discapacidad” era una más en el conjunto de los sistemas de clasificaciones imperantes, podríamos decir “hegemónicos”, en nuestra sociedad (p.26).

Esta lectura resulta central para la presente investigación, en la medida en que permite comprender cómo la inclusión puede operar, paradójicamente, como un dispositivo que reproduce formas sutiles de exclusión y arrinconamiento, particularmente cuando no se interrogan las lógicas espaciales y relacionales. Es en este punto donde emerge con fuerza aquello que previamente se ha dicho que es el sentido común de la dis-capacidad: un entramado de supuestos naturalizados que legitiman la asignación diferencial de lugares, funciones y presencias en el espacio educativo. Desde esta lógica, se vuelve incuestionable que existan espacios “destinados” para “las y los niños de inclusión”, que los espacios de tiflogía sean concebidos exclusivamente “para personas ciegas”, o que las educadoras especiales queden situadas en los márgenes del aula, trabajando en un rincón con quienes son considerados “especiales”. Estas prácticas, lejos de ser anecdóticas, dan cuenta de cómo los mecanismos de inclusión/exclusión se materializan espacialmente, produciendo configuraciones que, bajo el discurso de la atención a la diversidad, refuerzan procesos de segregación simbólica y espacial. Para el caso específico del Centro Tiflotecnológico, estas dinámicas se expresan en la construcción de un imaginario que lo define como un espacio exclusivo y cerrado, destinado únicamente a las personas con dis-capacidad visual, de este

modo, aun cuando el Centro se inscribe en un discurso institucional orientado a la inclusión y en un trabajo colectivo por la accesibilidad, su configuración socio-espacial puede contribuir a reforzar formas de separación y arrinconamiento simbólico, al consolidarse como un lugar diferenciado dentro de la universidad.

De forma complementaria Heredia (2020) señala que las revisiones históricas han develado que “la vida de las personas con discapacidad ha estado signada por procesos de exclusión, intervenciones disciplinarias y un fuerte control social por lo que es imprescindible problematizar las acciones vinculadas a este colectivo heterogéneo” (p.4) y agrega:

Podemos considerar que, si no vemos a las personas con discapacidad, no es porque no estén sino porque a lo largo de la historia se han dispuesto espacios diferenciales para ellos, espacios segregados, y si están, deben adaptarse -con suerte- a una estructura encorsetada de los ámbitos, es decir ajustada a ciertas reglas y diseñada desde la “aparente normalidad”. Podemos pensar en estas prácticas de diseño de lugares y actividades especiales y/o diferenciales como disciplinadoras y de control de la población dentro de la sociedad. El no poder circular por determinados espacios indica que la dimensión urbana está configurada políticamente (p.4).

Retomando a Rosato y Alfonsino (2009) los mecanismos de inclusión/exclusión, no pueden comprenderse al margen de los marcos normativos, discursivos e institucionales que los producen y legitiman, para entender esta idea Henao (2018), explica que dicho binario se articula con las nociones de desarrollo/subdesarrollo propias de la racionalidad neoliberal, lo que permite rastrear su fundamento epistemológico. Desde esta lectura, la inclusión se asocia al desarrollo del mismo modo que la exclusión se vincula al subdesarrollo. Asimismo, desde una perspectiva arqueológica, la emergencia de las nociones de inclusión/exclusión social puede situarse en el proyecto de la modernidad capitalista gestado en la Europa del siglo XVIII, caracterizado por procesos como la industrialización, la urbanización, la educación y la racionalidad científica, los cuales se articularon con ideas de progreso, crecimiento e innovación:

(...) los mecanismos de exclusión remitían, en última instancia a la idea de que se trata de una propiedad o carencia del individuo, de ser poseedor o no de algunos de los atributos fundamentales considerados necesarios para la escolarización, la profesionalización, la inserción en el mercado del trabajo, etc. Y que, al mismo tiempo

eran los documentos oficiales/jurídicos/académicos los que imponían las relaciones entre inclusión y exclusión en términos de irresponsabilidad/responsabilidad individual. Algunas veces reproduciendo un orden, ocultando los procesos económicos, sociales y culturales que están detrás de esas categorías. Pero al mismo tiempo “produciéndolo” como procesos culturales, sociales y económicos (Rosato y Alfonsino, 2009, p.25).

Al referirnos al binomio inclusión-exclusión, es preciso dejar sentado qué se entenderá por cada noción que compone esta relación.

2.2.1.1 La Noción De Inclusión

El término inclusión, en sus diversos matices y resignificaciones (Meo, 2014; Skliar, 2010), tiene su origen, a partir de las propuestas integradoras que emergieron a mediados del siglo pasado, en el campo de la educación especial (Barnes, 2010; Infante y Matus, 2009, Graham, 2006). Esa génesis ha estado atravesada por un proceso dinámico marcado por continuidades y discontinuidades (Monzani, 2016, Schewe, 2017) como resultado de los debates y discusiones en torno a la dis-capacidad, la mejora de la calidad de vida y la garantía de una educación en igualdad de condiciones para las y los estudiantes dentro del sistema educativo (Almeida, Angelino, 2014; Casal, 2017; De la Vega, 2008; Pérez, 2014).

En lo que respecta específicamente al campo de la dis-capacidad, si bien la noción de inclusión fue asumida como una propuesta superadora de los enfoques integracionistas de finales del siglo pasado (Warnock, 1979; Ainscow, 1998; Schalock, 1999; Blanco, 1999), también pasó a formar parte de nuevas formas de producción de circuitos exclusivos y excluyentes que se desplegaron, por ejemplo, al interior de las instituciones educativas (Sinisi, 2010; Pereyra, 2015), de ahí que, para Skliar (2005) “La inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad” (p. 26).

Desde los postulados de Henao (2018) la noción de inclusión se antepone a la de exclusión y responde a un momento histórico que busco radicalizar y exaltar las diferencias humanas, así como humanizar la idea de desarrollo impulsada por el capitalismo, lo que significó:

(...) la exacerbación de discursos que reivindican las diferencias de género, sexo, edad, etnia, corporalidad, religiosidad, territorialidad y las situaciones particulares de individuos

y comunidades, y por otro, la pretensión de humanizar el capitalismo dados los efectos negativos que conlleva en la sociedad y el medio ambiente (p.75).

Desde esta perspectiva, la inclusión se define en oposición a la exclusión: si no se está afuera, se está adentro. Según Skliar (2005), al tratarse de un mismo sistema político, cultural, jurídico, pedagógico “los procesos de exclusión e inclusión acaban por ser muy parecidos entre sí, siendo entonces la inclusión un mecanismo de control que no es la contra-cara de la exclusión sino que la substituye” (p.26), de ahí que, lejos de desarticular las lógicas excluyentes, pueda operar como una forma renovada de regulación y administración de la diferencia al interior del “orden social” y se precise entonces, problematizar la forma en que la inclusión realmente responde a intereses neoliberales, capitalistas y capacitistas, más aún cuando ha sido un discurso que “se nos ha presentado como ética, moral y políticamente correcto (por no decir incuestionable) porque lo que busca es la cristalización de un deseo apenas natural para el humanismo: un mundo para todos” (Henoa, 2018, p. 15).

De esta manera Henoa (2018) señala que la noción de inclusión carece de suficiente rigor teórico y crítico por dos razones principales:

en primer lugar, porque es un discurso democrático, intachable y fuera de sospecha (...) y, en segundo lugar, porque es un discurso humanista, esperanzador y escrito en positivo (propio del capitalismo y el neoliberalismo) que aspira a la superación y trascendencia de la exclusión. No obstante, desde mi perspectiva, la inclusión (o inclusión social) es una relación de saber/poder demostrada, por lo menos, en dos aspectos: en tanto proceso de generalización y normalización social y en tanto relaciones de dominación y desigualdad social (p. 76).

En ese sentido los enunciados de la inclusión se encuentran presentes en todas las agendas políticas, educativas y sociales, dando lugar a múltiples interpretaciones y usos del término en los que se ponen en juego regímenes de verdad. En consecuencia, la inclusión, entendida como un imperativo (Lopes, 2009), se configura como una de las estrategias contemporáneas más significativas para posicionar la universalización de los derechos individuales como un horizonte posible, siempre inscrito en una racionalidad histórica y política particular. Zuttió y Sánchez (2009), plantean las siguientes preguntas que permiten continuar en la problematización: “¿por qué se realiza este ejercicio automático mediante el cual al referirnos a procesos de exclusión devendría su inverso: la inclusión? si la exclusión se

presenta como un mecanismo de control social, ¿por qué aparecería como necesaria la inclusión?” (pp. 151-152).

A modo de cierre, se hace significativo lo planteado por Barton (2009) respecto a lo que no es la inclusión en los contextos educativos:

Así, la inclusión no consiste en la asimilación o ubicación de los individuos dentro de un sistema que imparte y practica la educación escolar, un sistema esencialmente inmutable. No se interesa fundamentalmente en la inclusión de estudiantes categorizados, tales como los estudiantes con discapacidad; va más allá. No consiste en desplazar a un individuo de un contexto a otro. No consiste en amontonar a los niños en lugares que son realmente extensiones de sus experiencias anteriores relacionadas con la segregación. (...) Implica la ideología del reconocimiento y se preocupa por la grave cuestión de quién es incluido y quién es excluido en la esfera de la educación y de la sociedad en general (p.133).

2.2.1.2 La noción de exclusión

El concepto de exclusión social atribuido en 1974 al político francés de origen argelino René Lenoir,¹⁷ ha sido utilizado ideológica y políticamente para describir a quienes se encuentran en situación de pobreza, fuera de la fuerza de trabajo remunerada, o privados del ejercicio efectivo de derechos básicos y del acceso a las condiciones materiales necesarias para garantizarlos, por lo tanto, la exclusión es un “complejo proceso de negación, de carencia de oportunidades y las relaciones sociales” (Barton, 2009, p. 131), o como lo plantea De Sousa (2003), la exclusión reposa, por un lado, en un discurso de fronteras y límites que justifican grandes fracturas sociales y rechazos de la sociedad como racismo, sexismo, clasismo (para este caso capacitismo), y, por otro, en relaciones de desigualdad en torno a la invención del otro y/o creación del diferente. Desde esta investigación partimos de lo planteado por Rosato y Alfonsino (2009) cuando argumentan que es la exclusión la que genera dis-capacidad y no a la inversa y la normalidad opera como fuerza legitimadora de tal exclusión.

¹⁷ En su libro *Les exclus: un française sur dix* (1974), Lenoir presentó una serie de situaciones de “desventaja social” en las que uno de cada diez franceses se encontraba excluido de las condiciones que, para ese momento histórico, eran atribuidas a un tipo de calidad de vida promovida en el marco del Estado de bienestar: educación, trabajo, salud, vivienda y protección social (Henao, 2018).

Para Henao (2018) implica “un conjunto de ideas que reprodujo la modernidad sobre la diferencia y un acumulado de conocimientos sobre lo que debe ser gobernado y normalizado” (p. 68), es decir que:

(...) como práctica discursiva es producto del vínculo entre conocimiento del otro y gobierno del otro. Por esta razón, la exclusión, al igual que la inclusión social, es una tecnología gubernamental que paradójicamente está orientada a la generalización y normalización social de los sujetos, dado que delimita, especifica, caracteriza y ordena poblaciones e individuos para facilitar un tipo de administración basada en la inclusión de la diferencia y/o la inclusión como diferente (pp. 68-69).

El autor explica que la clasificación y la normalización de las y los sujetos son los elementos que sumados a la marginalización y la asimetría de las relaciones sociales confieren a la exclusión su carácter de tecnología gubernamental, en esta lógica, la exclusión obedece a un sistema de normas y reglas jurídicas que determinan los límites de la anormalidad aceptable o asimilable en el margen de posibilidad admitido por el control y la razón gubernamental, y, en consecuencia:

(...) la exclusión supone, por un lado, un proceso dinámico en el que se puede entrar y salir y, por otro, una situación que es a la vez causa y consecuencia de los conflictos sociales traducidos en relaciones sociales de desigualdad como la discapacidad. Sin embargo, dado que la exclusión es asumida como situación, es temporal y susceptible de ser resuelta mediante acciones gubernamentales que invocan la justicia, la ética y la moral para salir de este lugar de marginalización. Dicho lugar no es solo territorial, espacial o físico, sino también simbólico, pues la exclusión también se practica en relación con las identidades culturales (Henao, 2018, p.71).

La exclusión adquiere aquí un sentido foucaultiano, entendido como un proceso de separación y expulsión que no implica necesariamente situar a las y los sujetos por fuera de la sociedad, sino ubicarlos en un exterior relativo respecto de determinadas prácticas sociales y circuitos institucionales. Se trata, más bien, de una exclusión que opera al interior del orden social, mediante la delimitación de ámbitos considerados legítimos (como aquellos definidos como comunes, competitivos o normales, entre ellos la escuela o la empresa) de los cuales se asume que ciertas personas, en este caso las personas con dis-capacidad, se encuentran inhabilitadas para participar. En este marco, la exclusión absoluta solo tendría lugar en la

aniquilación física; en cambio, las formas históricamente predominantes de exclusión han funcionado como dispositivos de regulación y control. Según Foucault, dos modelos de exclusión han operado en el control político de las poblaciones: la exclusión como expulsión del sujeto y la exclusión como inclusión del sujeto, de acuerdo con Henao (2018) “se trataba de prácticas de exclusión, rechazo o marginalización (en todo caso de poder) que aún se reproducen y ejercen alrededor del loco, el enfermo, el criminal, el anómico, el pobre y el discapacitado” (p. 72). A su vez, como indican las teorías sobre la exclusión socioespacial (Sibley, 1995; Herbert, 2008), esta clase de representaciones sobre los grupos sociales son un elemento clave para la producción de espacios excluyentes (Fernández, 2018).

Ahora bien, Kipen y Vallejos (2009) explican que este estar “afuera” de ciertas prácticas e instituciones supone, a la vez, “ser incluido en otras prácticas sociales y otros circuitos institucionales (instituciones de rehabilitación, escuelas especiales, talleres protegidos, etc.) destinados a la corrección normalizadora (prácticas caritativas y asistenciales, tutelas, educación especial, rehabilitación, trabajo protegido, etc.)” (pp. 137-138) En términos de Karsz (2004):

“(...) la exclusión atañe a personas que están fuera de una sociedad de la que forman necesariamente parte. Para ser excluido hay que estar adentro. Si no se está adentro no se es excluido... la exclusión es un estatuto social como cualquier otro, se despliega en una sociedad dada” (p. 160).

Se trata entonces en palabras de Rosato y Alfonsino (2009) de una suerte de exclusión incluyente que ubica a las personas con dis-capacidad en circuitos institucionales específicos.

2.2.1.3 La inclusión excluyente en la interpretación del mundo socioespacial

Una vez delimitados los sentidos desde los cuales se comprenden la inclusión y la exclusión, se hace necesario introducir una clave interpretativa que permita problematizar los efectos concretos de su articulación en la producción del mundo socio-espacial, en este marco, la noción de *inclusión excluyente* (Skliar, 2005) vinculada con los discursos de atención a la diversidad, permite dar cuenta de procesos mediante los cuales las personas con discapacidad son formalmente incorporadas a los espacios sociales y educativos, al tiempo que permanecen subordinadas a mecanismos de clasificación, control y diferenciación que influyen en sus posibilidades reales de participación, reconocimiento y pertenencia. En el contexto de los procesos de producción espacial, esta noción resulta especialmente relevante, en tanto

permite visibilizar cómo la inclusión puede operar como un dispositivo que reorganiza el acceso, el uso y la legitimidad de los espacios, sin desarticular las jerarquías y desigualdades que estructuran dichas configuraciones en línea con lo que afirma Fernández (2018): “La geografía puede contribuir en este sentido al analizar cómo el espacio se produce en base a esas lógicas excluyentes, a distintas escalas y en diferentes contextos espacio-temporales” (pp. 253-254).

Sobre la inclusión excluyente Skliar (2005) advierte que:

Por ello es que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal. La inclusión, así, no es más que una forma solapada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación de colonialidad con la alteridad. Y es relación de colonialidad, pues, se continúa ejerciendo el poder de una lógica bipolar dentro de la cual todo lo otro es forzado a existir y subsistir (p.26).

Las palabras de Skliar (2005) permiten comprender que la noción inclusión-excluyente pone el acento en la forma en que las políticas orientadas a la garantía de derechos para determinados colectivos operan dentro de marcos desiguales, de modo que, aunque buscan ampliar el acceso y el reconocimiento, lo hacen “en una situación de desigualdad, es decir, legítima e institucionaliza desigualdades” (Mascareño y Carvajal, 2015, p.140), contribuyendo así a la reproducción y profundización de las condiciones estructurales de exclusión. A lo que Almeida et al (2009) agregan que:

Podríamos pensar que esta solidaridad por parte de los funcionarios políticos (responsables puntualmente de diseñar políticas sociales para todos), sea una manera particular de establecer condiciones de una inclusión excluyente, a partir de la cual un movimiento de atracción, que aparenta dejar dentro (de programas laborales, de instituciones, de circuitos de prestaciones sociales, de reconocimientos) en este caso a los discapacitados, al mismo tiempo encubre una dinámica en la cual el tipo de inclusión que propone asume características singulares. Entonces los discapacitados no son incluidos al mundo del trabajo sino que son incorporados en talleres de producción protegida, o no son admitidos al sistema educativo regular, sino en escuelas especiales (p. 49).

De este modo se constituyen formas de inclusión que marcan una vez más la sensación de estar dentro, pero de manera diferenciada (Rosato y Alfonsino, 2009) de los otros sin discapacidad. Esta lectura resulta fundamental para el desarrollo del fenómeno espacial del arrinconamiento, en tanto permite analizar cómo dichas formas de inclusión configuran espacialidades de la diferencia (Skliar, 2003) dentro de los espacios educativos. En ese punto coincidimos junto a Veiga-Neto y López (2012) citados en Schwamberger (2020) que la inclusión:

pasa a ser asimilada por la población que desea estar incluida, que no reacciona contra las políticas de carácter asistencialista y, tampoco, frente al carácter excluyente de las prácticas inclusivas actuales. Del 'lado de dentro' de las prácticas inclusivas no hay oposición a ellas; sin embargo, se perciben movimientos de resignificación, de disidencia, de resistencias, de festejos y, algunas veces, de contraconducta. (p.122).

A lo largo del desarrollo conceptual de la categoría, se ha buscado establecer que los procesos de inclusión/exclusión son claves para comprender la dis-capacidad como una producción inscrita en los modos de producción y reproducción históricos, sociales y espaciales de una sociedad, de esta manera, a partir de lo desarrollado en torno a la inclusión/exclusión socio-espacial y, en particular, de la crítica a sus formas contemporáneas de inclusión excluyente, resulta pertinente desentrañar la matriz de poder que organiza y naturaliza los posicionamientos diferenciales en el espacio educativo: el capacitismo.

2.2.1.4 Capacitismo: aproximaciones para identificar su relación con la espacialidad

El capacitismo, tal y como lo conceptualiza Fiona Campbell (2001; 2009) en el campo de los estudios críticos de la dis-capacidad, se refiere a un sistema de dominación y jerarquización que presenta manifestaciones en todas las dinámicas sociales y de la vida cotidiana como son los contextos educativos, el campo de la salud, la vida cultural, las artes, la economía y la política (Moscoso Pérez y Arnau Ripollés 2016; Campbell 2015). A través de este proceso, ciertos cuerpos son producidos como *discapacitados*, mientras que otros son afirmados, de forma implícita y naturalizada, como *capaces*, lo que configura posiciones asimétricas de ventaja o desventaja las cuales son posibles de identificar en las relaciones socioespaciales, de manera que, puede entenderse como “una apuesta cultural que forja la estandarización y la diferenciación binaria de los cuerpos en una defensa acérrima de la normalidad” (Villa, 2020, p. 247). Dicha diferenciación consiste en la suposición de que todos

los cuerpos deberían tener las mismas capacidades sensoriales, motrices y cognitivas; éstas serían una condición esencial, esperable y definitoria de lo plenamente humano, y, por ende, las personas sin dis-capacidad serían superiores a las que tienen alguna dis-capacidad (Toboso Martín, 2017).

Dicho sistema fue teorizado por, entre otros autores el profesor Robert McRuer (2006) en lo que se conoce como la *Teoría Crip* (teoría lisiada o tullida), basándose en la propuesta de Judith Butler y Adrienne Rich desde la cual el autor propone que existe una capacidad obligatoria que actúa igual que la heterosexualidad obligatoria como mecanismo de regulación corporal al marcar ciertos cuerpos como *incapaces*, al encontrar que, ambas formas de normalidad se constituyen mutuamente. Si bien podría asumirse que el capacitismo constituye una categoría analítica de formulación reciente, su desarrollo se nutre de un amplio cuerpo de investigaciones previas (Ostiguy, Peters, y Shlasko 2016), muchas de ellas desarrolladas en la academia anglosajona (Adams et al. 2000; 2016) así como de los estudios de la dis-capacidad desde la perspectiva del modelo social los cuales analizaron la concepción de “cuerpo capaz” en la sociedad capitalista (Oliver 1990; Barnes, Oliver, y Barton 2002; Colligan 2016) y la “ideología de la normalidad” (Yarza de los Ríos et al. 2020; Ferrante 2019; Angelino 2009).

Por tanto, es posible encontrarse con múltiples definiciones de este concepto, la que retomamos en esta investigación es la hecha por Cambell (2001), quien define el capacitismo como:

Una red de creencias, procesos y prácticas que producen un tipo particular de yo y de cuerpo (el estándar corpóreo) que se proyecta como el perfecto, el típico de la especie, y, por tanto, esencial y plenamente humano. La discapacidad, entonces, se presenta como un estado disminuido del ser humano (p.44).

Y de manera complementaria lo explicado por Villa (2021), sobre la forma en que el capacitismo construye una integralidad corporal obligatoria para colocarla a su servicio con miras a ratificarla como una condición universal de lo humano, de manera que:

somos forzados a la evaluación del capacitómetro, a través del cual van pasando cuerpos para recibir un lugar dentro del colectivo, no ser aprobados o expulsados; en la zona roja de dicho dispositivo están las vidas invivibles de quienes no ven con los ojos, caminan en dos piernas, escuchan con los oídos, comprenden en otros tiempos, envejecen, viven malestares psicosociales, habitan cuerpos gordos o su estatura se

distancia de la esperada... en otras palabras, no alcanzan un promedio necesario para recibir la aprobación externa de su legitimidad como sujetos normales (p.44)

De ambas definiciones es posible identificar tres rasgos constitutivos del capacitismo: 1) se sustenta en la jerarquización de las capacidades, al asumir que algunas de estas son intrínsecamente superiores y que los cuerpos que las encarnan poseen un mayor valor social, estableciendo así una distinción entre cuerpos considerados “capaces” y otros definidos como *incapaces* o *discapacitados*; 2) se articula a una concepción medicalizada del cuerpo normal, estrechamente vinculada a cánones de belleza normativos que ocupan un lugar central en las sociedades capitalistas contemporáneas; y, 3) opera mediante la producción de dispositivos de dominación y control que orientan a las personas con dis-capacidad hacia el encierro, el aislamiento o la subordinación, lo que configura posiciones diferenciadas y desiguales dentro de la dinámica socio-espacial, ya que priman las perspectivas de quienes no poseen ninguna dis-capacidad.

Prestar atención a lo que implica esta forma de organizar el mundo (y, por ende el espacio) para las personas con dis-capacidad resulta clave para comprender los procesos sistemáticos de opresión en expresiones discriminatorias; el capacitismo se evidencia de forma muy clara en el acceso a la educación o en la configuración de espacios sociales accesibles y por esto es por lo que en este trabajo se desea comprender si el fenómeno espacial del arrinconamiento es una de las formas específicas de inclusión/exclusión, en línea con lo planteado por Fernández (2022) al considerar que “la lógica del capacitismo se halla implícita en las representaciones dominantes sobre el espacio, es decir, en el espacio concebido (Lefebvre, 2013 [1974])” (p.146). En términos de la geógrafa y usuaria de silla de ruedas Vera Chouinard (1997) citada en Fernández (2022), el capacitismo:

se refiere a ideas, prácticas, instituciones y relaciones sociales que presuponen la integridad corporal, y al hacerlo, construyen a las personas con discapacidad como marginalizadas, oprimidas y como ‘otros’ en gran parte invisibles. Esta suposición, sea o no intencional, significa que la capacidad de alguien de acercarse a la norma de integridad corporal influye sobre múltiples facetas de su vida, tales como el carácter y la calidad de las relaciones interpersonales, las oportunidades económicas y los grados de acceso físico y social a diversos espacios vitales” (p.62).

Sumado a lo anterior, Paniagua (2022) cuyo trabajo se ha orientado a la comprensión de las dinámicas espaciales del capacitismo, señala para la comprensión de la ciudad y cómo podríamos interpretar también para los espacios educativos, que:

La ciudad está negada desde el diseño, el uso y la simbólica para las personas que no posean los requerimientos necesarios para subir escalones, pasar por espacios reducidos, ver, escuchar y responder a los obstáculos fijos o cambiantes. Las personas con discapacidad son dejadas de lado, arrinconadas, pues se establece que “no cumplen” con los criterios de lo que en cada época ha sido considerado “lo funcional”, ni responden a la homogeneidad impuesta por medio de patrones (p.61).

En conclusión, si se tiene en cuenta que la dis-capacidad históricamente se ha ubicado y relacionado en la esfera de las enfermedades, desde las lógicas capacitistas pretender su “habilitación escolar-laboral” es coherente con la insistencia por llevar a las personas al máximo de normalidad posible, de esta manera de acuerdo con Villa (2021) “la dis/capacidad puede ser comprendida como una invención intencionada del capacitismo que permite controlar, aislar, regular, separar la vida de ciertos cuerpos que constituyen un capital deseante, pero no deseable” (p. 332), por tanto “nociones de limitación, déficit y deficiencia sostienen el capacitismo donde la dis/capacidad se centra en el control del cuerpo que al develarse como un evento no natural representa la institucionalidad forzada de la normalidad” (p.332). En el marco de esta investigación, el interés por el capacitismo no responde a una indagación teórica abstracta acerca de los presupuestos que organizan la producción del espacio, sino, de manera central, a los efectos concretos que dichas lógicas ejercen sobre las experiencias, trayectorias y condiciones de vida de las personas con dis-capacidad.

2.2.2 Prácticas Espaciales: El Espacio Percibido Desde Las Relaciones Sociales

La pregunta es una pregunta que vuelve a insistir sobre la espacialidad del otro y no sobre su literalidad.

Es una pregunta acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas. Sobre la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro.

Sobre el perpetuo conflicto entre los espacios.

Sobre la negación y la afirmación de los espacios.

Sobre la pérdida y el hallazgo de los espacios.

Sobre los espacios que, aún en convivencia, se ignoran mutuamente.

Sobre espacios que no conviven pero que, ciertamente, respiran su propio aire.

Carlos Skliar (2003 [2011]), p. 84)

Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.

Diferentes autores han abordado el concepto de prácticas espaciales. En el presente apartado se hace eco de las definiciones y problemáticas que se relacionan con esta categoría, especialmente desde propuestas como las elaboradas por Henri Lefebvre (2013 [1974]).

Para entender la práctica social de una sociedad, dice Lefebvre (2013 [1974]) se debe descifrar su espacio. Siguiendo esta consideración, esta investigación se plantea que las prácticas espaciales tienen su origen en las relaciones sociales, bajo esta interpretación, en la medida en el espacio es un producto social este va a reflejar las relaciones de poder, las ideologías dominantes y las normas culturales en la misma. En este sentido, por ejemplo, Lefebvre sostiene que la producción capitalista del espacio se caracteriza por una tendencia a la homogeneización, la mercantilización y la fragmentación. Este proceso, argumenta, tiene como resultado la pérdida de la agencia y la creatividad humanas, así como la alienación de los individuos de los espacios que habitan (Cabrera Rubio, 2021; Lefebvre, 2013; Morente, 2020).

Así las cosas, el concepto de espacio de Lefebvre también subraya la importancia de la agencia social y el papel de las personas en la producción del espacio. Sostiene que las personas tienen el poder de transformar el espacio a través de sus acciones y prácticas, y que deberían participar activamente en el diseño y la gestión del entorno construido (Lefebvre, 2013 [1974]) y es por esto por lo que esta investigación parte de preguntas como: ¿Cómo transitan y habitan los espacios las personas con dis-capacidad? ¿están? ¿participan? ¿de qué modo?, ¿bajo qué roles?

En ese orden de ideas y con el fin de argumentar por qué el espacio es un producto social que no es neutro, sino que, al contrario es político e ideológico, Lefebvre (2013 [1974]) propone la *trialección de la espacialidad* que pone en primer lugar la práctica espacial o espacio percibido como comportamiento conjunto y tendencial de la sociedad histórica (León, 2016), es decir, que las prácticas espaciales se producen colectivamente, de manera socialmente organizada y repetida, más allá de la voluntad individual, por tanto, se pueden entender como patrones compartidos de uso, circulación, apropiación del espacio, al mismo tiempo, dichas prácticas no son estáticas ni neutras, sino que expresan orientaciones dominantes de una sociedad en un momento histórico determinado (económicas, políticas, culturales), aun cuando existan tensiones o resistencias. Desde esta perspectiva, se podría interpretar que la ausencia reiterada de las personas con dis-capacidad en determinados espacios sociales no es un hecho fortuito ni una simple falta de participación individual, sino el resultado de prácticas espaciales que, al producir y reproducir criterios normativos de funcionalidad, autonomía y

desempeño, delimitan quiénes pueden estar, circular y permanecer en el espacio y en qué condiciones. Así, dicha ausencia pareciese estar naturalizada como una obviedad, en la medida en que responde a una organización espacial que ha sido históricamente estructurada desde lógicas capacitistas que como ya se indicó en el apartado anterior, ordenan, jerarquizan y restringen la presencia de ciertos cuerpos en la vida social.

A su vez, dicha práctica espacial histórica contiene dos tipos de prácticas espaciales particulares propiamente políticas: el espacio concebido y el espacio vivido. De acuerdo con León (2016) El espacio concebido (o representación del espacio), puesto en segundo lugar en la tríada, refiere a “las prácticas espaciales particulares articuladas a la ideología hegemónica del espacio mental, las cuales intervienen la forma espacial afirmando su sentido, ya sea al reconfigurar espacios particulares o bien al modificar las articulaciones entre ellos” (p.128), de esta manera, intervenir la forma no es solo modificar físicamente, sino producir significado, de ahí que, Lefebvre también critica las formas dominantes de urbanismo y arquitectura, que considera que sirven a los intereses del capital más que a las necesidades de las personas (Lefebvre, 2013; Martínez Lorea, 2013). En clave de dis-capacidad esto podría traducirse en que se crean espacios *para* ciertos cuerpos (por ejemplo, los que ven, escuchan y caminan), lo que ya implica una clasificación, acá podríamos preguntarnos desde el contexto educativo: ¿Qué implicaciones ha tenido diferenciación entre las “aulas regulares” y las “aulas especiales” o de apoyo pedagógico especializado?

Finalmente, en tercer lugar, el espacio vivido (o los espacios de representación), refieren a las prácticas que “afirman rutinariamente sus espacios particulares y, con ellos, un orden particular del espacio histórico, conforme viven pasivamente las alteraciones en las conexiones espaciales que provienen de las prácticas de intervención del espacio concebido” (León, 2016, p. 128) de acuerdo con este planteamiento, podría interpretarse entonces que, a través de acciones habituales, naturalizadas y reiteradas, las personas sostienen ciertas formas de ocupación, permanencia y apropiación que contribuyen a mantener vigente un orden espacial ya establecido, inscrito en una trama histórica específica. En este sentido, el espacio vivido no se presenta como un ámbito autónomo o espontáneo, sino como un plano donde se encarna y se hace operativa una determinada organización social del espacio, heredada y sostenida en el tiempo, por tanto, dichas experiencias cotidianas asimilan, en muchas ocasiones sin necesariamente cuestionar, las transformaciones impuestas desde instancias de planificación, regulación o diseño del espacio, así, es de resaltar la importancia de la agencia social y el papel de las personas en la producción del espacio vivido, porque son las personas las que

tienen el poder de transformar el espacio a través de sus acciones y prácticas, y que deben participar activamente en el diseño y la gestión del entorno construido (Lefebvre, 2013; Martínez Lorea, 2013).

De ahí la importancia política de:

identificar la manera en que el espacio sirve a la hegemonía; las prácticas espaciales particulares, sin importar su escala o el sujeto que las despliegue, toman como condición establecida el estado actual del espacio material; y aun cuando pongan en cuestión la singularidad de su espacio vivido, de manera contradictoria sus prácticas espaciales cotidianas reproducen la forma y afirman el sentido necesario de las relaciones sociales que reproducen el espacio histórico. Por eso la ideología hegemónica es el espacio concebido o la representación del espacio como espacio mental vigente en las prácticas que afirman el sentido y la forma abstracta del espacio histórico. (León, 2016, pp. 128-129)

Aquí Lefebvre no solo nos muestra el carácter y el contenido del espacio en términos políticos e ideológicos, más allá de esto:

lo que manifiesta es la relación de la producción del espacio con la cotidianidad y la materialidad de la vida misma (lo político, lo económico, lo cultural, lo tradicional... son entendidos como expresiones espaciales). Las contradicciones, la resistencia, la experiencia, las instituciones, el poder, etc., son las unidades de un proceso histórico que otorga sentido y permite que los hombres en sus múltiples interacciones produzcan socialmente el espacio (Ospina, 2013, p.33).

Bajo estas premias, para Lefebvre la práctica espacial no sólo está conformada por el espacio, sino que también desempeña un papel en su conformación: por ejemplo, la forma en como las personas utilizan los espacios e interactúan con ellos puede moldear el entorno físico, al crear nuevos significados y, por ende, transformar el espacio, por lo que es claro que, la práctica espacial también puede verse influida por factores sociales, culturales y económicos (Cabrera Rubio, 2021; Lefebvre, 2013; Martínez Gutiérrez, 2013; Martínez Lorea, 2013). Es por esto por lo que, para el caso específico de esta investigación interesa saber de qué manera la comunidad de la UPN, hace uso del Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos, en tanto dicho uso no solo evidencia prácticas cotidianas de acceso y permanencia, sino que permite

identificar los sentidos y disposiciones socioespaciales que se producen y reproducen en torno a la dis-capacidad en el ámbito universitario.

En esta línea, cuando Lefebvre (2013 [1974]) refiere que las prácticas espaciales corresponden a una intersubjetividad de la experiencia, para el caso del Centro Tiflotecnológico permite comprender que el espacio no se constituye únicamente a partir de disposiciones físicas o técnicas, sino a través de un entramado de experiencias compartidas que se producen en la interacción cotidiana entre quienes lo habitan, lo transitan y lo hacen funcionar. Por tanto, dicha intersubjetividad, se expresa en la conformación de una experiencia colectiva de uso y apropiación del espacio, construida a partir de las interacciones cotidianas entre personas con dis-capacidad visual, maestras y maestros (tanto en ejercicio como en formación) y otros actores de la comunidad universitaria, también en acuerdos implícitos sobre sus funciones y en prácticas pedagógicas que dotan de sentido la relación con el espacio. Estas dinámicas configuran una forma particular de vida socioespacial que, en el marco de esta investigación, puede sintetizarse en el imaginario según el cual “el Centro Tiflo es solo para personas ciegas”, enunciado que no solo orienta prácticas concretas de uso y circulación, sino que delimita simbólicamente los alcances del espacio y las y los sujetos que se consideran hacen parte de él.

De esta manera, las representaciones que se tienen sobre el espacio (el espacio concebido) pueden afectar la experiencia que se tiene del espacio (el espacio percibido), lo que a su vez puede influir en la forma en que se vive y se utiliza el espacio (el espacio vivido) (Cabrera Rubio, 2021; Lefebvre, 2013; Martínez Gutiérrez, 2013; Martínez Lorea, 2013).

Se elige, entonces, la categoría de prácticas espaciales para comprender el fenómeno espacial del arrinconamiento, en tanto esta permite analizar cómo los usos cotidianos del espacio, las interacciones socialmente reguladas y los acuerdos implícitos que orientan la presencia, la circulación y el uso del espacio por parte de las y los sujetos producen posicionamientos diferenciales en el espacio educativo. Desde esta categoría, el arrinconamiento no se entiende como un hecho aislado ni como una situación meramente circunstancial, sino como el resultado de prácticas reiteradas que, al ser socialmente compartidas y naturalizadas, delimitan lugares legítimos, establecen jerarquías espaciales y contribuyen a la producción de formas inclusión/ exclusión socioespacial, aun cuando dichos procesos se presenten bajo lógicas de normalización, organización o funcionalidad institucional.

2.2.3 *El Arrinconamiento Como Una Categoría Para Repensar La Espacialidad Del Poder*

Yo podría contarles lo que me pasó pero esto no les serviría de mucho para conocerme. Podría contarles a qué hospitales me llevaron de niño, qué diagnósticos establecieron los médicos, podría comentarles acerca de las historias clínicas, mostrarles mis radiografías. Pero para realmente saber de mí, para saber de alguien cuyo ser ha sido marcado por la discapacidad, hay que ir más allá de los datos “objetivos”. Hay que ingresar en mi subjetividad.

Un dato objetivo de mi historia es que fui a una escuela especial. Pero subjetivamente, intenten imaginarse cómo me sentía cada mañana al leer el cartel de la entrada de la escuela: “ESCUELA PARA NIÑOS LISIADOS Y DEFORMES”.

Resultaría imposible, desde un punto de vista objetivo, entender cómo ese cartel me desgarraba cinco veces a la semana; cuán diferente me hacía sentir.

Para mí, ese cartel significaba que la sociedad me catalogaba como “el diferente”.

Y como al mismo tiempo me enseñaban que debía ser “feliz con los que eran como yo”, también supe que las personas sin discapacidades no me consideraban uno de los suyos”

Silvia Autora Coriat (2011, p.44)

Lo Urbano y lo Humano. Hábitat y Discapacidad

Hablar del rincón como metáfora espacial no es algo nuevo, ya Gastón Bachelard (1957) en su libro *La poética del espacio*, presenta un análisis desde una perspectiva fenomenológica y afectiva sobre los rincones y su relación con los seres humanos, concibiendo estos como espacios íntimos, cargados de afecto y recogimiento. Desde esta investigación atendemos al llamado de Paniagua (2022) para explorar el potencial de esta metáfora en términos más amplios desde la realidad socioespacial, por tanto, se sostiene que el arrinconamiento es una categoría posible en el análisis geográfico.

Así, a diferencia del rincón bachelardiano (elegido, apropiado y deseado), acá se plantea y se asume que el arrinconamiento en contextos educativos se configura como una práctica coactiva, impuesta por lógicas capacitistas y, por ende, funciona como un dispositivo de inclusión/exclusión, donde los cuerpos de las personas con dis-capacidad son ubicados sistemáticamente en los márgenes de lo visible, lo central y lo compartido, no como resultado de decisiones individuales, sino como efecto de una organización espacial que jerarquiza presencias y regula la participación. De manera concreta, el arrinconamiento alude a la práctica de situar a las personas con dis-capacidad en espacios especializados o particulares aun

cuando comparten el mismo espacio social, produciendo diferenciaciones internas que organizan la experiencia educativa. Así, es posible identificar en el ámbito escolar la coexistencia de aulas regulares destinadas a las y los estudiantes considerados “normales” y aulas especiales asignadas a las y los estudiantes “de inclusión”; del mismo modo en los espacios bibliotecarios universitarios, la existencia de un Centro Tiflotecnológico concebido como un lugar específico para personas ciegas y con baja visión. Por ello, sobre el arrinconamiento Paniagua (2002) afirma que: “Al plantearlo como un anclaje en este análisis tiene toda la intención de mostrar cómo algunos cuerpos son construidos como objetos, casi inertes, sin decisión, sin voluntad, sobre los cuales otros deciden” (p.187).

Estas disposiciones espaciales no solo organizan los usos del espacio, sino que estabilizan formas específicas de relación, reconocimiento y pertenencia, produciendo escenarios en los que ciertas presencias se vuelven previsibles, esperadas y normalizadas, mientras otras quedan circunscritas a lugares definidos de antemano, con posibilidades acotadas de circulación, visibilidad y participación en la vida educativa, ello podría explicar por qué se suele solicitar una anticipación y/o preparación ante la eventual presencia de una persona con dis-capacidad. Entonces, la jerarquización no opera mediante la negación explícita de la presencia, no se trata de afirmar que “no pueden estar”, sino que establece dónde, cómo y bajo qué figura se está, por tanto, se vuelve condicionada: es válida cuando ocurre en el espacio especializado, pero se vuelve problemática, excepcional o incómoda cuando se desplaza a otros ámbitos. Para el caso específico de esta investigación, se identifica que el vínculo de las personas con dis-capacidad visual con la universidad tiende a canalizarse preferentemente a través del Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos y no por una apropiación transversal de aulas, bibliotecas, laboratorios, actividades culturales o políticas propias de la vida universitaria.

El rincón puede tener diferentes valoraciones socialmente pues “hay rincones que abrazan y otros que condenan al olvido” (p. 187), pero de una u otra manera: «” Arrinconar”, posiciona una frontera o limite, a la vez que otorga un lugar social», (p. 187), por tanto, transporta consigo una valoración de ubicar en el espacio social y por eso es que nos preguntamos: ¿Pueden las personas con dis-capacidad circular y usar los distintos espacios educativos de la misma manera que las personas sin dis-capacidad?

Bajo este contexto, de acuerdo con Paniagua (2022), el arrinconamiento es uno de los fenómenos que enfrentan las personas por razones de dis-capacidad, resultado de lo que la

autora denomina el *urbanismo capacitista* desde el cual “las prácticas, formas, gestiones y usos de la ciudad brindan prioridad a los cuerpos categorizados como “capaces”, dejando por fuera a los “otros” cuerpos y experiencias” (p.21) no capacitados y que por consiguiente no atienden a la forma natural y esperable de estar y habitar el mundo. En este orden de ideas, el arrinconamiento es entendido como un fenómeno espacial que no solo se manifiesta en una ubicación periférica o de frontera en ciertos espacios o lo que autores/as han denominado como zonas del ser y no-ser (Fanon, 2009), línea abismal (De Sousa Santos, 2010) o zonas invisibles (Buttler, 2005); sino también en la restricción para decidir dónde estar, circular o permanecer en la medida en que, el espacio (material o simbólico) que una persona habita (o no) no es resultado de una elección libre, sino de una coacción espacial reflejada en una imposición estructural, institucional o simbólica. Es decir, para este caso las personas con discapacidad están condicionadas, restringidas o forzadas a ocupar ciertos lugares especializados o rehabilitatorios, debido a la falta de accesibilidad o actitudes capacitistas.

Por estas razones, el arrinconamiento opera como una forma de imposición espacial, puesto que “se tiende a arrinconar lo que no ocupa un lugar central en un espacio o se quiere colocar en segundo plano” (Paniagua, 2022, p.188), por tanto, no es un asunto meramente logístico, sino que constituye una forma de exclusión simbólica, al limitar el derecho a la apropiación del espacio común y a la participación plena de la vida en sociedad; una estrategia espacial de relegamiento social, muchas veces naturalizada en prácticas institucionales.

De manera complementaria De Sousa Santos (2010) plantea el concepto de *línea abismal*, a partir de sus discusiones sobre la modernidad occidental indica que la misma se ha configurado sobre una práctica de diferenciación radical que produce visibilidades e invisibilidades, entre lo que él denomina “este lado de la línea y el otro lado de la línea”. Este postulado resulta clave para esta investigación porque para el autor “el otro lado de la línea” es el lado de la no existencia, el lado en el que el otro desaparece, para nuestros fines el que se arrincona. Así.

Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no-existente. No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá

del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro (De Sousa Santos, 2010, pp.11-12).

Enfatizará De Sousa Santos que la práctica de la modernidad occidental será la de la imposibilidad de coexistencia de estas dos líneas y se fundamentará en su división radical y permanente. El peligro de esta práctica en palabras de Rojas (2019) es que:

a través de novedosas y sistemáticas estrategias, se configuran visibilidades parciales, momentáneas de lo que hay al otro lado de línea, con el fin de “hacer aparecer” o fortalecer una visión de confiabilidad, solidaridad o preocupación del sistema, mientras simultáneamente, este afina los mecanismos de desigualdad, jerarquía, dominación, explotación y se expande a diferentes escalas y en muchos territorios (p.103).

Es posible interpretar lo anterior en relación con los procesos de inclusión/exclusión, cuando la autora agrega, además:

Así, en las zonas del ser de los subalternos, el otro es reconocido como humano, está amparado por el Estado con normas y leyes que le protegen pero que al mismo tiempo lo controlan para mantener el *statu quo* que mantiene y perpetúa la desigualdad y las jerarquías (p.104).

De esta forma:

Nuestras sociedades han producido zonas de deshumanización, prácticas en las que al otro –casi siempre ubicado en la zona del no-ser– ha sido despojado de su condición humana y, al hacerlo, se justifican toda clase de métodos para mantenerlo en ese lugar de no existencia.

Dado lo anterior, proponemos hacer visibles algunos elementos o “marcadores” que desde nuestra perspectiva se han ido configurado en torno a las personas con discapacidad para que, desde lugares aparentes de zonas del ser, se generen procesos de deshumanización muy propios de la zona del no-ser (p.107).

Más que una metáfora descriptiva, el arrinconamiento se asume aquí como una herramienta analítica que posibilita visibilizar los modos en que la inclusión puede operar como una forma de arrinconamiento simbólico y espacial, al asignar lugares específicos y socialmente legitimados para las personas con dis-capacidad. Lo anormal designa, justamente:

el territorio, las zonas 'invisibles', 'impensables' de la vida social. Sin embargo, son zonas densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos (normales), pero cuya condición de vivir bajo la esfera del signo de la exclusión es necesaria para circunscribir la esfera de los incluidos (Butler, 2002, p. 20).

Desde esta perspectiva, el arrinconamiento permite dar cuenta de cómo se producen espacialidades diferenciadas que no se expulsan abiertamente, pero sí restringen la apropiación del espacio común, limitan la participación plena y naturalizan posiciones subordinadas en nombre de la atención, el apoyo o la especialización. Así, esta categoría resulta fundamental para repensar la espacialidad del poder en contextos educativos, en tanto permite analizar cómo el capacitismo se materializa en disposiciones espaciales concretas que organizan quiénes pueden habitar el espacio educativo de manera plena y quiénes lo hacen bajo condiciones reguladas y jerarquizadas.

Capítulo 3. Propuesta metodológica

En el presente capítulo se construyen y desarrollan los aspectos metodológicos que sustentaron el proceso investigativo. En el primer apartado se presenta el paradigma y el enfoque de la investigación, para posteriormente profundizar en el siguiente apartado en el enfoque metodológico adoptado, correspondiente al estudio de caso de carácter instrumental.

Una vez se desarrollan las premisas desde las cuales se sustenta el enfoque se da paso a la contextualización del estudio de caso que para esta investigación es el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos, en la cual se describen algunas de sus lógicas socioespaciales y se argumentan las razones por las que este espacio resulta pertinente para la aproximación al fenómeno en estudio. De manera articulada, se expone el diseño metodológico y las cuatro fases que lo estructuraron.

Luego, en el tercer apartado, se presentan las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y la pertinencia de su elección en relación con los objetivos propuestos. El capítulo avanza con la descripción del proceso de análisis de la información, llevado a cabo desde una perspectiva de análisis crítico del discurso y mediante un ejercicio de triangulación de fuentes. Finalmente, se exponen las respectivas consideraciones éticas que orientaron el proceso.

3.1 Paradigma y enfoque de la investigación

En la investigación social, la manera de comprender los problemas, su abordaje y formulación está supeditada a las perspectivas y enfoques epistemológicos y metodológicos de las y los investigadores (Jiménez y Torres, 2022) en la medida en que estos son el punto de partida para comprender la forma en que se crea conocimientos y comprensión de la realidad social. De esta manera, la metodología es el punto de articulación entre la epistemología, los objetivos de investigación y los métodos empleados para llevarlos a cabo (Schongut-Grollmus y Pujol, 2015), de ahí que, la toma de decisiones metodológicas a lo largo del proceso no responde exclusivamente a criterios neutrales, técnicos u operativos, sino que implique un posicionamiento ético y político frente al objeto de estudio y las formas de producir conocimiento.

Las decisiones metodológicas, entonces, constituyen, en sí mismas, modos particulares de interpelar la realidad, en tanto suponen determinadas preguntas, énfasis y supuestos acerca

de cómo se configuran los hechos y por qué estos se manifiestan de una forma y no de otra (Cohen y Gómez, 2019). En este marco, orientan no solo el cómo se investiga, sino también el desde dónde y el para qué, aspectos fundamentales en una investigación que se propone interrogar críticamente los procesos socioespaciales de inclusión/exclusión y las formas en que estos son vividos y significados por las personas con dis-capacidad, desde la aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento. Es por ello por lo que, en las ciencias sociales resulta indispensable fundamentar los hallazgos de investigación mediante la explicitación de los referentes teóricos y metodológicos que orientan el proceso investigativo.

Con base en lo anterior, esta investigación se enmarca en el paradigma socio-crítico de corte cualitativo, en tanto que, desde dicho paradigma, el objetivo no se limita a la descripción o comprensión de la realidad social, sino que se orienta a su problematización crítica, al análisis de las relaciones de poder que la configuran y a la identificación de los dispositivos sociales, espaciales y simbólicos que producen y reproducen desigualdades, para “promover transformaciones sociales que partan de la inclusión de los sujetos afectados por las mismas” (Moreno, 2016, p. 36), de esta manera, “amplia los límites heurísticos de nuestros sujetos de estudio para comprender su realidad en toda su complejidad” (p.37), lo que supone buscar en el contexto los elementos que influyen en dichas relaciones sociales de desigualdad, de ahí que, se fundamente en la crítica social.

Tiene sus raíces en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y en autores como Giroux, McLaren, Freire y otros (Loza, 2020; Unzueta Morales, 2011), y se caracteriza por una visión holística, dialéctica y crítica de la realidad social y educativa. También se considera como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico, por lo cual, entiende que el conocimiento se genera en relación con la realidad que se vive y la práctica que se lleva a cabo, por tanto, lo que interesa es “comprender aquello que vivimos, y nuestra comprensión pasa por nuestra experiencia. Esto quiere decir que no existe el conocimiento por sí, sino para sí” (Moreno, 2016, p. 38). Utiliza entonces la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada persona tome conciencia del rol que le corresponde en el contexto, para ello se propone que el conocimiento se desarrolle “mediante un proceso de construcción y re-construcción sucesiva de la teoría y la práctica” (Alvarado y García, 2008, p.90).

También vale la pena agregar que, introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento, de ahí que su finalidad sea “la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados

problemas generados por estas” (Alvarado y García, 2008, p.189). Algo clave para esta investigación es que desde este paradigma se reconoce que, la educación está influenciada por condiciones políticas, ideológicas, económicas y culturales (Alvarado y García, 2008; Sagredo y Coatt, 2018), esto es importante teniendo en cuenta que el espacio objeto de análisis es el educativo.

Según explican Alvarado y García (2008), entre las características más importantes del paradigma socio-critico aplicado al ámbito de la educación se encuentran:

(a) La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (pp. 190-191).

Ahora bien, en concordancia con lo explicitado el enfoque cualitativo es el más pertinente para indagaciones tales como la que aquí se propone, donde se busca comprender de acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2006) y Maxwell, (2019) citados en Fernández (2022):

a) los procesos a través de los cuales se conectan acontecimientos, personas y situaciones, b) la relación entre las acciones de los sujetos y los contextos que los enmarcan, y c) los significados que los sujetos involucrados otorgan a estos procesos, entendiendo que estos sentidos son parte ineludible de la realidad bajo estudio (p. 64).

Sumado a lo anterior, se reconoce el carácter flexible y abierto de este enfoque, el cual posibilita la formulación y reformulación progresiva de preguntas en torno al fenómeno de estudio antes, durante y después de los procesos de producción y análisis de la información, permitiendo afinar el rumbo de la investigación en función de intereses cada vez más específicos y situados. En este sentido, la presente investigación no constituye una excepción, en tanto que los resultados que se exponen son producto de decisiones metodológicas reflexivas y sistemáticas, ajustadas a los postulados del análisis geográfico crítico, las cuales se configuraron y explicitaron, por ejemplo, a lo largo del desarrollo del estado del arte; de esta manera, surgieron nuevas relaciones no previstas con anterioridad al trabajo de campo.

Más que aportar explicaciones de carácter causal, este enfoque privilegia la comprensión de los fenómenos sociales y espaciales a partir de los significados, experiencias y prácticas subjetivas e intersubjetivas que las y los sujetos construyen entre sí, por lo cual:

Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores (Hernández et al, 2014, p. 9).

Así, entiende que la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Mason, 2006).

Por estas razones la aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento desde el paradigma socio-crítico de corte cualitativo, permite no solo comprender las experiencias y significaciones que las personas con dis-capacidad construyen en su relación con el Centro Tiflotecnológico, sino también analizar cómo dichas experiencias se inscriben en entramados más amplios de relaciones sociales, normativas institucionales y racionalidades espaciales que producen posiciones diferenciadas a partir de relaciones de poder expresadas en lógicas capacitistas. Este enfoque investigativo posibilita una lectura relacional del espacio, en la que las prácticas cotidianas, los discursos, las disposiciones materiales y las formas de organización institucional se entienden como expresiones de procesos históricos y políticos que configuran modos específicos de inclusión y exclusión socioespacial. Más que un ejercicio de denuncia, lo que se busca con esta investigación es aportar elementos experienciales y analíticos para interrogar y problematizar la dimensión espacial de los procesos de inclusión-exclusión.

3.2 El estudio de caso instrumental como enfoque metodológico

Como método de la investigación social, los estudios de caso consisten en el abordaje de la particularidad y de la complejidad en un caso singular (Stake, 1998) a partir de una descripción intensiva y holística de “un hecho, una institución, un proceso social, una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial,

recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación” (Neiman y Quaranta, 2006, p.218), su elección parte del interés por el caso en sí mismo, al ser particular y distintivo, pero además, de lo que se pueda aprender de su indagación. De esta forma “esta aproximación microinductiva permite adentrarnos en profundidad a una parte de la realidad en la que existe el elemento a investigar, y comprender sus dinámicas internas y contextuales” (Moreno, 2016, p.107).

A partir de lo planteado por Stake (1998), el tipo de estudio de caso que se realizará en esta investigación podría considerarse como *instrumental*, debido al interés por conocer y comprender un problema general (la inclusión/exclusión socioespacial) a través del conocimiento de un caso particular (fenómeno espacial del arrinconamiento en el Centro Tiflotecnológico). Dicho lo anterior, los casos emergen desde estructuras sociales compartidas, pero también se develan a partir de las especificidades de los contextos. Tal y como lo explican Redon y Angulo (2024):

El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá del caso mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros. Nos detenemos en el caso, lo seleccionamos, porque tiene algo que decirnos sobre la problemática que nos preocupa (p. 191).

Lo anterior permite inferir que la singularidad del caso no excluye su complejidad. En este sentido, el estudio de caso se configura como un examen holista de lo particular, en tanto supone atender a las múltiples dimensiones, relaciones y condiciones que lo determinan y lo definen (Stake, 2013). Al respecto, Yin (1989, 1998) argumenta que la cuestión de generalizar a partir del estudio de caso no consiste en una “generalización estadística” (desde una muestra o grupo de sujetos), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “generalización analítica”, por lo tanto, los hallazgos derivados del estudio de un caso único o múltiple pueden ser utilizados para ilustrar, contrastar o profundizar marcos teóricos, permitiendo su transferencia analítica a otros contextos que compartan condiciones teóricas similares. Añade Yin, que dichos fenómenos se encuentran en la vida real, es decir, la realidad es asequible desde los enfoques de la integralidad, para lo cual es menester integrar variables, abstracciones de las teorías y de fuentes observables tanto vertical como horizontalmente. En síntesis:

Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven (Redon y Angulo, 2024, p. 194).

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de esta investigación no es establecer generalizaciones universales sobre el fenómeno del arrinconamiento, sino comprender cómo este se configura a partir de las prácticas espaciales, relaciones y significados que emergen en un contexto institucional específico: el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos de la UPN. Así, el alcance de *la comprensión* se sitúa en este escenario particular, en sus tiempos, en sus ritmos, en sus dinámicas; al reconocer que el valor del estudio radica en hacer visible y analizable un fenómeno que, aunque contextual, puede aportar claves interpretativas para pensar la dimensión espacial de los procesos de inclusión/ exclusión en instituciones educativas en diferentes niveles.

Definición del caso de estudio

Desde esta investigación se considera que las dinámicas socio-espaciales que subyacen en el Centro Tiflotecnológico de la UPN, permiten dar cuenta de manera específica de la relación entre las personas ciegas y con baja visión, el espacio educativo y los procesos institucionales, pedagógicos y espaciales que se producen para posibilitar su presencia y permanencia en dicho contexto; y, de manera más amplia, se pretende que este caso contribuya a hacer una aproximación a fenómenos espaciales complejos y específicos como el arrinconamiento, el cual tiende a concretarse en espacios socialmente percibidos, vividos y concebidos como destinados a la dis-capacidad, aun cuando, desde las lógicas organizativas e institucionales, dicha intencionalidad no sea explícitamente reconocida como tal.

De ahí que, la elección del Centro Tiflotecnológico se sustente en un primer momento en el hecho de que es un escenario que, bajo los principios del modelo social de la dis-capacidad en articulación con la garantía de derechos, diseña e implementa acciones orientadas a apoyar el acceso a la información de las personas con dis-capacidad visual que hacen parte de la comunidad universitaria, lo que de entrada demarca que una primera dinámica socio-espacial específica y es que el Centro no opera únicamente como soporte físico o contenedor de dichas acciones, sino como un espacio que conecta intencionalidades institucionales, disposiciones materiales traducidas en equipamiento tecnológico, apuestas

pedagógicas y experiencias situadas y encarnadas desde la dis-capacidad, a partir de las cuales se configuran determinadas formas de relación entre las personas que hacen uso, o no, del espacio.

Ahora bien, lo particular y distintivo de este espacio es que ha buscado consolidar su identidad desde el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias en torno a la educación, la pedagogía, el quehacer docente y la inclusión social y educativa; y, al mismo tiempo, al estar ubicado en la Biblioteca Central de la UPN aterriza y promueve la discusión frente a la accesibilidad, el acceso a la información, a la cultura y al conocimiento para lo cual a lo largo de su trayectoria ha buscado configurarse como un espacio abierto para todas y todos, es decir, que no es exclusivo para el uso, circulación y apropiación de las personas con dis-capacidad; no obstante, resulta necesario señalar que su consolidación y permanencia han estado estrechamente vinculadas a las demandas históricas de las personas ciegas y con baja visión por el acceso efectivo a la información en condiciones de equidad.

Quiere decir entonces, que estamos ante un espacio que no solo responde de manera técnica a las diferentes solicitudes que sobre él recaen en lo cotidiano, sino que también busca ampliar y proyectar sus procesos con la comunidad de maestras, maestros, funcionarias/os e incluso directivos/as, al considerar que la accesibilidad (la cual es la base para que ese acceso a la información sea posible), no constituye un asunto individual ni exclusivo de especialistas en dis-capacidad que, para este caso se reconoce que son las educadoras especiales-tiflólogas que lideran dichos procesos, sino una responsabilidad colectiva que interpela a la institución en su conjunto.

En ese punto es posible identificar una segunda dinámica socio-espacial en la que el Centro Tiflotecnológico opera como un lugar de mediación pedagógica e institucional, desde el cual se problematizan las prácticas educativas y se disputan sentidos en torno a la accesibilidad, pero también a la dis-capacidad, al tiempo que se visibilizan las tensiones que emergen entre los discursos sobre la inclusión y las formas concretas en que el espacio universitario se organiza y se vive cotidianamente, por ello, algunas preguntas que han surgido son: ¿Cómo el Centro Tiflotecnológico co-habita con otros espacios de la UPN en términos físicos, simbólicos y económicos? ¿qué lugar ocupa dentro del espacio académico universitario?, y ¿cómo incide su presencia en la “tranquilidad institucional” al concentrar y canalizar las demandas asociadas a la atención de las personas con dis-capacidad visual? El trabajo doctoral de la profesora Yenifer Paola Villa Rojas (2020) ya había advertido sobre los

procesos de inclusión educativa y particularmente para aquellos llevados a cabo en la UPN, lo siguiente:

(...) no solamente se trata de retornar 'al excluido' al lugar del cual fue expulsado ni forzar a la construcción de una unidad donde siguen intactas las relaciones de saber-poder que sobre los sujetos con dis/capacidad y transgénero operan, sino que, urge profundizar en los debates sobre los procesos inclusionistas en contextos universitarios para alterar las condiciones materiales y simbólicas que viven los sujetos, en paralelo con posicionar el debate sobre la inclusión epistémica (p.29).

Otro aspecto relevante es que la selección del caso responde también al conocimiento y a las experiencias previas de la investigadora en el Centro Tiflotecnológico, en tanto que, la autora de esta investigación coordinó dicho escenario entre finales de 2022 y principios de 2025. Esta vinculación posibilitó una aproximación *in situ* y sostenida a las dinámicas cotidianas, permitiendo observar de manera directa y participante las prácticas institucionales, las relaciones socioespaciales y las tensiones que atraviesan su funcionamiento. Lejos de constituir un sesgo, esta experiencia se asume como una posición situada que favorece una comprensión densa del caso, al tiempo que exige un ejercicio permanente de reflexividad crítica sobre el lugar desde el cual se produce el conocimiento y las implicaciones éticas y metodológicas que ello conlleva.

Finalmente, como se demostró en el estado del arte y en la revisión de la literatura se hace necesario ampliar la investigación sobre las experiencias de inclusión/exclusión de las personas con dis-capacidad y el impacto de estas no solo en el espacio público, sino también en los espacios educativos. En este sentido, se pretende que este caso contribuya a comprender las siguientes problemáticas más amplias: las comprensiones de la dis-capacidad como una producción social, histórica y espacial; los procesos de inclusión y exclusión socio-espacial que se configuran en los contextos educativos; los efectos de estos procesos en la vida cotidiana de las personas con dis-capacidad; y las formas de resistencia, negociación y disputa que dichas personas despliegan frente a las lógicas capacitistas que atraviesan dichos espacios.

3.2.1 Contextualización Del Caso: ¿Qué Es El Centro Tiflotecnológico?

El Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos es un espacio creado en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, adscrito a la Vicerrectoría Académica (VAC) y,

de manera específica, a la Subdirección de Biblioteca y Recursos Bibliográficos, de manera que, se encuentra ubicado en la Biblioteca Central de la sede principal de la universidad, coherente con su labor orientada al acceso a la información. Esta precisión, más que constituir una descripción institucional, resulta relevante desde una perspectiva analítica, en la medida en que una de las preguntas recurrentes formuladas por las personas que conocen el Centro Tiflotecnológico por primera vez se relaciona con su no adscripción a la Licenciatura en Educación Especial (LEE) de la UPN. Apelando al sentido común, la relación podría parecer evidente: si el Centro Tiflotecnológico desarrolla su trabajo con personas con dis-capacidad visual, ¿por qué no hace parte de un programa académico cuya población destinataria incluye, precisamente, a personas con dis-capacidad? Este interrogante se intensifica si se considera que, desde la LEE, se han consolidado diversos programas de proyección social orientados a la prestación de servicios dirigidos a esta población.

Y entonces, si no es en la LEE ¿por qué en la biblioteca? Diversas suposiciones emergen frente a este interrogante; la más frecuente alude a la idea de que la biblioteca podría ser un espacio “más accesible” o un punto de referencia que facilita la circulación de las personas ciegas y con baja visión, en pocas ocasiones se establece de manera inmediata un criterio de coherencia funcional e institucional, es decir, la asociación entre la ubicación del Centro Tiflotecnológico en la biblioteca y su énfasis en el acceso a la información, relación que suele percibirse como más evidente en espacios como la hemeroteca, las salas de literatura u otros servicios bibliotecarios. Así, independientemente de lo que allí se haga, algunas de las primeras interpretaciones tienden a centrarse en los elementos materiales del espacio y, particularmente en quiénes se asumen como sus principales usuarias/os: las personas ciegas y con baja visión.

El interés con lo planteado hasta el momento no radica en cuestionar si dicha asociación se realiza o no de manera inmediata, sino en problematizar el tipo de lecturas que se activan cuando el espacio se vincula, casi de forma automática, con los lugares materiales y simbólicos históricamente habitados por las personas con dis-capacidad, tal y como lo describió en algún momento una visitante del espacio: *las personas especiales en lugares especiales*. Algunas preguntas que se han formulado desde el Centro en lo que respecta a su ubicación que exceden la mera localización institucional y abren un campo de reflexión socioespacial más amplio, han sido: si el Centro Tiflotecnológico no estuviera en la biblioteca, ¿en qué otro lugar “debería” situarse?, ¿cuál debería ser ese espacio?, ¿qué criterios definirían esa localización?, y ¿qué concepciones sobre la dis-capacidad subyacen a dichas decisiones?, ¿Se necesita de

un Centro Tiflotecnológico para apoyar el acceso a la información de las personas ciegas y con baja visión?

Continuando con la contextualización y, para situar que la pregunta por la ubicación no es un asunto menor, dos décadas atrás para el grupo de docentes de la LEE el profesor Hernando Pradilla Cobos y las profesoras Clara Inés Torres Colmenares, Eryl Mercedes García Orjuela, Gloria Amparo Rodríguez Bulla y Sofía Julieta Torres Sánchez líderes del proyecto, fue claro que, la biblioteca debía de dar respuesta a las necesidades de acceso a la información de las personas ciegas y con baja visión y contar con los apoyos que se requerían en el marco de estas, tal y como lo recuerda la profesora Eryl García, citada en Bohórquez et al (2023) “fue clave ir a la biblioteca, dado que es el espacio público para el encuentro [...] donde se genera y se acerca al conocimiento, es una fuerza viva para la educación y la cultura” (p.98), por lo cual, amparados en el Manifiesto sobre la Biblioteca Pública de 1994 publicado por IFLA/UNESCO y en la Declaración de Copenhague de 1999, que exhortan a las bibliotecas a diseñar servicios para el acceso de personas con dis-capacidad y en orientación del Instituto Nacional para Ciegos (INCI), gestionaron institucionalmente la atención a dichas problemáticas, así fue como gracias a una visión interdisciplinaria que articuló saberes de la tiflogía, la pedagogía y la bibliotecología, en el año 2005 se dio apertura en la biblioteca a 4 cabinas tiflotecnológicas dotadas de equipos tecnológicos y tiflotecnológicos¹⁸, todo bajo la idea de hacer de la biblioteca un lugar común para la lectura, la investigación y el desarrollo de las actividades académicas.

Que la biblioteca fuese un lugar posible para las personas ciegas y con baja visión representó un precedente fundamental y novedoso para la época, si se tiene en cuenta que, para ese entonces aún no se contaban con marcos legales como la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006) cuya ratificación se llevó a cabo por Colombia en el año 2009 mediante la Ley 1346 y que significó un giro en las prácticas y los discursos que versaban sobre la dis-capacidad, además de indicar un nuevo camino en la forma de concebir los derechos y trabajar sobre los aspectos que impedían la participación plena de las personas con dis-capacidad en la vida social. De ahí que, hoy, con una trayectoria de dos décadas en el trabajo con, por y para las personas ciegas y con baja visión este espacio

¹⁸ Este término proviene de la palabra griega tiflos, que significa “ciego”. A su vez, de la palabra tecno (tekhne) que significa “arte, técnica, oficio” y, por último, de logia, que proviene del griego logos y significa “estudio, tratado o ciencia”. En este sentido, la tiflotecnología engloba el estudio de teorías, procesos, recursos y técnicas aplicadas en el uso de herramientas tecnológicas, para personas con dis-capacidad visual.

se ha convertido en un referente local y nacional, por sus aprendizajes compartidos sobre la accesibilidad y el acceso a la información, pero también por su proyección pedagógica y política al fomentar la corresponsabilidad y la conciencia crítica frente a los procesos de inclusión.

Más adelante, en el año 2011, como respuesta al incremento de las necesidades de acceso a la información y de apoyo a los procesos de inclusión de las personas ciegas y con baja visión, se consolidó la creación de lo que hoy se conoce como el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla¹⁹, proceso que fue posible gracias a la articulación de diversas acciones impulsadas por estudiantes con dis-capacidad visual organizadas/os en el colectivo Licenciados Incluyentes Construyendo Educación (LINCE), profesoras tiflólogas de la LEE y las profesoras líderes del espacio (Villa, 2021). Ahora en un espacio más grande, dotado con equipamiento tecnológico acorde con los avances de la época y con la capacidad de desarrollar múltiples procesos orientados a la accesibilidad, ubicándose, al igual que su antecedente, en la Biblioteca Central de la universidad.

En este punto, resulta pertinente detenerse en el papel desempeñado por el colectivo LINCE, cuya acción colectiva se constituyó en un referente fundamental para los procesos que se desarrollaban en el Centro Tiflotecnológico para la época, en tanto sus iniciativas y posicionamientos incidieron de manera directa en la ampliación de las condiciones de acceso a la información, la visibilización de las necesidades tiflotecnológicas y la disputa por espacios institucionales accesibles al interior de la Universidad, así como los sentidos otorgados a los procesos de inclusión en la universidad. Según Viviana Becerra mujer con dis-capacidad visual y fundadora del colectivo, LINCE nació con la intención de romper con la perspectiva de “*ustedes allá y nosotros acá*”, enunciado que resulta particularmente significativo si se considera que da cuenta de una organización espacial y simbólica. Desde esta perspectiva, la acción del colectivo también interpeló las formas en que el espacio era producido, habitado y significado, tal y como lo relata en el programa radial *Gente de colores* donde cuenta el surgimiento del colectivo a partir de una experiencia persistente de invisibilización y separación al interior de la vida universitaria:

¹⁹ El nombre se otorgó en reconocimiento al profesor Hernando Pradilla Cobos, por sus aportes al campo de la educación para personas ciegas a nivel nacional e internacional. Fue Profesor de Planta de la UPN en la Licenciatura en Educación Especial, Fundador del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y del Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC).

(...) que las personas con discapacidad dejen de ser ese factor invisible que nadie sabe que existe o que, si sabemos que existe, existe por allá lejos... Parte de esa sensación de invisibilidad, de tener una separación abismal entre “los normales” y “los no normales” ... En la universidad tú te puedes dar cuenta de cosas de lo que son el reflejo de lo que pasa en la sociedad pero que son reducidas, en versión pequeñita...Entonces yo dije un día con mis compañeros ciegos, les dije ¡hombre como es posible que en esta universidad la gente sepa que existen los ciegos porque de vez en cuando nos ven pasar por el pasillo! Pero nadie sabe y nadie se relaciona y nadie tiene la más remota idea de cómo es esa persona, qué piensa esa persona, qué siente esa persona...
(Viviana Becerra, programa radial *Gente de colores*, mayo de 2014)

El relato de Viviana permite comprender cómo las experiencias vividas por las personas con dis-capacidad visual en el contexto universitario no se reducen a una falta de interacción interpersonal, sino que responden a una forma específica de organización socioespacial que produce distancias simbólicas, jerarquías corporales y modos diferenciados de habitar el espacio, aun cuando exista proximidad física. En este sentido, su testimonio aporta elementos clave para analizar cómo dichas lógicas socioespaciales se reproducen cotidianamente en la universidad y cómo, frente a ellas, emergen acciones colectivas las cuales “provocan una fisura al sistema de opresión capacitista (...) que afecta lo comunitario, el tejido social y el encuentro colectivo” (Villa, 2021, p. 320). Precisamente estas tensiones y disputas en torno a la producción del espacio universitario constituyen un eje central de análisis de la presente investigación.

Hoy en día en articulación con la misionalidad de la UPN y la Biblioteca Central el Centro Tiflotecnológico tiene como propósito:

Apoyar el acceso a la información de las personas ciegas y con baja visión que pertenecen a la comunidad universitaria de forma autónoma y oportuna, mediante una oferta de servicios y recursos tecnológicos, tiflotecnológicos y bibliográficos dispuestos para toda la comunidad universitaria (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], s.f).

Para hacer posible este propósito cuenta con una oferta dirigida a toda la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y funcionarias/os) y personas externas la cual se consolidó a partir de un conjunto de intenciones, entre las que se destacan: la promoción de acciones de trabajo colectivo en torno al acceso a la información; la reflexión crítica sobre la inclusión social

y educativa y el papel que desempeña la accesibilidad en dichos procesos; el apoyo y la articulación de estrategias, acciones e iniciativas orientadas a la garantía de este derecho; la producción de material bibliográfico accesible en los modos, medios y formatos elegidos por las personas con dis-capacidad visual, que posibiliten un acceso autónomo y oportuno a la información en el marco de sus actividades académicas; y la disposición de materiales y recursos para el acompañamiento de los procesos académicos de las/os/es estudiantes y docentes de la comunidad universitaria. En coherencia con esto, la oferta del Centro se organiza en cinco servicios principales: 1) Préstamos; 2) Material bibliográfico accesible; 3) Asesorías; 4) Formación a usuarias/os; y 5) Apoyo pedagógico.

Las personas a cargo de sostener y coordinar estos procesos han sido históricamente mujeres, educadoras especiales con formación en tiflogía, quienes, desde su quehacer pedagógico, han dotado al espacio de un sentido educativo y formativo que trasciende su dimensión material. Este aspecto resulta clave en la medida en que el Centro no se configura únicamente como un lugar físico provisto de equipos tecnológicos y tiflotecnológicos, sino como un espacio en el que se asume que los procesos de acceso a la información deben pensarse en relación con contextos específicos, trayectorias educativas situadas y condiciones diferenciadas de uso y apropiación. Desde esta perspectiva, la accesibilidad se concibe no como un añadido técnico, sino como un componente constitutivo de la acción pedagógica y, al mismo tiempo, como un asunto que demanda ser inscrito de manera explícita en la agenda institucional.

Hasta el momento, lo descrito sobre el Centro Tiflotecnológico hace parte de su generalidad, la ampliación específica sobre sus lógicas socioespaciales se hará en el siguiente capítulo *Fenómeno espacial del arrinconamiento*, en diálogo con las categorías de análisis. No obstante, a partir de esta caracterización y a modo de síntesis, las ideas que recogen la elección de este espacio como estudio de caso, en línea con los intereses investigativos planteados, son:

1. Se constituye como un espacio socialmente producido, en tanto su existencia, localización y funcionamiento son el resultado de decisiones institucionales, luchas colectivas y prácticas pedagógicas que materializan formas específicas de comprender la dis-capacidad, el acceso a la información y el lugar de estos cuerpos en un espacio universitario que forma maestras y maestros.

2. Permite dar cuenta de experiencias que revelan cómo el espacio universitario es vivido y concebido de manera diferenciada por las personas con dis-capacidad, en función de procesos de inclusión que develan prácticas espaciales, relaciones de poder y disposiciones institucionales.
3. Hace posible analizar cómo se configuran procesos que posicionan a las personas con y sin dis-capacidad en espacios específicos (materiales y simbólicos), al tiempo que emergen prácticas de resistencia orientadas a disputar dichos ordenamientos socioespaciales.

3.2.2 Diseño Metodológico

El desarrollo metodológico de esta investigación se estructuró a partir de un conjunto de momentos que permitieron avanzar de manera progresiva en la comprensión del fenómeno espacial del arrinconamiento, se hace significativo precisar que estos no fueron concebidos como rígidos ni estrictamente secuenciales, sino como procesos articulados y, en algunos casos, superpuestos, que se ajustaron en función de las decisiones analíticas, los hallazgos emergentes y las exigencias propias del trabajo de campo y del análisis. Por tanto, la organización hecha responde a una lógica interpretativa y flexible que articula la construcción del problema, la producción de información y el análisis de las prácticas y relaciones socioespaciales. De este modo, la secuenciación que se presenta a continuación cumple un propósito expositivo, orientado a dar mayor claridad sobre lo hecho en el proceso investigativo y de las estrategias metodológicas que hicieron posible aproximarse al fenómeno de estudio.

A modo de síntesis, a continuación, se da cuenta de la estructura general del diseño metodológico en conjunto con el horizonte epistemológico que lo sostiene, esta herramienta fue elaborada en el marco de los procesos formativos llevados a cabo con la LCSE.

Tabla 1 Diseño metodológico de la investigación Prácticas espaciales y dis-capacidad: una aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento.

OBJETO DE INVESTIGACIÓN	Inclusión/exclusión de las personas con dis-capacidad a partir de la aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento en contextos universitarios.
PREGUNTA PROBLEMA	¿De qué manera las prácticas espaciales de la comunidad en la Universidad Pedagógica Nacional en torno al Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos permiten comprender el fenómeno espacial del arrinconamiento?

HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO EN GEOGRAFÍA	Geografía crítica ENFOQUE GEOGRÁFICO: Geografía de la dis-capacidad		
HORIZONTE EPISTEMOLOGICO EN DIS-CAPACIDAD	Estudios críticos latinoamericanos sobre dis-capacidad.		
PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	Socio-crítico ENFOQUE: cualitativo		
METODOLOGÍA	Estudio de caso		
CATEGORIAS PRINCIPALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inclusión/exclusión socioespacial 2. Prácticas espaciales 3. Arrinconamiento 		
OBJETIVO GENERAL	Comprender el fenómeno espacial del arrinconamiento de las personas ciegas y con baja visión, a partir de las prácticas espaciales de la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional en torno al Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
Identificar las percepciones y representaciones espaciales que la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional tiene sobre el Centro Tiflotecnológico.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas en profundidad • Observación participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de entrevista semiestructurada • Diario de campo 	Matriz de registro para el análisis documental.
Relacionar las percepciones y representaciones espaciales de la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional con las prácticas espaciales cotidianas que se derivan en el Centro Tiflotecnológico.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas en profundidad • Observación participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de entrevista semiestructurada • Diario de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrices de análisis. • Aplicativos para el análisis cualitativo

Identificar cómo se relaciona el capacitismo con la producción del fenómeno espacial del arrinconamiento de las personas ciegas y con baja visión.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del discurso 		Guías de análisis por categoría para el análisis de la información.
--	---	--	---

Nota: elaboración propia, 2024.

Inicialmente, de manera preliminar al proceso se consolidó el planteamiento del problema y el diseño del marco teórico. En este momento se inició la revisión y análisis sistemático del material bibliográfico encontrado en los hallazgos de los antecedentes y el estado del arte, con el propósito de reconocer las principales aproximaciones teóricas y metodológicas que han abordado la relación entre espacio y dis-capacidad. A partir de este ejercicio se elaboró una matriz categorial para la organización y análisis de la información, la cual permitió identificar perspectivas de investigación, criterios temáticos y estrategias metodológicas presentes en estudios afines, así como herramientas conceptuales relevantes para la presente investigación. Este proceso derivó en la construcción de un balance analítico bibliográfico, desarrollado en el capítulo *La dis-capacidad desde una perspectiva espacial*, a partir del cual se delimitaron el enfoque de la investigación, las categorías de análisis y el fenómeno específico a estudiar. Es importante señalar que, en este punto, la problemática se comprendía como un proceso de “orillamiento”;²⁰ sin embargo, el diálogo con la literatura permitió reconocerla como un fenómeno espacial, conceptualizado posteriormente como arrinconamiento, lo que dio mayor precisión conceptual y de un corpus teórico al objeto de investigación. Para este momento también fue fundamental la formación hecha en el seminario de posgrado *Estudios sociales de la dis-capacidad. Textos y contextos*, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

De manera paralela, en este momento también se realizó una reconstrucción de la trayectoria del Centro Tiflotecnológico, atendiendo a los procesos, decisiones y actores que han participado en su configuración, para ello se recurrió al análisis de documentos institucionales, normativos y académicos, así como a relatos y memorias de personas cercanas vinculadas al proceso.

Momento 1: delimitación y construcción del estudio de caso

²⁰ El anteproyecto con el que fue titulado este proceso y fue postulado a la LCSE recibió por nombre “*Sobre la producción social del espacio en la discapacidad: orillas asignadas*”.

Este momento se orientó a la selección y delimitación del Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos como caso de estudio, a partir de su pertinencia para analizar los procesos de inclusión/exclusión socioespacial de las personas con dis-capacidad visual en el contexto universitario. La elección del caso respondió a su trayectoria histórica, la especificidad del espacio tanto a nivel local como nacional, su localización institucional, las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan y las disputas que han configurado su producción como espacio social. Este proceso se desarrolló a lo largo de los años 2023-2024, periodo en el que fue posible una inmersión prolongada en el espacio, en el marco del ejercicio de coordinación del Centro. En este sentido, el registro sistemático en el diario de campo, derivado de la observación participante, constituyó un insumo central para la delimitación analítica del caso.

Momento 2: producción de información cualitativa desde las experiencias: diseño, elaboración y validación de los instrumentos

Para abordar el objetivo sobre *“Identificar las percepciones y representaciones espaciales que la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional tiene sobre el Centro Tiflotecnológico”*, este momento se centró en la recolección de información cualitativa a partir de las experiencias de personas con y sin dis-capacidad visual vinculadas al Centro Tiflotecnológico. Se privilegiaron técnicas como entrevistas en profundidad y observación participante y se realizó el respectivo diseño de los instrumentos que permitieran comprender lógicas espaciales y relacionales, sentidos y significados atribuidos al Centro Tiflotecnológico, su apropiación y uso. Para este proceso fue clave el diálogo sostenido con tres personas con dis-capacidad visual que, debido a su amplia trayectoria y participación en el Centro, aportaron reflexiones y experiencias fundamentales para el desarrollo de esta fase. También fue significativo lo recopilado en procesos de formación llevados a cabo en el Centro Tiflotecnológico en el marco de visitas guiadas y talleres de introducción al sistema de lectura y escritura Braille y la accesibilidad, así como la participación en mesas de trabajo con personas con dis-capacidad.

Momento 3. Análisis de prácticas y relaciones socioespaciales del Centro Tiflotecnológico

Vinculado al objetivo de *“Relacionar las percepciones y representaciones espaciales de la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional con las prácticas espaciales cotidianas que se derivan en el Centro Tiflotecnológico”*, se analizó la información producida a la luz de las categorías de análisis definidas, inclusión/exclusión socioespacial, prácticas espaciales y arrinconamiento. De manera particular, esta fase permitió evidenciar las tensiones entre los

discursos institucionales de inclusión y las prácticas espaciales efectivamente desplegadas por la comunidad universitaria. Es de precisar que aquí se requirió de la transcripción y análisis en clave categorial de las entrevistas en profundidad realizadas, así como lo escrito en los diarios de campo.

Momento 4. Interpretación crítica y aproximación analítica al fenómeno del arrinconamiento

Finalmente, para “*Identificar cómo se relaciona el capacitismo con la producción del fenómeno espacial del arrinconamiento de las personas ciegas y con baja visión*”, se desarrolló una triangulación de los hallazgos desde el análisis crítico del discurso orientada a hacer una aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento como una forma particular de producción socio-espacial que opera en el contexto universitario, de esta forma, las reflexiones y conclusiones derivadas del análisis extraen lecciones claves que permiten identificar tanto lógicas de reproducción de la inclusión/exclusión socio-espacial, como prácticas de resistencia y reconfiguración del espacio.

3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La selección de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información se realiza teniendo en cuenta las categorías de análisis propuestas, en este sentido, dichas técnicas fueron escogidas por su pertinencia para comprender las percepciones, representaciones y experiencias de la comunidad universitaria, así como para analizar las prácticas espaciales cotidianas en el Centro Tiflotecnológico. A continuación, se expone la manera en que se comprende teóricamente cada una de estas técnicas y se justifica su uso en función de los momentos del proceso investigativo en los que fueron implementadas.

3.3.1 Observación Participante

Asociada comúnmente al acto de ver con los ojos, en tanto técnica trasciende la mera percepción visual, así, “la observación siempre avanza más que la visión e incluso implica más que la mirada. Vemos en tanto que percibimos estímulos lumínicos y ya miramos cuando fijamos la vista en algo determinado” (Agustín y Casado, 2008, p. 50), la observación implica, entonces, el trabajo de organizar e interpretar aquello que se mira, desde los paradigmas, las categorías y nociones con las que entendemos el mundo. La observación participante constituye una de las técnicas propias de las ciencias sociales que posibilita un acercamiento directo y situado al objeto de estudio, en la medida en que implica la inmersión de quien

investiga en los contextos y prácticas concretas donde se despliegan los fenómenos que se buscan comprender. A diferencia de otras estrategias de investigación, esta técnica permite dar cuenta de primera mano, cómo, en la vida social cotidiana, se entrelazan sentidos, prácticas y relaciones. De ahí que su método sea el de “acercarnos al ámbito mismo en el que está pasando el proceso que estudiamos; su ánimo, el de inscribir los fenómenos sociales de nuestro interés en las prácticas y sentidos que los sustentan” (Agustín y Casado, 2008, p. 51).

Para diversos autores (Sánchez, 2004; Taylor y Bodgan, 1992) la observación participante se define como un método de investigación que implica la inserción del investigador en el lugar de la observación, suponiendo una mirada distante, lejana, extraña del observador hacia lo observado. Este aspecto constituyó uno de los principales retos del proceso investigativo, en tanto implicó diferenciar la observación cotidiana, propia de la participación habitual en el Centro, de aquella observación sistemática y orientada analíticamente que, desde una perspectiva investigativa, busca producir información relevante para la comprensión del fenómeno de interés, por tanto, más que generar un sesgo por la cercanía con el espacio, este ejercicio supuso un proceso de aprendizaje metodológico orientado a construir distancia analítica como condición para una comprensión más rigurosa y reflexiva de las dinámicas sociales observadas.

De acuerdo con Agustín y Casado (2008) es una técnica que “nos instiga al encuentro de las razones que los agentes sociales, las personas implicadas en un determinado fenómeno, movilizan y activan en un escenario y situación determinados” (p.51) y añaden que:

Con la observación participante explicamos nuestro objeto de estudio atentos a las formas en las que se actualizan determinadas posiciones sociales, nos encontramos con los agentes en ese reposicionamiento continuo en el que van interactuando, interpretando, tomando decisiones, en definitiva, dando y tomando sentido a/en lo que hacen (p. 52).

Bajo este contexto, la observación participante fue la primera técnica implementada durante los años 2023-2024 y se configuró como el punto de partida del proceso investigativo. De esta manera, fue posible registrar de manera sistemática aspectos de interés y participar en las dinámicas propias del Centro, lo cual facilitó la exploración y el reconocimiento progresivo de sus lógicas socioespaciales, las cuales, antes de la formación en la LCSE no eran tan evidentes. Este ejercicio permitió, a su vez, contrastar de manera situada los hallazgos

emergentes del trabajo de campo con los resultados obtenidos previamente en el análisis bibliográfico, fortaleciendo la coherencia entre el marco teórico y la información recolectada.

3.3.1.1 Diario de campo.

La experiencia de la observación participante se registró de manera sistemática en el instrumento de diario de campo. A partir de este registro se comenzaron a construir las primeras descripciones sobre actividades, interacciones y situaciones cotidianas en el Centro Tiflotecnológico, así como sobre relaciones socioespaciales vinculadas con las categorías de análisis definidas. De manera paralela, el diario permitió consignar consideraciones de carácter descriptivo, interpretativo y analítico en relación con el objeto de estudio, constituyéndose en un insumo central para el proceso investigativo, tal como se evidencia en la Tabla 2.

Tabla 2 Formato diario de campo: investigación Prácticas espaciales y dis-capacidad: una aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento.

Objeto de estudio:		
Investigadora:		
Fecha/Hora:		
Relación preliminar con categorías de análisis <small>(Sin análisis cerrado, solo indicios)</small>	Descripción de actividades, relaciones socioespaciales y situaciones cotidianas <small>(¿Qué llamó la atención? ¿Qué tensiones se perciben? ¿Qué preguntas emergen?)</small>	Consideraciones interpretativas/analíticas con respecto al objetivo de la investigación <small>(Se articulan con planteamientos teóricos Fenómeno espacial del arrinconamiento)</small>
Inclusión / exclusión socioespacial		
Prácticas espaciales		
Arrinconamiento		
Notas metodológicas (Dificultades del registro, límites de la observación, ajustes necesarios en instrumentos o técnicas)		

Nota: elaboración propia, 2023.

En este sentido, se considera la pertinencia de este instrumento teniendo en cuenta que es “uno de los instrumentos que, día a día, nos permite sistematizar esas prácticas investigativas que nos conducen a unos determinados resultados, pudiendo mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, p. 77). Se trata por lo tanto de un instrumento de registro y recolección de información que puede ser susceptible de ser analizada e interpretada o, dicho de otra forma, más amplia, constituye un instrumento de gran ayuda que “facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 1996, p. 56).

Por ello es importante reconocer que este instrumento permite un monitoreo permanente del proceso de observación (Bonilla y Rodríguez, 1997), profundizar sobre nuevos hechos en la situación de interés investigativo (Valverde, 1993) e incluso consolidar la identidad de las y los investigadores (Granovetter, 1973), tal y como sugiere Álzate et al. (2008):

La parte subjetiva del diario, es decir, la referida a las reflexiones, permite que el/la profesional vaya acercándose y refiriendo la argumentación; vaya articulando elementos que sustenten su postura frente a lo que aprende, vaya organizando sus pensamientos, desvirtuando sus prejuicios, revisando sus preconcepciones, en suma, poniendo por escrito sus razones para decir lo que dice, pensar lo que piensa, sentir lo que siente y escribir lo que escribe, en suma, se apropie del género argumentativo. (p.5)

3.3.2 Entrevista En Profundidad

En ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación. En esta técnica social, él o la entrevistadora se reconoce como un instrumento más de análisis en la medida en que explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de esta entrevista se busca conocer a las personas participantes lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente [Taylor y Bogdan, 1990: 108]. En este sentido, la información que interesa a quien investiga ha sido experimentada e interpretada por la persona entrevistada; esta forma parte de su mundo y ahora pasa a ocupar el centro de la reflexión, siendo problematizado y narrado (Montesperelli, 1998).

Según la perspectiva de Alonso (1998), en la entrevista en profundidad no se expresa simplemente una sucesión de acontecimientos vividos sino la verbalización de una apropiación individual de la vida colectiva. Se caracteriza por una conversación personal larga, no estructurada, en la que se persigue que la persona entrevistada exprese de forma libre sus opiniones, actitudes, o preferencias sobre el tema objeto estudio en la que quien investiga poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan a ofrecer más información. (Spradley, 1979).

En consecuencia, según explica Gaínza (2006) se trata de una entrevista que:

posee los rasgos principales de abertura y flexibilidad por los cuales se busca establecer una relación particular con el sujeto bajo estudio accediendo a una información que incluye aspectos de profundidad cuyo acceso requiere de un despliegue verbal y oral flexible al tiempo necesario que requiere para expresarse y configurar en sus ideas de realidad los sentidos a través de los cuales se da a entender (p.221).

Para este caso, atendiendo al carácter flexible el guion de entrevista fue concebido como una herramienta flexible, organizada en ejes temáticos y no como un cuestionario cerrado. El orden y la formulación de las preguntas se ajustaron durante el desarrollo de cada entrevista, en función del curso de la conversación y de los énfasis emergentes en los relatos de las y él participante, manteniendo como horizonte las categorías de análisis de la investigación.

En la siguiente tabla se presenta la forma en cómo se organizó la entrevista en profundidad a partir de ejes temáticos y tópicos guía junto con su propósito analítico, estructurados en coherencia con las categorías de análisis y los objetivos de la investigación. En el diseño del guion se plantearon preguntas de carácter descriptivo, orientadas a reconstruir trayectorias, experiencias y usos cotidianos del espacio universitario; preguntas estructurales, dirigidas a indagar los sentidos, significados, las representaciones, valoraciones y comprensiones individuales e institucionales sobre el Centro Tiflotecnológico y la dis-capacidad; y preguntas de contraste, destinadas a relacionar dichas representaciones con las prácticas espaciales concretas, las formas de uso, apropiación o evitación del espacio y las experiencias vividas por las y él participante. Esta organización permitió sostener el carácter flexible de la

entrevista y, al mismo tiempo, garantizar una aproximación relacional a los procesos de inclusión/exclusión socioespacial, el capacitismo y el fenómeno espacial del arrinconamiento.

Tabla 3 Guion entrevista en profundidad

Fecha:				
Duración aproximada:				
Lugar / modalidad:				
Participante: (anonimizado/a)				
Rol en la universidad:				
Eje temático	Propósito analítico	Tópicos guía de la conversación	Categorías de análisis asociadas	Relación con objetivos específicos
Trayectoria educativa y llegada a la universidad	Situar la experiencia del/la participante y comprender su recorrido educativo previo al ingreso a la universidad, con la intención de identificar posibles experiencias previas con espacios especializados que influyan en el uso o apropiación del Centro Tiflotecnológico.	Trayectoria educativa previa. Proceso de ingreso a la UPN. Expectativas frente a la experiencia universitaria.	—	Objetivo 1
Experiencia cotidiana y uso de los espacios universitarios	Identificar prácticas espaciales cotidianas, sentidos de comodidad/incomodidad y delimitaciones, ubicaciones, jerarquizaciones implícitas del espacio universitario.	Espacios que frecuenta. Razones de uso y no uso. Sentimientos de comodidad o incomodidad. Percepción de espacios posibles/no posibles.	Prácticas espaciales / Inclusión–exclusión socioespacial	Objetivo 1 y 2
Sentidos y significados personales atribuidos al	Comprender el lugar simbólico y práctico del Centro Tiflotecnológico	Sentido del Centro en la trayectoria universitaria.	Inclusión–exclusión socioespacial	Objetivo 1

Centro Tiflotecnológico	en la experiencia personal universitaria.	Valoraciones académicas y simbólicas. Experiencias de uso o distanciamiento.		
Representaciones sociales e institucionales sobre el Centro	Analizar jerarquías espaciales, centralidad/periferia y sentidos institucionales del espacio.	Relación de docentes y estudiantes con el Centro. Centro como espacio central, periférico o especial. Reconocimiento como espacio de derechos.	Inclusión–exclusión socioespacial	Objetivo 1
Dis-capacidad y supuestos capacitistas	Identificar discursos, prácticas y supuestos capacitistas en la vida universitaria.	Experiencias de presunción de incapacidad. Discursos capacitistas. Comprensión institucional de la dis-capacidad.	Capacitismo	Objetivo 1
Estrategias de resistencia y acción colectiva	Reconocer formas de agencia, resistencia y disputa frente a las lógicas institucionales relacionadas con los procesos de inclusión/exclusión.	Formas de afrontar situaciones difíciles. Solicitud de apoyos. Participación colectiva.	Arrinconamiento / Capacitismo	Objetivo 2
Cierre abierto	—	Aspectos no abordados. Reflexiones finales.	—	—

Nota: elaboración propia, 2025.

Se contó con la participación de tres personas una identificada como una mujer ciega y las otras como personas con baja visión. Todas han desempeñado o desempeñan roles como estudiantes activas y egresadas de la UPN. En sus trayectorias se identifica un uso sostenido

del Centro Tiflotecnológico, con una experiencia acumulada entre cinco y siete años. El criterio de selección consideró, además, el interés manifestado por las y el participante en el desarrollo de la investigación, expresado en conversaciones previas, así como su vinculación significativa y prolongada con el espacio. A continuación, se detalla la forma en cómo se analizó la información.

3.4 Triangulación De La Información Desde El Análisis Crítico Del Discurso

Una buena parte de los hechos sociales puede comprenderse a partir de la consideración de hechos discursivos íntimamente asociados. Describir e interpretar los sentidos y significados que otorgan las personas participantes a sus experiencias en el espacio universitario, y en particular al Centro Tiflotecnológico, implicó asumir el análisis del discurso como una estrategia metodológica orientada a comprender cómo dichas experiencias se narran, se explican y se dotan de sentido en relación con las prácticas y representaciones que las atraviesan.

De allí que, al asumir que todo decir es un hacer, optar por el análisis crítico del discurso permitió identificar y comprender las lógicas que subyacen en el discurso de quienes participaron en la reflexión, y además el surgimiento de nuevas preguntas y enfoques para avanzar en la comprensión de los temas que orientan esta investigación, dígase la discapacidad como una producción social espacial e histórica; construcción de espacios educativos que fomentan el reconocimiento de y entre las personas que los habitan, y las condiciones con las que una comunidad cuenta para avanzar hacia la legítima participación de todas/os ellos en los procesos educativos.

Según Martínez (2002) el objetivo fundamental de la gran familia de técnicas de análisis textual, que forman el *Análisis del Discurso o de Texto*, el *Análisis de Contenido*, el *Análisis de la Conversación* y otros análisis de textos, es describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social, en la misma lógica Pardo-Abril y Hernández (2006) explican que:

el análisis del discurso tiene como objeto de estudio un hacer-decir social e individual, aprehensible en la interacción comunicativa, en el que se materializan formas de representación de la realidad y los marcos de referencia para su elaboración e interpretación (p.27).

Bajo esta lógica, “interesa la forma y la función del discurso; la comprensión del discurso como práctica social; las condiciones de producción del discurso; los lugares que adopta el discurso en relación con su dimensión cognitiva, social, cultural y discursiva; los determinantes de su carácter colectivo e individual y subjetivo e intersubjetivo” (Pardo-Abril y Hernández, 2006 p. 27).

Ahora bien, concretamente desde el análisis crítico del discurso, este se centra en el análisis discursivo y estudia principalmente “la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos” (Van-Dijk, 2017), de ahí que:

Quienes adoptan una perspectiva crítica intentan poner de manifiesto el papel clave desempeñado por el discurso en los procesos a través de los cuales se ejercen la exclusión y dominación, así como la resistencia que los sujetos oponen contra ambas. Es más, los investigadores en ACD no solo conciben el discurso como una práctica social, sino que consideran que su propia tarea-desvelar como actúa el discurso en estos procesos constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de despertar una actitud crítica en los hablantes, especialmente en aquellos que se enfrentan más a menudo a estas formas discursivas de dominación (Martín Rojo y Wittaker, (1998, p.10).

De acuerdo con los postulados presentados, el tratamiento analítico de la información en esta investigación se centró en las entrevistas en profundidad en complemento con los registros de observación participante consignados en los diarios de campo, a partir de los cuales se desarrolló un ejercicio de triangulación orientado a articular discursos, prácticas y experiencias. Para ello, se diseñaron y emplearon tres guías analíticas en formato EXCEL que permitieron sistematizar la lectura e interpretación del material en diálogo con las categorías de análisis definidas. En términos de su estructura, dichas guías reunían la definición de la categoría de la cual se desprendían una serie de indicadores los cuales se construyeron en diálogo con los ejes temáticos que orientaron la entrevista en profundidad como por ejemplo, *Representaciones del Centro Tiflotecnológico como espacio de inclusión/exclusión*, *Sentidos de pertenencia o no pertenencia*, *Representaciones sociales sobre/desde la dis-capacidad*, *Sensación de estar fuera de lo común, lo central o lo colectivo*, entre otros, también se plantearon preguntas para identificar elementos claves de las narrativas que aproximarían a dichos indicadores y se hacía un ejercicio de co-relación simultáneo con las tres entrevistas. En

este documento se podrá encontrar el formato utilizado en la sección de anexos, concretamente en el Anexo 1.

En coherencia con lo expuesto a lo largo de este capítulo, a continuación, se presentan las consideraciones éticas que guiaron el proceso investigativo, las cuales dan cuenta de los principios que orientaron la relación con las personas participantes, el tratamiento de la información y las decisiones adoptadas para garantizar el respeto, el cuidado y la accesibilidad.

3.5 Consideraciones Éticas

Este diseño respondió a consideraciones éticas, en tanto implicó el acceso a información de carácter personal y sensible, lo que exigió privilegiar un abordaje respetuoso, situado y cuidadoso de las experiencias narradas.

De esta manera, la investigación se desarrolló con estricto apego a los principios éticos de la investigación en ciencias sociales y tomó como referente el *Manual de Ética en Investigación en Ciencias Sociales* del Economic and Social Research Council (ESRC) de la Gran Bretaña (1990). Dicho documento establece un conjunto de principios éticos ampliamente aceptados en las ciencias sociales, los cuales han sido sistematizados y retomados por diversos autores (Ospina, 2017) entre los que se encuentran:

El primero es el de la integridad y calidad; el segundo la completa información a los investigadores y participantes; el tercero la confidencialidad y el anonimato; el cuarto la participación voluntaria, libre de coerción; el quinto la evitación de cualquier daño, y el sexto, la independencia e imparcialidad de los investigadores (Ospina, 2027, p.5).

De esta manera, al momento de presentar el consentimiento informado se brindó toda la información pertinente sobre la investigación, sus propósitos, alcances y procedimientos, con el fin de garantizar una decisión de participación libre, informada y autónoma. A partir de ello, se obtuvo el consentimiento informado de las y el participante, el cual fue solicitado de manera verbal y quedó debidamente consignado en las grabaciones de las entrevistas. Asimismo, se garantizó la protección de la confidencialidad y el anonimato en los casos en que así fue solicitado. En consecuencia, todas las entrevistas fueron realizadas y utilizadas para el análisis con la autorización expresa de las personas entrevistadas.

Finalmente, y no menos importante, se acordó con las personas entrevistadas la entrega de la transcripción de sus entrevistas, así como la socialización de los resultados de la investigación. En este sentido, se garantizó que los documentos que circularon con las personas participantes cumplieran con los criterios de accesibilidad correspondientes. Asimismo, una de las personas solicitó recibir el material en formato impreso en braille, requerimiento que fue atendido, en la medida en que esta era la forma en la que deseaba acceder a la información.

Capítulo 4. Fenómeno espacial del arrinconamiento

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación a partir del análisis de la información recolectada e interpretada a la luz de una descripción a profundidad del estudio de caso en diálogo con las categorías de inclusión/exclusión socioespacial, prácticas espaciales y arrinconamiento.

Los resultados que se presentan a continuación no pretenden agotar la complejidad de las lógicas socioespaciales que atraviesan la experiencia de la comunidad universitaria en el Centro Tiflotecnológico, ni ofrecer una lectura totalizante del funcionamiento institucional en materia de inclusión, por el contrario, el análisis pone en evidencia que dichas lógicas se configuran de manera heterogénea, contradictoria y ambigua, lo que desborda explicaciones lineales o unívocas. En este sentido, la investigación se asume como una aproximación situada y ahí están los límites del propósito de comprender, lo que permite identificar tensiones, regularidades y fisuras que abren nuevos ejes de reflexión sobre la producción social del espacio, las formas en que opera el capacitismo en contextos educativos y los modos en que se organizan, concentran o desplazan determinadas experiencias en el espacio social.

4.1 Inclusión/exclusión socioespacial: el lugar del Centro Tiflotecnológico en la Universidad Pedagógica Nacional

Cada quien tiene [es] un cuerpo, y por lo tanto toda actividad humana es una práctica situada y así, [una práctica] geográfica.
Allan Pred.

En el desarrollo conceptual de esta categoría, se estableció que los procesos de inclusión/exclusión son claves para comprender la dis-capacidad, desde esta investigación, en el espacio universitario. En este apartado se presentan los resultados relacionados con el lugar que ocupa el Centro Tiflotecnológico dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, atendiendo a las formas en que este espacio es comprendido, habitado y significado por la comunidad universitaria, así como a las dinámicas de inclusión que se configuran en torno a él.

Desde tres subsecciones se profundiza, en un primer momento, en el marco normativo e institucional que hace posible dicho proceso, para situar *qué se dice* de la inclusión desde el horizonte de una educación para todas y todos. Luego, se presentan los sentidos y significados que se otorgan en el uso espacial del Centro Tiflotecnológico, desde las experiencias

encarnadas de quienes han sido sus usuarias/o para dar cuenta de *qué se hace* en esta lógica de inclusión y así identificar encuentros, sincronías, tensiones. Finalmente se aborda la subcategoría de capacitismo, en la que se da cuenta de su influencia en el ordenamiento socioespacial.

4.1.1 Marco Normativo E Institucional. ¿Qué Se Dice Sobre la Inclusión?

Marco normativo nacional

En Colombia, desde antes de los años 60's las personas con dis-capacidad visual han ingresado a la educación superior con diferentes posibilidades y oportunidades y en este contexto, han sido la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Bogotá, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle entre otras, en las que las personas ciegas y con baja visión se han formado principalmente en carreras relacionadas con las ciencias sociales y humanas (Yepes, 2020) de ahí que, comprender la forma en cómo han sido enunciados los procesos de inclusión en la normatividad permita identificar los principios, orientaciones, acciones y compromisos que se han asumido y posiblemente la forma en como estos se han especializado con la idea de hacer posible el ingreso y la permanencia de este colectivo, la posibilidad de vivir la vida universitaria en comunidad, pero además, el derecho de una educación para todas y todos.

Según Yepes (2020) desde la década de los 90's estas universidades, cuentan con programas de apoyo que incluyen:

recursos tecnológicos con los que están dotadas las salas de lectura de las bibliotecas, el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones y sus permanentes avances han facilitado la permanencia de los estudiantes con discapacidad visual; así mismo en los últimos años, se han consolidado algunos grupos de profesionales que apoyan el ingreso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad, brindando o gestionando con las entidades competentes, la asesoría y el acompañamiento a las diferentes dependencias de las instituciones de Educación Superior (áreas académicas, administrativas y de bienestar universitario) (pp. 7-8).

No obstante, la autora también advierte que:

(...) a pesar de estos avances, el reto persiste, es necesario que desde las políticas institucionales se evidencie el tránsito a la educación inclusiva, partiendo de identificar

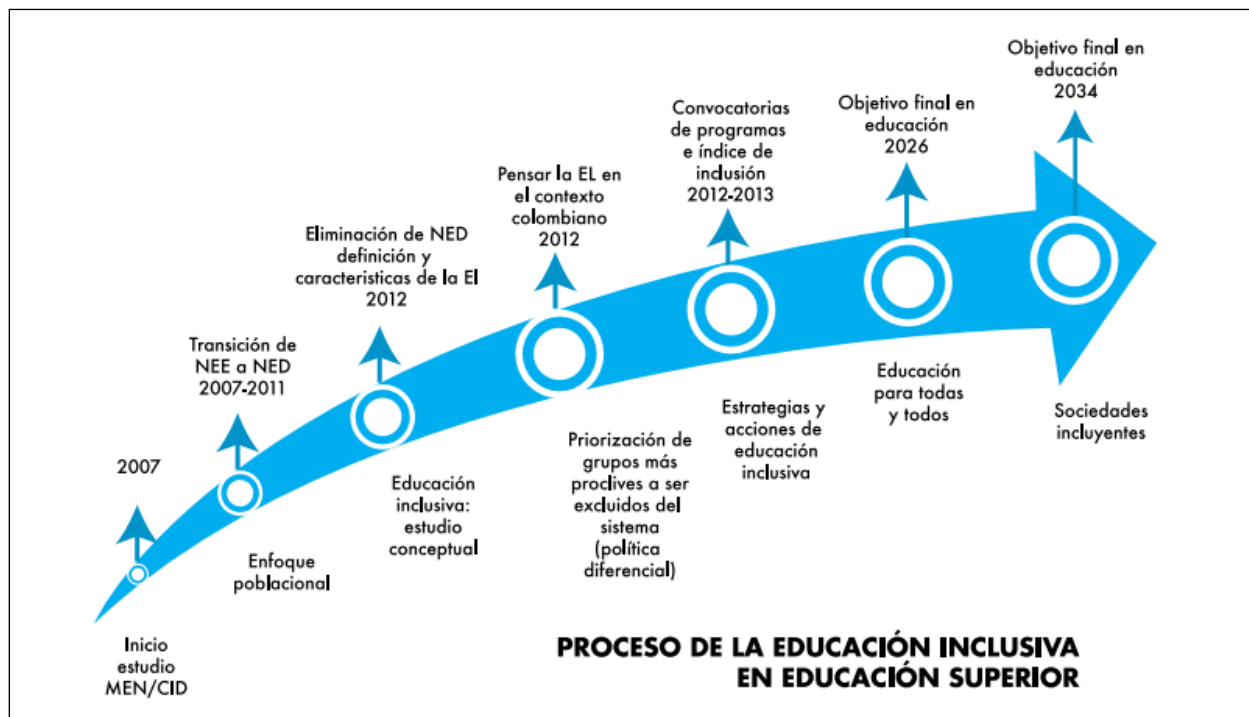
las barreras para el aprendizaje y la participación, desde la perspectiva de la diversidad, que se presentan propiciando espacios para favorecer el aprendizaje y desarrollo con equidad, a través de múltiples estrategias pedagógicas que potencien los objetivos de las entidades y los proyectos de vida de los estudiantes con discapacidad (Yepes, 2020. p.8).

Al respecto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013) en el documento *Lineamientos -Política de Educación Superior Inclusiva*, refiere que, como tal la educación inclusiva en la educación superior en Colombia es el fruto de un proceso que se inicia en 2007, cuando el MEN desarrolla con el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia (CID) un estudio para “la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en este subsistema educativo” (p. 38), lo que arrojó como uno de sus resultados principales que, el registro de población con discapacidad matriculada en el periodo 2002–2007, había aumentado en un 908%, pasando de 242 estudiantes en el I–2002 a 2.439 en el II–2007 (MEN, 2013).

En este documento de *Lineamientos -Política de Educación Superior Inclusiva*, el MEN (2013) reconoce la educación inclusiva como estrategia de la inclusión social que está inscrita en un conjunto amplio de alternativas que buscan promover e implementar dicho proceso, por lo cual, la comprende como “una estrategia central para luchar contra la exclusión social” (p.22), así, a diferencia de otras estrategias, enfatiza en que “el referente educativo es preponderante ya que, con frecuencia, la exclusión social y de manera más precisa el acto que conduce a excluir al otro, se convierten en un problema relacionado con la educación” (p.22), por lo cual sugiere que es fundamental “precisar que la educación inclusiva es una pieza clave de un proceso que va más allá de la dicotomía tradicional que existe entre inclusión y exclusión” (p.23).

Dicho proceso de educación inclusiva planteado por el MEN es posible entenderlo a partir de siete etapas (Figura 4):

Figura 4 Proceso de la Educación Inclusiva en Educación Superior en Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional.



Nota: Tomada de documento *Lineamientos - Política de Educación Superior Inclusiva*, MEN, 2013.

La primera etapa es, como ya se mencionó, el inicio de la educación inclusiva en la educación superior en Colombia en el año 2007; la segunda etapa que surge como punto de partida a partir de los resultados del estudio llevado a cabo por el CID y “tuvo como componente principal un enfoque poblacional que, en su momento, era indispensable para empezar a cambiar el lenguaje y las estrategias de política que hoy constituyen el enfoque de educación inclusiva” (MEN, 2013, p. 39), frente a este cambio de lenguaje se planteó la expresión “necesidades educativas diversas” (NED), como un símbolo de transición de los paradigmas de Integración y Necesidades Educativas Especiales (NEE), sin embargo, el propio MEN, refiere que, pese al esfuerzo realizado para distanciarse de lo considerado como “especial”, siempre existió un conflicto permanente entre la palabra “necesidades” y las características de la educación inclusiva, dado que, al referirse a “necesidades”, se retransmitía el mensaje propio de una “patologización”, asociado con “la inminente necesidad de cambio de los estudiantes pertenecientes a las poblaciones objeto de atención, más no del sistema” (p.39), lo cual entraba en contradicción con los principios de la educación inclusiva.

En una tercera etapa, a lo largo del 2012 se suprime definitivamente la expresión NED, para dar paso a la identificación de concepto de *barreras* para el aprendizaje y la participación propias del sistema, dichas barreras “abarcan situaciones de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico que imposibilitan a los estudiantes acceder, permanecer y/o graduarse de la educación superior teniendo en cuenta sus particularidades” (p.40); derivado de lo anterior, en un cuarto momento, se comienza a situar lo que implica la educación inclusiva en un contexto como el colombiano, lo que obliga a “priorizar una serie de grupos que son más proclives a ser excluidos del sistema educativo por circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, y que afectan los procesos de aprendizaje” (p. 40), entre los que se identificó a las personas con dis-capacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.

En un quinto momento, la priorización de los grupos en mención dio lugar a estrategias y acciones específicas promovidas por el MEN, encaminadas a fomentar la educación inclusiva en las Instituciones de Educación Superior (IES), a lo cual es importante aclarar que, “las estrategias y acciones de educación inclusiva, [...] garantizan la autonomía universitaria velando por la calidad del servicio educativo” (p.45); en una sexta etapa, la educación inclusiva se convierte en el modelo para alcanzar la meta en el 2026 de una educación para todos, es decir, “de una educación donde el número de estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema ha sido reducido a un nivel donde la priorización de ciertos grupos ya no es un imperativo” (p. 45). Finalmente, en una última etapa, se propone que, si la finalidad en educación es llegar a una educación para todas y todos, esta se debe dirigir a la búsqueda de sociedades incluyentes, de manera que, al ser definida como estrategia central para llegar a la inclusión social, la educación inclusiva se articula con:

políticas inclusivas en áreas como la salud, el trabajo y la cultura entre otras, las cuales permiten la consolidación de sociedades que tienen como premisa vencer la exclusión social que las afecta, no sólo desde un punto de vista material y objetivo, sino también simbólico y subjetivo (p.47).

Previamente, en este documento, se ha mencionado que, se toma como referente la educación inclusiva como proyecto de transformación social por lo cual es clave dar cuenta del carácter histórico, espacial y social de la inclusión/exclusión socio-espacial, los *Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva*, nos permiten dar cuenta de que, en efecto, estamos no solo ante una meta, sino ante un proceso que para este 2026, busca que la

educación sea para todas y todos y de manera más amplia seamos una sociedad incluyente. Como parte de este horizonte, se considera que es necesario comprender cómo se producen, organizan y significan, en este caso, los espacios universitarios, en tanto la transformación también debe de ser espacial.

Marco normativo institucional

Todo el proceso de contextualización anterior tiene sentido si se tiene en cuenta que, de manera específica la UPN, en su Acuerdo N° 008 de 04 de abril de 2018 *“Por el cual se establece el proceso de admisión y educación inclusiva para aspirantes Sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora”*, al considerar que el MEN mediante el documento *Lineamientos -Política de Educación Superior Inclusiva* identificó a las personas con discapacidad como uno de los cinco grupos que por razones históricas y políticas son representativos de las falencias del sistema de educación superior para facilitar su acceso, permanencia y graduación, resuelve en su Capítulo VI *“Acompañamiento y apoyos para la educación inclusiva de estudiantes sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física motora”* en el artículo 15° *“Ayudas Tiflotecnológicas”* que:

Los estudiantes con discapacidad visual contarán con el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla (biblioteca de la universidad), el cual brindará el servicio de ayudas tiflotecnológicas, asesoría técnica a profesores y estudiantes de los programas académicos respecto al uso de recursos especializados de baja y alta tecnologías (tiflológicos), orientaciones didácticas y realización de evaluaciones académicas incluyendo transcripción técnica al sistema braille o transcripción manual de braille a tinta (p.6)

Siendo este acuerdo, el único documento que en la normativa institucional vigente menciona el sentido y las funciones que tiene el Centro Tiflotecnológico en el marco de los procesos de educación inclusiva que adelanta la UPN, institución que no cuenta con una política de inclusión específica.

De manera complementaria, se encuentra la Resolución N° 0601 de 07 de mayo de 2018 *“Por la cual se crea el Comité de Inclusión de la Universidad Pedagógica Nacional”* al considerar que el MEN mediante el documento *Lineamientos -Política de Educación Superior Inclusiva*, plantea que la educación inclusiva es *“una estrategia central para luchas contra la exclusión social”* y en este marco sugiere crear una dependencia de educación inclusiva

conformada por un equipo interdisciplinar con conocimientos claros en el tema, que articule y flexibilice los procesos administrativos y financieros para priorizar la atención de la diversidad estudiantil, resuelve en su artículo 4°. *Funciones*, que algunas de las acciones del Comité de Inclusión son:

Promover estrategias para la identificación y disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes y docentes; Diseñar un plan estratégico que permita que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas dando respuesta a las políticas nacionales de la educación inclusiva; Apoyar el diseño e implementación de procesos de autoevaluación y autorregulación accesibles, que permitan identificar el cumplimiento institucional desde el reconocimiento de la educación como un derecho para todos; Apoyar el diseño de estrategias permanentes que promuevan el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes de manera equitativa, enfatizando en aquellos más proclives a ser excluidos del sistema (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2018, p.3).

Para esta investigación, la ubicación de este marco normativo e institucional resulta relevante en la medida en que permite identificar qué se dice sobre la inclusión y qué hace la comunidad universitaria en sus prácticas espaciales, para resaltar puntos de encuentro, así como las tensiones que se producen entre las disposiciones normativas, los enunciados institucionales y las formas concretas en que dichas orientaciones se materializan, o no, en la organización, uso y significado de los espacios universitarios con procesos relacionados a la inclusión de personas con dis-capacidad, para este caso específico, el Centro Tiflotecnológico.

4.1.2 Miradas Socioespaciales: Entre Los Sentidos Y Significados. ¿Qué Se Hace?

Según el boletín estadístico N °7 (2025) elaborado por la VAC de la UPN, la universidad en su compromiso con la inclusión ha consolidado diversos espacios que promueven el acceso igualitario al conocimiento para todos los miembros de su comunidad, uno de estos espacios es el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos, de ahí que, refieran que se “ha convertido en un pilar esencial para el fortalecimiento de los procesos de docencia, investigación y proyección social” (p.3).

La intención de este apartado es presentar de manera situada cómo se comprenden los procesos de inclusión que se llevan a cabo en el Centro Tiflotecnológico a partir de las

experiencias de las personas entrevistadas y de lo identificado en la observación participante. Por tanto, para dar paso a los relatos y presentar los hallazgos que emergen de ellos, se propone transitar del plano de lo enunciado en el marco normativo al plano de lo vivido y practicado como una forma de comprender las dinámicas de inclusión/exclusión socioespacial que atraviesan el espacio en estudio.

Como se mencionó en el apartado *Contextualización Del Caso: ¿Qué Es El Centro Tiflotecnológico?* la labor específica de este espacio está orientada a apoyar el acceso a la información de las personas ciegas y con baja visión, lo que de entrada no constituye solo una función técnica referida al uso o no, de equipos tecnológicos y tiflotecnológicos, pues, como señala Lecuona (2019) “hablar de cómo impactan los desarrollos tecnológicos en el acceso a la información y a la lectura implica hablar también del acceso a la educación” (p. 157), esto para el Centro Tiflotecnológico ha significado tomar distancia de la premisa de que para cada “tipo” de dis-capacidad, hay un protocolo de respuesta específica (es decir, personas ciegas igual a máquinas de imprimir braille o personas con baja visión igual a máquinas para magnificar), como reafirma una de las personas entrevistadas, cuando dice:

Muy importante aquí también tener la claridad de que el braille no nos garantiza la accesibilidad, porque hay personas que son ciegas y no han tenido nunca la posibilidad aprender el braille, entonces se tiende a tener esa noción de que todas las personas ciegas saben braille y no es así. (Transcripción, situación conversacional con persona entrevistada, mayo, 2025).

De manera que, se busca priorizar una relación dialógica en la que la disponibilidad de conversación, tiempo de observación y el pensar ajustes o alternativas este por encima del saber técnico, de ahí aquello de que en su cotidianidad “es un espacio para el encuentro, diálogo de saberes e intercambio de experiencias pedagógicas sobre la accesibilidad y los procesos de inclusión educativa” (UPN, s.f.). Lo anterior también puede explicarse en línea con lo planteado por Yarza de los Ríos (2013) cuando refiere que la inclusión en sus formas más reduccionistas nos satura de instrumentos, de formatos, de indicadores y no nos deja pensar en el aprender, “en el saber, en la construcción de ciudadanías críticas y en la transformación de nuestras sociedades. Afortunadamente, lo que nos pasa y lo que puede pasarnos, siempre tiene la potencia de rebasar lo que se pretende hacer con nosotros” (p.41).

Desde esta lógica de *apoyo*, para producir accesibilidad necesariamente se requiere de un trabajo interdisciplinario, multiactoral o intersectorial; en este marco, el acceso a la información, no se garantiza de manera unilateral (entre personas ciegas y con baja visión y el Centro), sino que se busca sea construida desde una corresponsabilidad entre estudiantes con y sin dis-capacidad, docentes y demás actores de la comunidad. Ahora bien, frente a la premisa de *“apoyar el proceso de acceso a la información”* que es la base de la razón de existencia del espacio, resulta pertinente detenerse, en tanto esta formulación puede sugerir múltiples sentidos: qué se entiende por apoyar y desde qué perspectiva sobre y desde la dis-capacidad se hace; si es el acceso a la información lo que efectivamente resuelve las distintas necesidades que pueden experimentar las personas ciegas y con baja visión en el contexto universitario; y, dónde se sitúan otras demandas que exceden dicho acceso.

Bajo este contexto, en los diarios de campo fue posible identificar distintos patrones en el sentido que otorgaban algunas personas que visitaban el Centro o solicitaban algún servicio; el primero podría resumirse en la expresión *“Profes... que Dios las bendiga por esta labor tan linda que hacen ¡las admiro! debe ser muy difícil saber cómo ayudar a los invidentes”* (Fragmento, diario de campo, Jenifer Vidal, 2024), de aquí, es posible reconocer que, si bien el horizonte institucional del Centro Tiflotecnológico (como se ha pensado) se encuentra sustentado en perspectivas alineadas con el modelo social de la dis-capacidad y con un enfoque de derechos, las miradas que circulan en torno a su labor no se desprenden completamente de valoraciones de carácter asistencial, moral y caritativo, en las que la noción de *ayuda* adquiere centralidad frente a la de *apoyo*, como lo refiere una de las personas entrevistadas:

siento que a veces exigirle a las personas ciegas “abrarse al espacio” es muy duro porque la persona normalmente te recibe con mucha caridad, con mucha contemplación judeocristiana... con mucha percepción de caridad, mmm... sí, como que yo le hago el favor de que esté aquí. Eso sigue siendo incómodo... entonces al tiempo esa es la percepción al ocupar los espacios. (Transcripción, comunicación personal, agosto, 2025).

Así, las lógicas asistenciales y caritativas no solo organizan las miradas externas sobre el Centro Tiflotecnológico, sino que inciden directamente en las experiencias corporales y espaciales de quienes habitan la universidad desde la dis-capacidad; el llamado a “habitar” o “ocupar” el espacio universitario se encuentra mediado por marcos simbólicos que sitúan a las

personas con dis-capacidad en una posición de deuda o agradecimiento, lo que complejiza las posibilidades de una apropiación espacial en condiciones de horizontalidad. Lo anterior, podría estar relacionado con las dificultades para reconocer el lugar del Centro Tiflotecnológico como un espacio en coherencia con los sentidos de la biblioteca y, de manera articulada, a las personas ciegas y con baja visión como sujetas y sujetos en formación profesional, particularmente en su condición de maestras y maestros, pero, también, la labor que llevan a cabo las educadoras/es especiales. Por tanto, ingresar al lugar físico del Centro no es entrar a los sentidos académicos, pedagógicos, políticos de este, mientras no se dispute ese orden de significación, la relación va a quedar reducida a su dimensión material y funcional y lo que ocuparía es solo una infraestructura: máquinas de ciegos, libros de ciegos, computadores de ciegos...

Advertir que las valoraciones asistenciales que circulan en torno al Centro Tiflotecnológico remiten no solo a una comprensión de la dis-capacidad reducida al orden de lo biológico, sino también a una lectura particular del lugar que este espacio ocupa dentro de la universidad, no pretende establecer un relato de vulnerabilidad, sino poner en evidencia las tensiones socio-espaciales que se producen entre los sentidos y significados atribuidos al Centro y las prácticas pedagógicas, académicas y políticas que allí se desarrollan. Por tanto, si bien, politizar la experiencia corporal y expropiarla del ámbito médico-rehabilitatorio (García-Santesmases, 2023) es una disputa que atraviesa el quehacer del Centro, está condicionada por los marcos de posibilidad del espacio en sí mismo, es decir, acá es posible reconocer la realidad de la que dan cuenta los estudios críticos en dis-capacidad, una en la que existen sujetas/os históricamente configurados por un entramado de dispositivos discursivos, normativos y espaciales que han tendido a fijar ciertas formas legítimas de existir en el mundo, lo que trae consigo una carga histórica imposible de soltar con facilidad, más aún cuando desde los medios de comunicación, la cultura ciudadana, el mercado laboral y los procesos de formación, continúan reproduciéndose concepciones del sujeto con dis-capacidad asociadas a la dependencia, la excepcionalidad o la necesidad de ayuda constante, por tanto, no se anula la complejidad de hacerle frente a esos discursos hegemónicos.

Abarcar la constante contradicción de los procesos sociales implica reconocer que dichas valoraciones no operan únicamente como miradas externas impuestas, sino que también entran en tensión con las percepciones, estrategias y posicionamientos de las propias personas ciegas y con baja visión. En este sentido, los discursos hegemónicos sobre la dis-capacidad no solo producen efectos de exclusión o subordinación desde fuera, sino que

configuran un campo relacional en el que las y los sujetos deben situarse, responder, resistir o, en algunos casos, gestionar esas miradas para poder habitar el espacio universitario, de acuerdo con Araya (2015):

Desde una perspectiva espacial, esto implica un devenir de la subjetividad y de un sujeto social que construye al objeto de manera indisociable y solidaria; es decir, el sujeto social, interactúa en el espacio y simultáneamente este es transformado en su interacción con él (p. 296).

Así, la experiencia de apropiación espacial del Centro se construye y modula en medio de una disputa permanente entre formas de reconocimiento parcial, prácticas de apertura y persistencias simbólicas sobre la dis-capacidad que condicionan quiénes pueden ocupar el espacio, desde dónde y bajo qué expectativas, lo cual complejiza cualquier lectura lineal sobre la inclusión y obliga a comprender estos procesos como dinámicas situadas, inestables y atravesadas por relaciones de poder.

Desde la experiencia de las personas entrevistadas, frente a la comprensión del Centro Tiflotecnológico, esto se entiende así:

Si tú me lo preguntas en términos de cómo lo percibimos nosotros como personas en condición de discapacidad, creo que claramente allí hay un proceso totalmente académico, pedagógico, sí... de empoderamiento político, o sea, hay muchas herramientas en el espacio, pero estas herramientas las logramos reconocer y percibir nosotros como comunidad, si, como ese grupo focal que estamos accediendo al espacio. Sin embargo, pues el resto de la universidad claramente no lo reconoce ni lo percibe así. Sencillamente, pues sí, es como ese lugar que está allá, pero que a mí no me compete, al que yo no pertenezco, al que pertenecen ellos y no nosotros (Transcripción, comunicación personal, mayo, 2025).

Mira que cuando yo recién llegué como que del Centro Tiflo no se hablaba... Y como que se veía ese espacio allá, alejado, donde van los ciegos, donde van las personas con discapacidad visual, baja visión, pero no un lugar en el que todos y todas podríamos ir ¿Sí? Entonces, digamos que en su momento se veía el centro como un lugar muy alejado en el que no cabíamos todos, en el que simplemente cabían las profesionales y las personas con discapacidad porque ellas eran las encargadas de adaptar los textos y de hacer, buscar, emmm, de buscar las herramientas para que puedan acceder a la

información. Pero digamos que, a partir de cierto tiempo en adelante, yo lo identifico... no sé, como el año 2023 o 2024-1, se empieza como a hacer una, si, como una apertura del Centro para mí y lo evidenció así de parte de mis profesores. Entonces, digamos que a partir de ese momento ya se empieza a ver que el Centro Tiflo es para todos y como todos podemos encontrar las herramientas para que ellos y ellas aprendan ¿Sí? Entonces, o bueno, puedan acceder a la información en este caso. Entonces, en este momento yo puedo decir que, si hay una percepción diferente del espacio de parte de los docentes, no de todos, porque aún hay profesores que ven el espacio como un lugar muy alejado en el que solamente caben las personas con discapacidad. Sobre todo, tiene que ver con los imaginarios que ellos tienen sobre la discapacidad, aunque hubo personas con discapacidad visual o audición en la licenciatura

(Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

Un segundo patrón identificado en los sentidos y significados otorgados al Centro Tiflotecnológico como escenario de inclusión, se relaciona con su comprensión como un espacio de observación y exhibición de la dis-capacidad, por lo cual fue posible evidenciar que frecuentemente es referenciado como el lugar al que se acude cuando se quiere “ver” cómo leen, escriben, estudian o usan un computador las personas ciegas y con baja visión, lo que podría configurarlo como un espacio excepcional dentro de la universidad, concentrando miradas que, más que propiciar encuentros académicos entre pares, reproducen una lógica de curiosidad y asombro frente a prácticas que son leídas como extraordinarias o poco comunes en el margen de la normalidad; cabe precisar que este tipo de aproximaciones no se expresan necesariamente desde la hostilidad o el rechazo, pero sí desde una relación asimétrica, por la posición desigual desde la que se produce la mirada y el encuentro en donde unas personas se posicionan como sujetas que observan, preguntan y evalúan, y otras quedan situadas como objeto de observación, aun cuando no haya una intención explícita de cosificación.

(...) la gente queda re ahhhhh ¿eso es el braille? y los visuales son así, como ¡¡ahhhhhh!! todo les sorprende, pero además también, bueno... yo defiendo mucho la capacidad de asombro en la adultez, no me molesta, necesitamos que no sientan miedo con la ceguera sino que en cambio sientan apertura... tampoco invasión porque ese es un error (Transcripción, comunicación personal, agosto, 2025).

Lo paradójico de esta lectura es que el Centro Tiflotecnológico no constituye el único, ni el principal espacio de permanencia de las personas ciegas y con baja visión en la universidad, sino que se configura, más bien, desde las perspectivas en mención, como el lugar donde la dis-capacidad es socialmente localizada, visibilizada y significada, lo que refuerza su asociación con un espacio específico y lo diferencia del resto de espacios sociales de la vida universitaria.

También es preciso señalar que una de las estrategias que tiene el Centro Tiflotecnológico para mediar dichos acercamientos, está en la forma en como ha llevado a cabo la línea de trabajo o el servicio de *Formación a usuarias/os*, desde el cual, por ejemplo, en el marco de *Visitas guiadas* que se realizan al espacio, solicitadas principalmente por docentes, además de presentar a las y los participantes los servicios, el espacio se plantea como objetivo “propiciar diálogos y reflexiones pedagógicas, desde una perspectiva social y de derechos, en torno a los procesos de acceso a la información de personas con discapacidad visual en contextos educativos” (UPN, s.f.), por lo cual, dichas visitas no se planean como un espacio de sensibilización o concientización del “otro”, sino que se intenta dar cuenta cómo las ideas sobre la dis-capacidad y, específicamente, las concepciones que se tiene sobre las y los sujetos ciegos y con baja visión se materializan en las prácticas pedagógicas, más allá de tematizar se hace un viraje en la lógica de la visita: ya no se trata de “*ir a conocer cómo los ciegos hacen...*” sino de interrogar el papel de las y los maestros en los procesos de inclusión.

Esto resulta especialmente relevante si se tiene en cuenta lo desarrollado en el marco teórico del presente documento respecto al espacio concebido, en tanto las prácticas espaciales se encuentran articuladas a la ideología del espacio; así, intervenir dichas prácticas no implica únicamente modificar disposiciones físicas, sino producir sentidos y significados, por tanto, aun cuando en la actualidad existen modelos de comprensión de la dis-capacidad más amplios y críticos, la disputa por los sentidos y significados continua siendo un proceso en permanente construcción y es por eso que se necesita involucrar a la comunidad.

(...) en la Pedagógica se nos debería formar un poco más en eso, como no sólo estoy yendo a una sala de ciegos pero depende de cómo tú les digas, si tú les dices que... que los ciegos necesitan ayuda porque pobrecitos es muy diferente a que uno les diga mire “las personas ciegas son autónomas... necesitan estos ajustes, necesitan esto... listo ¿ustedes que van a hacer profes?” y uno les pregunta tan, tan, tan... y que

respondan, para eso se están formando (Transcripción, comunicación personal, agosto, 2025).

En estos procesos de formación, también se encuentra un taller teórico-práctico de *Introducción al Sistema de Lectura y Escritura Braille* cuyo objetivo es: “Reconocer la inclusión social y educativa de las personas ciegas como un derecho y el papel fundamental del sistema de Lectura y Escritura Braille para el acceso a la información, desde un enfoque histórico, político y social” (UPN, s.f.), el cual es relevante dado que ha sido el interés por el braille lo que suele llevar a las personas a conocer el Centro Tiflotecnológico, aquí también hay una apuesta por desplazar el foco inicial centrado en el código o en la técnica hacia una reflexión más amplia sobre las condiciones históricas, políticas e incluso espaciales que han configurado el acceso a la lectura y la escritura de las personas ciegas, así en la interacción entre las y los participantes pueden emerger preguntas como: “¿las niñas y los niños ciegos han aprendido el braille junto con sus compañeras y compañeros?, ¿cuál ha sido el lugar del braille en la escuela?, ¿su enseñanza se ha restringido exclusivamente a espacios especializados como las salas de tiflogía? (Fragmento, diario de campo, Jenifer Vidal, 2024). Interrogantes que adquieren especial relevancia en un contexto de formación de maestras y maestros, en tanto permiten problematizar las prácticas pedagógicas y los modos en que se ha producido históricamente los conocimientos en los espacios educativos, los cuales también han sido diferenciados espacialmente, cuando se delimita qué se aprende en el “aula regular” y qué se aprende en el aula de educación especial. Al respecto, Skliar (2008) sostiene:

Creo que habría que invertir la lógica entre el saber temático y el saber pedagógico relacional. Creo, específicamente, que el saber relacional es anterior y determina al saber disciplinar, pero no lo contrario: ¿cómo garantizar, entonces, relaciones pedagógicas entre actuales/futuros docentes y la población con discapacidad? ¿Cómo habitar, éticamente, el encuentro con el otro? ¿Cómo evitar toda tematización del otro? ¿Cómo no caer en la tentación de confundir a una persona sorda con el tema “sordera”; a una persona ciega con el tema “ceguera”; a una persona extranjera con el tema “extranjería”? (p. 11)

Las observaciones participantes en estos espacios de formación permitieron identificar que, en su mayoría, las personas asistentes a dichos espacios de formación referían no haber contado, a lo largo de su trayectoria académica en la UPN, con espacios formativos en los que la dis-capacidad fuera nombrada, discutida o problematizada de manera explícita, esta

ausencia o falta de preparación fue señalada como un factor que podría incidir en las prácticas pedagógicas que, en un futuro, establezcan con personas ciegas y con baja visión. En este sentido, se reconocen continuidades con formas históricas de organización escolar que han legitimado la validez de expresiones como la de los mal llamados “niños/as de inclusión”, en las que, ante la dificultad para enseñar un contenido o relacionarse con ese otro, se opta por validar su ubicación en un lugar diferencial. Estos planteamientos no se introducen con la intención de juzgar experiencias o posicionamientos, sino de evidenciar la reproducción de prácticas y lecturas que tienden a resolver la diferencia a través de la separación espacial. Ahora bien, esta constatación abre interrogantes que exceden los alcances de este apartado y de la misma investigación: ¿formación en qué y sobre qué?, ¿desde qué marcos se ha pensado históricamente la dis-capacidad en los procesos de formación docente?, o, como lo expresaba una de las participantes de estos espacios formativos “¿*en qué momento una se piensa la dis-capacidad?*” En este sentido, y sin pretender agotar la discusión, resultan pertinentes nuevamente las reflexiones de Skliar (2008), cuando señala:

¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no es posible ser responsable y estar disponible para que alguien, independientemente de su lengua, su raza, su religión, su cuerpo? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? Estar preparado es otra cuestión (p. 10).

Al respecto, en un hilo de conversación que también versaba sobre la formación sobre inclusión, una de las personas entrevistadas agrega que:

Siento que la problemática inicial parte desde el momento en el que nosotros no nos formamos, somos una universidad que educa a educadores y no nos formamos para la atención a la educación inclusiva, entonces es importante tener esa noción, primero

como que es una responsabilidad de nosotros como docentes, de todo el mundo, porque no es solo docentes, incluso en sí, yo siento que esto es una problemática social en la que todos deberíamos tener como esa voluntad y hacer ese ejercicio de vincular estas prácticas a nuestra vida (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

Desde otro punto de vista, otra persona entrevistada que comentaba sobre los discursos que subyacen a la hora de garantizar los procesos de inclusión, señala:

entonces, claro, uno lo nota en tónica de que, claro, todo el tiempo hay el déficit... el déficit económico de que le dicen a uno que no hay formas de actualizar las infraestructuras, las formas pedagógicas, las formas [risas]... ¡todo! Hasta le dicen “no, es que no podemos cambiar de actitud porque así nos criaron” los profes te dicen eso, o sea ¡los profes! “ay, qué pena es que yo no aprendí eso” y uno queda como, ah, usted me está diciendo que está sosteniendo una barrera actitudinal porque simple y llanamente la tiene... punto, no me va a decir que la va a cambiar, no... la va a sostener, lo dicen con sus actitudes y sus formas de dar clases... (Transcripción, comunicación personal, agosto, 2025).

En conjunto, los relatos y las observaciones permiten reconocer que al ser el espacio escenario de lo heterogéneo, plantea desafíos que cuestionan marcos previos de interpretación y conllevan a interrogar las categorías y concepciones desde las cuales se ha pensado la sociedad, la diferencia, la diversidad, la dis-capacidad... siguiendo los postulados de Massey (2006):

Por esta razón el espacio es la dimensión de lo social. Es el espacio lo que plantea la cuestión política mas fundamental: “¿cómo vamos a vivir juntos; a convivir, coexistir?”. El espacio nos ofrece el desafío (y el placer y la responsabilidad) de la existencia de “otros” (p.13).

Avanzando con la exposición, el horizonte de que el Centro Tiflotecnológico se configure como un espacio abierto para todas y todos no es reciente; podría afirmarse que, con lógicas y énfasis distintos, las lideresas que han estado al frente del espacio han buscado, de manera sostenida, involucrar a la comunidad universitaria en sus dinámicas. En un tercer momento vale la pena comprender cómo se materializa esta premisa de “*espacio abierto para todas y todos*”, particularmente a la luz de lo expuesto anteriormente en torno al presupuesto de que el Centro

es “*el espacio de los ciegos*”, dicha situación podría describirse desde una perspectiva, con el siguiente fragmento extraído de uno de los diarios de campo:

Al final de semestre la biblioteca suele llenarse y como es un espacio pequeño, muchos/as estudiantes optan por sentarse en el piso, al notar que adentro del Centro Tiflo estaba completamente vacío y afuera estaba lleno, salí a indagar con las personas que estaban afuera, pensé ¿por qué no entran? La respuesta fue simple pero significativa: “pensábamos que allí solo entraban los ciegos”. Respuesta que se repitió en varias ocasiones. Desde ese día decidí que la puerta iba a permanecer abierta. Y me resonaron las palabras de Skliar cuando dice: “*Sobre los espacios que, aun en convivencia, se ignoran mutuamente. Sobre espacios que no conviven pero que, ciertamente, respiran su propio aire*” (Fragmento, diario de campo, Jenifer Vidal, 2024)

Así, es posible identificar que persisten expresiones de asombro y sorpresa cuando se enuncia que al espacio pueden ingresar todas las personas de la comunidad universitaria, lo cual da cuenta de la fuerza con la que operan ciertas representaciones previas sobre quiénes son las y los destinatarios legítimos, esto no se explica únicamente por el desconocimiento de los servicios que allí se ofrecen, de acuerdo con Bourdieu (1996), la apropiación del espacio físico es una representación del orden social, en la que se expresan jerarquías y distancias sociales, por tanto, se podría interpretar que zonas simbólicas que regulan el uso del espacio y producen distinciones implícitas entre quienes “pertenecen” y quienes no. En este sentido, el hecho de que el Centro permanezca físicamente abierto no garantiza, por sí mismo, su apropiación colectiva, pues la apertura material se ve tensionada por (como se ha mencionado), lecturas sociales que continúan asociándolo de manera casi exclusiva con la discapacidad visual. Así, el gesto de mantener la puerta abierta adquiere un carácter significativo en tanto intenta disputar estas lecturas y evidenciar que el arrinconamiento no siempre se produce por prohibiciones explícitas, sino por la naturalización de sentidos que delimitan, anticipadamente, los usos, circulación y apropiaciones posibles del espacio.

En este punto, es posible reafirmar que el uso de un espacio nunca es neutro. Los usos sociales del espacio no solo organizan prácticas visibles, sino que producen sentidos de pertenencia, reconocimiento y legitimidad, lo que configura identidades que se afirman o se tensionan en la experiencia cotidiana de habitarlo. En el caso del Centro Tiflotecnológico, las lecturas sociales que lo inscriben como un espacio destinado exclusivamente a ciertos cuerpos no solo regulan su apropiación colectiva, sino que inciden en la manera en que las personas se

autorizan o no a ocuparlo. De este modo, podría decirse que el arrinconamiento no se manifiesta únicamente como una restricción o coacción espacial, sino como un proceso en el que se internalizan fronteras simbólicas que delimitan quiénes pueden reconocerse como parte de determinados espacios y en qué condiciones. Esta manera de concebir y representar el espacio tiene implicaciones políticas fuertes, pues, así como se produce, también puede (y debe) ser modificado, lo que implica desnaturalizar nuestras imágenes y concepciones espaciales (Massey, 2008).

Para finalizar este apartado, se consideran pertinentes y oportunas las palabras del profesor Dean Lermen, defensor de los derechos humanos de las personas con dis-capacidad a nivel nacional e internacional, quien en el evento *Acceso a la información y la cultura, en clave pedagógica*, organizado por el Centro Tiflotecnológico ante la pregunta sobre cuál es su percepción de los procesos de inclusión realizados en la UPN, contesta:

Uno esperaría que esta universidad hubiera asumido con mayor decisión unos procesos de transformación para ser líder en el tema de garantizar la participación de los estudiantes ciegos y con baja visión. Fue una universidad... fue... importante en un momento de la historia de la educación de las personas ciegas en Colombia y con baja visión, pero no fue capaz de renunciar a su historia, no fue capaz de asumir la transformación, no fue capaz de hacerlo, y esa es la deuda que esta universidad comienza a acumular con nosotros, las personas ciegas y con baja visión. Se quedaron anclados en la historia... la historia a mí me nutre, en un determinado momento me permite crecer, alimenta el debate, pero la historia no puede ser un ancla, tiene que ser un motor.

Fue muy importante cuando esta universidad se planteó la formación de los primeros tiflólogos ¡eso fue muy importante! eso fue super valioso para el país, fue valioso para la educación de las personas ciegas y con baja visión en Colombia, sí, pero en la medida en que esa experiencia y ese conocimiento se encripto es cuando vienen los problemas. Porque perdió de vista los procesos que se dieron en otras facultades de la universidad, ósea la misma universidad comenzó a desconocer al estudiante ciego que vino a otras facultades y la misma universidad desconoció a los maestros de otras facultades que interactuaron con estos estudiantes ciegos, que los formaron como maestros de música, como maestros de sociales, como maestros de idiomas, ósea es una universidad que ha tenido un filtro selectivo para mirar a la persona ciega.

Entonces hoy la UPN comienza a acumular una deuda con nosotros, debería de recuperar la memoria, debería dar un paso adelante nuevamente y debería recuperar todos estos saberes que tienen aquí. Acá hubo maestros muy valiosos que nunca se apoyaron en la facultad de Educación Especial ni en los tíflogos para apoyar a los maestros de música ciegos... ósea esta universidad tuvo una época dorada donde los estudiantes ciegos no venían únicamente a estudiar educación especial, no, no venían a eso, no señor, no señor... por esta universidad pasaron estudiantes que vinieron a ser maestros de música y los formaron como maestros de música y fueron maestros de música en los colegios del distrito y fueron buenos maestros. Y otros fueron maestros de sociales. Esa memoria la perdió la UPN y la tiene que recuperar.

Esta universidad debe de ponerse al frente porque es la universidad pedagógica de Colombia, es quien es. Y yo de esta universidad esperarí eso, que recuperara el tema de personas ciegas y con baja visión y recreara y deconstruyera su relación con la educación de la persona ciegas y con baja visión (Biblioteca Central UPN, 2023, 1h30m11s).

4.1.3 Influencia Del Capacitismo En El Ordenamiento Socioespacial

Figura 5 Caricatura Frato ¿Y yo seré normal?



Nota: Tomada de documento Lineamientos --- Política de Educación Superior Inclusiva, MEN, 2013.

Autor original: Francisco Tonucci.

Abordar la influencia del capacitismo en el ordenamiento socioespacial que se produce alrededor del Centro Tiflotecnológico implica reconocer que estas lógicas no solo organizan las miradas externas sobre el espacio, sino que inciden también en la forma en que, desde el inicio, las personas ciegas y con baja visión se aproximan a él. De esta forma, es posible evidenciar que, este acercamiento se encuentra atravesado, en muchos casos, por trayectorias educativas previas en la educación básica y media marcadas por discursos y prácticas que han puesto en cuestión sus capacidades para aprender, participar o permanecer en espacios educativos comunes. Con este panorama, una primera cuestión que resulta pertinente situar es en qué momento y en qué condiciones las personas con dis-capacidad visual llegan efectivamente al Centro, más aún cuando podría asumirse, que se trata de un espacio al que accederían de forma inmediata o natural desde su ingreso a la universidad. Sobre sus formas de acercamiento, las personas entrevistadas relatan lo siguiente:

También hay situaciones que me limitaron ir al Centro, sobre todo fue cuando empecé, cuando recién inicié la licenciatura... todo tiene que ver con cómo me han educado. Y si me han educado en un espacio de limitaciones, en el que M no puede hacer esto, en el que M no puede hacer lo otro, pues yo trato de demostrar que sí puedo. Entonces hay situaciones en las que yo realmente no puedo, o sea, físicamente no puedo leer este texto, no puedo hacer esto. Pero por convencerme a mí, quizás por convencer a mis profesores, a mis compañeros, y quizás también a mi familia, de que yo sí puedo, pues no acudo a un espacio en el que me puedan ayudar con las herramientas necesarias para hacerlo. Pero yo, en mi... como que el capricho de decir yo sí puedo hacer esto, pues no acudía a buscar ayuda necesaria. Entonces hay como dos partes, una que impulsa a ir al Centro Tiflotecnológico desde una mirada utilitarista solamente y otra que me limita al centro sobre todo porque cuestiones más, digo yo, psicológicas y de superación para los demás, o ego, por decirlo así, de cierta forma (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

Y ese día sí me dicen al salir como dirígete al Centro Tiflotecnológico. Yo ni sabía qué era ese lugar y yo bueno, entonces me indican... [...] Entonces yo llego a ese lugar, me atiende la que en ese momento era la coordinadora y me empieza a decir como mira, este es un lugar donde tú puedes acceder a unos apoyos, como que me da un recorrido. Sin embargo, en el momento a mí para nada me interesaba, porque yo todavía estaba reconociendo mis capacidades y entonces para mí era como, creo que

no, pues muchas gracias de todas maneras, pero pues no me interesa (Transcripción, comunicación personal, mayo, 2025).

En este caso, la decisión de acudir o no al Centro Tiflotecnológico no se explica por desconocimiento de su existencia o de sus servicios, sino por una trayectoria formativa marcada por la exigencia permanente de demostrar capacidad, autosuficiencia y rendimiento frente a los otros, esta lógica se hace visible en el relato de otra de las personas entrevistadas, quien fue adquiriendo progresivamente una baja visión y reconoce que su permanencia en el espacio educativo junto a sus compañeras y compañeros estuvo supeditada al desempeño académico que había demostrado previamente:

Y pues digamos que como los profesores me conocían y sabían que yo era muy aplicada, como que me ayudaron, hicieron como excepciones a la regla de si todos pierden el año, pero pues tú no, vamos a ver qué pasa, qué sucede.... Un poco también respondiendo a esa lógica de que yo siempre había sido muy aplicada, ¿sí? Y que ellos sabían cómo yo había sido toda mi vida y no entendían tampoco qué sucedía conmigo. (Transcripción, comunicación personal, mayo, 2025).

En estas experiencias es posible identificar cómo el reconocimiento y la permanencia en el espacio educativo se encuentran condicionados por una lógica meritocrática que jerarquiza los cuerpos en función de su desempeño. En este caso, la posibilidad de recibir apoyos no se ancla en el reconocimiento del derecho a la educación, sino en la validación acumulada de una trayectoria considerada “aplicada”, lo que sitúa la dis-capacidad en un régimen de excepción tolerada únicamente cuando no desestabiliza los estándares de rendimiento. De ahí que Toboso y Guzmán (2010) planteen que:

Capacidad y discapacidad remiten a condiciones de funcionamiento. El funcionamiento, al igual que esas categorías, es así una construcción social vinculada al cuerpo. Las categorías del funcionamiento se relacionan con la diferencia orgánica médicamente “evidente” entre cuerpo sano y enfermo, salud y enfermedad, lo que trasladado al plano funcional lleva a definir un funcionamiento eficiente (capacidad) y otro deficiente (discapacidad). (p.76)

Fue posible identificar estas ideas sobre el funcionamiento en el relato de una de las personas entrevistadas, cuando comentaba que:

Digamos que, esto es complejo, la situación tiene que ver desde mis inicios de los procesos educativos en primaria y de mi familia porque recordemos... ¿qué es lo primero que nos enseñaron en mi familia? él no puede hacer esto, él no puede hacer lo otro, ¿sí? Entonces, desde pequeño se construyen unos imaginarios de que tienes unos limitantes por ser persona con discapacidad (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

Así, la relación con los apoyos y con espacios como el Centro Tiflotecnológico también se puede configurar en una tensión permanente entre la necesidad de acceder a herramientas y el temor a estar nuevamente en una posición de déficit o dependencia, lo que permite advertir que determinados procesos de inclusión pueden operar como estrategias de carácter compensatorio que, lejos de transformar las condiciones estructurales de desigualdad, refuerzan y profundizan los estigmas sociales que recaen sobre las personas con discapacidad, por lo cual, estas formas de inclusión no se sustraen de lo que autoras y autores han denominado *modalidades de inclusión excluyente* (VeigaNeto, 2001; Esposito, 2005; Ezcurra, 2011; Almeida y Angelino, 2009, Frölich y Lopes, 2018), las cuales se expresan de manera reiterada en la cotidianidad de los contextos educativos, entre otros. En este marco, dichas prácticas dan cuenta de las representaciones que las miradas excluyentes producen sobre las y los sujetos construidos como “otros”, quienes experimentan, en sus trayectorias vitales, formas de afectación y subordinación cuando no se interpelan críticamente los mecanismos históricos y sociales que sostienen la (re)producción de la desigualdad (Skliar, 2012). Lo anterior cobra sentido en las palabras de Lindon (2012) cuando menciona que:

El acercamiento y el alejamiento corporal no se reducen al movimiento del cuerpo tal como si fuera un objeto que es desplazado hacia un lado o hacia otro, en función de alguna fuerza externa que lo mueve. La des-alejación pone en juego los sistemas interaccionales, la comprensión del otro, la intersubjetividad dentro de marcos particulares de entendimiento y configura los lugares de acuerdo a lo previo (p.711).

Con la intención de ampliar las ideas sobre la experiencia de la dis-capacidad en los procesos de inclusión, como un segundo punto de análisis, vale la pena retomar lo planteado por Villa (2020) cuando refiere que el capacitismo en su expresión deja en “desventaja a

quienes no cumplen con las mediciones de funcionamiento observables” (p. 248) a través de técnicas como la autosuficiencia, competencia, rendimiento y la optimización, los relatos de las personas participantes permiten visibilizar cómo dichas exigencias no solo operan a nivel institucional, sino que son interiorizadas y vividas como dudas profundas sobre la propia posibilidad de habitar determinados lugares sociales y profesionales:

Y yo me preguntaba, ¿será que sí puedo? ¿Será que sí puedo? ¿Será que sí puedo ser docente? Incluso yo empecé mi quinto semestre de la licenciatura pensando en que iba a terminar eso porque ya lo había empezado, no pensando en que yo iba a ser docente y que iba a ejercer” (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

Toboso y Guzman (2010) señalan que “la mirada capacitista no es otra cosa que la multitud de prácticas y representaciones que a nivel funcional participan en la producción del cuerpo normativo y de su carácter regulador como “norma” y criterio de “normalidad” (p.77) de esta forma el otro “Lo Otro, los otros, se constituyen así en expresión de lo extraño, lo no deseable, lo abyecto, lo anormal, y en esa operación ideológica fundante se construye la diferencia como condición/ adjetivo de algunos” (Moctezuma, 2023, p.2) en este sentido, la presencia del otro reafirma los límites de la normalidad, al señalar aquello que no se desea ser y aquello de lo que es necesario distanciarse para sostener un ideal de sujeto capaz, autónomo y productivo. Son precisamente los relatos de las personas entrevistadas los que permiten situar y problematizar estas reflexiones en el contexto específico del Centro Tiflotecnológico:

No era que estuviera restringido, pero sí era cierto que la mayoría de personas entraba y decía “ay, ay qué pena, esto es para los cieguitos... me voy”, clarooo, porque ella no podía sentirse cieguita, o él no podía sentirse cieguito... entonces mira que el gueto no sólo se arma porque las personas ciegas dijeran “solo entran ciegos aquí al Centro Tiflo”, creo que eso nunca se ha dicho... ¡nunca se ha dicho! lo que sí siento es que la gente sí lo asumía, ¿por qué? porque no se quieren sentir anormales, la gente que se cree promedio, entra a un sitio como el Centro Tiflo y dice “ahhh, pero es que bueno, noo, yo no debería estar aquí, yo no soy cieguita... yo no soy cieguito” ¿sí? entonces, ves, el gueto no sólo se constituye desde una cuestión donde las personas ciegas buscaban sentirse pares, sino también se constituye desde un lugar donde, pues, las personas que se creen promedio sienten que no pueden, que no deben, no es que no puedan... no deben ingresar allí y eso se camufla un poco desde el respeto de... ay, no, es que yo no... o sea, a la gente más promedio le dice a uno que es como que cree que

está invadiendo un espacio, cuando en realidad, pues, lo que pasa es que desde la actitud, otra vez... barreras actitudinales... tú puedes decir “buenas, vine a conocer, esta sala nunca la había visto, ¿qué es esto?, explíquenme” y eso es mucho más breve, a sentirse mal, a cargar una culpa católico-cristiana (Transcripción, comunicación personal, agosto, 2025).

El estigma capacitista es tan fuerte que resulta difícil reconocerse en la posición de otredad que es la dis-capacidad. En el relato, esta dificultad se expresa en la necesidad reiterada de marcar distancia frente a la ceguera, no solo como condición corporal, sino como lugar social cargado de significados históricos, sociales y espaciales de ahí que cobre sentido lo referido por Fernández (2022): “la lógica del capacitismo se halla implícita en las representaciones dominantes sobre el espacio, es decir, en el espacio concebido”. García-Santesmases (2023) también agrega que:

La vivencia de la diferencia corporal o funcional, por tanto, no depende tanto de su definición médica ni de su afectación “objetiva” sino del contexto de (im)posibilidad en que esta se desarrolle, que puede llevar a perpetuar la vergüenza y el estigma o a construir una subjetivación positiva (p.220).

A partir de lo expuesto, se vuelve central comprender cómo estas lógicas capacitistas no solo atraviesan las experiencias individuales, sino que se inscriben en las formas en que la comunidad universitaria comprende, nombra y se relaciona con la dis-capacidad, formas que no son homogéneas ni estables, sino que se configuran en una trama de discursos institucionales, experiencias preconcebidas y sentidos cotidianos, lo interesante de esto es que, la inclusión podría estarse entendiendo como un proceso avanzado o resuelto, mientras que la dis-capacidad permanece parcialmente invisibilizada, poco problematizada y reconocida en los discursos y prácticas que circulan en la universidad. Esta tensión se expresa con claridad en los siguientes fragmentos:

Claro, digamos que hay una forma de entender la discapacidad desde la institucionalidad y hay otra forma de entenderla pues de parte de los estudiantes y docentes. Es complejo, digamos que hay como diferentes matices y de cómo se entiende la discapacidad. Para mí la discapacidad, como lo decía anteriormente, era como la persona que no puede hacer x o y cosas. Siento que en la universidad aún se entiende esto de cierta manera, de que la discapacidad es el no poder hacer una cosa u

otra. Sin embargo, también la universidad nos ha potenciado este término y ha permitido que se entienda la discapacidad como una falta de algo, como una necesidad de que se adapte o se haga algo para que esa persona pueda llegar a cumplir con su proceso educativo... sigue habiendo como esta noción de asistencialismo, de que la discapacidad es asistir a alguien a que termine su proceso educativo (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

En términos de lo de la discapacidad siento que eso es muy amplio, o sea, hay muchas cosas que abordar, si bien siento que en la Universidad Pedagógica... digamos que se han gestado procesos bien importantes de inclusión, creo que todavía la inclusión es muy percibida, desde otras concepciones, desde otros grupos focales... desde sí, otros lugares, pero la discapacidad sí siento que es algo muy olvidado dentro de la inclusión todavía. Le falta mucho... mucha formación. Entonces, digamos, qué sería, cómo hacer ese llamado de atención a por qué sucede esto. O sea, qué pasa en términos de la inclusión, que se cree que todo está, pero pues realmente la discapacidad no es como tan... reconocida en esos procesos de inclusión ¿Sí? Entonces pues de pronto sería como hacer ese cuestionamiento de qué está sucediendo para que esto suceda o qué no pasa para que esto siga sucediendo (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

De manera que, si bien la universidad cuenta con proyectos y programas de proyección social que abordan, ya sea en sus servicios o en las poblaciones a las que se dirigen, a las personas con dis-capacidad, la necesidad se sitúa en la problematización de los marcos desde los cuales esta es comprendida. Desde la perspectiva de la dialéctica de la espacialidad, la necesidad de luchar por el derecho a ser diferente en medio de las fuerzas homogeneizadoras, fragmentadoras y la jerarquía del poder de la geografía, que en el contexto capitalista, constituye uno de los argumentos centrales de Lefebvre, de esta manera, el tercer espacio (espacio vivido) se convierte en una manera de pensar, representar y actuar para cambiar la espacialidad de la vida, en sintonía con Yarza de los Rios (2013), esto podría interpretarse, así:

Los terceros lugares, ni normales ni anormales, ni especiales ni regulares, nos posibilitarán construir unas espacialidades educativas de acogimiento a los que llegar para estar, pero también, algo más: lograr “[...] que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese

conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado” (Meirieu, 2007: 70) (p. 42).

Esto implica desplazar la atención desde la mera oferta de apoyos o acciones institucionales hacia los sentidos que organizan la relación con la dis-capacidad en la vida universitaria: cómo se nombra, cómo se interpreta, qué expectativas se asocian a los cuerpos y a los desempeños, y qué imágenes de autonomía, dependencia o “capacidad” circulan en las interacciones cotidianas. En este horizonte, resulta clave los procesos dirigidos a quienes integran la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y personal administrativo), en tanto allí se configuran formas de reconocimiento o desconocimiento que pueden fortalecer una lectura crítica de la dis-capacidad o, por el contrario, reproducirla como falta, excepción o asunto individual a resolver.

En este sentido, la información recolectada permitió comprender que las formas en que la dis-capacidad es entendida, nombrada y gestionada en la vida universitaria no son neutras, sino que participan activamente en la configuración de un ordenamiento socioespacial que regula presencias, usos y trayectorias. Los relatos evidencian que dicho ordenamiento no se sostiene únicamente en disposiciones formales o en decisiones institucionales explícitas, sino en un entramado de prácticas, representaciones y sentidos compartidos que delimitan qué espacios son leídos como propios, ajenos o excepcionalizados. Así, la experiencia del Centro Tiflotecnológico se revela como un escenario clave para observar cómo estas lógicas se materializan en la cotidianidad.

En general, la categoría de inclusión/exclusión socioespacial permite aproximarse al fenómeno espacial del arrinconamiento en un sentido decisivo: muestra que el arrinconamiento no se reduce a una exclusión espacial evidente, sino a un fenómeno en el que el cuerpo es una condición clave en un régimen de inteligibilidad que asigna lugares legítimos e ilegítimos a ciertos cuerpos dentro del espacio social. El arrinconamiento, entonces, opera como una forma de distribución social de la diferencia a partir de la lectura que se hace de los cuerpos: concentra la dis-capacidad en un punto “especializado” y libera al resto de la universidad de la tarea de interrogarse, transformarse o hacerse responsable. En ese movimiento, la inclusión puede enunciarse como horizonte (“para todas y todos”) mientras, en el nivel de los usos y significados, se mantiene una complejidad cotidiana de distancias que hace que el Centro sea simultáneamente necesario y ajeno, visible y aislable, útil y no propio. En consecuencia, evidencia que no es un fenómeno que dependa de prohibiciones, sino de la articulación entre

discursos, prácticas, exigencias meritocráticas y afectos que, juntos, producen un ordenamiento donde la dis-capacidad puede estar “incluida” sin dejar de quedar localizada, administrada y, en términos espaciales, arrinconada.

4.2 Prácticas espaciales: usos, circulaciones y apropiaciones cotidianas en el Centro Tiflotecnológico

Todo en geografía comienza y se resuelve en las prácticas espaciales.

Ruy Moreira

En su descripción física, el Centro Tiflotecnológico es un espacio con recursos tecnológicos y tiflotecnológicos (figura 6) tales como: equipos de cómputo con configuraciones técnicas de accesibilidad y softwares como el JAWS²¹ y Zoomtext²² (mismos que se encuentran en distintas salas de multimedia de la universidad); una impresora braille; escáneres con reconocimiento óptico de caracteres (OCR) que permiten la conversión de libros o cualquier material de lectura a archivos digitales legibles, editables y usables; y, una maquina Perkins para la escritura del braille.

También cuenta con un catálogo amplio de materiales disponibles para estudiantes, docentes y funcionarias/os de la comunidad universitaria, para el aprendizaje y la escritura del braille como pizarras²³ y signos generadores²⁴; además se encuentran herramientas para el cálculo y realización de todo tipo de operaciones aritméticas como ábacos abiertos y japoneses; hay bastones utilizados por personas ciegas y con baja visión para movilizarse de manera autónoma, cuyo préstamo se realiza con fines pedagógicos en procesos de orientación y movilidad; muy importante es el material cartográfico en alto relieve, específicamente mapas políticos, mapas físicos, mapas hidrográficos, etc., del mundo y Colombia, del cual hay pocas unidades disponibles en la ciudad; y, fichas en termoformado en 2D utilizadas para el acceso a imágenes, en las áreas de conocimiento de biología, matemáticas y música.

²¹ Es un lector de pantalla que identifica e interpreta lo que se muestra en la pantalla del computador, mediante un sintetizador de voz.

²² Es un magnificador que amplía hasta 16 veces el tamaño de las letras en pantalla y permite variar color y contraste.

²³ Herramienta para la escritura en braille sobre papel.

²⁴ Es una tabla en madera pequeña o mediana, utilizada para el aprestamiento de la lectura y escritura braille, contiene 6 pines móviles elaborados en madera para realizar los ejercicios de escritura, posición y ubicación en dos columnas de tres filas.

Estos recursos en mención han permitido, por ejemplo, desde la *impresión de textos en braille*, ampliar la cobertura a personas externas de la universidad, lo que ha contribuido a posicionarlo como un espacio con recursos para la ciudadanía de ahí que, en el Boletín N° 7 de la VAC (2025) se mencionara que para el año 2024 las y los usuarios externos constituyen el 17% del número total de usuarios/as , de igual manera, la *adaptación bibliográfica de textos en formato impreso o digital escaneado en imágenes*, ha constituido desde el 2018 una labor importante en términos de accesibilidad digital que ha derivado en la proyección de un repositorio digital accesible, lo cual es particularmente relevante si se tiene en cuenta que, en el contexto nacional, la única biblioteca digital accesible es la del INCI, sumado a esto, el material en alto relieve ha permitido que las y los maestros en formación conozcan de primera mano diversas herramientas para pensar estrategias pedagógicas desde una perspectiva del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), en lo que respecta a las asesorías, estas han sido llevado a cabo de manera presencial y virtual no solo en Bogotá sino en distintas ciudades del país, las cuales también han sido solicitadas por otras IES tanto públicas como privadas, desde las cuales se han abordado temáticas afines sobre: Accesibilidad; Estrategias pedagógicas para estudiantes ciegos/as y con baja visión; Educación Inclusiva; Material bibliográfico accesible: acceso a la información de personas con Discapacidad Visual; Impresión de textos en Braille; Ajustes de evaluaciones en formato digital o Braille según la necesidad de las y los docentes, entre otras.

Incluso desde esta lógica de infraestructura y disponibilidad de recursos, se ha logrado problematizar la centralidad del sentido de la vista en los dispositivos tradicionales de acceso a la información, de ahí que el espacio llame tanto la atención por contener dispositivos que en el espacio común no son fáciles de identificar, de acuerdo con Bohórquez et al (2023):

Si tenemos en cuenta que la mayoría de productos de información, en particular el libro y demás dispositivos de lectura, presuponen la interpretación del código escrito a través del ver (con los ojos), vale la pena dar cuenta de la forma en que la tiflotecnología con los audiolibros, los lectores de pantalla, los magnificadores y otros artefactos, han hecho posible encontrar formas para el acceso autónomo a la lectura y a la información de las personas ciegas o con baja visión (p. 104).

Bajo este contexto, de acuerdo con la VAC, la consolidación del Centro Tiflotecnológico en la UPN “hace evidente un compromiso institucional sostenido con la equidad, la inclusión y el derecho a la información” (p.13) en la que ha sido clave el esfuerzo conjunto entre

estudiantes, docentes y las maestras educadoras especiales -tiflólogas. De esta forma, “el acompañamiento pedagógico, las acciones formativas y la constante actualización tecnológica del Centro muestran una apuesta por la autonomía y la inclusión social de la población con discapacidad visual de la universidad y externos a esta” (p. 13).

Figura 6 Fotografía panorámica del Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos

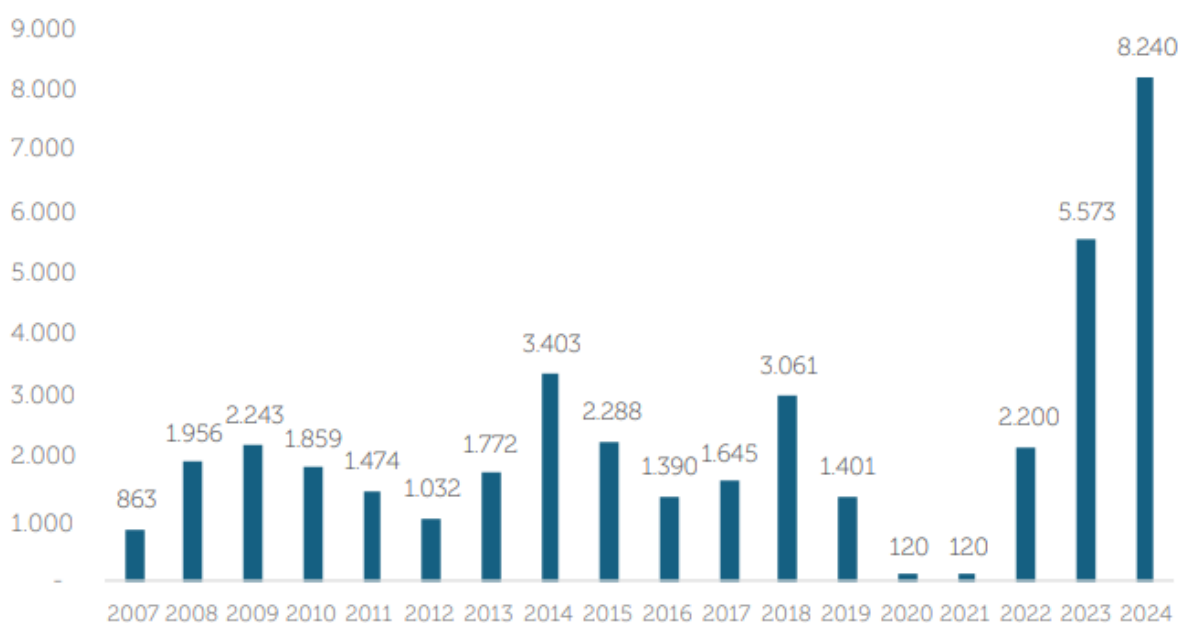


Nota: tomada de la página web Biblioteca Central Universidad Pedagógica Nacional, s.f.

Con lo anterior, se busca presentar que como espacio físico el Centro Tiflotecnológico ha significado mucho más que un lugar provisto de recursos, porque desde esta lógica también se exige de un conocimiento pedagógico para su mediación con las personas destinatarias, de ahí que sea fundamental la labor de las educadores especiales -tiflólogas, por lo cual, se parte de reconocer que la tecnología es un factor transcendental en el proceso de desarrollo humano y la transformación social, de manera que, los equipos y materiales disponibles no se asumen desde un determinismo tecnológico, sino como dispositivos cuya potencia se activa en prácticas situadas de mediación, uso y apropiación que dependen, por ejemplo, de factores económicos, culturales y geográficos; de ahí que, una parte significativa de las personas ciegas y con baja visión que han hecho uso del Centro, proviene de zonas rurales o ha tenido un acceso limitado previo a equipos de cómputo, lo que incide en las formas en que se relacionan con las tecnologías disponibles y con el espacio mismo, lo que conlleva a pensar diferentes estrategias pedagógicas.

Para dar cuenta del impacto de este espacio y de la pertinencia de su análisis como estudio de caso, conviene presentar el número de servicios realizados desde los años 2007 al 2024, en los que es posible evidenciar su crecimiento exponencial, así, cada día acceden más personas, tanto pertenecientes a la comunidad universitaria como público externo, por ejemplo, en relación con el 2022, para el 2024 se identifica un crecimiento del 274 %, al cerrar el año con 8240 usuarios.

Figura 7 Número de servicios realizados anualmente desde el Centro Tiflotecnológico UPN, 2007-2024



Nota: grafica tomada del Boletín N° 7 *Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos: veinte años y una apuesta por los derechos y la accesibilidad*, mayo de 2025.

Nota de accesibilidad: para garantizar el acceso a la información de los datos presentados en la figura 7, la siguiente tabla relaciona los años con la cantidad de servicios realizados.

Tabla 4 Número de servicios realizados anualmente desde el Centro Tiflotecnológico UPN, 2007-2024

Año	Dato	Año	Dato	Año	Dato
2007	863	2008	1956	2009	2243
2010	1859	2011	1474	2012	1032
2013	1772	2014	3403	2015	2288

2016	1390	2017	1645	2018	3061
2019	1401	2020	120	2021	120
2022	2200	2023	5573	2024	8240

Nota: Elaboración propia con los datos suministrados en el Boletín N° 7 *Centro Tiflotecnológico*
Hernando Pradilla Cobos: veinte años y una apuesta por los derechos y la accesibilidad, mayo de 2025.

Aquí vale la pena señalar que, la configuración de la oferta de servicios dispuestos al público ha sido una de las principales discusiones del espacio a lo largo de los años, puesto que, aunque su función principal sea el apoyo al acceso a la información, ha sido objeto de delegaciones institucionales que no corresponden necesariamente a este propósito por su asociación directa con el trabajo con personas ciegas y con baja visión, es decir, el Centro ha sido progresivamente identificado como el lugar donde deben concentrarse las acciones (de bienestar, académicas, administrativas, etc.) relacionadas con esta población, lo que ha llevado a que otras dependencias institucionales remitan allí responsabilidades que, en principio, hacen parte de compromisos más amplios de la universidad.

Así, las maestras líderes del espacio, en coherencia con su rol como educadoras especiales, han trabajado para que la atención a la dis-capacidad no derive por un lado, en una fragmentación de los servicios institucionales, es decir, en la configuración de ofertas dirigidas exclusivamente a personas con dis-capacidad, mientras otras permanecen pensadas para quienes no son identificados bajo esta condición, aun cuando muchos de estos servicios podrían disponerse de manera común, sin depender de diferencias particulares y, por el otro, en una sustitución permanente de responsabilidades que deberían ser compartidas o asumidas por el conjunto de la institución, por lo cual han delimitado las funciones que corresponden efectivamente al Centro.

4.2.1 El Espacio Concebido En Relación Con Lo Percibido Por La Comunidad

Entre los discursos declarados, las acciones implementadas y las percepciones encontradas existen diferencias propias y esperables de lo que implica la coexistencia de múltiples sujetas/os con experiencias, expectativas y significaciones distintas sobre la sociedad en general. Como experiencia compartida las y los participantes señalan que existió una sugerencia previa para que *“fueran al Centro Tiflo”*, este hecho no remite únicamente al ingreso al espacio, sino a la forma en que se orientan y se organizan las circulaciones de las personas ciegas y con baja visión dentro de la universidad. En los relatos se evidencia que el Centro suele constituirse como el primer lugar al que se les dirige, *“(…) y ese día sí me dicen al salir*

de la específica²⁵ como dirígete al Centro Tiflotecnológico. Yo no entendía por qué, yo ni sabía qué era ese lugar y yo bueno...entonces me indican” (Transcripción, comunicación personal, mayo, 2025), posicionándolo como un punto inicial, y en muchos casos prioritario, antes incluso de explorar otros espacios académicos o institucionales.

Con esto no se pretende desconocer la importancia de que las personas reconozcan que cuentan con este lugar como un espacio de apoyo; de hecho, al inicio de cada semestre el Centro tiene como una de sus funciones la divulgación de sus servicios con la comunidad universitaria, en la que, particularmente, las personas ciegas y con baja visión deciden de manera autónoma si acceden o no a estos. Lo que se busca presentar es que “*ir al Centro Tiflotecnológico*” requiere ser comprendido no solo como una acción puntual o una decisión individual, sino como una orientación espacial temprana que organiza las circulaciones, los recorridos y las trayectorias dentro del campus, al delimitar desde el ingreso cuáles son los lugares considerados pertinentes, accesibles o necesarios para las personas ciegas y con baja visión, si bien esta orientación posibilita trayectorias “funcionales” dentro de la universidad, estas resultan socialmente restringidas, en la medida en que la vida universitaria debería movilizar la posibilidad de transitar y habitar todos los espacios que sea posible, y no concentrarse prioritariamente en uno solo.

Yo entro a primer semestre. En ningún momento me acerco al centro de Tiflo. Ehh porque, no sé, yo ni siquiera sabía que existía. Me acuerdo de que el profesor me vio leyendo en su momento muy cerca de las hojas y él me dijo “No, pero no te acerques así” Pues yo le dije, pues es que es la forma en la que yo puedo acceder a la información... Y él fue cuando me dijo “no...pues aquí en la universidad hay un Centro Tiflotecnológico” (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

Los relatos y la observación participante también permitieron identificar que la orientación hacia el Centro Tiflotecnológico no siempre se produce en atención a directrices institucionales claramente articuladas, sino que emerge en situaciones concretas de la vida académica cotidiana, en las que docentes y estudiantes intentan responder, desde sus propios marcos de referencia. En este punto, también se podría problematizar si dichas sugerencias se encuentran orientadas por lógicas de corrección y normalización de los modos de aprender y

²⁵ La persona entrevistada se refiere a la prueba específica que realizan las y los aspirantes en su proceso de ingreso a la UPN.

habitar el aula (que son claramente identificadas por las y los estudiantes con dis-capacidad), o si responden a intenciones genuinas de ampliar sus posibilidades de acceso a la información.

Al respecto, una de las personas entrevistadas relata su proceso de resignificación progresiva con el Centro Tiflotecnológico, fruto de una relación sostenida y que da cuenta de las diferencias entre ingresar, circular y permanecer, otorgándole un sentido que no es fijo ni homogéneo, sino que se transforma en función de las prácticas espaciales que las personas logran desplegar en él:

Siento que cuando yo ya digamos que ingreso a conocer este espacio, laburando de cierto modo... haciendo mis monitorias allí, empiezo a resignificar muchas cosas de lo que es este lugar. Porque ya no lo veía como el lugar donde yo, como persona con discapacidad, debía ir allá para poder... digamos que, ser igual a los demás o poder acceder a unas lecturas o a una información igual que los demás, sino que empiezo como... digamos que, tener una relación con el espacio diferente, sí, en el que yo siento que yo estoy aportando al espacio y no solo que es el espacio el que me aporta a mí. Entonces siento que eso hace que lo perciba diferente [...] y para mí ha sido demasiado valioso el espacio porque uno me hizo reconocer la discapacidad de una forma diferente, no desde la precariedad, sino realmente desde la potencialidad. Además, me hizo también como apropiarme de un discurso, también de una condición que tengo, pero no en términos de... sí, como te digo, la precariedad de “¡ayy pobrecita!, es que tú necesitas esto” sino de que de verdad ese espacio aporta unas herramientas a las personas con discapacidad que nos hace de verdad poder valer nuestros derechos, poder valer pues digamos que también como profesionales. Entonces hoy en día puedo decir que ese lugar me dio mucho poder como persona con discapacidad, me dio mucha seguridad también, en el que también me reconocí, porque siento que, como estaba al principio, como en esa lucha de qué es lo que sucede conmigo... (Transcripción, comunicación personal, mayo, 2025).

Evidentemente, esta transformación no depende únicamente del espacio en sí mismo, sino de las condiciones que permiten o limitan que las personas se reconozcan como sujetas que aportan, deciden y se posicionan dentro de él; no obstante, el espacio sí puede orientar, a través de sus servicios y dinámicas de funcionamiento, acciones que favorezcan este tipo de procesos.

Con este panorama, cobra sentido la teorización hecha por el geógrafo Milton Santos (2000) quien refiere que el espacio es concebido en su propia existencia como “una forma-contenido, es decir como una forma que no tiene existencia empírica y filosófica si la consideramos separadamente del contenido, y por otro lado como un contenido que no podría existir sin la forma que lo sustenta” (p.21). A su vez, para el autor la esencia del espacio es social, por lo cual “no puede estar formado únicamente por las cosas, los objetos geográficos, naturales o artificiales, cuyo conjunto nos ofrece la naturaleza. El espacio es todo eso más la sociedad: cada fracción de la naturaleza abriga una fracción de la sociedad actual” (Santos, 2009, p. 147). En una traducción a las lógicas socioespaciales del Centro Tiflotecnológico, esta perspectiva permite comprenderlo no solo como un contenedor de tecnologías y materiales especializados, sino como un espacio en el que se condensan relaciones, conocimientos pedagógicos y disposiciones institucionales que estructuran la experiencia cotidiana, que a la vez que se inscriben en un contexto social, económico y político más amplio.

Las formas en que las personas y los colectivos conciben, organizan y nombran el espacio no son homogéneas, ni neutras, por el contrario, se producen socialmente y se actualizan en la experiencia cotidiana, al tiempo que subjetivan a quienes las construyen. En este proceso, el espacio adquiere sentidos diferenciados y se organiza en función de usos específicos, como señala Lindon (2012) “(...) La cotidianidad también presenta la particularidad de adquirir diversas formas según las prácticas espaciales que cada sujeto despliega en las diversas situaciones”. Así, las prácticas cotidianas no solo definen los usos sociales del espacio, sino que también se encuentran condicionadas por espacios que pueden habilitar, regular o limitar determinados modos de relación y acción, por eso es que para el caso del Centro, estas tensiones se hacen visibles en los relatos de las y el entrevistado, en los cuales el espacio más allá de la normativa oficial es significado de maneras diversas y, en ocasiones, contradictorias: como lugar de apoyo y ayuda, como espacio de empoderamiento y garantía de derechos, pero también como un ámbito que puede reforzar relaciones de dependencia enmarcadas en lógicas capacitistas.

Los usos que las personas entrevistadas hicieron del Centro Tiflotecnológico, se inscriben en trayectorias vitales más amplias, por lo cual, emergen sentidos que, como se viene presentando desbordan su función técnico-instrumental y lo configuran como un espacio relacional:

Digamos que el Centro para mí, no solamente ha sido el lugar en el que yo uso un computador, más que eso. (...) No fue solamente adaptabilidad en textos y la información, sino que yo realmente en el Centro conseguí compañeros, amigos y personas que llegaron a escuchar pues por todos los procesos que nos llega a pasar en la universidad. Ha sido un lugar para mí de encuentro, de tejido, en el que he hecho amistades muy importantes para mi vida y que no solamente son de la universidad, sino que, para mí, yo considero que, si son para la vida, no solamente lo digo por las profesionales sino por los compañeros que también habitan en el espacio, me ha permitido a mí también conocer muchas cosas sobre la discapacidad (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

Este fragmento pone en evidencia un uso que se construye desde la convivencia cotidiana y la interacción sostenida, en el que el espacio se habilita como lugar de escucha, socialización y aprendizaje colectivo. Aquí, el Centro opera como un escenario donde se producen vínculos, se comparten experiencias y se elaboran sentidos comunes en torno a la vivencia universitaria y a la dis-capacidad, esto introduce fisuras en las lógicas capacitistas que afectan e inciden en lo comunitario, el tejido social y el encuentro (Villa, 2020), si tenemos en cuenta que el poder busca los cuerpos dispersados acorde con las demandas de productividad y sus requerimientos de cuerpos “normales”, dóciles y obedientes a las exigencias del sistema, lo que es fácilmente identificable en los relatos de las personas entrevistadas “(...) sencillamente, pues sí, es como ese lugar que está allá, pero que a mí no me compete, al que yo no pertenezco, al que pertenecen ellos y no nosotros” (Transcripción, comunicación personal, mayo, 2025), de ahí que, Martínez (2014) postula que el cuerpo, al estar permeado por los patrones culturales, expresa la presión social que se le impone y refleja el momento social al que pertenece, de manera que actúa y se presenta según el orden imperante, obediencia que no se sujeta exclusivamente a imposiciones coercitivas. Conviene advertir que, los cuerpos dispersados no generan vínculos, relaciones, ni lazos y ante la ausencia de posibilidad relacional hay ausencia de toda posibilidad de orden político.

Lo anterior podría develar que, el arrinconamiento si bien es un fenómeno espacial que pudiera ser leído de manera negativa, requiere ser analizado en este caso de estudio con algunos matices. Por una parte, efectivamente contribuye a reforzar la producción del “otro” al interior de la lógica institucional, al concentrar la experiencia de la dis-capacidad en un espacio específico, sin embargo, por otro lado, este mismo proceso ha posibilitado el encuentro entre pares, el agrupamiento y la construcción de prácticas políticas que han derivado en formas de

organización y reflexión colectiva. Ahora bien, reconocer esta potencia no implica desconocer sus límites estructurales, el hecho de que el encuentro, el refugio y la politización se concentren en un espacio institucional particular revela, al mismo tiempo, las restricciones que operan en el resto del campus, donde las condiciones para el reconocimiento y la participación de las personas con dis-capacidad continúan en disputa. Sobre esto, las reflexiones de la investigadora Diana Vite son pertinentes (2020):

me parece que no se trata de armar un gueto anticapacitista que no se junta con el resto de los capacitistas, ya que la apuesta no es tener los mismos discursos u ocupar el lugar del opresor, sino todo lo contrario, construir prácticas no capacitistas en la vida cotidiana, aprendiendo y desaprendiendo hasta con quienes tenemos relaciones de afecto tan estrechas que es imposible aislarlas (p.289)

De manera convergente, otro de los relatos profundiza esta lectura al situar el Centro como un espacio de apropiación política, en el que se articula la experiencia personal con una memoria histórica y con prácticas de deliberación crítica:

(...) y yo llegué a disfrutarlo como era, la mayoría de personas ciegas, solo lo veían como un lugar donde iban a tener el JAWS, o donde pedían ayudas con otras cosas, pero yo... pues yo le desarrollé todo el potencial político. [...] con todo lo que tenía en ventajas y limitantes, para mí se volvió mi centro de operaciones, por lo mismo, porque en el 2000 algo, algunas personas ciegas, se discutieron la existencia de esa sala entonces era como asumir el legado histórico, pero también yo podía llegar... estar, mmm, estudiar, pedir apoyos, preguntar, echar chisme, tener mis reuniones y discutir los asuntos capacitistas... (Transcripción, comunicación personal, agosto, 2025).

Los afectos, el encuentro y lo político se anidan como dimensiones inseparables de las prácticas espaciales que se producen en el Centro Tiflotecnológico. La relación entre el espacio y las emociones constituye otro aspecto ineludible de la vida universitaria, en la medida en que los lugares no solo se recorren o se utilizan, sino que también se sienten, se recuerdan y se cargan de significados afectivos. Lindon (2012) sostiene que “los estudios más consolidados sobre el cuerpo, la corporalidad y las emociones suelen olvidar la espacialidad, aunque paradójicamente la relación entre el cuerpo y el espacio es inevitable para la condición humana” (p.701), desde esta investigación la necesidad de situar el cuerpo en su relación con lógicas capacitistas como categoría de análisis en la geografía es vital para conocer cómo se

producen y regulan determinadas experiencias espaciales. Nuevamente la geógrafa Alicia Lindon (2012) aporta elementos teóricos cuando refiere que:

(...) lo que ocurre en nuestros cuerpos cuando hacemos conciencia del entorno que nos rodea –nuestro espacio de vida con su otredad– y como nos puede afectar, produce emociones que estructuran la experiencia espacial de ese fragmento de espacio-tiempo (pp. 706 -707).

En este sentido, analizar espacios como el Centro Tiflotecnológico permite evidenciar que, aun cuando su proyección institucional suele enmarcarse en funcionamientos operativos e instrumentales, en su interior se configuran experiencias político-afectivas que complejizan esa lógica. Estas dinámicas no transforman de manera estructural el orden espacial del campus, pero sí evidencian que los sentidos del espacio no están completamente fijados o condicionados, sino que se producen en la interacción, como lo refiere una de las personas entrevistadas:

(...) digamos que sí hay una percepción diferente entre mis amigos más cercanos y entre mis compañeros que conocen el Centro gracias a que yo los he llevado y yo los he acercado. Otros estudiantes que no han tenido esa misma cercanía con el espacio en el que he experimentado sí sienten que sigue siendo también un espacio en el que solamente se adaptan textos y no se construye como realmente comunidades y estrategias para que todos y todas podamos acceder a la información.

Aquí también vale la pena señalar el papel fundamental de las maestras educadoras especiales tíflogas quienes han sido un puente clave entre lo concebido y percibido del espacio, al ser quienes lideran los procesos que allí se gestionan y, por ende, configurar los servicios dispuestos a la comunidad y personas externas, es decir son las personas que *piensan el espacio* en relación con las y los sujetos. En su labor recae una responsabilidad que no es únicamente institucional ni reducible a la gestión técnica de recursos, sino que involucra una dimensión pedagógica y política orientada a disputar los sentidos del Centro, ampliar sus usos y generar posibilidades para otras formas de relación con la dis-capacidad, para que esto sea posible se necesitan de profesionales reflexivas y no solo ejecutantes, dispuestas a mantener un diálogo abierto, de maestras que “reflexionan desde la acción misma, se detienen a pensar, repensar y problematizar los marcos teóricos de su quehacer, registran y describen sus prácticas, las ponen en discusión con todas las personas involucradas, especialmente

aquellas destinatarias de los servicios” (Fragmento, diario de campo, Jenifer Vidal, 2024), por lo tanto, uno de sus ejes rectores ha sido el no confundir la definición técnica con un quehacer concreto en el que se son vitales las relaciones sociales entre las personas.

De allí se desprenden, por ejemplo, los espacios de formación, las asesorías y la apuesta por llevar a las agendas institucionales las tensiones, necesidades y aprendizajes que emergen de la experiencia cotidiana del Centro, contribuyendo así a interpelar los marcos desde los cuales se concibe la inclusión en la vida universitaria, por lo que ha resultado central en su labor asumir una práctica profesional que no reproduzca las lógicas de opresión históricamente impuestas a las personas ciegas y con baja visión por la cultura dominante, y al mismo tiempo, reconocer e integrar las voces de todas las personas implicadas en los procesos del Centro, en este trabajo no se tematiza o se habla de “los otros” sino con los otros, con sus medios, modos y formas, con sus contextos. Apoyos prácticos existen por montón, pero no necesariamente éticos, ahí está el reto diario.

Lo más valioso de reconocer estos usos radica en que el Centro Tiflotecnológico no se presenta ni se comprende a sí mismo como una experiencia acabada o de “éxito” en relación con los procesos de inclusión. Por el contrario, su funcionamiento pone en evidencia un campo atravesado por tensiones, contradicciones e incertidumbres, que dan cuenta tanto de sus alcances como de sus límites, de ahí que, asumir una reflexión profunda de las condiciones en las que se experimentan y se producen los espacios sociales, tiene como resultado para este caso, la necesidad de repensar los procesos de inclusión. En este sentido, el Centro no se posiciona como una solución definitiva, sino como un espacio que permite visibilizar las complejidades, ambivalencias y desafíos que implica pensar una educación para todas y todos.

Abordar el Centro Tiflotecnológico desde la categoría de prácticas espaciales permitió aproximarse al fenómeno espacial del arrinconamiento porque desplaza la mirada desde la existencia formal de un “servicio” hacia la manera concreta en que el espacio se usa, se transita, se evita, se habita y se significa en la vida cotidiana universitaria por las personas con dis-capacidad. Los relatos muestran que el Centro opera simultáneamente como punto de orientación temprana, lugar de apoyo técnico y pedagógico, escenario de encuentro político-afectivo y refugio entre pares; pero, a la vez, evidencia que estas posibilidades se producen bajo una organización espacial que tiende a concentrar en un lugar específico la gestión de la accesibilidad y de la diferencia, de ahí que, la dis-capacidad constituya una realidad compleja.

4.3 Una aproximación al Arrinconamiento: formas de producir el espacio

Figura 8 Caricatura Frato “Se recomienda que el niño vaya a un aula especial porque es diferente”



Nota: tomada del blog *Utopía y Educación*. Autor Francisco Tonucci -Frato.

Cuando Frato en su caricatura (Figura 8), presenta a un estudiante con características diferentes a la de sus compañeros que le acompañan en el aula mientras una figura de autoridad recomienda que sea trasladado a un “aula especial porque es diferente”, no denuncia únicamente una decisión pedagógica, sino una forma de ordenar el espacio educativo. En este gesto se condensa una lógica que no expulsa abiertamente, pero que reubica, clasifica y asigna lugares específicos a ciertos cuerpos, haciendo de la diferencia un criterio para redefinir trayectorias, pertenencias y posibilidades de estar. Esta caricatura resulta sugerente para pensar el fenómeno espacial del arrinconamiento desde su genealogía y preguntarnos por ¿cómo podría haber surgido este concepto en relación con la dis-capacidad y lo espacial?

La configuración del signo de lo otro, atiende al pensamiento filosófico de cada época. De acuerdo con Henao (2018) “uno de los principales acontecimientos enunciativos que hizo

surgir el término de anormal/incapacitado en Colombia responde a las condiciones facilitadas por el campo discursivo de la caridad cristiano-católica” (p.44), lo que derivó en el asentamiento de instituciones religiosas representadas por cofradías y sociedades de ayuda mutua que “bajo principios cristianos como el amor al prójimo, la caridad, la evangelización y la salvaguardia de la doctrina católica, socorrían a sujetos carentes entre quienes estaban los inválidos o incapacitados” (p. 42), desde las cuales se instauraron prácticas de “destierro, encierro y asilamiento que se entrelazan generalizan y extienden durante el siglo XIX” (Yarza de los Ríos, 2010, p.115).

Ahora bien, con la educación obligatoria que se impuso en Colombia para finales del siglo XIX y principios del XX, según Yarza (2010), se produjo una distinción de la población escolar, en donde todo un conjunto de “inadaptados” y “retrasados” hizo visible y enunciable “una nueva especie, clase o tipo de niño por escolarizar: los niños anormales, retrasados, débiles, sordomudos, ciegos, díscolos, retrasados, irregulares” (p. 116), así como un conjunto de “tecnologías médico-psicopedagógicas para intervenirlos en espacios como hospicios, escuelas de menores y escuelas especializadas para ciegos y sordos” (Henoa, 2018, pp. 44-45). Por lo cual, además de la asistencia social, se permitía su instrucción escolar solo en escuelas especializadas y con pedagogías específicas, ejemplo de ello fue la ley 143 de 1938 por la cual se impulsó la educación de ciegos y sordomudos del país y el Estado colombiano declaró que estas fundaciones e instituciones eran “de utilidad social”.

Los destierros, los alejamientos, los encierros y las proscripciones, institucionalizadas a lo largo del siglo XIX sobre los anormales, incluso desde la educación y la pedagogía, verán su modificación estructural entre las décadas del veinte y del treinta, emergiendo y naturalizándose un enunciado simple y contundente: “los anormales pueden educarse”, del cual no podemos despojarnos y que se constituye en una verdad naturalizada que signa, subrepticamente, los discursos pedagógicos sobre las diferencias en la actualidad (Yarza de los Ríos, 2010, p.117).

De esta forma y luego de un sin número de decretos relacionados con la educación de las personas con dis-capacidad en el país, se aprueba la Ley 361 de 1997, por la cual se establecieron los “mecanismos de integración social de las personas con limitación”, al plantear como fundamental la “normalización social” de los mismos, tal y como se enuncia en su artículo 3: “El Estado colombiano inspira esta ley para la normalización social plena y la total integración de las personas con limitación”. También fueron determinantes los decretos 366 de

2009 “por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” y el 1421 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, todos atravesados por profundas tensiones históricas, sociales y espaciales sobre la comprensión de la dis-capacidad. Reflejo de esto ha sido la Circular N° 20 de 2020 la cual tiene como asunto una serie de “disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación”, e indica que las responsabilidades que tendrán las Entidades Territoriales Certificadas en Educación son:

- Realizar un análisis exhaustivo y caracterización de la oferta educativa brindada para niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en su territorio, de manera que en caso de identificar ofertas segregadas en la que los estudiantes con discapacidad son separados de sus pares sin discapacidad o se tienen condiciones disímiles a las ofertas definidas en el Decreto 1421 (...) Este tipo de ofertas no son educativas o no responden o no responden a la misionalidad del sector educativo.
- Iniciar el desmonte progresivo de estas ofertas, sin olvidar que los estudiantes están en el centro de la oferta educativa de calidad.

Traer este contexto normativo a este documento permite evidenciar que las disputas por lo espacial no son un asunto secundario en lo educativo, sino un eje central en los proyectos de transformación social, teniendo en cuenta las separaciones históricas de las que han sido objeto las personas con dis-capacidad; en este caso, la educación inclusiva se configura como un campo de disputa donde se redefinen usos, significados y jerarquías en el espacio educativo, así como las posiciones que las personas con dis-capacidad ocupan o se les permite ocupar en él.

Retomando el caso del Centro Tiflotecnológico y en coherencia con lo desarrollado en los apartados anteriores, es posible advertir que la delegación sistemática de responsabilidades por parte de otros espacios institucionales de acciones que les son propias en términos pedagógicos, curriculares y administrativos, podría contribuir a legitimar la existencia del Centro no tanto por su experticia en los asuntos relacionados con la tiflogía, sino por su función de *gestionar la dis-capacidad*. Desde esta lógica, habría que centrar la atención en no convertirlo en un co-relato espacial del aula “regular” de la escuela, pero en un nivel de educación

superior, que reproduce una organización del espacio que separa, redistribuye y especializa la atención a las personas con dis-capacidad. Dicha configuración podría sostenerse en una negociación implícita, en un acuerdo tácito mediante el cual se delimita un *rincón* institucional que asume aquello que otros espacios no incorporan plenamente: un espacio secundario en la jerarquía institucional, pero al mismo tiempo necesario. En este punto emergen disputas simbólicas relevantes en torno al valor del rincón: ¿por qué este espacio adquiere centralidad operativa y concentra cada vez más responsabilidades?, ¿qué explica la asignación de recursos, equipamiento y financiamiento?, ¿hasta qué punto puede seguir siendo nombrado un *rincón* cuando su funcionamiento resulta estructural para la garantía de trayectorias educativas?

4.3.1 Espacio, Capacitismo Y Dis-Capacidad: lógicas del poder circulantes

En este punto, es posible decir que estamos ante un fenómeno que no solo es físico, sino profundamente simbólico, político y social. Para Michel Certeau (1984) el espacio social o habitado es el resultado de un conflicto dialectico permanente entre poder y resistencia al poder, por lo cual, lleva consigo no solo el peso de ejercer sobre él un uso determinado, sino también “es concebido a través de las actividades simbólicas de quienes lo perciben, lo habitan y le dan valor a las extensiones sobre las cuales ejercen dominio y practican ejercicios de poder” (Moreno, 2011, p. 37). Desde una lectura crítica de las prácticas espaciales, se hace evidente que la forma en que se organizan los apoyos y se distribuyen las responsabilidades dentro del campus universitario no es neutra, sino que produce relaciones diferenciadas entre las y los sujetos que lo habitan. En este sentido, resulta pertinente recuperar otra reflexión planteada por Dean Lermen, en el marco del ya mencionado evento *Acceso a la información y la cultura, en clave pedagógica*, quien en otro momento cuestiona la tendencia a funcionalizar los espacios de apoyo como respuesta inmediata a las barreras que se producen en otros ámbitos de la vida universitaria:

El Centro que se tiene aquí no es un centro para apagar incendios, no es un centro para hacer tareas de última hora y no es un centro para resolver los problemas que no resuelven los profesores ni la biblioteca... la conversación de la biblioteca debe de ser con los maestros de la universidad. Yo no puedo pensar que mi relación con la persona ciega la restrinjo a la demanda y mi relación con la persona... con el estudiante que ve la dejo libre a la oferta, eso es un acto de discriminación (Biblioteca Central UPN, 2023, 52m30s).

Esta reflexión permite comprender que, en el momento en que el Centro se convierte en el lugar al que se derivan de manera sistemática las dificultades de acceso, se refuerza una lógica espacial que concentra la responsabilidad de la inclusión en un solo punto del campus, mientras otros espacios permanecen inalterados, esto es clave porque si bien hay una labor específica de apoyo al acceso a la información, este lugar no es el único que produce y circula información cotidianamente, esta centralización puede, a su vez, comunicar que la ceguera es una condición que debe ser atendida de manera separada o privada. De este modo, las prácticas espaciales no solo organizan recorridos y usos, sino que también distribuyen de manera desigual las expectativas, las exigencias y las posibilidades de participación.

En este sentido, nuevamente el espacio adquiere relevancia como escenario político, ya que en su organización y uso se inscriben las marcas de los diversos ejercicios a través de los cuales las y los sujetos se producen y se transforman, de acuerdo con sus intereses y posicionamientos, en los que las relaciones de poder y el capacitismo se encuentran presentes en la experiencia socioespacial. De tal manera que, al abordar la comprensión de la producción de la dis-capacidad en clave con la opresión hay una clara vinculación de esta con dispositivos ideológicos (Moreno y Acosta, 2014) como efectivamente lo es el capacitismo. Aquí vale la pena recuperar lo dicho por Lefebvre (1976) en sus *Reflexiones sobre la Política del Espacio*:

El espacio no es un objeto científico separado de la ideología o de la política; siempre ha sido político y estratégico. Si el espacio tiene apariencia de neutralidad e indiferencia frente a sus contenidos, y por eso parece ser puramente formal y el epítome de abstracción racional, es precisamente porque ya ha sido ocupado y usado, y ya ha sido el foco de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero esto ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es un producto literariamente lleno de ideologías (p.31).

Ahora bien, con la intención de profundizar en las ideas sobre cómo el Centro Tiflotecnológico ha sido significado como un espacio para encuentros político-afectivos, en el diálogo con una de las personas entrevistadas emergió la noción de *gueto* como forma de describir la percepción que tuvo del espacio en su llegada a la universidad, así como la manera en que sus compañeras y compañeros con discapacidad visual se relacionaban y hacían uso de este. Esta noción no aparece como una categoría cerrada, sino como un recurso interpretativo desde el cual la persona entrevistada intenta dar sentido a la localización, los

usos y las dinámicas relacionales que se configuraban en torno al Centro para ese momento, muy marcadas por la agrupación entre personas con dis-capacidad, para empezar, refiere:

lo que pasa es que igual no está mal, el gueto tiene una lectura un poco voltaje porque la verdad el gueto no es algo amable, el gueto es un lugar elegido por las jerarquías superiores, pero es verdad que hay varios guetos sociales. A lo que quiero llegar es a que era gueto también porque la misma población se sentía segura estando ahí...no me parecía que del todo fuera negativo, pues era de verdad un lugar seguro [...] yo no leo entonces que el gueto sea malo... eh hh sociológica y simbólicamente, territorialmente sí, territorialmente está mal porque territorialmente te traza un lugar físico donde además tu cuerpo está restringido a moverse en ciertos espacios, como le pasa a la gente en Gaza, como le pasa a la gente pobre acá de Bogotá... pero a eso voy con que el gueto per se no radica malo en la tónica simbólica epistémica, porque además sí siento que uno a veces sí busca estar con pares para entender ciertas cosas (Transcripción, comunicación personal, agosto, 2025).

Al nombrar el Centro como gueto (siendo este otro de sus múltiples significados), no se señala un proceso de exclusión, lo cual resulta particular, sino una reconfiguración espacial ambigua en la que convergen, de manera simultánea, seguridad, pertenencia y restricción. En este sentido, la experiencia de las personas sugiere una gran contradicción en la que el gueto se presenta como una forma de inclusión territorialmente acotada, que ofrece resguardo simbólico y afectivo al tiempo que fija cuerpos y prácticas en un lugar específico. Esta lectura resulta clave porque desplaza la comprensión del gueto como práctica represiva o coactiva hacia una lógica relacional con una experiencia en común, en este caso, la dis-capacidad, por lo cual “los guetos también emergen porque las gentes necesitan sentirse dentro de los mismos sectores y grupos sociales...pares... cercanas, entonces, con el Centro Tiflo creo que pasa esta particularidad” (Transcripción, situación conversacional con persona entrevistada, agosto, 2025).

Ahora bien, la búsqueda de seguridad y de pares no surge en el vacío, sino como respuesta a un espacio que continúa siendo poco legible y habitable para ciertos cuerpos, otra persona entrevistada lo manifiesta de la siguiente manera:

[...] y ha sido para mí, sobre todo, un espacio de refugio. En múltiples circunstancias que la licenciatura me ha traído de sentirme menos, de sentir rabia, de sentir

abrumación y que pues allá, de cierta manera lo canalizo... y lo canalizo de una forma construyendo comunidad y construyendo propuestas para que los futuros chicos que empiezan su proceso educativo no pasen por lo mismo y lo canalicen también hablándolo y hablando con personas que sienten lo mismo que yo y que en algún momento también lo sintieron (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

Esta función protectora no anula su dimensión restrictiva: el hecho de que el refugio se concentre en un espacio específico pone en evidencia que el resto del campus es vivido como un entorno que, bajo lógicas capacitistas privilegia modos normativos de estudiar, de aprender, de ser maestras y maestros. Una de las personas entrevistadas refería:

Yo valoro mucho lo que el profesor en su momento me dijo, de ir al centro... sí... Pero, no sé, me hubiera pensado de pronto en que él y los docentes se hubieran pensado en cómo hacer más accesible las clases, y no vea el centro Tiflo que ahí está la respuesta... si la respuesta yo creo estaba en construirla todos juntos (Transcripción, comunicación personal, septiembre, 2025).

Sentirse entre pares se vuelve entonces una estrategia para habitar la universidad, producir comunidad y sostener la experiencia formativa, de acuerdo con lo planteado por Araya (2015), el espacio “se convierte en un sitio de resistencia, de esas representaciones espaciales contra-hegemónicas, caracterizadas por la contradicción, la opresión; a la vez constituyen espacios de esperanza, de solidaridad que emergen en la sociedad actual, es el otro lugar posible” (p.306).

En esta misma línea argumentativa, en el marco de sus procesos de *adaptación bibliográfica*, el Centro Tiflotecnológico recibe semestralmente a estudiantes que, en calidad de monitoras/es tienen como labor apoyar este proceso, durante este proceso se identificó que, desde una comprensión institucional inicial, se asumía que las monitorías en este espacio debían ser realizadas exclusivamente por estudiantes ciegos y con baja visión, bajo la idea de que eran quienes “naturalmente” podían desempeñarse allí. No obstante, desde el Centro se ha impulsado un proceso formativo orientado a tensionar esta comprensión, al demostrar que estudiantes de distintos programas académicos pueden aportar, desde saberes diversos, a la producción de accesibilidad. En este sentido, el Centro se ha constituido como un espacio abierto, en el que todas y todos los estudiantes son bienvenidos a participar de estos procesos.

Ahora bien, más allá de esta apuesta institucional, resulta relevante atender a cómo estas asignaciones son vividas por las propias personas con dis-capacidad. Al respecto, una de las personas entrevistadas, quien en su calidad de estudiante tuvo la oportunidad de realizar su monitoria en el Centro Tiflotecnológico, expresa la siguiente percepción sobre su asignación a este espacio:

Yo llego al Centro, sí, porque me ubican en ese lugar por mi condición de discapacidad, porque pues definitivamente hay una creencia de que en ese lugar es donde definitivamente... pues si yo tengo discapacidad visual allí donde puedo aportar, donde no voy a hacer una carga, donde no voy a hacer pues digamos que tanto ruido, ¿sí? Y que también es un lugar que tiene las herramientas para poder apoyar todo mi proceso, ¿sí? En otros lugares no es posible (Transcripción, comunicación personal, mayo, 2025).

Desde esta perspectiva, el Centro se configura como el lugar donde la dis-capacidad resulta funcionalmente compatible con la organización institucional, no solo por la disponibilidad de herramientas y apoyos, sino porque concentra las condiciones necesarias para que la presencia de ciertos cuerpos no interpele ni desestabilice otros espacios. La referencia explícita a que "*en otros lugares no es posible*" da cuenta de una distribución desigual de capacidades, sustentada en una conciencia más o menos explícita de no saber cómo actuar frente a la presencia de una persona ciega o con baja visión. Esta dificultad se ve reforzada por comprensiones homogenizantes de la dis-capacidad visual, en las que se asume que todas las personas son ciegas, lo que invisibiliza la diversidad de experiencias y necesidades asociadas a la baja visión.

En este escenario, la asignación al Centro no responde únicamente a criterios funcionales, sino a la consolidación de un espacio que absorbe la incertidumbre institucional frente a la dis-capacidad. La persona entrevistada agrega:

Claramente yo llegaba al Centro y tenía digamos que todos los ajustes razonables que necesitaba, se sentía como en confianza y cómodo por ello, pero también algo de cuestionar, porque yo en algún momento también hice mis monitorias en otro lugar, y en ese lugar definitivamente no hubo nada que pudieran hacer en términos de ajustes ¿Sí? Había digamos que una voluntad, una actitud de pronto pues como de querer apoyar y ayudar, sin embargo, no había una formación en ese lugar, que diera para que esas

personas que estaban a cargo de mi proceso pudieran hacer esos ajustes en aras de mejorar como que mi instancia, mi estancia pues ahí haciendo mis monitorias (Transcripción, comunicación personal, mayo, 2025).

Lo que el fragmento introduce no es una simple comparación entre espacios “mejor” o “peor” preparados, sino una asimetría en la producción institucional de la accesibilidad. El Centro aparece como el lugar donde los ajustes son posibles porque allí existen saberes, lenguajes y prácticas que han sido acumulados y reconocidos como legítimos; en contraste, otros espacios del campus quedan definidos por la imposibilidad, no por falta de voluntad, sino por la ausencia de formación que habilite la acción. La accesibilidad, entonces, no falla: se encuentra localizada.

En este punto, el cuestionamiento que emerge en el relato no se dirige al Centro, sino a la normalización de esta desigualdad espacial. Que resulte “más cómodo” estar en el Centro no habla únicamente de sus condiciones materiales, sino de la forma en que el resto del campus ha sido eximido de producir accesibilidad como parte de su funcionamiento ordinario. La experiencia narrada permite entrever que el arrinconamiento no se impone por prohibición, sino que se vuelve razonable, incluso conveniente, cuando la institución organiza de manera diferenciada quién puede hacer qué, dónde y con qué saberes. Esta lógica se profundiza cuando la persona entrevistada señala:

Entonces, si era un lugar en donde yo decía como claramente para mí era más cómodo hacerlo en Centro Tiflo, sí... que en otros lugares. Pero claramente, uno llega a ese lugar porque se tiene esa creencia que allí es donde nosotros pertenecemos y donde está todo para que nosotros podamos ser y aportar y desenvolvemos, pues sí, como de manera adecuada sin ser un problema para los demás (Transcripción, comunicación personal, mayo, 2025).

En este sentido, el arrinconamiento se consolida como una forma de ordenamiento espacial que no excluye, pero sí administra la diferencia, al delimitar los espacios en los que ciertos cuerpos pueden estar sin tensionar el funcionamiento normal de la institución, de esta forma, las representaciones de la dis-capacidad están determinadas, en gran medida, por la imagen institucionalizada del cuerpo y el valor otorgado al mismo en cada cultura (Ingstad y Whyte, 1995; Üstün et al., 2001).

Pensar en cómo se produce socio-espacialmente el arrinconamiento implica preguntarse por las lógicas institucionales que lo hacen posible o lo sostienen, por los criterios explícitos o implícitos a partir de los cuales se define dónde ciertos cuerpos pueden estar, circular y participar sin desestabilizar el orden dominante. Asimismo, invita a indagar cómo estas configuraciones son vividas, aceptadas, negociadas o cuestionadas por las propias personas con dis-capacidad, y qué tipo de disputas emergen en torno a los usos, significados y jerarquías en este caso espacio universitario. Más que una categoría cerrada, el arrinconamiento se presenta aquí como un campo complejo y contradictorio, de tensiones en permanente construcción, cuya comprensión exige mantener abierta la pregunta por las condiciones bajo las cuales la inclusión se vuelve localizada, administrada y, al mismo tiempo, necesaria.

Conclusiones

Investigar el fenómeno espacial del arrinconamiento al interior de la institución en la que cotidianamente desarrollo mi quehacer docente no solo permitió comprender una configuración socioespacial concreta, sino también reconocer a la universidad como un territorio vivo, atravesado por tensiones, decisiones y prácticas que inciden en la educación de las personas con dis-capacidad, de tal manera que, la UPN como educadora de educadores, también produce formas de comprender y practicar la educación inclusiva. Este proceso reafirmó la importancia de desarrollar investigaciones situadas que interroguen los espacios educativos que habitamos, por ello, estudiar nuestras propias prácticas se vuelve una tarea ética y política. Para este caso, la universidad no es únicamente una institución que produce investigación, sino también un espacio que debe constituirse en objeto de análisis crítico.

El reconocimiento de los usos, apropiaciones y circulaciones de la comunidad de la UPN en relación con el Centro Tiflotecnológico permitió identificar entradas analíticas relevantes para una aproximación al fenómeno espacial del arrinconamiento, que dan cuenta de que la universidad no es un escenario neutro, sino un espacio que también produce jerarquías, centralidades y márgenes. Este tipo de investigaciones contribuye a hacer visibles dinámicas que suelen permanecer naturalizadas y abre la posibilidad de reflexionar sobre las condiciones institucionales que favorecen o limitan la participación plena de las personas con dis-capacidad, al aportar elementos para la construcción de entornos educativos más conscientes de su dimensión espacial, lo que en términos metodológicos reafirma el valor del estudio de caso como una vía para producir comprensiones profundas sobre fenómenos educativos y espaciales que solo pueden ser entendidos en relación con los contextos en los que emergen.

A continuación, se presenta una síntesis de la articulación de los hallazgos ya presentados en el capítulo anterior con los objetivos planteados, los cuales fueron la carta de navegación en el desarrollo y escritura de esta tesis, en lógica de comprender cómo se producen, sostienen y tensionan determinadas formas de ordenamiento socio-espacial en torno a la dis-capacidad en el marco de procesos de inclusión, lo que permite concluir que es necesario asumir una comprensión histórica, social y espacial de esta.

En este sentido, en un primer momento, se planteó *Identificar las percepciones y representaciones espaciales que la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional tiene*

sobre el Centro Tiflotecnológico, al respecto se pudo establecer que, dichas representaciones se configuran en un primer momento a partir de las concepciones que se tienen sobre la discapacidad las cuales en buena medida se sitúan en lógicas que la vinculan de manera unilateral desde un sentido biológico, lo que explicaría que, espacios como el Centro Tiflotecnológico sean comprendidos mayoritariamente a partir de significaciones que privilegian su función de apoyo especializado, reduciéndolo a una dimensión funcional e infraestructural, asociada al uso y resguardo de equipos tecnológicos y tiflotecnológicos. De esta forma, se reconoce que el espacio concebido en relación con lo percibido se transforma en función de las prácticas espaciales que las personas logran desplegar ya sea desde un lugar de apoyo o ayuda, como un espacio de empoderamiento y garantía de derechos, pero también como un ámbito que puede reforzar relaciones de cooperación, acompañamiento y afectividad o en otro extremo de dependencia enmarcadas en lógicas capacitistas. Así, ingresar al espacio físico del Centro no implica necesariamente reconocer sus sentidos académicos, pedagógicos y políticos.

Es significativo precisar que, se requiere priorizar la problematización de las comprensiones que circulan sobre y desde la dis-capacidad, en esta investigación se propone que ello se haga teniendo en cuenta la dimensión espacial, puesto que, si bien en el marco de los procesos de inclusión social los espacios se configuran desde lógicas enmarcadas en la garantía de derechos o desde el análisis de barreras y facilitadores del contexto social, las representaciones asistencialistas, morales y caritativas operan como marcos de sentido que organizan la experiencia espacial en las que la noción de *ayuda* adquiere centralidad frente a la de *apoyo*, incluso en contextos educativos, sociales, culturales; de ahí que, se insista en que el compromiso por la inclusión debe extenderse a la comunidad en general y no a escenarios en particular, lo que implicaría desplazar la atención desde la mera oferta de apoyos, hacia los sentidos y significados que organizan la relación con la dis-capacidad en la vida universitaria: cómo se nombra, cómo se interpreta, qué expectativas se asocian a los cuerpos y a los desempeños, y qué imágenes de autonomía, dependencia o “capacidad” circulan. El espacio se constituye entonces como una dimensión clave, puesto que, como ya se pudo evidenciar en los hallazgos expuestos incide en las experiencias corporales y espaciales de quienes, para este caso, habitan la universidad desde la dis-capacidad lo que complejiza las posibilidades de una apropiación espacial en condiciones de horizontalidad.

En esta línea, para el caso de las personas ciegas y con baja visión, las representaciones en torno al Centro Tiflotecnológico se configuran de manera diversa y no

homogénea, en la que inciden factores sociales, culturales, económicos y experiencias previas en relación con la inclusión; oscilando entre su comprensión como un lugar destinado al uso de equipos tecnológicos y tiflotecnológicos, y su reconocimiento como un espacio con un potencial político-afectivo significativo. Algo importante es que en este entramado de sentidos se identificó que técnicas propias de las lógicas capacitistas como la autosuficiencia, competencia, rendimiento y la optimización, son interiorizadas y vividas como dudas profundas sobre la propia posibilidad de habitar determinados lugares sociales y profesionales. De este modo, el arrinconamiento opera también como una experiencia internalizada que regula, desde dentro, la apropiación del espacio social. Esta coexistencia de significaciones pone en evidencia una tensión central para comprender el arrinconamiento: mientras el potencial político-afectivo del espacio permite disputar las lógicas capacitistas que organizan la vida universitaria, su asociación persistente con la función técnica y especializada contribuye a concentrar la experiencia de la dis-capacidad en un lugar específico, lo que limita la expansión de dichas disputas al conjunto del campus.

Ahora bien, esta investigación también se propuso *Relacionar las percepciones y representaciones espaciales de la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional con las prácticas espaciales cotidianas que se derivan en el Centro Tiflotecnológico*, al respecto se encontró distancias entre los discursos declarados sobre el Centro y las acciones implementadas en él, que reflejan las complejidades, ambivalencias y desafíos que implica pensar una educación para todas y todos, por lo cual, las prácticas espaciales analizadas muestran que el arrinconamiento se produce como un efecto acumulativo de decisiones cotidianas, derivaciones institucionales y lecturas naturalizadas que concentran la dis-capacidad en un espacio específico, esto es clave porque da cuenta de que en el marco de la inclusión/exclusión socio-espacial, se supera la visión dicotómica (dentro – fuera) para proponerla como un posicionamiento diferencial mediado por el poder.

En particular se encontraron elementos como que la orientación hacia el Centro Tiflotecnológico no siempre se produce en atención a directrices institucionales claramente articuladas, sino que emerge en situaciones concretas de la vida académica cotidiana, por tanto, dichas representaciones se traducen en prácticas que orientan tempranamente las formas de vinculación, en este caso, de las personas ciegas y con baja visión, con el espacio universitario. En particular, se evidenció que institucionalmente el Centro se configura como un punto de referencia al que se deriva de manera recurrente todo aquello que es leído como dificultad, necesidad de ajuste o problema de acceso asociado a la dis-capacidad, lo que

organiza las circulaciones dentro del campus y condiciona trayectorias que, aunque funcionales, resultan social y espacialmente restringidas.

Asimismo, las prácticas de observación, visita y permanencia ocasional en el Centro, motivadas por la curiosidad o el asombro hacia la dis-capacidad, contribuyen a reforzar su carácter excepcional, aquí las maestras lideresas que son las encargadas de *pensar el espacio* para la comunidad, tienen grandes retos, en la medida en que, aun cuando su labor se orienta a disputar estas lecturas y a promover relaciones pedagógicas y académicas más horizontales, deben hacerlo en un contexto atravesado por representaciones sociales persistentes que exceden el alcance del espacio y remiten a lógicas institucionales más amplias, a las cuales es preciso comenzar a acercarse. De este modo, la gestión cotidiana del espacio no solo implica resolver cuestiones operativas, sino tensionar marcos simbólicos profundamente arraigados que organizan las formas de mirar, habitar y significar la dis-capacidad y que históricamente han dictaminado quién o quiénes son legítimas/os en el espacio.

En este sentido, las prácticas espaciales analizadas permiten comprender que el arrinconamiento no se limita a una ubicación marginal del espacio, sino que opera como una forma de regulación socioespacial y simbólica que condiciona las posibilidades de elección respecto a dónde estar, moverse y permanecer. No se trata de un proceso de prohibición, sino del entrelazamiento de discursos, prácticas institucionales, exigencias meritocráticas y dimensiones afectivas que, de manera conjunta, configuran un ordenamiento en el que la dis-capacidad puede ser reconocida formalmente como incluida, al tiempo que permanece localizada, gestionada y espacialmente contenida.

El tercer objetivo que se planteó fue *Identificar cómo se relaciona el capacitismo con la producción del fenómeno espacial del arrinconamiento de las personas ciegas y con baja visión*, en el curso de la investigación se hallaron varios elementos importantes a destacar. El primero tiene que ver con que en efecto el capacitismo en tanto sistema de dominación y poder, genera formas de valoración y desigualdades que deben de ser tenidas en cuenta en los análisis sobre la producción social del espacio; al estar inmerso en dinámicas individuales, institucionales y culturales, genera esquemas de relacionamiento, referencias sobre “el otro” y nociones de permanencia e interacción social. De esta forma, la jerarquización de los cuerpos en función de las que se asumen o no son sus capacidades está presente en los modos de estar, habitar y reproducir los espacios.

El arrinconamiento se constituye entonces, como una de las expresiones espaciales más persistentes del capacitismo, por lo cual tiene un papel determinante en la forma de establecer usos, permanencias y circulaciones validas, en sintonía con lo planteado por Paniagua (2022) una de las referentes de este trabajo, el capacitismo se aplica a los cuerpos, al filtrar cómo se ven y cómo deben estar en los espacios y moverse, lo que sostiene la predominancia de una integralidad corporal obligatoria que se posiciona como el esquema dominante en el espacio educativo.

Ahora bien, en aspectos generales, en lo que se refiere al interés de esta investigación por comprender la dis-capacidad como un producción histórica, social y espacial los hallazgos enfatizan en que la dis-capacidad es histórica porque sus significados, clasificaciones y formas de abordaje han variado a lo largo del tiempo. En palabras de Rodríguez et al (2021) “la discapacidad tiene tanta historia como la historia misma” (p.7). Las maneras en que ciertas corporalidades han sido nombradas, valoradas o excluidas responden a momentos históricos particulares, a regímenes de saber dominantes y a proyectos sociales específicos. Lo que en una época fue entendido como anormalidad, deficiencia o incapacidad, en otra ha sido resignificado a partir de luchas políticas, transformaciones culturales y disputas epistemológicas de los movimientos sociales de las personas con dis-capacidad, lo que evidencia que la dis-capacidad no es una realidad inmutable, sino históricamente producida, con disputas sobre sus sentidos aún pendientes y vigentes.

En segundo lugar, la dis-capacidad es social porque se constituye en el entramado de relaciones, normas, expectativas y jerarquías que organizan la vida colectiva, propias de la modernidad. No surge únicamente de una diferencia corporal, sino de la manera en que las sociedades establecen criterios de normalidad y productividad. Desde esta perspectiva, la dis-capacidad expresa relaciones de poder que producen inclusión/ exclusión, y que sitúan a determinados sujetos en posiciones subordinadas dentro del orden socioespacial.

Finalmente, la dis-capacidad es espacial porque estos procesos históricos y sociales se materializan en el espacio. Las formas de diseño urbano, la organización de los territorios, la permanencia en el espacio escolar, los ritmos de movilidad, los usos permitidos y prohibidos de los lugares, así como las representaciones que circulan sobre quién puede habitar determinados espacios, inciden directamente en la experiencia de la dis-capacidad. El espacio no actúa como un mero escenario, sino como una dimensión activa que produce y reproduce desigualdades, al posicionar a ciertos cuerpos como “fuera de lugar”, e incidir en su

participación, lo que deriva en la configuración de fenómenos socioespaciales específicos, como en este caso, el arrinconamiento. Comprender la dis-capacidad desde esta triple dimensión, permite superar lecturas individualizantes y naturalizadas, y abre la posibilidad de analizarla como un fenómeno relacional, situado y políticamente producido.

Aportes a la maestría y a la línea de investigación

Para este momento, este trabajo se constituye en la tercera investigación que, desde la Maestría en Estudios Sociales, abarca la dis-capacidad como un problema social relevante con amplias posibilidades investigativas. En este marco, se aporta un análisis situado que toma distancia de posturas pragmáticas y enraizadas sobre la dis-capacidad para proponer una base de conocimiento que sustente propuestas que busquen comprender la manera en que la estructura social, histórica y espacial ha tenido efectos concretos sobre la vida de las personas, particularmente, en aquellas que se relacionan con la dis-capacidad. De este modo, el presente documento se proyecta como un insumo para la formulación de nuevos interrogantes y como un soporte teórico, analítico y metodológico para el desarrollo de investigaciones complementarias en el campo de los Estudios Sociales.

A su vez, desde una perspectiva interdisciplinaria, en este caso la de una educadora especial, se aportan nuevos escenarios de estudio y otras realidades sociales que permiten ampliar los marcos de análisis de los Estudios Sociales, al visibilizar experiencias, prácticas y formas de organización de la vida cotidiana que han sido históricamente poco problematizadas desde esta perspectiva, hablar con y de las personas con dis-capacidad no implica una tematización o conceptualización de sus vidas, ejercicio que ha sido ampliamente abordado por la academia, hablar de la dis-capacidad es una apuesta por comprender cómo dichas experiencias se inscriben en tramas sociales, históricas y espaciales producto de matrices de opresión, dominación y subordinación que producen condiciones específicas de posibilidad y reconocimiento en la vida cotidiana.

La dis-capacidad no es una condición de inferioridad. La dis-capacidad no es una razón para no acceder a una educación de calidad, ni una justificación para generar separaciones entre unos y otros. La dis-capacidad requiere ser pensada, nombrada y comprendida desde propuestas epistemológicas, ontológicas y metodológicas que permitan interrogar críticamente las relaciones de poder que imbrican sobre los cuerpos, los lugares asignados a partir de la idea de normalidad, los modos hegemónicos que nos deshumanizan, las jerarquías estéticas y

corporales... Aquí, las teorías sociales tienen un largo camino en su acercamiento a las personas con dis-capacidad no solo como objetos de estudio, sino como sujetas y sujetos de conocimiento y protagonistas de las disputas sociales que configuran sus propias experiencias.

En lo que respecta a la LCSE, este trabajo constituye el primer antecedente que aborda de manera explícita la relación entre el espacio y la dis-capacidad. En este sentido, los hallazgos derivados del estado del arte permiten identificar diversas tendencias que pueden proyectarse como posibles líneas de investigación para futuras y futuros maestrantes. En esta misma lógica, la investigación evidencia que es posible pensar la producción social del espacio desde una perspectiva de dis-capacidad en contextos educativos, reconociendo que estos espacios no son ajenos a las discusiones geográficas ni a los debates contemporáneos sobre desigualdad, poder y organización socioespacial.

También es pertinente identificar que, se presenta a los *Estudios críticos en dis-capacidad*, como un campo de conocimiento con el cual es posible tener diálogos y ejes analíticos en común, en este sentido, se reafirma que, abordar la dis-capacidad en los análisis espaciales, no solo contribuye a profundizar en la comprensión de las problemáticas específicas asociadas a esta, sino que permite, de manera más amplia, interrogar la relación entre los seres humanos y el espacio social que co-habitan y, de forma recíproca, las perspectivas geográficas enriquecen las discusiones sobre la dis-capacidad que se desarrollan dentro de los estudios críticos de la dis-capacidad; lo cual es fundamental, para pensar y construir proyectos de transformación social que aboguen por una inclusión de las personas con dis-capacidad, en clave de justicia social y espacial.

Asimismo, se presenta el *capacitismo* como una categoría necesaria y relevante para pensar el poder en el análisis espacial, al dar cuenta de la forma en la que la corporalidad y las ideas de capacidad producen fenómenos espaciales como el aquí estudiado, que inciden en mayor escala en los procesos de inclusión/exclusión socioespacial. En este sentido, el capacitismo abre posibilidades para la exploración y la imaginación geográfica, al ampliar las preguntas sobre cómo se organizan, jerarquizan y disputan los espacios en función de la diferencia corporal, por lo cual, se considera que el tema acá abordado está en línea con dinámicas espaciales actuales.

El abordar la dis-capacidad desde una perspectiva espacial también representa una oportunidad para descentrar las lecturas normativas del espacio educativo y cuestionar su

aparente neutralidad, al evidenciar que los espacios no solo alojan prácticas, sino que producen expectativas, anticipan trayectorias y distribuyen responsabilidades frente a la diferencia, en síntesis, permite replantear la manera en que se conciben, diseñan y gestionan los espacios educativos desde una ética de corresponsabilidad social y espacial.

Finalmente, para mí, como investigadora, este trabajo significó dignificar el lugar de las y los educadores especiales en la producción de conocimiento, al reconocer que nuestro quehacer no se limita a la implementación de estrategias pedagógicas, sino que constituye una fuente legítima de problematización e interpretación crítica de la realidad social. La cercanía con las experiencias, los espacios y las prácticas permite identificar fenómenos que, desde otras posiciones, podrían permanecer invisibilizados y que han contribuido a consolidar la Educación Especial como un campo legítimo de producción de conocimiento, capaz de aportar comprensiones críticas sobre las condiciones sociales, educativas y espaciales que configuran la experiencia de las personas con dis-capacidad.

Referencias bibliográficas

- Agustín García, A., Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación S.A.
- Almeida et al. (2009). Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados. En *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Noveduc.
- Alvarado, L., García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*. pp. 187-202.
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Álzate Ibáñez, A., López Niño, D. (2018). El estado del arte para una investigación. En *El estado del arte y el marco teórico en la investigación: una base para el desarrollo de trabajos de grado*. Bogotá: Fundación Universidad de América.
- Álzate et al. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-10. DOI:
<https://doi.org/10.35362/rie4742301>
- Angulo, S. (2019). UN HABITAR INVISIBLE: VIVIR LA CIUDAD DESDE LA DISCAPACIDAD. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Araya Ramírez, I. (2015). Sujeto y subjetividad: una aproximación desde las representaciones espaciales. *Revista Geo UERJ* n. 27, 2015, pp. 293-308 [10.12957/geouerj.2015.19159]
- Báez Quintero, C y Triana Ordoñez, O. (2020). Repensar la educación geográfica colombiana: en busca del lugar del sordo. *Revista Nómadas*, (52), 257–264.
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a15>

- Barton, L. (2009). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de cultura económica.
- Bazán, H. (2023). Geografía de la Discapacidad, aportes geográficos a los estudios sobre discapacidad. Revista *NVESTIGA+*, 6(6), 68–83. <https://revistas.upc.edu.ar/investigamas/article/view/134>
- Berg, L. (2010). “Critical Human Geography”, en Warf, B. (dir.) *The Encyclopedia of Geography*, Londres: Sage Publishers, pp. 616-621.
- Biblioteca Central UPN (Universidad Pedagógica) (13 de octubre de 2023) Dean Lermen en Acceso a la información y la cultura, en clave pedagógica [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=DJsNQi49n70&t=88s>
- Bohórquez et al. (2023). Servicios bibliotecarios en clave de accesibilidad. En Sueños posibles: experiencias bibliotecarias significativas. Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Campbell, F. (2001). Inciting Legal Fictions: “Disability’s’s Date with Ontology and the Ableist Body of the Law”. *Griffith Law Review* 10.1: 42.
- Castellanos Sepúlveda, F. (2013). Luchas diarias de compra y venta. Vida cotidiana y significados de lugar público en la plaza de San Victorino. Universidad Pedagógica Nacional.
- Coriat, S. (2003). Arquitectura y respuesta social. En *Lo urbano y lo humano. Hábitat y discapacidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- De Sousa Santos, B. (2010) *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO).
- Delgado Mahecha, O. (2003). La geografía radical: la producción social del espacio social. En *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia. Red de Estudios de Espacio y Territorio, RET.

- Dyck, I. (1995). Hidden geographies: the changing life-worlds of women with multiple sclerosis. *Social Science and Medicine* 40, pp. 307–320
- Fernández Romero, F. (2018). ¿Cómo se produce un espacio discapacitante? Perspectivas del espacio en la geografía de la discapacidad. V Jornadas Nacionales de Investigación en Geografía Argentina - XI Jornadas de Investigación y Extensión del Centro de Investigaciones Geográficas. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil
- Fernández Romero, F. (2022). Transeúntes inesperadxs: exclusión socio-espacial de las feminidades trans y las personas con discapacidad en los espacios públicos de la ciudad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Romero, F. (2023). “Derecho a la ciudad y accesibilidad” En Materia 4. Derecho a la ciudad: la dimensión espacial. Diplomatura de Extensión Universitaria en Producción de Accesibilidad: Discapacidad y Derechos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Romero, F. (2025). Geografías de la discapacidad: Un abordaje espacial de la (dis)capacitación. *Boletín estudios Geográficos*, (123), 176–196.
<https://doi.org/10.48162/rev.40.070>
- Ferrante, C., Venturiello, M. (2014). El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la “discapacidad” como asunto político. *Revista chilena de Terapia Ocupacional*. 14(2), pp. 45–59. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.35709>
- Fuentes Vallejo, M. (2010). Discapacidad y accesibilidad en la localidad de Fontibón: una mirada desde el territorio y los sistemas de información geográfica participativos. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C.
- García-Santesmases, A (2023) Una identidad en disputa (la diferencia). En *El cuerpo deseado. La conversación pendiente entre feminismo y capacitismo*. Kaótica libros.
- Gleeson, B. (1996). A Geography for Disabled People? *Transactions of the Institute of British Geographers*, 21(2), 387.

- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 2 (44), 165-179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>
- Gutiérrez Pinzón, C. (2019). Narrativas de la discapacidad: Identidades estratégicas en la producción del programa Los informantes. Universidad Pedagógica Nacional.
- Henao, A. (2018). La inclusión social de la discapacidad como tecnología de gobierno. En *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad Desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos -IESCO
- Heredia, M. (2020). Experiencias sociopolíticas: definiciones que marcan rumbos. En *Materia 1. Accesibilidad y discapacidad: giro en las prácticas Capacitación Universitaria Extracurricular. Producción de Accesibilidad: Discapacidad y Derechos*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Heredia, M. (2020a). La accesibilidad como término amplio, complejo y multidimensional. En *Materia 1. Accesibilidad y discapacidad: giro en las prácticas Diplomatura en Producción de Accesibilidad: Discapacidad y Derechos*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Heredia, M. (2020b). La discapacidad como categoría social y política. En *Materia 1. Accesibilidad y discapacidad: giro en las prácticas Diplomatura en Producción de Accesibilidad: Discapacidad y Derechos*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Herrera Romero, T. (2019). Radicalmente universal y diferencialista. Por una geografía crítica desde América Latina. *Espiral, Revista De geografías Y Ciencias Sociales*, 1(1), 045-058. <https://doi.org/10.15381/espiral.v1i1.15845>
- Ibarra Coronel, J. (2015). Espacios de ocio vividos por personas con discapacidad visual que residen en la ciudad de México. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Karsz, S. (2004). *La exclusión. Bordeando sus fronteras*. Barcelona. GEDISA.
- Kipen, E., y Vallejos, I. (2009). La producción de discapacidad en clave de ideología. En *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Latorre, A. (1996). *El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel*. Actas del III Congreso de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Editorial Ferloprint
- Lecuona, P. (2019). El acceso a la lectura y a la información. En *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Lefebvre, H. (2013 [1974]). *El espacio social*. En *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros, S. L.
- Lefebvre, H. (1976). *Espacio y política*. Barcelona: Ediciones península.
- Lefebvre, H. (1976) *Reflections on the Politics of Space*, traducido por M. Enders originalmente publicado en 1970. *Antipode*, 8(2): 30-37
- León Hernández, E. (2016). Geografía crítica y espacio social. En *Geografía crítica. Espacio, teoría social y geopolítica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial Itaca.
- León Hernández, E. (2016). Naturaleza, espacio y geopolítica. *En Geografía crítica. Espacio, teoría social y geopolítica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial Itaca.
- Lindón, A. (2012). Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado betweenness. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 11, n. 33, pp. 698-723. <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>
- Mara Danel, P., et al. (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- Martín Rojo, L., Whittaker, eds. (1998). *Poder decir o El poder de los discursos*. Madrid: Arrecife Producciones.

- Martínez Rodríguez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Mascareño, A., Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*, pp. 132-146. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/38800>
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage Publications Ltd.
- Massey, D. (2006). Space, time and political responsibility in the midst of global inequality. *Erdkunde*, 60 (02), 89-95. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/7384>
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço. Uma nova política de espacialidade*. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos -Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Circular N° 020 de 2020. Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación. Bogotá, Colombia.
- Moctezuma Balderas, A. (2023), La discapacidad y su configuración como signo de otredad: una mirada historiográfica. *Asclepio*, 75(2): e30. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2023.30>
- Moreno Cruz, C (2011) *Ejercicios de poder en el espacio público: experiencias desde el trabajo informal en San Andresito de la carrera 38 en Bogotá D.C*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno López, I. (2016). El método del estudio de caso en la investigación social. En *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. Güereca Torres (coord.). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma.
- Neiman, G., Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Vasilachis de Gialdino (coord.) Gedisa editorial.
- Ocampo González, A. (2019) *Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria*. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 10, núm. 18, pp. 18-39.

- Asociación Latinoamericana de Sociología, Uruguay Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588662103003>
- Olivera, A. (2006). Geografía y Discapacidad. En *Las otras geografías*. Tirant Lo Blanch.
- Ospina, M. (2017). Aspectos éticos que se deben tener en cuenta en la investigación en ciencias sociales. En Páramo La recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora. Bogotá: Lemoine, pp. 1-16.
- Ospina Florido, B. (2013). ENTRE EL IRSE Y EL VOLVER: RECONFIGURACIÓN EN LAS PRÁCTICAS ESPACIALES DE CAMPESINOS RETORNADOS EN LOS MONTES DE MARÍA. Caso Vereda Villa Colombia y Borracheras, Departamento de Sucre, Colombia (2004-2012). Universidad Nacional de La Plata.
- Panigua Arguedas, L. (2022). Habitar cuerpos expandidos: El urbanismo capacitista en la movilidad de las personas con discapacidad en Costa Rica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pardo-Abril, N., Hernández-Vargas, E. (2006). Avances en la consolidación metodológica de los estudios del discurso. *Avances en medición*, 4, pp. 23-46.
- Planella, J., Asun, P. (2012). PEDAGOQUEER: RESISTENCIAS Y SUBVERSIONES EDUCATIVAS *Educación XX1*, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 265-283 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158013.pdf>
- Rendon, S., Angulo, J. (2024). Breve introducción al estudio de caso. En *docentes investigadores. Epistemes e metodologías. = Teachers researchers: epistemes and methodologies = Docentes investigadores: epistemes y metodologías* [online]. Salvador: EDUFBA, pp. 189-206. ISBN: 978-65-5630-561-5.
<https://books.scielo.org/id/qgj2x/pdf/silva-9786556308821-13.pdf>
- Restrepo, E. (2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwa Pana del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena*, vol. 5, 24-35. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/90>

- Revuelta, B., Hernández, R. (2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (70), pp. 17–33. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/61583>
- Rodríguez et al. (2021). Resistir para re-existir: la discapacidad desde una perspectiva crítica. Ediciones desde abajo.
- Rodríguez Jiménez, G. (2017). Imaginarios sociales de la discapacidad intelectual: significados en el contexto familiar. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas Campos, S. (2019). Trazos de deshumanización: la discapacidad en la línea del no-ser. En *Estudios Críticos en Discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Grupo de Trabajo Estudios críticos sobre discapacidad CLACSO.
- Rosato, A., Alfonsina, M. (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Noveduc.
- Rosato et al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XX, núm. 39, noviembre, 2009, pp. 87-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14512426004>
- Ruiz, O (2021) Perfil del tiflólogo. Proyecto WIKITIFLOS. Bogotá D.C.
- Sanmiquel Molinero, L. (2023). El ajuste a la discapacidad como espacio-tiempo liminal: un análisis desde los Estudios Críticos de la Discapacidad. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santos, Milton. (2000). «La Naturaleza del Espacio.» Ed. Ariel. Barcelona.
- Schwamberger, C. (2020). Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- Sinisi, L., Montesinos, M. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos, *Cuadernos de Antropología Social*, 29, p.43-60.

- Skliar, C. (2002). Acerca de las representaciones del otro y de la mismidad. Notas para volver a mirar bien lo que ya fue (apenas) mirado. En *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Ediciones Marina Vilte.
- Skliar, C. (2005) Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. Congreso Internacional de Educación Especial. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, pp. 1-17.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Soja, E. (2016 [2008]). La ciudad y la justicia espacial. En *Justicia e injusticias espaciales*. Universidad Nacional del Rosario, UNR Editores.
- Toboso Martin, M., Guzman Castillo, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 2010, Vol. 47 (1) pp. 67-83.
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>
- Universidad Nacional de Colombia (29 de mayo de 2014) *Colectivo LINCE* [Programa de radio]. Gente de colores, Unimedios. <https://radio.unal.edu.co/detalle/colectivo-lince>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2025). Boletín estadístico N°7 Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos: veinte años y una apuesta por los derechos y la accesibilidad. Julio del 2025.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Acuerdo N° 008 Por el cual se establece el proceso de admisión y educación inclusiva para aspirantes Sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora. 4 de abril de 2018.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Resolución N° 0601 Por la cual se crea el Comité de Inclusión de la Universidad Pedagógica Nacional. 07 de mayo de 2018.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2025). Boletín estadístico N°7 Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos: veinte años y una apuesta por los derechos y la accesibilidad. Julio del 2025.

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos.

<https://biblioteca.upn.edu.co/centro-tiflotecnologico/>

Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (30), 203–222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>

Villa, Y. (2021) Rose Ammarantha Wass Suárez: Experiencias (Auto) Biográficas, Vínculos Deseantes y Tránsitos de la Indignación de una Maestra Trans-Chueca. Universidad Pedagógica Nacional

Villa, Y. (2022). Ammarantha Wass: experiencia trans-chueca de una maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Nómadas*, (52), 243–255.

<https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a14>

Vitae, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas (Col)*, (52), 13-27. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a1>

Yarza de los Ríos (2010) Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010

Yarza de los Ríos et al. (2013). Hacer sitio al que llega: Pedagogía, Educación Especial y Formación. *Contextos de Educación*. Pp. 36-43

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/04-yarza.pdf>

Yarza de los Ríos et al. (2019) Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. En *Estudios Críticos en Discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Grupo de Trabajo Estudios críticos sobre discapacidad CLACSO.

Yarza de los Ríos et al. (2019). Introducción. En *Estudios Críticos en Discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Grupo de Trabajo Estudios críticos sobre discapacidad CLACSO.

Yepes Camacho, M. (2020). Orientaciones complementarias para la atención de Estudiantes con Discapacidad Visual en el Marco de la Educación Superior Inclusiva. Instituto Nacional para ciegos.

Zuleta, E. (1976 [2022]). La crisis de la civilización griega y la aparición de la lógica como disciplina. En *La aparición de la lógica y crítica*. Editorial Nomos S.A.

Zutti6n, B., y S6nchez, C. (2009). La exclusi6n como categori6a de an6lisis. En *Discapacidad e ideolog6a de la normalidad. Desnaturalizar el d6ficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Anexos

Anexo 1. Guías para el análisis de la información

Tabla 5 Guía para el análisis de entrevistas. Categoría Inclusión/exclusión socioespacial

Categoría	Inclusión / exclusión socioespacial			
Descriptor (Definición conceptual o teórica de la categoría)	Entendidos como dinámicas relacionales que de manera dialéctica coexisten y se tensionan para dar lugar a formas particulares de acceso, participación, permanencia y reconocimiento, de manera que, definen para cuáles cuerpos se encuentran preparados los espacios, las normas y las prácticas sociales, estableciendo umbrales de inteligibilidad, aceptabilidad y legitimidad dentro del orden social determinado. En estos se toma como subcategoría el capacitismo, para dar cuenta de las estructuras y discursos que jerarquizan dichos cuerpos, saberes y modos de habitar el espacio.			
Indicador	Guía de elementos a identificar para el análisis	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Representaciones del Centro Tiflotecnológico como espacio de inclusión/exclusión	¿El Centro es nombrado como un espacio que facilita la participación, el acceso y la permanencia en la vida universitaria?			
	¿Se describe el Centro como un lugar separado, exclusivo o destinado solo a ciertas personas?			
Reconocimiento institucional del Centro	¿Se menciona si el Centro es valorado, legitimado o invisibilizado por la universidad?			
Sentidos de pertenencia o no pertenencia	¿Las personas entrevistadas se reconocen como parte del espacio universitario a través del Centro o se refuerza su diferenciación?			
Inclusión condicionada	¿La inclusión aparece asociada a exigencias de adaptación individual o cumplimiento de normas implícitas?			

Representaciones sociales sobre/desde la dis-capacidad	¿La dis-capacidad es narrada como deficiencia, tragedia o carga? ¿Se expresan improntas paternalistas, de lástima, inspiración u admiración exagerada o condescendencia? ¿Se presenta a las personas con discapacidad como sujetos/as pasivos, dependientes o incapaces?			
--	--	--	--	--

Nota: elaboración propia, 2025.

Tabla 6 Guía para el análisis de entrevistas. Categoría Prácticas espaciales

Categoría	Prácticas espaciales			
Descriptor (Definición conceptual o teórica de la categoría)	Se elige la categoría de prácticas espaciales para comprender el fenómeno espacial del arrinconamiento, en tanto esta permite analizar cómo los usos cotidianos del espacio, las interacciones socialmente reguladas y los acuerdos implícitos que orientan la presencia, la circulación y el uso del espacio por parte de las y los sujetos producen posicionamientos diferenciales en el espacio educativo. Desde esta categoría, el arrinconamiento no se entiende como un hecho aislado ni como una situación meramente circunstancial, sino como el resultado de prácticas reiteradas que, al ser socialmente compartidas y naturalizadas, delimitan lugares legítimos, establecen jerarquías espaciales y contribuyen a la producción de formas inclusión/ exclusión socioespacial, aun cuando dichos procesos se presenten bajo lógicas de normalización, organización o funcionalidad institucional.			
Indicador	Guía de elementos a identificar para el análisis	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Usos cotidianos del espacio	¿Cómo, para qué y con qué frecuencia se utiliza el Centro Tiflotecnológico?			
Trayectorias y formas de circulación	¿De qué manera se describe “la llegada” al Centro Tiflotecnológico? ¿A qué razones atiende comenzar su uso? ¿Se mencionan obstáculos o facilitadores?			
Permanencia y temporalidades	¿Se narran estancias prolongadas o usos puntuales del espacio? ¿Por qué?			

Apropiación o resignificación del espacio	¿Existen relatos sobre adaptación, transformación o resistencia frente a los usos previstos del Centro?			
Interacciones y usos compartidos	¿El espacio favorece el encuentro con otras personas o tiende al aislamiento?			
Prácticas de evitación	¿Se mencionan razones para no usar o limitar el uso del Centro?			
Representaciones sociales sobre/desde la dis-capacidad	¿La dis-capacidad es narrada como deficiencia, tragedia o carga? ¿Se expresan improntas paternalistas, de lástima, inspiración u admiración exagerada o condescendencia? ¿Se presenta a las personas con discapacidad como sujetos/as pasivos, dependientes o incapaces?			

Nota: elaboración propia, 2025.

Tabla 7 Guía para el análisis de entrevistas. Categoría Arrinconamiento

Categoría	Arrinconamiento			
Descriptor (Definición conceptual o teórica de la categoría)	Interpretado como una forma de espacialización de la inclusión/exclusión que opera tanto en lo material como en lo simbólico. Esta dinámica se manifiesta a través de prácticas que sitúan a las personas con dis-capacidad en espacios especializados, diferenciados o particulares, aun cuando comparten un mismo espacio social con otras/os sujetas/os. Más que una metáfora descriptiva, el arrinconamiento se asume aquí como una herramienta analítica que posibilita visibilizar los modos en que la inclusión puede operar como una forma de arrinconamiento simbólico y espacial, al asignar lugares específicos y socialmente legitimados para las personas con dis-capacidad.			
Indicador	Guía de elementos a identificar para el análisis	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Percepción de lejanía o desconexión	¿El Centro es percibido como apartado o desvinculado de la vida universitaria?			
Relatos de ubicación periférica	¿Se menciona que el Centro está en un rincón, lugar escondido o con baja visibilidad?			

Invisibilización simbólica Sensación de estar fuera de lo común, lo central o lo colectivo.	¿Se expresa que el Centro existe, pero no es reconocido o tenido en cuenta por la comunidad universitaria?			
Confinamiento espacial	¿El Centro aparece como el único espacio “posible” para las personas con dis-capacidad visual?			
Reducción de la experiencia universitaria	¿Se sugiere que la vida universitaria se limita al Centro y no se expande a otros espacios?			
Fisuras y disputas al arrinconamiento	¿Se narran acciones individuales o colectivas que cuestionan, disputan o desbordan ese lugar asignado?			
Expectativas normativas de capacidad	¿Qué se espera del “buen estudiante” o “el cuerpo válido” en el contexto universitario? ¿Se asumen ciertos estándares de velocidad, autonomía o productividad? ¿Qué comportamientos o modos de aprendizaje son valorados y cuáles “otros” tensionan?			
Representaciones sociales sobre/desde la dis-capacidad	¿La dis-capacidad es narrada como deficiencia, tragedia o carga? ¿Se expresan improntas paternalistas, de lástima, inspiración u admiración exagerada o condescendencia? ¿Se presenta a las personas con discapacidad como sujetos/as pasivos, dependientes o incapaces?			

Nota: elaboración propia, 2025.