

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Estado, políticas públicas y ciudadanía

CARTOGRAFÍAS DE LA DISCAPACIDAD UNA APROXIMACIÓN PLURIVERSAL

Lelia Schewe
Alexander Yarza de los Ríos
[Coords.]

**CARTOGRAFÍAS
DE LA DISCAPACIDAD
UNA APROXIMACIÓN PLURIVERSAL**

[Descripción de tapa] Sobre un fondo blanco, con ribetes negros y rectángulos azules: arriba en el centro, Colección Grupos de Trabajo. Debajo, una fotografía de una superficie con un plano en relieve, dos manos de una persona adulta, percibiendo su contenido. Luego: Serie Estado, políticas públicas y ciudadanía. CARTOGRAFÍAS DE LA DISCAPACIDAD. UNA APROXIMACIÓN PLURIVERSAL. Lelia Shewe y Alexander Yarza de los Ríos (Coords.). En la parte inferior, logo Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y el logo y sello de CLACSO [Fin de la descripción de tapa].

Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal / Ana D. Tamayo Marín ... [et al.] ; coordinación general de Lelia Schewe; Víctor Alexander Yarza De Los Ríos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: Universidad de Antioquia, 2022.

Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo de CLACSO)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-205-1

1. Discapacidad. 2. Violencia. I. Tamayo Marín, Ana D. II. Schewe, Lelia, coord. III. Yarza De Los Ríos, Víctor Alexander, coord.

CDD 305.908

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Discapacidad / Políticas Públicas / Estado / Sociedad Civil / Pluriversidad / Violencias / Desigualdad Diversidad / Inclusión / América Latina

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

**CARTOGRAFÍAS
DE LA DISCAPACIDAD
UNA APROXIMACIÓN PLURIVERSAL**

Lelia Schewe y Alexander Yarza de los Ríos
(Coords.)

Grupo de Trabajo Estudios Críticos en Discapacidad





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

Pablo Vommaro - Director de la colección

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Director de Investigación - Pablo A. Vommaro

Coordinadora de Investigación - Natalia Gianatelli

Equipo de gestión académica

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

John Jairo Arboleda Céspedes - Rector

Elmer de Jesús Gaviria Rivera - Vicerrector General

Elvia María González Agudelo - Vicerrectora de Docencia

Ramón Javier Mesa Callejas - Vicerrector Administrativo

Luz Fernanda Jiménez Segura - Vicerrectora de Investigación

David Hernández García - Vicerrector de Extensión
Universitaria

Wilson Antonio Bolívar Buritica - Decano de la Facultad de
Educación

Comité de publicaciones Facultad de Educación

Wilson Antonio Bolívar Buritica - Decano

Jhony Alexander Villa Ochoa - Jefe del Centro de
Investigaciones Educativas y Pedagógicas –CIEP–. Director
Revista Uni-Pluriversidad

Ruth Elena Quiroz Posada - Jefe del Departamento de
Educación Avanzada

Hilda Mar Rodríguez G. - Directora Revista Educación y
Pedagogía



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Cartografías de la discapacidad. Una aproximación pluriversal (Buenos Aires: CLACSO, marzo de 2022).
ISBN 978-987-813-205-1



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.
La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

ÍNDICE

Introducción | 11

Lelia Schewe y Alexander Yarza de los Ríos

Capacitismo | 17

Carmen Callejo

Capacitismo (Traducción a la lengua mbya-guaraní) | 19

Aníbal González y Yamila Irupé Nuñez

I. DIÁLOGOS SOBRE CAPACITISMOS Y VIOLENCIAS

Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas | 23

Diana Vite Hernández

**Violencias epistémicas, mujeres y universidad.
Relaciones (im)posibles con la discapacidad** | 39

Elizabeth Ortega Roldán

De las violencias epistémicas hacia su transgresión | 55

Diana Vite Hernández y Elizabeth Ortega Roldán

II. DIÁLOGOS SOBRE CUERPOS, SUBJETIVIDADES Y GÉNEROS

- Interpelaciones de las mujeres con discapacidad en relación con sus trayectorias vitales** | 63
Ana D. Tamayo Marín
- Construcción de subjetividades y discursos de la discapacidad intelectual** | 77
Mariela Rodríguez Arango
- Experiencias sociales y educativas de hijos oyentes de padres sordos. Un devenir autobiográfico entre señas y voces** | 101
Ximena A. Cardona Ortíz
- Tender puentes desde la perspectiva interseccional para motivar el diálogo alrededor de la discapacidad** | 113
Paola Balanta - Cobo
- Tejiendo reflexiones y resistencias. Cuerpos, subjetividades, género y discapacidad** | 129
Ximena A. Cardona Ortíz, Ana D. Tamayo Marín, Paola Balanta-Cobo y Mariela Rodríguez Arango

III. DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIONES Y ESCOLARIZACIONES

- ¿La escuela incluyente? Dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana** | 141
Cintia Schwamberger
- Dobras no corpo nos cotidianos. Produção/reprodução do espaço e escolarização** | 155
Fábio Junio da Silva Santos
- Las maestras de apoyo a la inclusión y sus interrelaciones con las docentes de educación común en torno a las prácticas de acompañamiento a los procesos de enseñanza** | 167
Cristina Pereyra

Didáctica especial y su necesidad en la formación de estudiantes con discapacidad	179
Nilva Rosa Palacio Peralta	
Tejiendo diálogos sobre educaciones y escolarizaciones	195
Cintia Schwamberger, Cristina Pereyra, Nilva Rosa Palacio Peralta y Fábio Junio da Silva Santos	
El quinto sentido	209
David Babi	
Autoras y autores de la obra	213

INTRODUCCIÓN

Lelia Schewe y Alexander Yarza de los Ríos

Una de las primeras intenciones del proceso creativo de este libro es la de encontrar(se)nos. Creemos que cartografiar implica reconocer que estamos, somos y crecemos en distintos espacios, temporalidades y dimensiones, con las particularidades que ahí se construyen, con la conciencia de que nos habitan y creamos multiplicidades. La dinámica de encuentros que logramos vivir, habilitó momentos de diálogos y escrituras inesperadas, tan impredecibles como el momento de pandemia que aún estamos atravesando como humanidad.

Esta propuesta surgió como una actividad articuladora del plan de trabajo 2020-2022 del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad. En 2022, somos 89 investigadoras e investigadores activistas de 13 países de América Latina, el Caribe, y Europa, co-creando actividades y espacios de encuentro, debate, conversación, incidencia, resistencia y reexistencia.

Inicialmente, habíamos pensado la posibilidad de concretar una “Escuela Internacional de Posgrado sobre Estudios Críticos en Discapacidad” que llevaría por nombre: “Cartografías de la Discapacidad desde el Sur Global”, en el marco de la Asamblea Extraordinaria General de CLACSO y el Foro de Pensamiento Crítico Latinoamericano “La Paz en América Latina”, que se hubiera llevado a cabo en Bogotá, a fines de agosto del año 2020, o en México en 2021. La invitación fue a integrantes de nuestro GT, que estuvieran viviendo o habían

concretado recientemente, procesos de tesis y/o trabajos finales de posgraduación. Como no ha sido posible realizar la Escuela Internacional de Posgrados, cambiamos concertadamente la propuesta hacia una modalidad virtual, durante el segundo semestre de 2020 y 2021, reorganizándonos en torno a cuatro momentos:

El primero era el *tiempo del encuentro hacia sí*, en el que cada participante volvía hacia la temática que había compartido para la Escuela Internacional de Posgrado, recordando sus procesos de formación, aprendizaje, socialización e investigación, para retornar hacia las exploraciones, dudas, vacilaciones, incertidumbres, descubrimientos, creaciones, indagaciones, divagaciones, claridades. Este volver en sí, podía expresarse en un ensayo, en un cuento, en resultados de investigación, en comentarios reflexivos sobre entrevistas, grupos de discusión o notas de diarios del trabajo de campo, en relatos de experiencias, en profundizaciones en torno a autores, teorías o conceptos, en otras textualidades.

Con ese escrito, pasamos a un *segundo momento: el tiempo del encuentro con otras*, para conformar grupúsculos de diálogo, en función de tres temas emergentes que se transformaron en los entramados de este libro:

1. Diálogos sobre capacitismos y violencias, en el que participaron Diana Vitev Hernández, de México y Elizabeth Ortega Roldán, de Colombia.
2. Diálogos sobre cuerpos, subjetividades y géneros, con Ana D. Tamayo Marín, Paola Balanta-Cobo, Ximena A. Cardona Ortíz y Mariela Rodríguez Arango, de Colombia.
3. Diálogos sobre educaciones y escolarizaciones, en ese grupúsculo estuvieron, Nilva Rosa Palacio Peralta, de Colombia, Fábio Junio Da Silva Santos, de Brasil, Cintia Schwamberger y Cristina Pereyra, de Argentina.

Nuestro tercer momento, fue un *tiempo de encuentro en nosotredad*, donde celebramos la juntanza de los tres grupúsculos, en un sentipensar con corazón comunal, pluralista, en el que se posibilitaron múltiples vínculos y experiencias. Este tercer momento fue el más movilizador, porque los compartires estuvieron plagados de diálogos sobre las condiciones en que se encuentran las dinámicas sociales de nuestros países en tiempos de pandemia: compartimos silencios, abrazos virtuales y lágrimas, al ver que las violencias se ponen de manifiesto aún, en sus maneras más terribles, en nuestras comunidades y territorios.

En esta construcción estuvimos sistematizando, además, estos entretrejos, para concretar el tercer libro de nuestro Grupo de Trabajo,

una manera de continuar visibilizando a los Estudios Críticos en Discapacidad en las ciencias sociales latinoamericanas como campo de saberes legítimo y potente, uno de los objetivos de nuestro GT.

En el primer encuentro con otras, fue indispensable comenzar reconociendo “Capacitismos y violencias”. Diana y Elizabeth nos mostraron como “usted” y “yo” formamos parte de las dinámicas violentas que se construyen en las universidades, porque, a veces, “usted” –ese ser colonizador– también “soy yo”, aprendiendo y movilizándome hacia eliminarlas. Ese aprendizaje es el viaje, para encontrarse con las voces de otras.

Presentaron un audio permitiéndonos salir del marco olocéntrico, derivando a otras epistemes y otras formas de crear conocimientos. Para responder a la pregunta ¿cómo has vivido las violencias en el conocimiento?, trajeron al encuentro las voces de hermanas de sus universidades, narrando cómo atravesaron las violencias a sus vidas: las teóricas-bibliográficas, con la preferencia a leer y proponer como materiales de estudio, cuestiones producidas por varones; violencia de docentes varones juzgando cuerpos e inteligencias, mujeres violentando y legitimando el extractivismo académico, agresiones o violencias sutiles que menosprecian lo sensible. Hablaron de situaciones de hostigamiento entre iguales y desde lo jerárquico institucionalizado, de clases donde no se tienen en cuenta las necesidades o apoyos específicos para remover las barreras sociales y epistémicas. La accesibilidad al transporte, las rampas, el mobiliario, que no haya lugar para la silla de ruedas, los lectores de pantalla, las lenguas de señas o las crisis crónicas.

Las violencias camufladas se hicieron presentes con la mención del saber académico por sobre la multiplicidad de saberes de las comunidades, porque aún no se permiten las heterogeneidades, persiste entonces la herida moderno colonial.

El grupúsculo “Cuerpos, subjetividades y géneros” trajo al espacio colectivo una figura que representa la creación, el tejido y la magia: un atrapasueños. Desde un diseño con sentido arborescente, compartieron videos personales y una infografía, para reflexionar desde lo que nos es propio, las identificaciones, avanzando hacia la utopía. La intención fue interpelar qué lugar se les asigna y cómo se nombran los cuerpos –desde las identidades, las subjetividades y los géneros, en escenarios de lucha políticas– con los silenciamientos, las exclusiones y las opresiones.

Esa red conceptual, interrogativa y plural, también retomó hebras de violencias, por los condicionamientos que aún nos impone el sistema patriarcal. Para eso, la agencia entre feminismos, la decolonialidad y las narrativas, podría producir transformaciones estructurales,

con las posibilidades que brindan las perspectivas situadas para re-significar formas de protección y cuidado, poner en evidencia formas naturalizadas de opresión, repensar formas alternativas de reconocimiento, intereses y necesidades. Más allá de las formas que toma lo institucional y las certificaciones de los posgrados, este grupúsculo nos invitó a recordar que los interrogantes de las tesis son existenciales, cuestiones profundamente ontológicas.

El grupúsculo de “Diálogos sobre educaciones y escolarizaciones” nos invitó a preguntar-nos ¿de qué manera los procesos de escolarización se subordinan en la dicotomía normalidad-anormalidad sin dar lugar al reconocimiento de la diversidad como condición humana? Cuando se mencionan y se intentan volver acto conceptos, como el de inclusión, en estos tiempos neoliberales, en la materialidad de las dinámicas de escolarización y prácticas docentes como proyecto político; las desigualdades se transforman en diferencias, como estrategia de negación de la diversidad como factor propio de la condición humana, se fomenta la idea de que el individuo es el responsable personal de su éxito: aparece una vez más esa peligrosa meritocracia que pulula por doquier.

Nos quedan las posibilidades de las escuelas en la construcción de sentidos y prácticas de resistencia en la construcción de otras educaciones, didácticas para cualquier persona, desde las necesidades de enseñanza en la diversidad, implicando incluso que tal vez sea ahora más urgente que nunca la desescolarización de la escuela. En este caso, la pregunta fue ¿qué escuela queremos/esperamos para la pospandemia?

El segundo encuentro, puso ante la disposición al trabajo, las violencias estructurales en nuestros países y territorios situados. Los asesinatos de líderes sociales en Colombia acaecidos en esos meses, durante un paro nacional que será conocido como estallido social, trajeron al encuentro el dolor, las lágrimas y los silencios.

Entramos a la plataforma. Silencio. Se escucharon un par de “holas” y –al primer ¿cómo están?– apareció una lágrima.

“Estoy... ¡no sé cómo estoy! ¡Tengo dolor de país!”.

“Son parte de los mismos procesos de violencias epistémicas en las universidades”.

“Mataron a 11 jóvenes, en las calles que caminamos todos los días. A 11 que podían ser mis hijos, a otros que son mis hermanes”.

Silencio.

“Quiero abrazar tu dolor, que este encuentro sea un cálido abrazo”.

“Si estuviésemos en la presencialidad nos estaría abrazando fuerte”.

“Y también estaríamos llorando”.

Son las mismas violencias que nos someten todos los días a injusticias epistémicas, las que someten a las mujeres, las que el patriarcado nos impone. Las que hacen que en los espacios de posgrado no haya cursos específicos de temáticas vinculadas a la discapacidad, que haya temáticas marginadas en los espacios científicos, las que imponen normas que excluyen aquellas tesis que no trazan metodologías obedientes. Tal vez por eso mismo nuestras creaciones abren otras cartografías del sentir, del pensar, del vivir, de resistir desde los Estudios Críticos en Discapacidad.

En septiembre 24 de 2020 decidimos compartir nuestros diálogos y creaciones en un conversatorio virtual a través de la plataforma de CLACSO TV¹. Ese fue un encuentro preciado, en el que seguimos explorando y luchando por la justicia epistémica y la democratización de los saberes, desde una accesibilidad crítica e intercultural, que dispuso de Lengua de Señas Internacional, audiodescripciones y subtítulo. Nuevamente agradecemos a todas las que hicieron posible ese otro encuentro entre nos/otredades.

El cuarto momento fue el tiempo del post-encuentro, que no ha terminado y seguirá en otros senderos y trayectorias. En ese último momento hemos entendido que todos nuestros encuentros fueron un abrazo, que también nos permitió invitar a Carmen Callejo para abrir el libro con su poema *Capacitismo* (nuestra gratitud con ella por autorizar la publicación). Asimismo, quisimos hacer una traducción intercultural a la lengua mbya-guaraní, del pueblo originario Mbya Guaraní, del sur del continente. Aníbal González y Yamila Irupé Nuñez, con amorosidad y generosidad, nos hacen ese regalo que revitaliza y dignifica una de las lenguas ancestrales de América Latina. Finalmente, David Babi comparte un cuento con el que desafía nuestras verdades, desde una imaginación contra-capacitista.

Este libro es una extensión de ese abrazo. Un libro es un encuentro. Este libro es la creación de esas alternativas que los espacios académicos no nos ofrecen, porque no existen (o son escasos), no fueron pensadas, no son rentables, no nos hacen competir. Este es un libro para hermanar, acuerpar, llorar, esperar y seguir. Es un libro para continuar tejiendo otras cartografías, otros territorios libres de todas las violencias. Siéntanse abrazadas por todas nosotras.

1. Para disfrutar el conversatorio acceder al siguiente enlace: <https://clacso.tv/pelicula/cartografias-de-la-discapacidad-una-aproximacion-pluriversal-desde-nuestra-formacion-posgraduada/>

CAPACITISMO

(Versión original en lengua castellana)

Carmen Callejo

 Mi cuerpo no sirve
 –me dicen–
para satisfacer la mirada masculina.

 Mi cuerpo no sirve
para aguantar ocho diarias de trabajo.

 Mi cuerpo no sirve
para ejercer la guerra,
 para parir un hijo
 ni para complacer
 a quien exige ser
 complacido.

 Mi cuerpo es una línea divisoria
 entre mi luz y el mundo.

 Pero mi cuerpo sirve
para bailar, mal y torpe, bajo la lluvia
 cuando nadie lo mira.

Sirve para dar puñetazos
y para salvarse solo.

Sirve para cultivar frutas,
manchase los dedos de barro
y saborear el viento.

 Mi cuerpo sirve
 como escondite para deseos
 no normativos.
Mientras mi sexo es un invierno dormido,
mis nervios son un jeroglífico
de orgasmos repartidos
al azar por la piel.

 Mi cuerpo no le sirve a nadie
porque no está construido para la servidumbre.

 Ningún cuerpo lo está.

 Mi cuerpo está hecho
 para gozar la magia,
para abrazar a las otras y parir fantasías,
para sudar la vida
hasta acabarla.

 Mi cuerpo
 ME
 sirve.

 A mí.

 Para sanarme.
 Y sanar con las mías.

Algo para lo que la sociedad de fuera,
esa que nos nombra discapacitadas
nunca ha sido capaz
ni ha servido
de nada.

CAPACITISMO

(Traducción a la lengua mbya-guaraní)

Aníbal González y Yamila Irupé Nuñez

Che reté ndoikoveima.
- he'ia -
avakué amoma'eaguä che jeé.

Che reté ndoikoveima
amba'apo aguä irundy meme koë koëre.

Che reté ndoikoveima
arekokatu aguä tembiapó,
nda'evei chememby aguä
ha'upei nda'evei arovy'a aguä
chevype ojerureva'e
ajapoaguä.

Che reté oja'ó
che ñemoechäka arupi, vyv ruparupi.

Che reté oikoeté
ajeroky vaikué, ha'a ha'a aguä okyrupi
mava'évé noma'ëai javé.

Oikoeté otongó aguä
ojererekó kuaá aguä.

Oikoeté oñoty anguä yva´a
oñembo poky´a yapore
oñembo ´yvytuaguä.

Che reté oikoeté
oñeñomí aguä peteĩ
mbaëreacha´ä
Che reté kuña ro´ychambá
che mba´e pochý nda´eveirei
kuña mba´erekó
oñombo ja´o opa che pিরerupi

Che reté ndoikoveima mava´evepe
chererekó´achy aguä

Mava´evé reté noĩri a´erami aguä

Che reté ojejapó
avy´aguä
aikuavä aguä amboae kuérype, vy´areve
chery´aipa peve tekové
opá peve.

Che reté
che vype
oikó

Che vy.

Añemoechaĩ
Cherechaĩ jevy jevy aguä

Tetä rä kuery
he´iva´e ñandereé ñande vaikue´ia
ndajaikoi
tembiguai rä
mba´everä

I.
DIÁLOGOS SOBRE CAPACITISMOS
Y VIOLENCIAS

CUESTIONAR(NOS) LAS VIOLENCIAS EPISTÉMICAS CAPACITISTAS¹

Diana Vite Hernández

SENTIPENSARES A BORDO

Los saberes/conocimientos de quien encarna una discapacidad muchas veces son anulados, reprimidos u omitidos debido a violencias epistémicas atravesadas por la colonialidad, el capacitismo, el sexismo y otras injusticias. Considero que los saberes son todos esos sentipensares en el ámbito intelectual, artístico, técnico o afectivo que se expresan en distintos códigos y lenguajes. La primera experiencia epistémica, es decir, compartir saberes, es reconocer(nos) como sujetos creadores de conocimientos que conocen e interpretan el mundo con la posibilidad, en primera instancia, de nombrarlos y decirlos con la palabra/seña/voz/imagen, lo que también implica hacer posible un diálogo con otrxs² creadores de saberes.

En este sentido, la omisión de nuestra agencia epistémica es tan violenta que además de ser excluidas como creadoras, también nos anulan la palabra/seña/voz/imagen ya que nos enmudecen o hablan

1. Capítulo con reflexiones gestadas en el trabajo de maestría: “El goce de lo disca. Desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia”. Facultad de Filosofía, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

2. En este capítulo la autora decide utilizar la x, como un modo lingüístico para desbinarizar el género. (Nota de las coordinadoras).

por nosotras, porque nuestra forma de decir y nombrar no es de un cuerpo con capacidades y mentalidades deseables y normativas dignas para el diálogo. ¿Acaso la tartamudez, la comunicación alternativa y aumentativa, el lenguaje lento y cansado, o alguna lengua de señas, no son dignos de expresar cómo narramos el mundo?

En el período 2017-2019 cursé la Maestría en Filosofía de la Cultura en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Durante mi paso por ese posgrado tuve reflexiones y tensiones con respecto al tema de la autoridad epistémica y la postura política de quienes –como yo– encarnamos una discapacidad: crear y compartir saberes se nos cuestiona y se muestra atravesado por relaciones de poder, las cuales indican quién puede conocer, cómo se conoce y en dónde.

En este escrito compartiré algunos sentipensares que tienen que ver con lo anterior y que están al margen de la confección de mi tesis titulada: “El goce de lo disca. Desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia”³ y de la cual aprendí que los afectos también son parte de los saberes y que muchos de los temas que nos convocan a estudiar, escribir y crear son porque también nos afectan de alguna manera. De lo anterior, Karen Odriozola de la Garza (2017) convoca a corazonar las epistemologías, es decir, enfrentar la frialdad de la razón disciplinadora y hacer posibles otras geopolíticas y corpopolíticas surgidas de la herida colonial y que se priorice el sentir como posibilidad para el saber, pensar, conocer, decir, hacer y ser: “abrirnos a otro conocimiento que no esté cargado de certezas, sino abierto a una pedagogía del error, de la incertidumbre, pues es en el corazón en donde se encuentra la fuerza que el poder no ha podido fragmentar” (Guerrero citado en Odriozola de la Garza, 2017: 21).

En primer lugar, describo el lugar epistémico que históricamente hemos ocupado las personas con discapacidad dentro de la matriz de la colonialidad, posteriormente pondré en el centro la importancia de los conocimientos situados, mi postura política y epistémica situada desde el “goc de lo disca” y, finalmente, una convocatoria a un diálogo contracapacitista.

LA COLONIALIDAD Y CAPACITISMO DEL SABER

El extractivismo del saber es una práctica que ocurre en estudiantes, tesistas, investigadorxs, académicxs, participantes de proyectos de organizaciones civiles y otros espacios; en el que existe un saqueo

3. Tesis con la que realizo una crítica a la autosuficiencia establecida como un deber ser capacitista y de la que propongo desarraigar, al considerar mi discapacidad asumida desde una fragilidad corporal, simbólica y afectiva, cultivando relaciones contracapacitistas (Vite Hernández, 2020).

de experiencias, testimonios, conocimientos u opiniones a personas tratándolas como meros objetos de estudio a modo de entrevistas, invitaciones a grupos focales, encuestas, observaciones, etc. El extractivismo ocurre en diversos campos disciplinares y exxs consideradxs “objetos de estudio” son de diversa corporalidad y subjetividad y, por supuesto, estamos incluidas las personas con discapacidad. Al respecto, en algunas entrevistas o experiencias en las que he participado, en su mayoría, nunca vuelvo a saber del proyecto ni de la persona.

Objetos de estudio, como si no tuviéramos cuerpo, sentires, afectos. Objeto de estudio, al recibir un correo electrónico solo con un link a una encuesta. Objeto de estudio porque se piensa que me conformaré con la información del título de la investigación y que me invitan a dar mi testimonio. ¿Qué fines tiene la investigación? ¿Para qué será utilizada mi participación? Son interrogantes que –creo– es legítimo preguntarme y saber, ya que, aunque parezca obvio, el título de la investigación o la importancia de dar testimonios para visibilizar situaciones y engrosar argumentos, la ética y política de dicha investigación, siguen ocultas. Son justo las epistemologías feministas y las Epistemologías del Sur las que han enfrentado las formas de investigar, de acercarse y devolver a la comunidad, también cuestionado la supuesta neutralidad y objetividad.

Pienso que hacer rupturas con el extractivismo del saber y ya no considerar a las personas como objetos de estudio, implica asumir afectos, interrelaciones, emociones, poner el cuerpo, informar y saber las intenciones (éticas y políticas) de la investigación y con base en ello esperar o tomar la decisión si colaborar o no. Reconocer entonces, que las investigaciones son colaborativas, en horizontalidad, sin jerarquías investigadorx-informantes, pues, así como la vida y el cuerpo no son autosuficientes, la investigación y quien la lleva tampoco.

En 2017, acudí a un curso de *Formación metodológica para la acción sociopolítica* y una de las reflexiones que pudimos compartir en grupo fue la importancia de devolver a las personas y a la comunidad todo aquello que nos comparten y constituyen también el resultado de nuestras investigaciones y proyectos. Por supuesto, es una forma de agradecimiento, pero también de reconocimiento epistémico y, además, tendría que ser una devolución de forma creativa y que pueda ser útil a la misma comunidad o personas que aportan a dichas investigaciones (más allá del manuscrito de la tesis, libro o artículo)⁴.

4. Un ejemplo de devolución a la comunidad por sus aportes y saberes a una investigación antropológica sobre la defensa del agua fue montar un teatro guiñol en el que se presentaba el contexto de la comunidad afectada, los actores y las posibles acciones de defensa en contra de los megaproyectos capitalistas en el que se utilizaban datos e ideas de la misma investigación, pero desde otras narrativas.

Las que encarnamos una discapacidad estamos desbordadas de experiencias y saberes. Sin embargo, no se nos reconoce como agentes epistémicos ya que solo son considerados expertos quienes hablan por nosotras desde el punto de vista médico o educativo y el saber desde la experiencia encarnada no es tomado en cuenta. Por ello, el llamado a considerarnos “expertos por experiencia” por parte de compañerxs que se asumen desde la locura y reivindican su lugar en el mundo desde la dignidad, el orgullo loco y libre de un enfoque patologizante y estigmatizante (Hernández, 2019), comprueba la resistencia y lucha en contra de violencias, torturas, silenciamientos y epistemicidios no solo de índole capacitista, también colonial, racista y sexista incrustados en el ámbito del saber.

La *colonialidad del saber* está estrechamente ligada con el pensamiento único del neoliberalismo, el cual se constituye como “un modelo civilizatorio, es decir, como una síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida” (Lander, 2000: 5). Este pensamiento único se naturalizó a través de dos dimensiones históricas, por una parte, la escisión del mundo: cuerpo-mente, razón-mundo, naturaleza-humanidad, etc. La segunda dimensión es la manera en la que se articulan los saberes modernos con la organización del poder principalmente colonial abarcando no sólo los saberes, sino también el lenguaje, la memoria y los imaginarios. Para Lander, dichas dimensiones históricas tienen como eje articulador a la modernidad eurocentrada, con cuatro aspectos básicos:

- La visión universal de la historia asociada al progreso, creando una clasificación y jerarquización de todos los pueblos.
- La naturalización de las relaciones sociales como la naturaleza humana de la sociedad capitalista.
- La ontologización de las múltiples separaciones de la sociedad capitalista.
- La superioridad de los saberes que produce esa sociedad, a los que se les denomina ciencia.

Verdad, validez, conocimiento científico, sujeto de conocimiento, objeto, progreso, neutralidad y universalidad, son características de una perspectiva civilizatoria que de igual manera, dicta las deficiencias e inferioridades no sólo de otros saberes, sino del agente que crea esos saberes, es decir, “existe una extraordinaria continuidad entre las diferentes formas en las cuales los saberes eurocéntricos han legitimado

la misión civilizadora/normalizadora, a partir de deficiencias, desviaciones respecto al patrón normal civilizado de otras sociedades” (Lander, 2000: 11). En este sentido, la *colonialidad del ser* desconoció como sujetos epistémicos a esos “otros” como pueblos y comunidades indígenas, seres sintientes como la Naturaleza y otros animales; pero también a aquellos considerados como “deficientes” mental o corporalmente. No solo por el prejuicio de una “no razón”, sino también por la imposibilidad de pensar formas otras de conocer, interpretar y hacer; por ello, la colonialidad del saber en lo particular y, la colonialidad del poder en general, es capacitista.

Si el patrón de poder moderno colonial (Quijano, 2000) utilizó a la “raza” como una clasificación, basado en supuestas diferencias biológicas para explotar y dominar (María Lugones complementó al analizar que el “género” es constitutivo de esa colonialidad al producir la heterosexualidad, el dimorfismo biológico y el patriarcado para organizar las relaciones sociales), lo mismo podríamos decir con respecto al clasificador de “deficiencia” que junto con la ideología de la normalidad (Angelino, 2009) y la maquinaria capitalista, organizó a la sociedad en función de la productividad.

De acuerdo con Marañón Pimentel (2014), la pretensión de universalidad del eurocentrismo como única forma válida de conocimiento, naturalizó los procesos sociales presentándolos como inamovibles e inmodificables. Las posturas a partir de esta forma de conocimiento se basan en la escisión entre sujeto y objeto, y en la creación de la razón como sujeto abstracto del conocimiento objetivo y universal. “El ‘sujeto’ es una categoría referida al individuo aislado, porque se constituye en sí y ante sí mismo, en su discurso y en su capacidad de reflexión; por su parte, el ‘objeto’ es una categoría referida a una entidad no solamente diferente al sujeto/individuo, sino externo a él... constituido por propiedades que le otorgan esa identidad definiéndolo y diferenciándolo de otros objetos” (Quijano citado en Marañón Pimentel, 2014: 31). Así, este dispositivo epistemológico constituye un sujeto que destaca ante todo su individualidad y que tiene como principal característica su deseo de dominación del mundo, razón por la cual niega toda intersubjetividad para producir conocimiento. Como resultado, las características de los objetos son consideradas como propiedades fijas y no inmersas en estructuras y campos relacionales.

Tal dispositivo epistemológico también nos consideró a las personas con discapacidad como objetos para ser estudiados desde distintas disciplinas muchas veces con el objetivo de describirnos, corregirnos, encontrar cómo adaptarnos a la sociedad o mejorar nuestras condiciones de vida, pero siempre con pautas capacitistas y sin una participación ni diálogo intersubjetivo. En este sentido,

refutar la idea del eurocentrismo como la única forma de conocimiento válida y supuesto universalismo, que legitima la racionalidad instrumental como el único criterio de verdad requiere la construcción de conocimientos descolonizados, a partir de investigación-acción, el diálogo de saberes y en general de la interculturalidad, que den cuenta de otras formas de conocer y de otras racionalidades. (Marañón Pimentel, 2014: 35)

Una de las principales derivas hacia esos ejercicios de descolonización del pensamiento son los saberes situados que, desde una perspectiva contracapacitista, ubican otras maneras de producir conocimiento desde cuerpos y lenguajes otros, distintos a los hegemónicos.

EL GOCE DE LO DISCA COMO UNA POSTURA EPISTÉMICA Y SITUADA

Es muy necesario hacer contrapeso a un cíclope que produce saberes desde una mirada neutral y universalizante. Es a ese cíclope que, cuando se acuerda, también se pone una etiqueta de discapacidad asumiéndose como gobierno, movimiento de las personas con discapacidad, activista, *super crip*⁵ o cualquier persona con el objetivo de totalizar, representar o clausurar diálogos.

Una de las cuestiones que ha aportado el feminismo, no sólo es una epistemología, también una ética política. Hacernos responsables de lo que construimos, investigamos y compartimos, en contra de lo que Donna Haraway (1995) denomina la arrogancia positivista y científica ya que

No buscamos las reglas conocidas del falogocentrismo (que son la nostalgia de un Mundo único y verdadero) ni la visión desencarnada, sino las que están regidas por la visión parcial y por la voz limitada. No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular. No se trata de la huida y de la trascendencia de los límites de la visión desde arriba, sino la conjunción de visiones parciales y voces titubeantes en una posición de sujeto colectivo que prometa una visión de las maneras de lograr una continua encarnación finita, de vivir dentro de límites y contradicciones, de visiones desde algún lugar. (Haraway, 1995: 21).

5. Se le denomina *super crip* a aquella persona con discapacidad que dimensiona las barreras como una cuestión de retos personales y no de discriminación y opresión. Con tal de no ser sujeto de lástima o medidas de política afirmativa, buscará adaptarse a la organización capacitista y hacer las cosas sin exigir una igualdad de condiciones. Asimismo, la sociedad capacitista también lo representa con una actitud de fortaleza y heroicidad porque a pesar de su condición lo puede todo y es excepcional. Para más información sobre la figura del *super crip* y su sentido capacitista y opresivo ver Shapiro (1993).

La posibilidad de ser parte, de ser solo una pieza del rompecabezas de todo ese cosmos de conocimientos, permite hacerse cargo (responsabilizarse de lo que se dice y con una postura política) y que esa pieza de conocimiento parcial se encuentre con otras para ampliar perspectivas tanto en la vida cotidiana como en la vida académica.

De manera situada, me propongo hablar desde una postura política y encarnada de la discapacidad que permita diálogos epistémicos: el goce de lo disca, parte del lenguaje performativo en el que “disca” se refiere a la discapacidad. El goce de lo disca está inspirado en la feminista Sara Ahmed (2015) y lo que ella considera *goce de la negatividad de la vergüenza* que trata sobre la reafirmación de aquello de lo que la sociedad ha considerado como vergonzoso y de la importancia, en la práctica cotidiana, de las existencias que no se adecuan a los ideales regulatorios y el rechazo constante a convertirse en uno. Es afirmarse más allá de la conversión de la vergüenza en orgullo por no ser considerada dentro de lo normativo –el orgullo de ser disca-, sino como una alternativa política y ética: el goce de la negatividad de lo disca.

La postura desde el goce de lo disca estaría asumiendo la fragilidad corporal y/o simbólica que carga ese cuerpo diverso, pero también con todo aquello que le hace habitar el mundo como es y de la cual no es bienvenida, pero que justo su resistencia es habitar y potenciar su existencia. No se trata entonces de negar, normalizar, arreglar o mimetizar estas formas de vida, sino justamente darles paso y a partir de ellas visibilizar las discriminaciones que vivimos en el día a día por ser como somos y que esas circunstancias cambien a partir de esas formas de habitar y saber.

La feminista Audre Lorde (1984) habla del poder de lo erótico como un goce, describiendo a este último como una sensación de satisfacción y plenitud. De tal modo que el goce de lo disca tiene que ver con sentir la satisfacción de ser disca. Ahmed y Lorde nos convocan a recordar nuestra capacidad de sensaciones y sentimientos que también detonan creatividad, conocimientos, poder, acción, conexiones con lxs demás, etc.

A mi parecer, el goce de lo disca no radica en un discurso de superación a pesar de la discapacidad, pues precisamente es ese “a pesar” el que de alguna manera rechaza la condición y, además, se invisibilizan las dinámicas de opresión por enarbolar un carácter de fortaleza y adaptarse a la norma (como el discurso del *super crip* o el del porno inspiracional). Por el contrario, este goce afirma la no pertenencia a la norma desde el cuerpo por no escuchar, no ver, no entender, no hablar, no moverse, no comportarse o no sentirse dentro de lo convencional e inventando formas de resistir para no ser normalizado, incluso recorrer caminos diversos epistémicamente.

Para mí, parte del goce es manejar un bastón como extensión de mi cuerpo, leer mediante un software parlante que tiene alta velocidad, construir una imaginación a partir de lo que escucho, saboreo u olfateo; elegir y acomodar mi ropa a través de las texturas, poca preocupación por enfocar mi rostro para una videoconferencia, chocar a veces con obstáculos, enviar audios en lugar de texto, identificar a alguien por su voz o aroma, espantar a lxs demás por aparecer sin hacer ruido, tomar del hombro a mis seres queridxs para andar e ir juntxs, estar atenta a las descripciones que me hace alguien, escuchar otra conversación en segundo plano, entre otras actividades.

El goce de lo disca también implica rupturas epistémicas con lenguajes normados y formales, narrativas otras, textos que seguramente no cumplen con las convenciones ni formatos académicos o no académicos. Se trata de códigos, lenguajes, tiempos, modos, cuerpos, palabras, voces, sentires otros. El interrogante es si habrá silenciamientos o anulaciones por habitar el mundo de esa manera o entablaremos un diálogo en el que no importe el tiempo, la forma, la traducción formal, la ventriloquía, el “hablar por”.

Un goce implica un disfrute y, en este sentido, se trata de disfrutar de la condición de discapacidad, ya sea por habitarla en nuestro cuerpo, por identificar sus potencias y líneas de fuga, por dignificar su aporte epistémico y de otra índole, por convivir desde otro estar y hacer en el mundo, por practicar un contracapacitismo, etc., es decir, el goce de lo disca, tiene una apertura con todas aquellas personas que desean subvertir la norma y adherir el contracapacitismo a sus luchas contra otros sistemas de opresión.

DESPLAZAMIENTOS CONTRACAPACITISTAS

Aunque el lema “Nada sobre nosotrxs sin nosotrxs” ha sido parte de lo que identifica al movimiento internacional de personas con discapacidad, el tema sobre las voces y el lugar de enunciación sigue estando en todos los movimientos de reivindicación y en el de personas con discapacidad no es la excepción. Los que hablan por, son ventrílocuos, los que interpretan nuestras necesidades o las esencializan. Creo que el problema no es que este tipo de enunciaciones existan, más bien es que cada una de ellas totaliza o universaliza dicha voz o perspectiva negando como narradores del mundo a lxs otrxs.

Un aspecto particular del movimiento de personas con discapacidad es que está integrado por muchísimas aliadas, es decir, que no encarnan directamente la discapacidad, pero de algún modo las atravesó y son fundadoras y/o participantes de organizaciones de la sociedad civil que han luchado por el reconocimiento de los derechos de las personas con esta condición. Ante ello, han sido consideradas como

expertas en el tema pero que, si bien se lo han ganado, el otro lado es que se relega la voz de las personas con discapacidad como un testimonio o experiencia de vida con menos validez. Tensiones como las anteriores han habitado en espacios en México a los que he acudido.

Por ejemplo, en una ocasión asistí a un evento sobre discapacidad en el que se tocaba el tema de la educación, en donde las mesas y conferencias magistrales fueron dadas en su mayoría, por aliadas, solo dos personas se reconocieron con discapacidad y, en cuanto al auditorio, solo éramos el 10% con discapacidad aproximadamente. El encuentro tenía un tono de expertos que hablaban sobre nosotras, las personas con discapacidad. No dudo de los estudios y experiencias de quienes estaban en las mesas, sino que las organizadoras no pensaron en el diálogo. Muchas de las eminencias de esas conferencias han sido referentes y acompañantes de la inclusión en sus espacios educativos, pero su lucha rindió frutos y esas personas con discapacidad a las que respaldaron para ser incluidas en sus instituciones educativas siempre han tenido una voz y con sus saberes y lo vivido también pueden nutrir el tema.

En otra ocasión, fui a un coloquio sobre discapacidad y la conferencista magistral fue cuestionada por una mujer que se reconocía con discapacidad sobre el lugar que les correspondía a personas con esta condición como ponentes, algo así como un reclamo de que las personas con discapacidad deberíamos de estar ocupando un lugar en la mesa, y no solo las aliadas. La conferencista respondió que la convocatoria a las mesas de trabajo fue abierta y que la mujer pudo haber enviado su resumen de ponencia para participar y también poder estar ahí frente al auditorio si su propuesta cumplía con los requerimientos. Evidentemente la conferencista no se encontraba ahí como resultado de una imposición arbitraria, de una selección sesgada o alguna discriminación velada, porque la posibilidad de participar en efecto estuvo abierta a cualquiera que lo deseara y siguiera un sencillo proceso administrativo.

¿Qué ocurrió entonces? ¿Acaso el reclamo reflejaba alguna clase de envidia, un intento de deslegitimación o tenía como intención el poner en duda la autoridad epistémica de la conferencista, por no tener una condición de discapacidad (visible)? Independientemente de la respuesta a esas preguntas, la clave, a mi juicio, es no ocupar las mismas herramientas del opresor, es decir, no reproducir esas prácticas discriminatorias, pero en sentido inverso, al anular a las personas y a sus saberes, sólo por el hecho de disfrutar de todos los privilegios derivados de no tener una discapacidad. De aquí mi apuesta a que, con o sin discapacidad, se generen diálogos epistémicos hacia un desplazamiento contracapacitista.

No se trata de ocupar espacios por ocuparlos, como si el objetivo solo fuera cumplir con una política de cuota que solo esencializa pero que omite requerir contenidos o formación para construir o abonar hacia otras perspectivas. Encarnar la condición de discapacidad no es sinónimo de estar involucradx en la lucha o incluso, en los múltiples sentidos de la lucha.

En ese mismo encuentro se propuso otro interrogante: “¿por qué un formato académico y de ponencia? Se debería usar otra dinámica, pues para las personas con discapacidad es muy agotador” –dijo una persona del auditorio. La conferencista comentó que sí, que sería bueno pensar en otros formatos sin tanta rigidez.

Platiqué esta experiencia con amigxs y llegamos a la conclusión de que, si bien hay que construir otros formatos que partan de la experiencia de las discapacidades, incluso fuera de la academia, también es necesario ocupar espacios académicos, que nuestra presencia y voz también se sienta allí y en todos los lugares posibles en donde podemos incidir y que nuestra palabra epistémicamente sea escuchada. Por supuesto, también está la posibilidad de poder entender aquello que consideramos académico de una manera amplia y que desde ese corazonar epistemologías, construyamos rupturas.

Finalmente, en un encuentro sobre el Consejo Indígena de Gobierno (CIG) y el Congreso Nacional Indígena (CNI), en el que se realizó una asamblea sobre la experiencia de la discapacidad desde una perspectiva comunitaria, personas aliadas compartieron su sentir sobre su lugar en un proceso organizativo de personas con discapacidad. Ellas argumentaban que estaban como acompañantes del proceso, que solo estaban como facilitadoras y en escucha activa, incluso propusieron un principio: “Acompañar y no tutelar”. Expresaron este sentir porque se habían dado cuenta de que, en esa reunión, muchas personas aliadas estaban tomando la palabra y hablando por las personas con discapacidad.

La propuesta de este principio fue muy interesante ya que el tema de lxs acompañantes y o aliadxs llega a tener límites difusos con respecto al tutelaje, porque muchas veces se convierte precisamente en eso que intentamos evitar. Consciente o inconscientemente, ya sea por agilizar o aclarar la comunicación, emitir opiniones porque habrá un mejor beneficio, etc., de pronto la voz de la persona con discapacidad ya no aparece y aunque ella esté consciente de ello, la dinámica continúa. No cabe duda de que están en medio relaciones anidadas que son complejas y en las que ambas partes (acompañante/cuidador/ aliada-persona con discapacidad) tienen que participar, cada quien reconociéndose como sujeto epistémico y resolver violencias, límites, sustituciones, tiempos, etc.

De lo anterior, es evidente que en cada espacio de encuentro la conciencia por el otro diferente y su voz no tienen el mismo rango. Hay una variedad de posturas en torno al lugar de enunciación, y no es de extrañar, porque la lucha no solo es de madres, de maestras de educación especial, de abogados, pues existen otros actores, incluidas también las personas con discapacidad. El sujeto político de la discapacidad es atravesado de distintas maneras, es decir, la experiencia de la discapacidad toca no solo por encarnar la discapacidad, sino también por tenerla a un lado, tenerla de frente, cuidarla, acompañarla, etc.

Ante tales cambios, se ha generado un cuestionamiento tanto de las aliadas mismas como de personas con discapacidad. ¿Envidia?, ¿Alianzas?, ¿Tutela inconsciente?, ¿Falta de diálogo entre voces? “A las personas con discapacidad intelectual se las excluye de una identidad colectiva para reubicarlas en otra donde se les constituye sujetos a una práctica representacional que autoriza cotidianamente a una tutela indefinida” (Maldonado, 2018: 6). Si bien es cierto que las opresiones y violencias capacitistas son más densas en este tipo de discapacidad, en la vida cotidiana es común que hacia todas las discapacidades se aplique la ventriloquía capacitista, la cual consiste en que alguien más anule sus voces mediante el ejercicio paternalista de hablar por o encima de sus trayectorias de vida (Maldonado, 2018). La ventriloquía en realidad puede venir de cualquier persona en cualquier momento, pero es muy usual que se practique también hacia el interior de la misma resistencia.

Además del tutelaje, otro problema es que generalizamos, pues a pesar de que la discapacidad se vive de distinta manera dependiendo de la condición específica y de diversas situaciones que atraviesan al cuerpo, siempre estamos con nuestras pretensiones de universalizar y homogenizar.

No cabe duda que en la resistencia estamos cuerpos de todo tipo, no solo aquellos que estamos en una posición de opresión, sino también aquellos que buscamos desinstalar nuestros privilegios. Al respecto, la feminista descolonial Yuderkis Espinosa señala algo muy interesante que me parece tiene que ver con la multiplicidad de voces o actores:

Ellas, ustedes, nosotras, estamos aquí no porque ocupemos lugares «exclusivos» de opresión o privilegio; estamos aquí porque estamos comprometidas en combatir aquello que produce estos lugares diferenciados en los que nos encontramos; estamos aquí quienes estamos porque estamos dispuestas/os a perder, en muchos casos, los lugares de privilegio que sostienen nuestra propia enunciación. (Espinosa, 2016: 165)

De lo anterior, me parece valioso apuntar que, aunque estamos aquí para descolocar dichos privilegios, hay que reconocer que los

encarnamos y entramamos, y todavía más profundamente, cómo se materializan en lo cotidiano. Una vez reconocido esto, es posible interpelarlos y desinstalarlos.

Reconocer privilegios epistémicos no es sencillo, es decir, no solamente se trata de enunciar que los encarnamos, sino que, al aparecer sobre la marcha de nuestra vida, es justo sobre la marcha cuando tenemos que ser conscientes de ellos y desarmarlos. A continuación, enlisto una serie de experiencias que invitan a cuestionar epistémicamente:

- En un conversatorio, una persona con discapacidad intelectual decide presentar su participación mediante un sintetizador de voz, es decir, utilizó un software parlante para que leyera su discurso. En otras palabras, el medio de comunicación de esa persona era una tecnología de asistencia. Algunas personas comenzaron a salirse del auditorio y otras comentaron que era muy aburrida esa participación porque la persona con discapacidad no estaba interactuando, ¿por qué la voz epistémica tiene que ser normada e invalidada por apoyarse en una tecnología de asistencia?
- En un taller, se realizó una dinámica por equipos, en uno de los grupos había una chica con autismo que no fue integrada, pues las demás personas hablaban y hablaban haciendo la actividad solicitada, ¿por qué no romper con la inercia de los tiempos de una actividad y tratar de buscar un diálogo, incluso, fuera del verbal?
- Muchas personas se dirigen a mí acompañante para hablar sobre mí y no hablan conmigo, ¿por qué anularnos epistémicamente desde la palabra/seña/voz/imagen?
- En un encuentro entre mujeres y aliadas con discapacidad se utiliza la circularidad de la palabra para que todas nos expresemos. Una maestra comienza a hablar y a pasarse del tiempo, ¿no todas las voces son importantes y nos silenciamos voluntariamente para que otras participen?

Por otra parte, me parece que los líos epistémicos no deben centrarse en quién habla, sino hacia dónde se desplaza esa voz. Si se habla desde una posición capacitista que se da también por no reconocer al otro no solo porque no tienen las mismas capacidades de lenguaje, comunicación y entendimiento, sino también por negarlo epistémicamente, anulando un intercambio en distintos canales y formas de comunicación, será evidente que no se está luchando por una transformación. En cambio, si se habla ocupando un lugar desde el contracapacitismo,

dará pie a escuchar a las diversas voces que han sido enmudecidas, habrá silencios voluntarios, habrá consciencia de que no tenemos apertura epistémica con lxs otrxs, se optará por generar diálogo en tiempos y modos diversos, así como validar toda experiencia situada que contribuya a generar debates y cambios contracapacitistas en polifonía con otras luchas, en contra de otras opresiones.

CONCLUSIONES

Hacer ruptura con la colonialidad del saber que en sus entrañas también es capacitista, implica reconocer(nos) como agentes y corporalidades creadoras de saberes, así como cultivar diálogos epistémicos a través de la palabra/señas/voz/imágenes que escapan de los parámetros de la normalidad. Asimismo, implica considerar metodologías otras y apertura con respecto a distintas formas de saber/conocer en el que “hablar por” se convierta en un “hablar con”. En este sentido, una posición epistémica contracapacitista implica reconocer no solo privilegios (por habitar un cuerpo y mentalidad normativos con la posibilidad de construir saberes normativamente), sino también reconocer otros códigos y lenguajes, reconocer a otrxs como creadorxs de saberes y ejercitar el diálogo.

Uno de los aportes del feminismo en el campo epistemológico ha sido el de los conocimientos situados y que confrontan directamente esa supuesta universalidad, neutralidad y objetividad del dispositivo epistemológico que no ha hecho más que jerarquizar, violentar y descorazonarnos de sentires, relaciones, afectos y responsabilidades. En este sentido y, desde un conocimiento situado, me posiciono desde el goce de lo disca para asumir un cuerpo, pero también toda una experiencia a partir de la discapacidad y de la que disfruto justamente por no entrar dentro de un marco normativo y porque tampoco quiero convertirme en uno. Así, desde una postura política y situada, invito a sentipensarnos, desplazarnos epistémicamente de manera contracapacitista y dialogar entre nosotras.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones*. (México: CIEG/UNAM).
- Angelino, María Alfonsina. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En María Angelina Alfonsino y Ana Rosato. *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. (pp. 133-154). (Buenos Aires: Noveduc).
- Vite Hernández, Diana. (2020). *El goce de lo disca. Desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a*

- través de mi experiencia*. [Tesis de Maestría]. Hidalgo: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/2847
- Espinosa, Yuderkis. (2016). “De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad”. *Solar*, 12 (1), 141-171.
- Haraway, Donna. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Donna Haraway. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (Madrid: Ediciones Cátedra).
- Hernández, Libertad. (2019). “#Orgulloloco. Expertos por experiencia en salud mental compartieron información y vivencias”. En Dis-capacidad. <https://dis-capacidad.com/2019/07/29/orgulloloco-expertos-por-experiencia-en-salud-mental-compartieron-informacion-y-vivencia/>
- Lander, Edgardo. (2000). Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). (Buenos Aires: CLACSO).
- Lorde, Audre. (1984). *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*. (Madrid: Editorial horas y horas).
- Lugones, María. (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En Walter Dignolo. (comp.). *Género y descolonialidad* (pp.13-42). (Buenos Aires: Del Signo).
- Maldonado, Jhonathan. (2018). ¿Quién habla por?: una breve incursión en la ventriloquía capacitista. (México: ArtCapacitismo).
- Marañón Pimentel, Boris. (2014). Crisis global y descolonialidad del poder la emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria. En Boris Marañón Pimentel (coord.) *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y racionalidad instrumentales* (pp. 20-59). (México: UNAM/Instituto de Investigaciones Económicas).
- Odrozola de la Garza, Karen. (2017). *Sentipensando el género, las espiritualidades y la tierra: una comunidad de afinidad de mujeres medicina en Santiago de Chile*. [Tesis de Maestría]. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

- Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). (Buenos Aires: CLACSO).
- Shapiro, Joseph. (1993). *No Pity: People With Disabilities Forging A New Civil Rights Movement*. (Nueva York: Times Books).

VIOLENCIAS EPISTÉMICAS, MUJERES Y UNIVERSIDAD

Relaciones (im)posibles con la discapacidad¹

Elizabeth Ortega Roldán

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Y “LAS” / “SUS” MUJERES

*No fue fácil para ellas ingresar a la universidad,
pero llegaron para quedarse*

(María Teresa Uribe, 1998)

Históricamente hemos estado expuestos a una valoración diferencial entre las producciones de saber y conocimiento de los intelectuales ubicados en el Norte y en el Sur; así, las producciones formuladas en el Norte, incluso aquellas que hablan de los asuntos del Sur, son entregadas al Sur como formas absolutas de conocimiento, como configuraciones incuestionables de verdad y con la aspiración de ser ampliamente distribuidas y apropiadas entre las gentes del Sur. Esta es una realidad experimentada desde la historia misma de la universidad.

La episteme e historicidad occidental han determinado las formas de producción de conocimiento del otro lado del mundo. En palabras de Rita Segato (2013), hay “un fenómeno reconocible –que no es otro que el eurocentrismo tanto socio-racial como epistémico en la

1. Reflexiones derivadas de la tesis doctoral “Trayectos de vida académica de cinco mujeres universitarias latinoamericanas frente a las violencias epistémicas y la construcción de paz”. Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia.

academia” (Segato, 2013: 273). Los procesos de colonialismo y colonialidad han alcanzado a permear las prácticas de creación del conocimiento de pueblos del *Sur*.

Estas formas de construcción y validación del conocimiento están atravesadas por lo que Quijano (1992) llamaría en su momento la colonialidad del poder y este poder de ser, de saber, de validar, no ha estado históricamente en las mujeres. Este patrón de colonialidad organiza la distribución del conocimiento y otorga valor a los saberes, dejando a los sujetos subalternizados, como las mujeres en tanto meras receptoras, consumidoras de categorías hegemónicas, patriarcales y androcéntricas. En este sentido, el sujeto de saber, productor de conocimiento, autoridad científica e intelectual, sigue encarnando la estructura subjetiva colonizada: la del hombre, blanco, europeo. Esta configuración deja por fuera al sujeto mujer, situada, histórica. De acuerdo con Rita Segato (2013), “[...] hay una división internacional de tareas en el campo intelectual y la expropiación de valor no reconocido en la producción de ideas que de ella se deriva –robo, usurpación, apropiación de ideas originadas en el Sur– impera y hace la universidad funcione, en nuestros países” (Segato, 2013: 276). En consecuencia, este tema afecta la vida académica de muchas maneras, incluyendo la participación en el mercado global de las ideas y conocimientos.

En consonancia con lo anterior, la universidad como institución colonizada, colonizante y colonizadora, reproduce el modelo hegemónico y recrea el canon educativo clásico que privilegia unos saberes sobre otros y unos sujetos sobre otros, atendiendo al gran “mercado” comprador de ideas y de formas de vida.

La matriz colonial utiliza categorías como la raza y las clasificaciones de género como maneras de distribución jerárquica y asignación de valor y prestigio. Asimismo, se podría afirmar que hay unas configuraciones del conocimiento, masculinizadas, patriarcales y androcéntricas que ubican a las mujeres en el último peldaño de las construcciones de saber o portadoras y reproductoras de saberes históricamente feminizados.

El ingreso de las mujeres a la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), de acuerdo con la reconstrucción histórica que hizo la siempre recordada científica social colombiana María Teresa Uribe, se perfila y reglamenta aun cuando la discusión sobre las mujeres en la universidad comenzaba a suscitarse en el país, a través de las Ordenanzas Departamentales 30 y 31 de 1933. La primera unidad académica que aceptó mujeres en sus aulas fue la Escuela Dental,

y en 1935 se anunciaba en la revista de la institución lo siguiente: Cuatro distinguidas señoritas han culminado este año sus estudios de odontología y dado un alto ejemplo a la mujer colombiana. Su presencia en las aulas, lejos de presentar obstáculo ha sido un estímulo y motivo de alegría. Sin ruido ni tropiezo, la Universidad ha abierto a la mujer las puertas de una carrera que entre muchas tiene para ellas la ventaja de ejercerse en el propio hogar, sin romper ninguno de los convencionalismos que la hacen reina de su casa. (Uribe, 1998, s/p.)

En este mismo sentido, la universidad abre sus puertas y dispone las profesiones que podrían entenderse como una extensión de sus quehaceres domésticos; parece entonces apropiado ver a las mujeres en saberes propios de la educación, la enfermería, la odontología y otras intermedias como el secretariado o la contabilidad. Historia que se actualiza, pues es común ver hoy en las unidades académicas donde se albergan estos saberes una presencia significativa de mujeres en relación con los hombres. Se podría pensar entonces en una feminización de estos saberes y áreas del conocimiento en tanto se configuran históricamente en productos culturales asociados a las funciones femeninas.

Es preciso, entonces, invocar a Mariana Arango Trujillo, Amanda Guendica y Rosa María Navarro, quienes fueron las primeras graduadas de la Universidad de Antioquia en 1935; agradecer su presencia y el inicio de una historia; reconocer que “No fue fácil para ellas ingresar a la universidad, pero llegaron para quedarse” (Uribe, 1998: s/p.). Y en efecto se quedaron en el nombre, en la historia, en las presencias de las mujeres que hoy habitamos esta casa grande; pero también se quedan en las ausencias de esas tantas mujeres que no están aquí por razones de opresión, silenciamiento y ocultamiento histórico y las que viven estas mismas condiciones desde dentro.

Hablar del ingreso de las mujeres a la Universidad de Antioquia, es el punto de entrada para cuestionar las maneras de presencia y existencia de ellas durante estos 85 años; es saber que la historia de esta casa se inició sin ellas, sin nosotras, sin nuestros saberes; y después de estos 85 años, seguimos teniendo brechas. La Universidad de Antioquia se configura, desde 1994,

como patrimonio científico, cultural e histórico de la comunidad antioqueña y nacional, es una institución estatal que desarrolla el servicio público de la educación estatal con criterios de excelencia académica, ética y responsabilidad social (...), y abierta a todas las corrientes del pensamiento cumple, mediante la investigación, la docencia y la extensión, la misión de actuar como centro de creación, preservación, transmisión y difusión del conocimiento y de la cultura. (Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, 1994: 11).

La comprensión de la universidad como centro de creación, preservación, transmisión y difusión del conocimiento y de la cultura, suscita la pregunta por los sujetos de este conocimiento, también por el mismo conocimiento que difundimos y apropiamos. La discusión es estructural y atraviesa las formas de aparición de las mujeres en su creación, apropiación y difusión, también se ubica más bien para cuestionar esas formas de habitar la universidad, algunas veces relacionadas con violencias epistémicas. Lo que dejan ver los datos es una estructura mayormente habitada por varones y, por tanto, conviene revisar las formas patriarcales y androcéntricas que pueden o no estar configurando todas esas relaciones sociales.

Este tipo de fenómenos se traducen en violencias epistémicas derivadas de matrices como el racismo, el sexismo y el capacitismo, presentes en la comunidad académica, porque tocan y trastocan la atribución de valor y legitimidad de unos saberes y sujetos productores de saberes. Asimismo, se puede decir que la mujer universitaria ha sido victimizada en el contexto institucional, debido al androcentrismo académico y a las estructuras patriarcales de creación de saber.

Lo expresado hasta aquí, permite señalar que la cuestión que intenta problematizarse no es la inclusión, quizá tampoco la exclusión, sino un fenómeno estructural y fundacional de la universidad misma y su misión de hacer saber. En definitiva, es preciso sumarnos a ciertas luchas feministas, afrofeministas, indígenas y anticapacitistas para combatir el orden de las cosas y para ello es necesario reconocer las trayectorias de aquellas mujeres que se han sostenido en la academia, en la universidad, a pesar de la proliferación de una clase particular de violencias: las epistémicas.

MUJERES, CUERPOS Y VIOLENCIAS EPISTÉMICAS

*(...) Si las escucháramos,
también las oíríamos reír y proponer,
inventar y crear.*

(Nuria Varela, 2005)

El proceso de colonización ha definido un modo único de ver la realidad siempre amañada y caprichosa a sus deseos y conquistas. Desde el patriarcado, la única forma está determinada por lo masculino y lo que le ha sido atribuido; así pues, acudiendo a Nuria Varela (2005) se ha considerado “al hombre como la medida de todas las cosas” (2005: 175). La historia ha sido contada en masculino. El patriarcado

ha silenciado a la mujer, sus silencios le fortalecen y le permiten mantener sus lógicas coercitivas y de control.

Estamos ante un agotamiento de la mujer, un cansancio que se traduce en fortaleza, en una lucha por el reconocimiento de su ser, de su espacio, de su historia, de su voz. Desde este punto y como lo menciona Nuria Varela (2005) “habría que escuchar a las mujeres del mundo porque por fin ellas, deberían tener la palabra” (173).

Las mujeres y sus cuerpos en la universidad “cuestionan el orden establecido” (Ibíd: 13), en esta medida podría considerarse su presencia también como una práctica decolonial, que pretende revertir y reinventar una historia que reconcilia lo nombrado como femenino y masculino en una relación más franca donde los derechos no solo sean de ellos sino también de nosotras.

El reordenamiento y reelaboración del mundo que emerge desde la existencia de las mujeres en la universidad implica, “establecer que las mujeres son actoras de su propia vida y el hombre ni es el modelo al que equipararse ni es el neutro por el que se puede utilizar sin rubor varón como sinónimo de persona” (Ibíd: 17). En este sentido, siguiendo a la autora, la universidad como institución, tiene el objetivo de “acabar con el patriarcado como forma de organización política” (179).

La tarea no es la disputa de poder, sino más bien la complementariedad, la circularidad, la responsabilidad y, acudiendo a Cogollo et al. (2004) “el compromiso mutuo entre hombres y mujeres para cambiar las relaciones desiguales de género que causan sufrimiento e insatisfacción” (196). Es decir, es necesario caminar hacia una sociedad más justa, que reinvente estas relaciones, que reconozca la diversidad y las formas de ser hombre y ser mujer, que reconfigure las construcciones alrededor de lo masculino y lo femenino, pero, sobre todo, siguiendo a Zayda Sierra (2007) una sociedad en la que avancen “de manera conjunta, hombres y mujeres, en la reconstrucción y transformación de estas relaciones” (Sierra, 2007: 8).

Cultural y socialmente, al hombre se le han atribuido roles y conductas, de la misma forma sucede con la mujer; sin embargo, esta asignación se ha hecho de manera desigual y jerarquizada. Sobre esta distribución el hombre y la mujer construyen identidades y sus prácticas responden a ellas; suerte es que estas identidades están construidas sobre imaginarios e ideologías que pueden ser deconstruidos, reimaginados y reinventados. Desde este punto, Nuria Varela (2005) argumenta que “la versión dominante de la identidad masculina no constituye una esencia, sino una ideología de poder que tiende a justificar la dominación masculina sobre las mujeres” (2005: 323).

Si se entiende que las conductas femeninas y masculinas son una construcción cultural, es necesario llamar a juicio las formas violentas en las que se expresan; así, la autora señala que “como en el mundo en que vivimos impera un sistema patriarcal, discriminatorio y opresor para las mujeres, el proceso de socialización también lo es” (Ibíd: 321).

La escuela, en su visión ampliada que podría extenderse a la educación superior, se ha preocupado por mantener el sistema patriarcal, narrando la historia que ha sido contada desde lo masculino. Según Zayda Sierra (2007), “el androcentrismo y el sexismo van a ser marco ideológico central sobre el cual se erige la escuela y la formación de la subjetividad, con toda su armazón hacia el disciplinamiento de los cuerpos, el conocimiento y el afecto” (Sierra, 2007: 7). Es decir, la escuela, está determinada por estas relaciones violentas, opresoras y de coerción derivadas de una supremacía masculina que concibe desde el hombre a la humanidad completa.

Es urgente y necesario, entonces, reconocer al feminismo como una categoría resistente a la racionalidad capitalista y patriarcal, como forma de entendernos desde el Sur; sobre todo, el feminismo ofrece la posibilidad de comprender la dominación desde la responsabilidad humana, en este sentido señala la inminencia de reconstruir el mundo de la humanidad. Esto es, una voz por la equidad.

DE REALIDADES COMPARTIDAS Y SILENCIOS ESCUCHADOS: LA LUCHA DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD

Es necesario reconocer que hay unas experiencias de opresión, dominación y discriminación que se cruzan en la relación mujer-discapacidad. Se reconoce la importancia de contar la historia de la mujer con discapacidad, partiendo del sentir mismo. De acuerdo con lo anterior y citando a Alejandra Otálvaro (2012), afirmamos que es necesario “nombrar los sucesos y promover la visibilización, incluyendo siempre la mirada, el sentir y el vivir propio de quienes experimentan las realidades sociales cruzadas en esta diada –hombre/mujer, capacidad/discapacidad– jerarquizadas por la sociedad de control” (Otálvaro, 2012: 13).

Nuria Varela (2005) recuerda la necesidad de escuchar el mundo femenino cuando explica que “las nadies son millones en el mundo. Su experiencia no tiene altavoces y sus pies están sobre una tierra que no les pertenece pero que comprenden como ningún estadista” (Varela, 2005: 171). Las mujeres y las mujeres con discapacidad son las nadies, que han sido invisibilizadas y silenciadas. Sin embargo, los mundos de otro modo también son los mundos de ellas, las niñas, jóvenes y mujeres adultas y ancianas con discapacidad que no han

tenido la posibilidad de elegir sobre sus pensamientos, su vida y ni siquiera sobre sus cuerpos, mucho menos han tenido voz para contar la historia que es.

Detrás del pensamiento de la mujer con discapacidad hay alguien que le está exigiendo qué aprender, qué desear, qué soñar; ese ojo hegemónico le señala a esta mujer el camino de lo “bueno”, de lo “correcto”, de la “normalidad”. Sobre sus vidas hay alguien que está detrás viviéndolas por ellas, proyectando sus propios deseos, señalando permanentemente una falta y una carencia.

La suerte no cambia cuando se trata de sus cuerpos, sobre estos la mujer con discapacidad no tiene posibilidad de elegir. Los constantes abusos sexuales aludiendo a su incapacidad de denuncia o de reconocer este acto violento, la práctica casi nunca consentida de la esterilización, la negación a una sexualidad o de su presencia en escenarios universitarios, son solo unas muestras de cómo lo más propio: el cuerpo, también es dominio de otros y otras. Según Alejandra Otálvaro (2012) hay una concepción infantilizada y asexuada de la mujer con discapacidad, ésta es generada culturalmente y tiene una carga negativa que exalta un cuerpo “deforme”, “anormal” y transgresor a la supuesta “perfección natural”.

Así, los cuerpos y las mentes de las mujeres con discapacidad son colonizados, en unas relaciones de poder que invisibilizan estas formas siempre tan diversas y diferentes de ser mujer. La lucha es por una decolonización del cuerpo, de las mentes y de la vida misma. Para la mujer con discapacidad esta colonización y dominación le ha representado la ausencia de espacios de participación. Por ello, es tiempo de narrar la universidad y sus formas en femenino, “y, si las escucháramos, también las oíríamos reír, proponer, inventar y crear” (Varela, 2005: 173).

Después de lo argumentado hasta este punto, vale la pena mencionar que la discapacidad, desde una mirada patriarcal y androcéntrica, es femenina, en la medida en que, según Nuria Varela (2005) “históricamente parecía que lo raro, lo *analizable*, lo que *había que definir y estudiar* era lo femenino, puesto que lo masculino se consideraba lo *normal*, la *norma*, lo *no cuestionable*” (324). Así, la discapacidad, igual que lo femenino, se ha ubicado en el plano de la anormalidad, la debilidad, la inferiorización y la explotación.

En nuestra historia, las personas en situación de discapacidad y las mujeres fuimos ubicadas en un lugar común, *condenadas* a una sociabilidad del encierro (casa –cocina/habitación-, hospitales y manicomios), entendidas como sujetos de menor-valía [*minusvalía*], con escasas o nulas capacidades productivas. (Otálvaro, 2012: 14)

En este sentido, una mujer con discapacidad es doblemente dominada, controlada, silenciada y discriminada, es lo que Alejandra Otálvaro (2012) llamaría una discriminación compuesta “en el caso de atribuírsele al ser una doble o triple categoría social” (14).

Según lo anterior, es necesario despojar a la discapacidad y a lo femenino de estas clasificaciones; esto es, deconstruir una mirada androcéntrica para entender estas dos realidades en medio de la diferencia y comprenderlas además como formas distintas de estar y habitar el mundo. Desde aquí la lucha es por el reconocimiento de una mujer que se entiende como un sujeto histórico, territorial y discursivo. En esta misma línea,

se trata sin duda de mujeres que se construyen, en un tiempo particular, que habitan los espacios y transitan permanentemente en sus ámbitos privados y públicos, fundan sentidos de vida en su estar con y entre Otras/os. Son sujetos no indiferenciados-ni diferenciados, sino diferentes que se piensan a sí mismas y se enuncian a partir de la reflexión entre las versiones enseñadas, en el transcurrir de una subjetividad que en ocasiones subvierte el orden instaurado sistemáticamente para sujetos femeninos con discapacidades. (Otálvaro, 2012: 128)

Así, las mujeres con discapacidad son aquellas que protagonizan su vida, que son actoras y que cuestionan el orden establecido; son mujeres que se apropian de su historia y que habitan espacios negados, pero sobre todo unas que construyen y mantienen la identidad. Esta también ha sido la lucha de las poblaciones campesinas.

Las mujeres con discapacidad han sido ubicadas igual que las poblaciones campesinas en un no lugar. El capitalismo, la globalización y el imperio con sus lógicas de productividad, mercado, competitividad e individualismo, dejan sin piso a ambos colectivos. Para las mujeres con discapacidad hay un no lugar en la familia, en la universidad, en el mundo laboral y sobre todo en los escenarios políticos. La no existencia ha sido una constante en la historia de la discapacidad, por ello hay una lucha contra ese ojo hegemónico que ha construido unos imaginarios y unas identidades impuestas.

En definitiva, existen puntos comunes entre las luchas de las mujeres, las personas con discapacidad, el campesinado, las comunidades indígenas y afrodescendientes. Estas formas de lucha buscan anunciar y denunciar las formas de coerción y control que devienen de un sistema patriarcal y del imperio, además de proclamar su existencia, resignificar su papel transformador y reconocer que es una marginalidad impuesta que no es ni propia ni es natural.

Lo expuesto en este apartado permite, en primer lugar, pensar en la reconfiguración de la subjetividad de la mujer con discapacidad que

implica procesos de decolonización del pensamiento, del cuerpo y de la vida misma. En segundo lugar, se señala la necesidad de deconstruir los discursos asociados a la discapacidad y a las mujeres para ubicarlos en terrenos de equidad y justicia social. En tercer lugar, reconocer que la presencia y existencia de las mujeres con discapacidad en la educación superior se convierten en una forma de materializar las luchas de los colectivos excluidos e inferiorizados.

VIOLENCIA Y VIOLENCIA EPISTÉMICA: ¿INVISIBLE O INVISIBILIZADA?

*No existe una teoría capaz de explicar
todas las formas de violencia.*

(Sémelin, 1983)

Žižek (2007) argumenta que estamos ante una presencia universal de la violencia y su consecuencia principal es el sistema capitalista que domina hoy al tejido de las relaciones consigo mismo, con el otro y lo otro; un mundo en el cual rigen fuerzas económicas sistémicas a las que resulta imposible escapar.

De acuerdo con Žižek (2009) se ubica “la causa última de la violencia en el miedo al prójimo” (243). De este mismo modo, hace una aproximación Han (2017) al concepto de violencia, como un intento desesperado de la configuración del yo normativo, normalizado, normado, creando unos otros que existen en los márgenes, los bordes, las fronteras, al otro lado de la gran pertenencia. Estos márgenes crean la figura de forastero, foráneo, la idea del otro eterno. Desde este punto conviene decir con Han (2017) que “imperla una dialéctica de la violencia: un sistema que rechaza la dialéctica de lo distinto desarrolla rasgos autodestructivos. El violento poder de lo igual resulta invisible. La proliferación de lo igual se hace pasar por crecimiento” (28). La violencia surge como alteraciones a la normalidad: cuando hay condiciones que exceden la norma, cuando hay alteridades y cuerpos que nos interpelan.

Tal vez como violencia simbólica desde Bourdieu (2000), como violencia cultural y estructural en términos de Galtung (2004), como violencia objetiva en palabras de Žižek (2009), aparece una violencia que Gayatri Spivak (2011) ha denominado epistémica, asociada a los sujetos que han sido configurados por la modernidad y los procesos coloniales como subalternos. Esta forma de violencia silencia, niega la voz y la experiencia vital de unos sujetos colectivos; en este sentido

la intelectual postcolonial se pregunta si el subalterno puede hablar, coincidiendo con que “la exclusión del otro subordinado de Europa es tan central para la producción de regímenes epistémicos europeos, que el subalterno no puede hablar” (Butler, Laclau y Žižek, 2003: 43).

La violencia epistémica aparece en escena cuando la representatividad de los sujetos subalternos aparece ilegible, irreconocible, in traducible. El punto aquí “no sería extender un régimen violento para incluir al subalterno como uno de sus miembros: está, en realidad, ya incluido allí y es precisamente el modo en que es incluido el que efectúa la violencia de su borramiento” (Ídem). Así pues, la violencia epistémica no es un tema de inclusiones o exclusiones sino más de unos borramientos históricos y de homogenización de los pueblos configurados como subalternos, y, al decir de Judith Butler, Laclau y Žižek (2003) la “homogeneización es el efecto de la violencia epistémica misma” (Ídem).

La violencia epistémica es una violencia colonial, que para Gayatri Spivak (1988) representa “la alteración, negación y, en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos” (en Belausteguigoitia, 2001: 237). En este sentido, Marisa Belausteguigoitia (2001) argumenta que “las formas de violencia epistémica – el ninguneo, alteración de una experiencia o ausencia de mediación-, traen como consecuencia silencios, estos son un producto, una presencia, un testimonio de una abyección o borradura” (Belausteguigoitia, 2001: 238).

De acuerdo con lo anterior, la violencia epistémica “se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento, tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria, de su experiencia” (Ibíd: 237). De igual modo, se vincula a cuestiones relacionadas con la voz que narra, toda vez que permite ciertas formas de dilución de la voz del autor o autora de la historia que ha sido narrada, estas formas de dilución “de la voz de la otredad van desde el secuestro y la anulación de la voz, hasta la enmienda, alteración y traducción de la experiencia del otro” (Belausteguigoitia, 2001: 237-238).

En este horizonte de sentido, para la configuración de una violencia epistémica, es necesaria la creación de uno Otro y de unos dispositivos taxonómicos que generan identidades opuestas; por ello, de acuerdo con Genara Pulido (2009) “se ejerce la violencia epistémica contra el Otro negando de antemano cualquier encuentro genuino con el que se considera irreconciliablemente diferente” (183). No siendo suficiente con esto, se crean modelos que lo explican desde otros lugares y desde otros territorios, desde otras narrativas; al respecto

Gayatri Spivak (1988) afirma que “la violencia epistémica consistente en pensar al Otro según un modelo que de ningún modo lo explica ni da cuenta de él” (en Belausteguigoitia, 2001: 237). En definitiva, esta forma de violencia es un fenómeno que se basa en el intento de “establecer una relación asimétrica de poder con el Otro que implica saberlo, representarlo, contenerlo y dominarlo” (Pulido, 2009: 183).

Ahora bien, este lugar de apropiación, de invalidación, de negación proviene de unas matrices discursivas que legitiman las epistemes moderno-coloniales y niegan epistemologías alternativas, perpetuando la opresión y dominación de unos saberes. En consecuencia, Genara Pulido (2009) afirma que esta es una “violencia ejercida a través de regímenes de saber y la represión epistemológica de los otros mediante la denigración e invalidación de sus propios saberes a partir de determinados regímenes discursivos universales que representan y re-inventan para sí mismos” (Pulido, 2009: 173).

Por otro lado, este tipo de violencia está asociada al lenguaje, las formas discursivas y narrativas a través de las cuales se ejerce el poder y se legitiman unos saberes y unas formas de conocer. A este respecto, Rita Segato (2018) argumenta que “todo acto de violencia es un gesto discursivo” (Segato, 2018: 42); por consiguiente, hay una narrativa, una trama que señala y traza el horizonte de lo posible, lo real, lo válido. Por consiguiente, la violencia puede ser entendida como un enunciado que no busca el exterminio de un sujeto, sino más bien la colonización del mismo, de sus lugares, su territorio, su palabra, su cuerpo, su universo interpretado y representado.

En este sentido, el lenguaje y los distintos tipos de discursos son las herramientas por excelencia de las que se sirve este tipo de violencia y son las que permiten la validación y construcción del otro y la otra como seres humanos y ciudadanos de segunda categoría; este sería el caso histórico de tantas mujeres, cuyo destino, en palabras de Rita Segato (2018) ha sido “ser contenida, censurada, disciplinada, reducida, por el gesto violento de quien reencarna, por medio de este acto, la función soberana” (42). En definitiva, la violencia epistémica se encuentra en “el aniquilamiento de la voluntad de la víctima, cuya reducción es justamente significada por la pérdida de control sobre su espacio-cuerpo” (Segato, 2018: 40). Asimismo, la violencia es “la expresión del control absoluto de una voluntad sobre otra. Expresar que se tiene en las manos la voluntad del otro es el *telos* o finalidad de la violencia [...] Dominio, soberanía y control sobre su universo de significación” (Ibíd: 41).

Lo dicho hasta acá, invita con Butler, Laclau y Žižek (2003) a cuestionar la universalidad de ciertos saberes, toda vez que, “la universalidad se usó para extender ciertas comprensiones colonialistas y

racistas del “hombre” civilizado, para excluir ciertas poblaciones del dominio de lo humano” (45).

PROPUESTA DESDE EL SUR: UNA UNIVERSIDAD DESCOLONIZADA Y POLIFÓNICA

La Universidad pública moderna latinoamericana se enfrenta a grandes retos. Por un lado, el promovido por los grupos históricamente subalternizados que no solo la interpelan con pretensiones de acceso, sino también como intenciones de transformación de sus estructuras y orígenes elitistas que la convierten en una institución excluyente y exclusiva para algunos sectores. Por otro lado, algunas presiones derivadas de las estructuras globales que, permanentemente, le exigen refundarse en función del voraz capitalismo y el libre mercado. Ambas situaciones no solo le implican mirarse hacia dentro, sino también hacia fuera en términos de las relaciones de sujeción con las estructuras de poder. A este respecto, Santos (2019) argumenta que “el elitismo de la universidad ha quedado en evidencia como ejemplo perfecto de discriminación de clase, raza y género en la sociedad y en la cultura en general” (2019: 367).

Es necesario llegar a un proceso de descolonización de la Universidad, que al decir de Santos (2019) interpela procesos propios como el acceso –tanto de estudiantes como docentes-, la investigación, los contenidos y currículos, las áreas de conocimiento, los programas y, en definitiva, la estructura institucional.

En la universidad convencional, aparece la violencia epistémica tejida con las desigualdades raciales, étnicas, sexuales y de género. Esto unido a la “transnacionalización neoliberal” de la universidad que convierte a la educación superior en un servicio de consumo y esto hace que crezcan las desigualdades; hoy estamos ante una fragmentación mayor que no se limita al acceso, sino a las formas de habitar y transitar la universidad mercantilista. A este respecto, Santos (2019) argumenta que

[...] el capitalismo universitario es la principal fuerza motriz que hay detrás del sistema universitario global, pero siempre funciona en articulación con el colonialismo universitario. Llamo capitalismo universitario al fenómeno que transformó la universidad en una empresa capitalista que, en consecuencia, debe funcionar según criterios propios del capitalismo. Así pues, la universidad es capitalista no por encontrarse al servicio de la reproducción de una sociedad capitalista (lo que siempre ha pasado, por lo menos en el mundo no comunista). Es capitalista cuando se vuelve una corporación empresarial que produce un bien de consumo cuyo valor de mercado se deriva de su capacidad de crear nuevos valores de mercado

(por ejemplo, diplomas que dan acceso a empleos bien remunerados). (Santos, 2019: 370)

De acuerdo con esta perspectiva, el colonialismo de ocupación extranjera ya no solo se refiere a la toma de algunos territorios y cuerpos, sino de saberes, prácticas y discursos. Estamos ante nuevos colonialismos internos. En este sentido,

[...] existe colonialismo universitario cuando los criterios que definen los currículum, al cuerpo docente y el alumnado se basan en una ideología que justifica la superioridad de la cultura que la defiende mediante la siguiente falacia: la (supuesta) superioridad de la referida cultura, pese a fundamentarse en criterios étnorraciales, se presenta como inevitable porque la cultura que la apoya es (supuestamente) la única verdadera. Así pues, la imposición de una cultura a otra parece totalmente justificada. (Ídem)

Se requiere una lucha que nos lleve a configurar una universidad poscapitalista, pospatriarcal, poscolonial, lo que llamaría Santos (2019) “una universidad comprometida y polifónica, una universidad en proceso de convertirse en una pluriversidad” (Santos, 2019: 377). Por *comprometida* este autor se refiere a la posibilidad de asumir crítica, política y éticamente una posición objetiva y no neutral; con *polifónica*, se refiere a

una universidad que ejerce su compromiso de una forma pluralista, una universidad polifónica es una universidad cuya voz comprometida no solo está compuesta por muchas voces, sino que, sobre todo, está compuesta por voces que se expresan de formas convencionales y de formas no convencionales. (Santos, 2019: 377-378)

De acuerdo con lo anterior,

la nueva universidad polifónica será un terreno en el que las ecologías de saberes encontrarán su espacio, y donde académicos y ciudadanos interesados en luchar contra el capitalismo cognitivo, el colonialismo cognitivo y el patriarcado cognitivo colaboran a fin de congregarse diferentes conocimientos dentro de un marco de respeto total por las respectivas diferencias, buscando a la vez convergencias y articulaciones entre ellos. (Ibíd: 381).

Las monoculturas y las exclusiones que hasta ahora han caracterizado a la universidad convencional, se encuentran cristalizadas en las subjetividades, por ello, es necesario ir configurando un proyecto pedagógico emancipatorio, que alimente el pensamiento crítico y produzca lenguajes destabilizadores capaces de cuestionar el proyecto moderno-colonial.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Superior 1 de 1994. [Consejo Superior Universidad de Antioquia]. *Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia*. 5 de marzo de 1994.
- Belausteguigoitia, Marisa. (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feminista*, 24. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2001.24.668>
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. (Barcelona: Anagrama).
- Butler, Judith, Laclau, Ernesto y Žižek, Slavoj. (2003). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. (México: Fondo de Cultura Económica).
- Cogollo, Julia Eva, Flórez-Flórez, Juliana y Nãñez, Angélica. (2004). “El patriarca imposible: una aproximación a la subjetividad masculina afrocaribeña”. En Eduardo Restrepo y Axel Rojas (Edit.). *Conflicto e (in)visibilidad Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. (pp. 195-208). (Cauca: Editorial Universidad del Cauca).
- Domenach, Jean. (1981). *La violencia y sus causas*. (Unesco).
- Galtung, Johan. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. *Polylog. Foro para Filosofía Intercultural*. <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- Han, Byung Chul. (2017). *La expulsión de lo distinto*. (Barcelona: Herder).
- Otálvaro, Alejandra. (2012). *Mujeres y discapacidad: miradas de sí*. [Tesis de Maestría]. Manizales: CINDE-Universidad de Manizales.
- Pulido, Genara. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24 (1– 2), 173-201.
- Quijano, Aníbal. (1992). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (Buenos Aires: CLACSO)
- Santos, Boaventura de Sousa. (2019). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur*. (Madrid: Editorial Trotta).
- Segato, Rita. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. (Buenos Aires: Prometeo Libros).

- Segato, Rita. (2018). *La guerra contra las mujeres*. (Buenos Aires: Prometeo Libros).
- Sierra, Zayda. (2007). Otra herencia colonial: el carácter androcéntrico y sexista del conocimiento. *Revista Javeriana*, 740.
- Spivak, Gayatri. (2011). ¿Puede hablar el subalterno?. (Buenos Aires: El cuenco de la plata).
- Uribe, María Teresa. (1998). *Memoria. Universidad de Antioquia: protagonista y testigo*. <http://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/697d5493-ccd2-4de0-9556-ad977e574b32/llegan-las-mujeres-democracia.pdf?MOD=AJPERES&CVID=kR3AFMB>
- Varela, Nuria. (2005). *Feminismo para principiantes*. (Barcelona: Ediciones B).
- Žižek, Slavoj. (2007). Afterword: With Defenders Like These Who Needs Attackers?. En Paul Bowman y Richard Stamp (Ed.). *The Truth of Žizek* (pp. 197-255). (New York: Continuum).
- Žižek, Slavoj. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. (Buenos Aires: Paidós).

DE LAS VIOLENCIAS EPISTÉMICAS HACIA SU TRANSGRESIÓN

Diana Vite Hernández y Elizabeth Ortega Roldán

Nuestros encuentros y diálogos han coincidido en sentipensar, en primer lugar, la producción del conocimiento y nombrar las violencias que atraviesan aquellas formas de conocer y (des)conocer a quienes crean conocimiento, para que, en un segundo momento, narremos derivas haciendo justicia sobre todo aquello que nos ha impedido ser, estar y decir desde formas otras distintas a las hegemónicas.

Sin duda, la colonialidad no solamente puede ser entendida como un asunto de violencias políticas y culturales, sino también en el margen de la epistemología y la ontología, todas ellas volcadas hacia la vida misma; es decir violencias del cuerpo, hacia el cuerpo, desde el cuerpo. Dicho de otro modo, la deshumanización racista, clasista, capacitista y patriarcal además de atravesar simbólicamente, también habita en los cuerpos y los saberes.

La jugada colonial en términos de Escobar (2012) ha inventado un sujeto subdesarrollado, tercermundista sobre el cual se ejerce el poder. En este sentido, la raza, el cuerpo, las lenguas han sido formas históricas de diferencialismos que permiten la emergencia de los otros, unos otros sin rostros, que no atienden a los cuerpos¹ normativos; estos son efectos del poder y, por lo mismo, productores de violencias.

1. En este capítulo las autoras deciden utilizar la e, como un modo lingüístico para desbinarizar el género. (Nota de las coordinadoras).

Lo expresado hasta acá, nos permitiría pensar las violencias como un intento desesperado de la configuración del yo normativo, normalizado y normado, creando unos otros que existen en los márgenes, los bordes, las fronteras, al otro lado de la gran pertenencia. Estos márgenes crean la figura de forastero, foráneo, la idea del otro eterno. Desde este punto conviene reiterar que “imperea una dialéctica de la violencia: un sistema que rechaza la dialéctica de lo distinto desarrolla rasgos autodestructivos. El violento poder de lo igual resulta invisible. La proliferación de lo igual se hace pasar por crecimiento” (Han, 2017: 28).

De acuerdo con lo anterior, las violencias surgen por no estar dentro de la normalidad, cuando hay condiciones que exceden o no alcanzan la norma, cuando hay alteridades y cuerpos que nos interpelan. Este miedo a lo distinto que produce unas formas de exterminio, de normalización, de negación y deshumanización, podría estar materializado en asuntos como:

La supremacía de la escritura. Las prácticas escriturales han sido expansionistas, violentas, en este sentido,

la escritura estimuló la exclusión, la marginalidad, la manipulación y la servidumbre intelectual a un único medio. La exclusión, pues no se le brinda a todos. La marginalidad, pues no se imparte por igual y al mismo nivel. La manipulación, pues son apenas unos pocos quienes tienen derecho a fijar y modificar sus reglas. La servidumbre intelectual, pues cuando se le aprende no se le quiere dejar, se le idolatra, se le celebra sin atreverse a cuestionarla. (Vivas, 2015: 31)

Hemos olvidado otras formas en las que el saber se produce, se recrea, se revitaliza, se narra. El culto a la escritura y una escritura en castellano con perfecta ortografía, sintaxis, es decir, sin errores, nos ha llevado a la negación de unos cuerpos cuyas experiencias y existencias son en sí mismas formas de narrar el saber. “Prohibir la pintura corporal, la cestería, la orfebrería, las danzas, el uso de plantas sagradas, los rituales fue una estrategia mediática más efectiva que la guerra armada. Gracias a la escritura se facilitó la colonización de almas y conciencias” (Vivas, 2015: 33).

Racionalidad instrumental. Reconocimiento, validación y legitimación de unos saberes constituidos desde la suprema ciencia occidental y que se encuentran en clave de su sentido de utilidad, rentabilidad y aportes a las grandes maquinarias mercantilistas.

Lectura capacitista y machista de les cuerpos. Jerarquización de les cuerpos según sus capacidades medidas por los parámetros de normalidad y considerando como eficientes y eficaces aquellos cuerpos con todas las capacidades y clasificando como desechables o inservibles a otros. Asimismo, la colonialidad de las comprensiones de las corporalidades femeninas y masculinas estableciendo roles que histórica, cultural y socialmente se les han asignado.

Regulación de los saberes. Formas compartimentadas y fragmentadas en las que se deben ubicar los saberes para responder a unas formas de hacer y ser ciencia.

Pedagogías bancarias y de disciplinamiento. La educación basada en los discursos de las competencias producto de unos metarrelatos de eficiencia, eficacia y suficiencia; lo que produce una cierta forma de estratificación de les cuerpos y de los saberes. Asimismo, actualiza el discurso del individuo, jugada colonial que opone y confronta a los sujetos con sus prácticas ancestrales de comunidad (experiencias de complementariedad, horizontalidad y circularidad).

Pero, ¿cómo hacer frente a todas esas violencias identificadas y nombradas? Derribar las violencias causadas por la colonialidad requiere de “transgredir, interrumpir, incidir e in-surgir; al poner como meollo del asunto, los patrones de poder que aún perviven para –y desde ahí– plantear, cultivar y ejercitar articulaciones y construcciones distintas” (Walsh, 2008: 131)

En este sentido, la forma de transgredir el nicho de la producción de conocimiento y la episteme moderno-colonial es tan amplia y diversa en contra de estas violencias que elegimos como apuesta hacer ecos, poner en el centro las experiencias, dejarlas fluir a través de formas otras de decir y que tuvieran como base una descolonialidad contracapacitista. En este sentido, quisimos que nuestra juntanza, al haber confluído en el eje *Diálogos entre capacitismos y violencias* y nuestra creación colectiva presentada en el *Encuentro en Nosotredad* tuviera alusiones a la justicia epistémica y en un formato de audio, para ejercitar la imaginación y dejar la costumbre ocularcéntrica, aunque para fines de este manuscrito, hicimos uso de la imagen (código QR) para dirigirnos hacia el campo de lo sonoro y así dar a conocer el audio que presentamos en ese encuentro.

Nuestra creación sonora, que se puede encontrar capturando el código QR, está dividida en cuatro momentos: el primero es una lluvia de voces de compañeras que de manera muy generosa nos compartieron sus experiencias vivas acerca de la violencia en el ámbito de la

producción del conocimiento y que desde ese momento las tuvimos en el corazón y fueron parte del *Encuentro en Nosotredad*, así como su presencia en el entretejido de saberes en este escrito. Un segundo momento sitúa un sentipensar sobre las epistemologías contracapacitistas y da lugar al tercer momento encontrado en un relato sobre los saberes desde dos perspectivas: la colonizadora y la descolonial y, finalizar con otro sentipensar sobre lo *cyborg* y la agencia epistémica.

Para nosotras fue importante empezar con las experiencias, porque nos parece que es sustancial reconocer su relevancia y su validez epistemológica, aquella que la colonialidad del saber no ha querido conceder más que en términos de saqueo y menciones en último lugar después de presentación de teorías y resultados por expertos y expertas en las disciplinas o de la academia convencional.

De acuerdo con Catalina Trebisacce (2016), la experiencia no es la verdad esencial, es decir, tampoco se trata de dar validez ahora solo a las sensaciones y relatos y no a las racionalidades, pues hay que decir también que la experiencia habla de la verdad del sujeto, pero esa verdad no es natural ni esencial, sino contingente, contextual y producida. Por ejemplo, desde la epistemología feminista, la experiencia fue no solo convertida en objeto de estudio, más bien fue “citada al dar testimonio de formas de dominio y opresión productoras de sujetos subalternos” (Trebisacce, 2016: 288).

Es importante enfatizar que no se trata de romantizar la experiencia ya que pierde realmente su valor epistemológico cuando se encamina a relatos que son solo datos anecdóticos y vestidos de individualidad liberal, recortadas de relaciones y estructuras, es decir, las experiencias “presentan un valor para el conocimiento y para la política en tanto y en cuanto consiguen hablar de una historia, de un contexto, de relaciones sociales, etc.” (Ibíd: 290). Las experiencias nos expresan testimonios directos, narrativas en primera persona y también esos conocimientos situados tan necesarios hoy en día en contra de la ciencia dominante.

Los relatos de Maribel, Ángela, Leidy, Elizabeth, Adriana y Dana son testimonios de mujeres estudiantes/profesoras que comparten sus violencias vividas en la universidad, entendida esta como la institución y estructura legítima en la producción de conocimientos. Todas ellas se enfrentan a la violencia patriarcal, sexista, racista, pero también capacitista, por estar atravesadas por la discapacidad, algunas de ellas la encarnan y otras son cercanas. Son experiencias muy particulares en el andar de la educación superior y que es preciso visibilizar, hacer eco de su palabra y de esas problemáticas que enfrentan.

Hay que enfatizar también que, en general, son muy pocas las personas con discapacidad que estudian en las universidades y, en

particular, pocas las mujeres con discapacidad desde el lugar de enunciación como estudiantes universitarias, debido también a las discriminaciones patriarcales y capacitistas. El hecho de que ellas se encuentren (nosotras nos encontremos) en los espacios universitarios, es parte de la transgresión y también de la justicia epistémica.

Asimismo, hablar sobre episteme contracapacitista permite ejercitar y cultivar formas otras de expresar y encuepar el saber y su puesta en diálogo con otros saberes. Para nosotras, no puede haber una descolonización del pensamiento si se desconoce que, dentro de todas esas opresiones a derribar también se encuentra la capacitista. Por ello, nuestro ejercicio de presentar saberes orales, aunque nos hubiera gustado mucho expandir el formato a Lengua de Señas, pero por los tiempos y sin financiamiento para poder introducir los saberes de las manos de intérpretes, no nos fue posible.

Finalmente, no pudimos evitar hablar de cómo es difícil marcar las fronteras con respecto a lo humano-tecnología en la vida de muchas personas con discapacidad. Por ello, aludimos al concepto *cyborg* de Donna Haraway (1984). No sólo nos encarnamos *cyborgs* para que suceda nuestra vida cotidiana desde lo más vital, sino también para acceder a los saberes al mismo tiempo que emitir los nuestros. Las tecnologías de asistencia, en este caso, un lector de pantalla, nos permitió fusionarnos para encontrarnos con otros pluriversos, con las letras, la poesía, las filosofías y con otras personas y seres.

Con la cámara del *Smartphone* o Tableta, enfoca la siguiente imagen que viene después de este párrafo. Si eres usuaria de lector de pantalla el enfoque hacia la parte inferior de la pantalla capturará la imagen. De cualquier modo, te darás cuenta que el enfoque tuvo éxito porque aparecerá una leyenda en la parte superior o una notificación leída por el lector de pantalla que dice: "Drive Código QR abrir en Drive" y que hay que seleccionar para que abra la página en donde se puede escuchar el audio.



BIBLIOGRAFÍA

- Escobar, Arturo. (2012). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. (Medellín: Ediciones desde Abajo).
- Han, Byung Chul. (2017). *La expulsión de lo distinto*. (Barcelona: Herder).
- Haraway, Donna. (1984). *Manifiesto Cyborg: el sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en un circuito integrado*. (California: Universidad de California).
- Walsh, Catherine. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Trebasacce, Catalina. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta de Moebio*, 57, 285-295.
- Vivas, Selnich. (2015). *Komuya uai. Poética ancestral contemporánea*. (Medellín: Sílabas).

II.
DIÁLOGOS SOBRE CUERPOS,
SUBJETIVIDADES Y GÉNEROS

INTERPELACIONES DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD EN RELACIÓN CON SUS TRAYECTORIAS VITALES

Ana D. Tamayo Marín

*Cuatro fotos, un cuerpo.
Con los ojos de otros, me vi deforme.
Y hoy, intentando transformar esas partes en arte,
les pido perdón.
Por no ver belleza,
por no saber comprender la rebeldía,
que carga la forma de las partes deformes.
Por no saber cargar su libertad,
y ser carcelera de la hegemonía.
A mi cuerpo hoy,
lo proclamo mío.
Escribiré en cada centímetro de mi piel, política.
El privilegio temblará.
Mi cuerpo habitará lugares prohibidos.
Encarnará el deseo.
Bailará imposibles.
Besará experiencias.
Ya no vestirá vergüenza.
Mi cuerpo,
será visto.
Será tu incomodidad,
será tu cuestionamiento.
Será libre y diverso.
Será deforme y mío.*

(Gianna Mastrolinardo, 2019)
@plumalibree (instagram)

La evolución del concepto de discapacidad permitió trascender de las formas capacitistas, medicalizadas de abordaje hacia otros análisis donde se incorpora la mirada social, crítica, decolonizada, planteándolo como una construcción social y producto de una estructura en

sí misma excluyente. Esta última pone énfasis en cómo los factores sociales tienen una incidencia determinante en la generación de la desventaja social de un grupo social que históricamente ha transitado hacia los intersticios sociales de la exclusión.

Así, pensar en mujer y discapacidad, es plantear las intersecciones que configuran una posición que aún, muchas veces, es de sumisión y subvaloración y se tejen a través de estructuras sociales patriarcales, provocando que la trayectoria de vida de estas mujeres esté marcada por múltiples experiencias de violencia estructural, simbólica, cotidiana que se relaciona no solo con su rol de género, sino también con la estigmatización de un cuerpo no apto para la producción y reproducción social.

Esta reflexión toma discursos de la sociología de la discapacidad, de la perspectiva ecofeminista y del feminismo marxista para avanzar en la narración pluridimensional y compleja de la existencia social de las mujeres con discapacidad.

Se busca dar vida a las narrativas que atraviesan a las mujeres con discapacidad, validando su experiencia en la construcción de conocimiento socialmente relevante que en este campo aún resulta incipiente, por lo menos en el contexto colombiano. Se espera, además, que la reflexión permita no solo el aporte explicativo, sino también el reconocimiento de las realidades que enfrenta este grupo social para proyectar la intervención social, movilización en el contexto local, que hasta ahora es tímida en sus avances.

Se tomará como referente la experiencia de Encuentro de Saberes en torno a las Violencias que enfrentan las mujeres con discapacidad, realizado en octubre del 2020, pero que se viene pensando desde 2018; este espacio fue gestado por la Subsecretaría de Género – Casa Matria en Cali – Colombia, acompañado y dinamizado por lideresas con discapacidad de las comunas 14 y 21 de la ciudad.

PROBLEMATIZACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD

Acercarse a la discapacidad como construcción social implica pensar en las múltiples formas de desventaja social que enfrenta este grupo. Por tanto, esta reflexión busca visibilizar las situaciones que viven las mujeres con discapacidad en contextos modernos, estructurados sobre principios capacitistas, patriarcales y androcéntricos que relegaron el rol de las mujeres a lo privado, a la reproducción, a la sumisión, al servicio, al cuidado.

Esta desventaja estructural está atravesada por el desconocimiento social de lo que es la discapacidad, donde casi en la mayoría de los casos se asocia con un padecimiento, una tragedia personal, o un mero

asunto de “anormalidad”, restándole de facto los elementos sociales que la configuran y son generadores de exclusión. Al respecto plantea Ávila Vargas (2012):

La mujer con discapacidad es entonces expulsada reiterativa y sistemáticamente, no solamente excluida, como ya se dijo, sino permanentemente atravesada por los diversos dispositivos de agresión y segregación, de los asuntos públicos, pero también y simultáneamente de los de la “normalidad”, de la ortodoxia discursiva, de la ortodoxia corporal, de la ortodoxia alienada y alucinante del mercado, la estética y el glamour. Se trata de lo que podríamos denominar nuevos ensamblajes de la expulsión de la mujer de los circuitos tradicionales discursivos y fácticos de dominio androcéntrico, a los que cabe añadir o agregar a la manera de intersecciones su discapacidad, para entender la mayor intensidad de su particular presencia y subjetividad en el mundo. (8).

Lo anterior confirma que el desconocimiento de la discapacidad desde una perspectiva social, unido a la configuración de ser mujer, provoca mayores probabilidades de estigmatización y discriminación, determinando sus trayectorias vitales, sus narrativas.

Al respecto, la experiencia que se incorpora a esta discusión evidencia dicha violencia estructural, a través de las diferentes formas de interacción que establecen las mujeres en lo cotidiano y que en los encuentros y conversas provocadoras que se respaldaron desde lo institucional, surgen como interpelaciones que quieren ser reflexionadas tanto por las mujeres con discapacidad como por aquellas que son cuidadoras, dichos intereses giraron en tres grandes elementos: la autonomía económica; el placer con el erotismo como parte constitutiva de las sexualidades; y, por último, la autonomía y el cuidado.

Hablar de discapacidad y mujeres densifica la discusión en términos de las intersecciones (racialización, etnicidad, edad, clase social, orientación sexual, etc.). Pensar la categoría de violencia lo complejiza aún más, en razón a las formas de legitimación, naturalización y silencios que se dan en órdenes sociales patriarcales impuestos, donde aquellas violencias de índole estructural y simbólico son tan poco reconocibles. Por tanto, mostrarlas, nombrarlas es darles el peso y rigurosidad explicativa obligada en aras de mostrar cómo ser mujer y además encarnar una discapacidad, provoca mayores probabilidades de vivirlas (las violencias) y menos probabilidades de gestionarlas en términos subjetivos e institucionales.

Un asunto más que confirma la escasa visibilidad de las mujeres con discapacidad y las violencias de toda índole en razón al género, es la poca producción de escritos: investigaciones, reflexiones que recuperen las voces, las narrativas de mujeres, por lo que se hace

importante la discusión en este escrito a partir de lo experienciado en el espacio de Encuentro de Saberes.

Son varias las cifras y lineamientos que se dan desde las diferentes instituciones nacionales e internacionales, la última de ellas la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que propuso la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2006 y que fue ratificada por Colombia, a través de la Ley Estatutaria 1618 de 2013. Se han considerado elementos claves que trastocan la vida de las mujeres con discapacidad y que pueden ser un avance en la respuesta institucional; sin embargo, surgen allí preguntas: ¿qué tanto las mujeres conocen las normativas?, ¿se apropian de ellas?, ¿participan en la generación de respuestas?, ¿sus narrativas derivadas de la experiencia traen consigo o consideran la violencia estructural?, ¿la identifican?, ¿existe una mirada interseccional en las respuestas que se construyen sobre la desventaja social que viven las mujeres con discapacidad? Las preguntas no se responderán en el escrito; no obstante, se consideran necesarias porque buscan suscitar provocaciones al respecto.

En las diferentes bases estadísticas a nivel nacional y local que plantean el género como variable independiente y la variable violencia como dependiente, no se incluye la discapacidad como categoría de conocimiento. Esto provoca que las políticas públicas de mujer, discapacidad y género no consideren el tema de violencias contra las mujeres con discapacidad como un problema social que debe ser abordado desde la atención, promoción y prevención. Esto sin nombrar la ausencia de planes, programas y proyectos que a nivel público y privado podrían desarrollarse en aras de la necesidad evidente de este grupo social. Lo anterior, unido a la necesidad de que la participación de las mujeres con discapacidad en espacios de militancia social sea cada vez mayor –deuda pendiente que los feminismos, sobre todos los decoloniales y comunitarios– han empezado a pensarse.

Esto, sin lugar a dudas, posiciona a la academia en un lugar de responsabilidad en la generación de conocimiento socialmente relevante que permita no solo pensar los procesos formativos asociados a la investigación docente, sino también, la proyección social de la universidad en torno al tema de violencias de género, cruzando las variables interseccionales que puedan estar asociadas a ellas, como es el caso de la discapacidad. Lo anterior demuestra la pertinencia de abordar este tema en particular; siendo necesario escuchar las voces y narrativas de las mujeres que de una u otra forma han vivido la violencia asociada a sus cuerpos/cuerpas y la capacidad de agencia de las mismas.

En los rastreos de ejercicios asociados a la discusión que se propone, se evidencia que este es un tema poco estudiado en las ciencias sociales y en la academia en general. No se encontraron ejercicios de

investigación que desarrollen dicha temática en el contexto nacional y, los pocos documentos que la abordan, corresponden a informes de instituciones gubernamentales que están empezando a problematizar dicha temática¹.

Por tanto, se puede afirmar que es una situación social poco estudiada en Colombia. Pese a esto, se lograron identificar algunos documentos que, desde diferentes miradas, vienen pensando el tema de la discapacidad, el género y la violencia de género. En este sentido, fueron recurrentes los cuestionamientos al papel de las instituciones estatales y gubernamentales en términos de la superación de las condiciones de desventaja social que vivencian las mujeres con discapacidad. Ninguno de ellos considera las narrativas de las mujeres, lo que podría configurarse como una violencia epistémica.

Esto se encuentra intrínsecamente relacionado con el desconocimiento generalizado que hay en la sociedad, y que permea dichas formas institucionales, respecto a la discapacidad desde un mirada crítica, decolonial, reivindicativa. A su vez, se evidencia cómo dicho desconocimiento se traduce en una serie de prejuicios y estereotipos en torno a las mujeres con discapacidad, que terminan incidiendo en la invisibilización de sus derechos, incluidos los derechos al ejercicio de las múltiples sexualidades, a maternar, en general a pertenecer antes que estar, entre otros.

¿CÓMO ENCARNAN LAS VIOLENCIAS LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD?

Tal como se mencionó en el apartado inicial de este escrito, lo aquí contenido hace parte de la experiencia de Encuentro de Saberes de las Mujeres con Discapacidad en torno a las Violencias de Género, que se desarrolló en Cali-Colombia, en el marco de los procesos que adelanta la Subsecretaría de Género de la Alcaldía, en la línea de prevención.

Es importante señalar que la visibilización de las situaciones problemáticas que enfrentan las mujeres con discapacidad surgió como parte de los intereses personales de una de las funcionarias, mujer con discapacidad y que después fue transversalizada en las líneas de respuesta de la institución a partir de una mirada interseccional.

1. Puede consultarse la siguiente literatura básica de referencia sobre esta temática: María Esther Mogollón (2004); María del Pilar Cruz Pérez (2004); Boletín N° 14 del Observatorio de Asuntos Género (OAG) de la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la mujer (ACPEM) titulado “Mujer y discapacidad en Colombia”, publicado en 2012; Alba Nubia Rodríguez Pizarro y María Eugenia Ibarra Melo (2013); Vanesa Gómez Bernal (2014); María del Pilar Gomiz Pascual (2015); Alexandra Chaparro López (2019); Constanza López Radrigán (2020).

Lo anterior provocó que la Subsecretaría se preguntara por quiénes son las mujeres con discapacidad que están acercándose al espacio y cómo encarnan las violencias, dónde se evidencia que no aparece la variable en los registros, que la ubicación del lugar no es de fácil acceso por su ubicación y estructura, que las mujeres racializadas, originarias, sexodiversas, empobrecidas, con discapacidad, no acceden a los servicios prestados y, por tanto, se muestra una primera violencia institucional que motiva una actuación frente a esto.

Reconociendo lo anterior, se propone invitar a diferentes lideresas con discapacidad de las comunas de la ciudad, y algunas mujeres con discapacidad de la academia: la invitación fue a un espacio donde se permita reflexionar sobre las diferentes formas de violencia que enfrentan, cómo las gestionan, cómo se explican.

Se debe señalar que las mujeres con discapacidad encontraron tres grandes formas de violencia, a saber: las trayectorias frente a las sexualidades; la autonomía económica, y las relaciones de poder derivadas del cuidado. Todas ellas producto de la propia reflexión experiencial de quienes participaron.

En la primera de ellas, *Sexualidades*, se tuvo en cuenta desde la noción de género como construcción social, siendo la sociedad desde sus constructos quien legitima los roles y lugares sociales atribuidos a lo femenino y masculino, casi siempre estableciéndolo dentro del arquetipo biológico (sexo).

Desde esta perspectiva, la construcción del género es la que realiza cualquier individuo a partir de su cultura, ideología, etnia, religión, etc. y demás factores sociales. De este modo la mujer siempre ha estado enmarcada dentro del imaginario tradicional como el individuo maternal y de cuidado a la familia y a lo largo de la vida estando en el rol de “sumisas” y catalogadas como el “sexo débil”, formas asociadas la mayoría de las veces a la violencia de género.

Vale preguntarse aquí, cómo las mujeres con discapacidad construyen este rol en sociedades donde los cuerpos/cuerpas aptos para la producción y reproducción social son aquellos que responden a ciertos tipos de funcionamientos, ritmos, formas. Entonces, en las reflexiones de las mujeres aparecían relatos como:

“A mi hace rato se me olvidó eso de sentirme sexy”; “los hombres siempre buscan la “buenota” y a una escondida en la casa cuidando los hijos y cocinando”; “yo me entrego a Dios, en eso uno no piensa”; “he tenido algunos problemas con mi sexualidad, ya que tuve una experiencia de niña que fue algo muy triste”; “yo pienso que desde niña se me alborotó todo lo de la sexualidad”; “la verdad, la vida sexual de las personas con discapacidad ha sido muy aprovechada porque cuando nos miran, ven a la mujer con discapacidad para pasar el rato y chao, como irrespetada por el hombre,

no ha sido como valorada como mujer, yo esa parte la negué, la rechacé de mi vida; a mí la parte sexual no me interesa, es más cuando a mí un hombre me llega hacer un piropo de vía, amor, yo como que lo que hago es rechazarlo, porque ya sé que buscan de uno, entonces yo pienso que para llegar a la parte sexual debe de haber una conquista, yo la saqué de mi vida hace muchos años, me siento satisfecha sin ella”. (Relatos de mujeres participantes)

Lo anterior deja entrever cómo las interacciones que las mujeres con discapacidad han establecido, las obliga a pensarse en comparación con cuerpos hegemónicos, deseables, deseantes, situaciones todas que se relacionan con las violencias simbólicas que tienen sus orígenes en los imaginarios de ser mujer capaz.

Ahora bien, si evidenciamos la violencia de género en el modelo de sociedad actual y centramos la discusión en mujeres con discapacidad encontramos que estas viven desventajas de mayor complejidad dadas las intersecciones mujer/discapacidad.

En un primer momento, es la sociedad de manera directa o indirecta la que encasilla a las mujeres con discapacidad, con sus estereotipos de corporeidad y las ubica como cuerpos “no legítimos”, ya que estas no cumplen con el modelo de belleza hegemónico y no son aptas para desempeñar los roles “femeninos” establecidos por la sociedad.

La adecuación al ideal normativo de belleza y corporalidad (un cuerpo bello, joven, saludable, autosuficiente) resulta un deber ser tan fundamental para las mujeres, que las que tienen diversidad funcional sufren la violencia simbólica de ser excluidas de las ventajas y prejuicios de su identidad de género: no son catalogadas como aptas para desempeñar los roles tradicionales de feminidad (cuidado, reproducción, deseabilidad, etc). (García Santasmases Fernández, 2015: 60)

Hablar de sexualidades, entonces, es también hablar de cuerpos políticos, es decir, de lo que representa/significa ser una mujer con discapacidad para la sociedad y el Estado y como ellas se resisten a las imposiciones jurídicas, heteronormativas, androcéntricas. Las formas de violencia se evidencian a través del aislamiento de sus propios procesos de vida, maternar/parir, desear, ser deseables, romper con estereotipos heteronormativos, procesos todos autónomos y reivindicativos que han sido negados a las mujeres con discapacidad.

Teniendo en cuenta la lógica binaria/capitalista y sus imposiciones, es importante resaltar cómo las personas con discapacidad han sido ubicadas en una lógica que las define como no “aptas”. Al respecto se menciona “Las personas con discapacidad han sido definidas mediante conceptos que son el polo negativo de categorizaciones dicotómicas: son personas con discapacidad (sin capacidad), anormales (sin

normalidad), enfermas (sin salud), dependientes (sin independencia), asexuadas (sin sexo), en suma, son personas defectuosas” (Relato de una participante).

En torno al segundo elemento de la reflexión, *autonomía económica*, es necesario anotar que para las mujeres con discapacidad existen diferentes esferas en las que se consolida la autonomía, independencia, el proyecto de vida. Al igual que para otras mujeres, acceder a la autonomía económica comprende también acceder a roles distintos a la reproducción de la vida y el cuidado, e insertarse en el mundo de la producción de bienes y servicios, un escenario que estaba distante de las realidades que impone el sistema sexo-género.

De manera que, la división sexual del trabajo es uno de los aspectos claves a analizar en las desigualdades de género, que también limita la autonomía económica de las mujeres con discapacidad y las mujeres cuidadoras. Las discriminaciones, opresiones, exclusiones y estereotipos dados en la división sexual del trabajo marginan doblemente a las mujeres con discapacidad, las coloca en lugares invisibles, deshumanizados y expulsadas de las capacidades que puedan emplear y desarrollar en estos escenarios. Al respecto se planteó en el grupo de mujeres:

“Igual que las otras compañeras, hay muchas barreras para conseguir empleos, ya que no hay información clara a donde dirigirse, y cuando logramos una entrevista, ven nuestra discapacidad, se convierte en una limitante para llegar a darnos la vacante, a pesar de ser totalmente apta y en nuestra parte intelectual”; “las condiciones laborales y la manera en que nos reciben, en el sector de salud, encuentra falencias e invisibilización, no hay respeto ni reconocimiento sobre lo que es la discapacidad, lo que le genera confusión y no agiliza su proceso para vincularse al sector laboral”; “la carencia de apoyo que hay por parte de las bolsas de empleo, las convocatorias que se realizan no son claras en términos de accesibilidad para poder vincularse”; “la respuesta de muchas empresas cuando una mujer con discapacidad se acerca y es que efectivamente el espacio no está adecuado y por lo tanto no puede acceder”. (Relatos de participantes).

Las mujeres han sido ubicadas principalmente en los roles de cuidado de la vida humana y no humana, que tienen que ver con lo que han denominado *la esfera de la reproducción de la vida*. Actividades como preparar los alimentos, el aseo del hogar, el cuidado de la niñez, personas adultas mayores y personas enfermas, las han alejado de la esfera productiva y del rol de proveedor, asignado patriarcalmente a los hombres. Sin embargo, las mujeres se insertaron en la esfera productiva, en espacios laborales, pero con muchas desigualdades, empleos y actividades menos prestigiosas, remuneradas de formas desiguales e inequitativas respecto de los varones. Participan del ámbito

productivo, sin que esto implique dejar de asumir la esfera reproductiva, implicando asumir doble o triple jornada.

Tal como se evidencia en los relatos, para las mujeres con discapacidad, acceder a esta esfera es mucho más complejo. Entre algunos de los elementos de análisis, se refieren a que existe doble discriminación puesto que la sociedad la discrimina por ser persona con discapacidad y por ser mujer, y las coloca en condiciones de desigualdad: más desempleo, menor formación, sobreprotección familiar, y escasez de programas específicos, desconocen sus capacidades, otras personas manipulan su dinero y sus decisiones, viven violencias de género. Esto ocurre porque hay una sociedad desigual, poco equitativa para acceder a las oportunidades laborales, para romper la brecha laboral, de empleabilidad y de salario, sumado a que a las mujeres con discapacidad no se les contrata porque representa un riesgo para la empresa tener empleadas que puedan ser violentadas (esto según comentarios de mujeres con discapacidad en los Encuentros).

De manera que, la autonomía económica es una disputa importante para las mujeres con discapacidad, puesto que además de acceder a la esfera productiva, participar de un empleo, generar un ingreso para ella y su familia, es necesario colocar en discusión que tengan la posibilidad de manejar de manera autónoma sus ingresos, decidir sobre los gastos y distribución del mismo, para colocar en función sus capacidades, además de ejercer la autonomía sobre su vida y sobre su economía, como cualquier otra ciudadana o ciudadano.

La autonomía económica, tiene que ver incluso con la posibilidad de decidir dignamente y en el contexto de las necesidades de las mujeres con discapacidad, así como muchas mujeres, también tienen necesidades materiales e inmateriales que satisfacen con los ingresos que reciben, algunas de estas necesidades obedecen a su discapacidad o al sistema de apoyos que requieren para hacer una vida digna. Los sistemas de apoyos existentes en la sociedad no satisfacen de manera singular o integral las necesidades de las personas con discapacidad y con mucha más dificultad de las mujeres, por ello tener autonomía económica, también significa tener bienestar, desarrollar una vida digna, poder decidir sobre varias esferas de la vida y de la organización de la familia.

Ahora bien, en la *experiencia del cuidado*, como tercer elemento interpretativo, es necesario entenderlo como una categoría amplia de estudio y conocimiento en el que se pueden abordar diferentes posiciones, es decir, desde la persona que cuida y desde la persona que es cuidada.

Para este caso, vamos a entender el cuidado, en primer lugar, como un trabajo, en tanto implica múltiples factores para su realización

como el tiempo, esfuerzo, habilidades y competencias específicas. En ese sentido, el cuidado ha sido –a lo largo de la historia– un trabajo no remunerado que desde las perspectivas feministas ha sido abordado para visibilizar la manera en que éste ha sido atribuido a una actividad eminentemente femenina. Quiere decir que el cuidado es un trabajo feminizado histórica y culturalmente y, además, no retribuido en la gran mayoría de los casos. En esta categoría, las mujeres narran:

“Una estudiante de Trabajo Social de la Universidad Santiago de Cali expone que su sobrino está en condición de discapacidad visual y ha sido ella quien ha estado realizando el acompañamiento y cuidado que él requiere. El padre del niño dice que él no realiza el cuidado de su hijo, porque es responsabilidad de la abuela y la madre del menor. Su hermana se ha visto obligada a laborar para suplir los gastos del hogar, además ha sido víctima de señalamientos al no ser ella quien cuida al niño sino la tía. “Laura” dice que esta situación le genera mucha inconformidad, ya que su hermana ha tenido que sacrificar el tiempo con su hijo para poder suplir las necesidades económicas y el padre evade su responsabilidad dejando del todo su responsabilidad”.

“Cuando nace un bebé en el hogar, es la mujer a quien se le da un lugar central, cuando alguien se enferma en casa, es la mujer quien toma un lugar central, lo mismo sucede cuando alguien padece de una discapacidad. Pero ¿qué han sacrificado estas mujeres para cumplir con este rol que la sociedad le otorga? ¿Han sacrificado sueños? ¿Han dejado atrás proyectos? ¿Han sido víctimas de violencia en la ejecución de su función?”.

“Me he sentido sola en este proceso, no cuento con una red sólida de apoyo ni con una fuente de ingresos fija, ya que pasa gran parte del tiempo recibiendo atención médica y al llegar a casa me siento agobiada por las deudas económicas. A pesar de sus dificultades ella se apoya y encuentra fortaleza en sus creencias religiosas”. (Relatos de mujeres participantes)

Tras lo anterior, es importante señalar que –desde los relatos de las mujeres con discapacidad y las violencias basadas en género–, se muestra que el cuidado implica necesariamente una relación de poder en la que se encuentran inmersas dos partes (quien cuida y quien es cuidado). Se presentan también una serie de expectativas por parte de ambas y tendrían entonces que plantearse acuerdos frente al dar y recibir por parte de cada una de ellas. Sin embargo, en algunos casos no se realiza de esa manera, sino que se imponen condiciones y formas para ejercer el cuidado arbitrariamente.

Aquí es importante resaltar que el cuidado implica varios elementos como: el parentesco (familiar-institucional-vecindad) que existe entre las partes inmersas en el trabajo de cuidado y el vínculo entre éstas, las redes de apoyo con las que se cuenta, las condiciones emocionales del cuidador/a frente a si lo hace por obligación o por

voluntad propia, si este trabajo está siendo remunerado o no, el nivel de dependencia de la persona cuidada y la autonomía que se esté pretendiendo promover en ella por parte de la cuidadora o cuidador, y qué clase de acuerdos o expectativas se han planteado en el marco de esa relación entre ambas partes.

Por tanto, el cuidado adquiere una connotación de las acciones que se realizan para mantener la vida, del desarrollo y la reproducción social, del bienestar y la garantía de los derechos de las personas que se cuidan y, en ese sentido, resulta clave tener como fundamento la garantía de las condiciones dignas y adecuadas, tanto para la cuidadora o cuidador, como para la persona que requiere cuidado, asegurando la obtención de un trabajo de calidad y de fortalecimiento frente a la autonomía y bienestar de todas las personas.

ALGUNAS IDEAS CONCLUYENTES

Es claro que los estudios sobre la discapacidad se han nutrido de corrientes que ponen en evidencia la opresión social de grupos que históricamente han vivido la exclusión, condición análoga a lo que pasa con la propuesta feminista que plantea en sus discusiones las formas en que las estructuras de poder son generadoras de violencia contra las mujeres. Al respecto, dice Josune Aguinaga:

el objetivo de las teorías feministas consiste en analizar las diferencias relacionales que colocan a las mujeres en una posición de inferioridad tanto en la familia, como en el trabajo, como en el poder para proponer soluciones de cambio de una situación injusta. (Aguinaga, 2007: 335)

Tal discusión se erige en dos postulados fundamentales “no se nace mujer, sino que se deviene mujer” y “lo personal también es político”, ambas afirmaciones heredadas del feminismo de Simone de Beauvoir y de la segunda ola de esta corriente. Ambas afirmaciones tienen en su trasfondo que el rol asociado a lo femenino es una construcción social producto de una propuesta masculina que excluye a las mujeres y, por el otro lado, la necesidad de recuperar la subjetividad de las mujeres como parte de la construcción de su *mismidad* en aras de un ejercicio emancipatorio.

Por tanto, los postulados feministas reconocen tres elementos fundamentales a la hora de explicar la condición de ser mujer desde la lógica del ejercicio del poder, a saber: la relación de jerarquización, las relaciones de subordinación y las relaciones verticales. El primero de ellos se corresponde con la jerarquización sexual de la sociedad, en él se hace evidente el conflicto que se genera por nacer mujer o varón, es decir, aquel de orden biológico que genera condiciones para la discriminación y la desigualdad, evidentes en el orden de lo económico,

cultural y político. Este entonces toma forma en la estructura social patriarcal que atraviesa las subjetividades, los roles y en el que las mujeres con discapacidad, aunque se reconoce su sexo nacido, se les impone un rol de pasividad en miradas como “la paciente, enferma, inválida, etc.”, donde la posibilidad de hacerse al mundo social es casi nula dada la mirada capacitista de las cuerpos reproductivas y reproducibles, por tanto, deseables, en las que no encajan las mujeres con discapacidad.

El segundo elemento que aporta el feminismo a la discusión de la opresión de las mujeres, es aquel donde se plantea la relación de subordinación en función a los roles, tareas, beneficios, comportamientos de feminidad y masculinidad. En este sentido, se plantea una subvaloración del rol de ser mujer en sociedades específicas pensada desde lo masculino, ubicando a lo femenino en posiciones de desventaja, marginación, desestimación frente al rol ostentado por los hombres. Lo anterior, desde miradas patriarcales que provocan el control y dominio de los hombres hacia las mujeres. En este sentido, el rol obligado del cuidado es el más predominante.

El tercer y último elemento, se relaciona con la verticalización de las relaciones, que resalta la jerarquización de ciertos grupos sociales yuxtaponiendo unos sobre otros en razón a las diferencias que se viven y bordean aquello que se ha propuesto como lo socialmente aceptable o normal dentro de un orden impuesto desde miradas androcéntricas. Por tanto, el ejercicio de las sexualidades está pensado para aquellos que se corresponden con la mirada de cuerpos normados, que responden al cuerpo perfecto, a formas deseables y donde las mujeres que no responden quedan por fuera de la posibilidad de experienciarlo, en nuestro caso, las mujeres con discapacidad.

Así, resultan valiosas y potentes las perspectivas ecofeministas que plantean la complejidad y pluridimensionalidad de las violencias haciendo un especial análisis de las mujeres en contexto y su mutua afectación. Al respecto Lori Heise (1999) propone un Modelo Ecológico Feminista que:

se basa en el reconocimiento de la violencia contra las mujeres como un fenómeno dinámico que se produce en la interacción de las historias individuales, las relaciones más inmediatas (microsistema), los ámbitos socioeconómicos donde se producen (exosistema) y los contextos culturales (macrosistemas) [...] integra en el análisis tanto los atributos de las víctimas y de los agresores como los contextos donde la acción violenta se produce. (Citada en Red contra la Violencia Max Paredes, 2015: 52)

Esta perspectiva nos posibilita explicar la violencia contra las mujeres con discapacidad desde factores multicausales, permitiendo

analizarlas a partir de sus diferentes formas y expresiones, reconociendo –además– factores causales y potenciadores de las mismas, sin obviar las relaciones de poder desde lo individual, grupal y comunitario, leídas desde un contexto social y político específico.

Para finalizar, es importante insistir con que la relación entre mujer y discapacidad implica una situación social que pone en desventaja a este grupo, en tanto sus subjetividades están atravesadas casi en su mayoría por la noción de incapacidad, cuerpos imperfectos, no reproducibles, asexuados que se enfrentan a realidades construidas para hombres y en las que las mujeres se deben instalar con unas escasas condiciones de equidad; por tanto, se encuentran enfrentadas permanentemente a formas de violencia que menoscaban su humanidad misma. El Modelo Ecológico Feminista potenciaría la explicación de las trayectorias vitales de las mujeres con discapacidad para continuar luchando por un mundo libre de todas las violencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga Roustán, Josune. (2007). Propuestas para la superación del desencuentro y a paralización en las Teorías Feministas. En Esperanza Bosch Fiol y Victoria A. Ferrer Pérez (comp.). *Los feminismos como herramientas de cambio social* (pp. 333-344). (Palma: Universidad de las Islas Baleares).
- Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la mujer. (2012). Mujer y discapacidad en Colombia. *Observatorio de asuntos género, Boletín 14*. <http://www.equidadmujer.gov.co/oag/Documents/oag-boletin-14-mujer-y-discapacidad-en-colombia.pdf>
- Ávila Vargas, Henry. (2012). Discapacidad, género y entornos. *Observatorio de asuntos género, Boletín 14*, 7-8.
- Chaparro López, Alexandra. (2019). Acceso a la justicia de mujeres víctimas de violencia sexual con discapacidad. Reflexión en el contexto colombiano. *Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política*, 13, 1: 123-161.
- Cruz Pérez, María del Pilar. (2004). Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad. *Política y cultura*, 22: 147-160.
- García Santesmases Fernández, Andrea. (2015). El cuerpo en disputa: Cuestionamientos al a identidad de género desde la diversidad funcional. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 9, 1: 41.62.
- Gomiz Pascual, María del Pilar. (2015). *Violencia contra las mujeres con discapacidad*. [Tesis doctoral, Universidad de Educación a

- Distancia, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología] (Madrid: Universidad de Educación a Distancia). <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Mpgomiz>
- Gómez Bernal, Vanesa. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos*, XL, 2: 391-407.
- Gomiz Pascual, María del Pilar. (2015). *Violencia contra las mujeres con discapacidad*. (Madrid: UNED).
- Heise, Lori. (1999). Violencia contra las mujeres un Marco Ecológico Integrado. En Annette Backhauss y Regine Meyer. *Políticas públicas y género, Estudios violencias de género y estrategias de cambio*. (Managua: Proyecto de Promoción de Políticas de Género).
- López Radrigán, Constanza. (2020). Estudios feministas de discapacidad en Iberoamérica: una aproximación al estado de la discusión. *Revista Nómadas*, 52: 97-113. DOI: 10.30578/nomadas.n52a6
- Mastrolinaro, Gianna. (2019). *Cuatro fotos, un cuerpo*. <https://proyectomadres.wordpress.com/2019/12/17/cuatro-fotos-un-cuerpo/>
- Mogollón, María Esther. (2004). Cuerpos diferentes: la sexualidad y reproducción en mujeres con discapacidad. En Carlos F. Cáceres, Timothy Frasca, Mario Pecheny y Veranio Terto Júnior. (Ed.). *Ciudadanía sexual en América Latina: abriendo el debate*. (pp. 153-163). (Lima: Universidad Peruana Cayetano de Heredia).
- Red contra la Violencia Max Paredes. (2015). *No hagas trato con el maltrato. Estudio epidemiológico: violencia hacia la mujer e intrafamiliar macrodistrito max paredes ciudad de la paz*. (La Paz: Grupo Q). https://issuu.com/ceprosiBolivia/docs/estudio_rlipav_epidemiologia_2016_v/52
- Rodríguez Pizarro, Alba Nubia e Ibarra Melo, María Eugenia. (2013). Estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar. *Sociedad y economía*, 24: 15-46.

CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES Y DISCURSOS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL¹

Mariela Rodríguez Arango

La palabra dice lo que dice y además más, y otra cosa

(Alejandra Pizarnik, 1971)

Me conmueve profundamente el poder del lenguaje, la manera cómo lo (in)corporamos en nuestras vidas y cómo somos incorporados en éste o, también, cómo pretendemos o queremos algunas veces, distanciarnos del mismo. En todo caso, por el lenguaje somos tocadas, moldeadas, reconocidas, nombradas, construidas. También silenciadas. Somos en y por el lenguaje. Por lo anterior, para este lenguajear, en tanto sensibilidad y reflexión, interesa especialmente transitar por el análisis social del lenguaje a partir de discursos intencionados en situación de investigación mediante un Grupo de Discusión –en adelante GD–, configurándose en el camino que ofrece posibilidades de fluidez e interacción entre las personas, y convirtiéndose en una rica posibilidad de producción de significados y sentidos intersubjetivos a partir de la realidad vivida, percibida y narrada.

No se trata de analizar la estructura lingüística, sino de reconocer el habla y poner en diálogo los discursos generados en torno a la

1. Este capítulo forma parte de mi investigación doctoral en curso: “Yo me considero una persona normal, el problema es que los demás piensan que no. Constitución de sujetos y subjetividad en los discursos teóricos y las voces de personas con discapacidad intelectual. Otras orillas de los saberes y discursos”. Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, Colombia.

construcción de subjetividades de personas constituidas, reconocidas y autoreconocidas con discapacidad intelectual, lo que constituye el “campo del discurso”, pretendiendo comprender los modos en que los sujetos a través de las palabras (textos) dan cuenta de sus construcciones subjetivas e intersubjetivas, a partir de sus experiencias en momentos históricos y culturales compartidos. Lo pretendido es hurgar en las metas estratégicas del discurso, es decir, las lógicas con las que se formulan los enunciados. De igual forma, en los sentidos sobre las identidades, acciones y representaciones movilizadas a partir de su particular organización social.

Se parte del supuesto de que los discursos integran universos simbólicos (sociales, políticos, educativos, disciplinares, familiares y culturales, entre otros) que les dotan de sentido. Para el caso de la producción de conocimiento acerca de la discapacidad intelectual, se privilegia el análisis intertextual, en la medida que se pretende su comprensión con relación a otros discursos contenidos en lo social y, por tanto, los sujetos hablantes se convierten en reproductores de los mismos, dado que asumen los discursos circulantes convertidos en *habitus*, lo cual significa que han sido interiorizados, traducidos y explicitados en sus prácticas y maneras de actuación. Se entendería con Halliday que el texto se define en “los casos de interacción lingüística en que la gente participa realmente; todo lo que se dice, o se escribe en un contexto operativo” (1979: 143); al mismo tiempo sería la “unidad semántica” o el “proceso semántico”, y “lo que se quiere decir”.

Esta perspectiva analítica plantea que

el sentido del discurso está referido a otros discursos con los que dialoga, ya sea explícita o implícitamente. Se trata de preguntar “a cada fragmento de un discurso analizado sobre sus presuposiciones, con qué otro discurso se encuentra dialogando y, por tanto, con qué otro discurso o discursos se encuentra en una relación asociativa o conflictiva. (Alonso y Callejo, 1999, citados por Ruiz, 2009: sp)

De este modo, el discurso generado en la interacción lingüística del GD, se convierte en una importante herramienta para

el conocimiento de la realidad social, parte de la consideración de la orientación subjetiva de la acción social [...] orientada por el sentido que da el sujeto a su propia acción, por lo que es preciso atender a este sentido para la comprensión y la explicación de la misma, [...] este sentido no es sólo producto de constricciones y creencias individuales. [...] los sentidos por los que los sujetos orientan su acción son en buena medida producidos y compartidos socialmente. (Ruiz, 2009: sp)

Siguiendo la ruta del Análisis Crítico del Discurso –en adelante, ACD– el propósito estaría en encontrar las expresiones ideológicas con relación al poder de los discursos y de las relaciones de poder contenidas en los mismos. La criticidad radica en la posibilidad de generar la reflexión social y, como consecuencia, las posibilidades de emancipación, tanto del sujeto que habla, como de las personas y las situaciones de las que se habla, siempre y cuando se reconozca que se trata de “mercados lingüísticos”, al decir de Bourdieu (1991), en la medida que los discursos manifiestan y crean desigualdades sociales, singularmente respecto a personas denominadas y clasificadas con discapacidad intelectual.

INTERSUBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD: CONSTRUCCIONES DESDE LA TEORÍA DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Tratando de ubicar elementos para un análisis contextual, preocupa entonces indagar por las relaciones que se tejen –en primera instancia– con personas identificadas y descritas con discapacidad intelectual, y, en segundo lugar, con la discapacidad intelectual como concepto, constructo, objeto de estudio y de saber. Al plantear la pregunta por el vínculo, es decir, por los procesos de relacionamiento o por las dinámicas intersubjetivas con personas nombradas con discapacidad intelectual, es difícil encontrar (paradójicamente) referencia a las personas y a las interacciones en la vida cotidiana.

Las experiencias narradas no aluden a una vivencia íntima, cara a cara, y, en su lugar, emergen posicionamientos que pretenden ser autorizados desde formaciones profesionales como formaciones discursivas, manifiestas en los “recorridos académicos” y a partir de los procesos formativos de los participantes del GD, en particular, desde la Educación Especial, como también en general, desde lo que es nombrado como “el trabajo con la discapacidad intelectual”, según el entrecruzamiento entre campos de saber constituidos históricamente y las prácticas institucionales y profesionales orientadas desde las mismas.

Así, el “trabajo” como la acción ejercida sobre las personas *diagnosticadas* con discapacidad intelectual, es una forma de interacción tanto con las personas como con el concepto. Para el caso educativo, “el profesor se acerca desde la categoría diagnóstica, de retraso mental o discapacidad intelectual” (p1)² aludiendo a la denominación según la época, y reconociendo, por supuesto, que estos acercamientos son movilizados por las transformaciones históricas de cada campo;

2. Se usa la nomenclatura p# haciendo referencia a las personas participantes del Grupo de Discusión.

dejando ver cómo las disciplinas definen las formas de interacción (trabajo), tanto con los sujetos o personas en sí mismas, como con otros campos de conocimiento cercanos a la discapacidad intelectual.

De este modo, desde los anhelos y experiencias de formación académica en pregrados y posgrados, la discapacidad intelectual es objeto de estudio recurrente, ya sea desde la “neuropsicopedagogía”, el “psicoballet”, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –TIC– o la Pedagogía. Desde estos lugares existe un nexo común establecido en lo *Psi*, en la medida que buscan –ante todo– explicar y comprender ¿qué pasa con la cognición? o ¿qué pasa en esos procesos neurológicos? Por tanto, definen y explican no sólo qué es discapacidad intelectual, sino también, quién es y cómo es una persona con este diagnóstico.

Las personas diagnosticadas con discapacidad intelectual y la discapacidad intelectual misma, son miradas a través del lente de la formación profesional como objetos de investigación, de formación, de “trabajo” o de “intervención”, más esta no es cuestionada en su naturaleza, y como consecuencia, desde esta óptica, se realizan las formas de vinculación con las personas. Preocupa entonces, en función del “trabajo con la discapacidad” y desde este punto de vista y actuación, conocer y comprender de un lado, la biología de la mente y la manera como esta explicaría la existencia de la discapacidad intelectual y las maneras de ser en y de esta.

Por tanto, siempre hay algo que se estudia acerca de la discapacidad intelectual: los procesos cognitivos, la conducta adaptativa, la autodeterminación, el aprendizaje. Siempre habrá alguien que es estudiado. Y, entonces, la discapacidad intelectual y las personas reconocidas con discapacidad intelectual, se tornan interrogante e incertidumbre, la discapacidad intelectual escapa a las posibilidades de explicación y de aprehensión, y, desafía los alcances, especialmente para la educación.

Algunos elementos configuran la existencia de la discapacidad intelectual y, como consecuencia, su personificación y representación en la vida cotidiana. Estos transitan por (des)atributos como “no saber leer ni escribir”, un indicio que va edificando una evidencia empírica, percibida su existencia y manifestación en un sujeto, que, parece estar *adherido* a esta capacidad ausente. Las ausencias representan el sentido y contenido en la concepción de la discapacidad intelectual.

En este orden del discurso, se expresan certezas en torno a lo que la discapacidad intelectual representa y sobre quien la manifiesta. Alguien del GD, dice, por ejemplo: “era evidente que allí existía una discapacidad intelectual”; lo “evidente” y el “allí”, están señalando su ubicación en un cuerpo y en el espacio mental de una persona. Pero,

además, de esta forma, la identidad inscrita y adjudicada en la discapacidad intelectual, pasa no solo por las “condiciones de aprendizaje diferentes”, sino por la creencia de que “estas son las personas con mayores déficits”, quiere decir esto, las más discapacitadas, cuando se alude a los temas mentales y a las discapacidades de la mente, de la inteligencia.

Se trata, entonces de una subjetividad predeterminada, preconfigurada e incuestionada y, de esta forma, se busca su constatación en la práctica, en la actuación de las personas, sumado a la connotación de ser concebida como la discapacidad que representa mayores limitaciones, y al mismo tiempo, por estas manifestaciones concretas, como algo que genera miedo, por la idea de las complejas tramas que posee, dada su naturaleza de un “mayor déficit” cuando se compara con otras discapacidades, es decir un (dis)capacitismo instalado en el seno mismo del mundo de las discapacidades.

No obstante, existe otra posibilidad de mirada sobre la discapacidad intelectual, no exclusivamente desde su devenir teórico disciplinar, sino manifiesta a partir de interacciones con sujetos concretos, particularmente con jóvenes denominados con discapacidad intelectual, como parte del ciclo vital que representa la necesidad de orientar los temas y problemas relacionados hacia otras esferas. Se trata de otra dimensión, también histórica, mucho más social política y cultural en la medida que se asigna un lugar social a las personas identificadas con discapacidad intelectual, y desde esta óptica otros son los elementos sobre los que se cuestiona, por ejemplo, acerca de problemas como la autodeterminación y su capacidad de agencia, desde donde se pregunta: ¿cómo han cambiado? y ¿cómo han transformado la vida cotidiana de las instituciones, sus prácticas y la misma institucionalidad?

En este sentido, persiste la concepción de la existencia perenne e incuestionada de la discapacidad intelectual en los jóvenes, igualmente no se interroga su condición de verdad, pero sí la forma como los jóvenes reconocidos con discapacidad intelectual en su existencia singular, se entrelazan y son atravesados por condiciones sociales y culturales del momento. Se trata de una identidad eterna, *per se*, que pareciera perpetuarse inmodificable, aunque los tiempos y las realidades sociales cambien. De hecho, con la actual denominación de discapacidad intelectual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo de 2011, se puntualiza que se nombra a las mismas personas que anteriormente se definían con la categoría Retraso Mental. Cambia entonces el significante, pero no necesariamente el significado social.

En este sentido, no se cuestionan ni interesan los supuestos teóricos instituidos e instituyentes, ni los problemas científicos alrededor

de la definición o la concepción de discapacidad intelectual, pero sí la manera cómo el concepto (término) –y como los jóvenes con dicho diagnóstico (dado como cierto)– entran en juegos de relación con variables socioculturales y económicas, pues por ejemplo, se reconoce que no son los mismos jóvenes de las instituciones públicas que los jóvenes con discapacidad intelectual de las instituciones privadas: “los jóvenes con discapacidad intelectual, que están llegando ahora, no son los jóvenes que, por ejemplo, yo conocí en la institución privada” (p4). Esto significa también, que no se trata de la misma discapacidad intelectual.

Según lo anterior, es necesario pensar una discapacidad intelectual aún más diferenciada, es decir, la existencia de una distinción de clases y de un tipo de personas con discapacidad intelectual a partir de diferencias según estratos socioeconómicos. En esta vía, una poderosa pregunta remite al análisis de las condiciones particulares de desarrollo, de los momentos vitales o ciclos de vida, de las variables económicas y culturales, cuando “los jóvenes hoy, con discapacidad intelectual, están en todo el fenómeno social” (p4), dejando de asumir la discapacidad intelectual y a las personas con dicho diagnóstico de forma a-histórica, descontextualizada.

En consecuencia, la levedad o severidad de la discapacidad intelectual, podría relativizarse. De este modo,

La subjetividad es producida por agenciamientos de enunciación. Los procesos de subjetivación o de semiotización no están centrados en agentes individuales (en el funcionamiento de instancias intrapsíquicas, egoicas, microsociales). Implican el funcionamiento de máquinas de expresión que pueden ser tanto de naturaleza extrapersonal, extraindividual (sistemas maquínicos, económicos, sociales, tecnológicos, icónicos, ecológicos, etológicos, de medios de comunicación de masas, esto es sistemas que ya no son inmediatamente antropológicos), como de naturaleza infrahumana, infrapsíquica, infrapersonal (sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, de representación, de imagen y de valor, modos de memorización y de producción de ideas, sistemas de inhibición y de automatismos, sistemas corporales, orgánicos, biológicos, fisiológicos, etc.). (Guattari, 2005: 45)

De la mano de Guattari (2005), es necesario analizar el fenómeno social de la discapacidad intelectual, como una producción social de acuerdo con el actual modelo social de la discapacidad, a partir de las movilizaciones y efectos sociales, culturales e históricos que se tejen sobre las personas así diagnosticadas, particularmente sobre los jóvenes, ya que “poseer diagnóstico o ser un joven con discapacidad intelectual hoy, no significa lo mismo que hace 40 años” (p3). La dimensión histórica no alude solo a los tránsitos epistemológicos que

han guiado las teorías y discursos, sino como parte de las vidas de las personas según sus contextos socioculturales.

ACONTECIMIENTOS SOCIALES EN LAS RELACIONES INTERSUBJETIVAS CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

En el GD, son dos las formas de aproximación a la discapacidad intelectual: de un lado el discurso teórico, y del otro, las lógicas de las relaciones establecidas con las personas. Sin embargo, en lo anterior algo no encaja, algo se desajusta en la medida que se reconoce y reflexiona que hay alguien que es Otro en la discapacidad intelectual, porque “la discapacidad intelectual no es algo que yo haga, lo hacen otros” (p1). Sin embargo, la lógica del discurso teórico termina imponiéndose a las lógicas surgidas de las interacciones, las vivencias y las experiencias, y al mismo tiempo, definen y delimitan las posibilidades de otros significados y sentidos a partir de relaciones o interacciones subjetivas.

Por ejemplo, suele ser común en el campo de la discapacidad, la desaparición del nombre propio para dar lugar al nombre y a la taxonomía que legitima el diagnóstico: “él la llamaba fronteriza” (p3) [alude a la forma de nombrar de un reconocido neuropsicólogo], con referencia a una denominación según la medida del coeficiente intelectual. A su vez, es la expresión de la asignación social de una determinada identidad que nombra lo que es inherente a la discapacidad intelectual desde las tradiciones teóricas.

El término “fronterizo” se asigna en aquellos casos de la clasificación psicométrica del coeficiente intelectual –CI– que corresponde a la clasificación de “leve”, que habitan en una frontera borrosa, un lugar impreciso entre ser o no ser. Al respecto, dentro de los pocos estudios antropológicos a mediados y finales del siglo pasado, Edgerton, alude a esta levedad, para definir a las personas como “aquellas que tienen un retraso mental muy leve y que parecen tener una inteligencia normal hasta que no se las enfrenta con tareas de cálculo numérico o de comprensión lectora” (Edgerton, 1979: 1).

Tratándose de un estudio realizado desde la antropología, este autor reconoce la relatividad del concepto de Retraso Mental de la época, relatividad persistente hasta hoy y, además, llama la atención sobre los riesgos del CI para la cuantificación de las capacidades de la inteligencia, particularmente, debido a los sesgos culturales y operatividad de estas perspectivas de la psicometría, que en el caso de la clasificación como “leve” no solo resulta poco confiable sobre la frontera, sino que además genera enmarañamientos respecto a la delimitación de la conducta adaptativa y el funcionamiento intelectual

según el entorno o medio social, elementos que constituyen lo denominado como inteligencia general.

En la misma línea, Klotz (2004), citado por Guerrero (2011), coincide en la sutileza de esta confusa clasificación, considerando que “las personas etiquetadas como discapacitadas son –en ocasiones– víctimas de factores socioculturales, como la pobreza, la malnutrición, la negligencia parental o la discriminación racial” (Guerrero, 2011: 131). La identidad “fronteriza” convoca no solo a repensar una categoría de discapacidad intelectual sociocultural, sino también a analizar las diferencias y condiciones socioculturales en las cuales se establece el diagnóstico, es decir, su origen y existencia, ligadas posiblemente a desventajas sociales, culturales, educativas y económicas.

Desde estas zonas opacas, y a partir de las interacciones profesionales y sociales, se genera un cierto estado de conciencia sobre las personas nombradas con discapacidad intelectual. Cuando se logra “entender de otra manera lo que *es* una persona con discapacidad intelectual” (p4), entra en contradicción –justamente– la significatividad de las limitaciones, con lo que es o constituye la discapacidad intelectual en su definición teórica: “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiestan en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Verdugo, 2003).

Presentar, manifestar, ser, tener, se muestran entonces como verbos importantes que definen la identidad, pues lo que se posee, “discapacidad intelectual”, define lo que una persona también *es*, es decir, configura, instituye, un sujeto y una subjetividad anclada en la discapacidad de la inteligencia y de la desadaptación de los comportamientos, dos *dimensiones* que llevarían a cuestionamientos sobre todos nuestros rasgos y manifestaciones humanas.

El hecho de ser y estar definido e identificado de esta forma, implica ser y tener determinadas *limitaciones* de la inteligencia, la cual es sincretizada y operacionalizada como: “una capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (Luckasson et al., 2002: 8). En este orden de ideas, se alude a la razón como la capacidad lógica, de pensar o de entendimiento, señalando lo constitutivo, de la identidad individual y colectiva, como especie humana. Al mismo tiempo, contiene elementos que, a partir de relaciones personales, cuestionan su lugar de verdad: “ese tipo de lógicas son las que a mí me impactan, ¿cómo logran ellos entender algunos asuntos?” (p1).

Lo anterior significa que la discapacidad intelectual comprende al mismo tiempo la imposibilidad de hacer, de tener e incluso de ser. Se

trata de un juego verbal de la presencia esperada de algún tipo de atributos intelectuales y sociales (conductuales) es la ausencia de estos. Lo anormal de la discapacidad intelectual reposa en el distanciamiento respecto al “desempeño”, al “funcionamiento” mental, pero esta definición y su representación se corporaliza, se ubica espacialmente en el cuerpo de alguien, se objetiva en las actuaciones débiles o limitadas de alguien, este alguien tiene estas limitaciones.

Al mismo tiempo significa señalar qué cosas no es, qué no tiene y qué es aquello que no hace, con lo cual se configura entonces una identidad, que no obstante se pone en censura cuando:

son precisamente estas representaciones esquemáticas y sumarias las que constituyen las prenociones de que nos servimos para los usos corrientes de la vida. Por lo tanto, no podemos ni soñar en poner en duda su existencia, ya que la percibimos al mismo tiempo que la nuestra propia. No sólo están en nosotros, sino que, siendo un producto de repetidas experiencias, tienen una especie de ascendiente y autoridad surgidas de esa misma repetición y del hábito resultante. Sentimos su resistencia en cuanto buscamos liberarnos de ellas; y no podemos dejar de considerar como real a lo que se nos opone. (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002: 131)

En el campo de la discapacidad intelectual, siempre es necesario ubicar desde qué lugar se habla, es decir, quién está en “situación autorizada”, pues es claro que se habla desde formaciones discursivas específicas, tanto si corresponde al clásico discurso *Psi* de la discapacidad intelectual, como si quien habla se ubica en campos como la pedagogía, el arte o cualquier otra área de conocimiento; en todo caso, todos afectados por dicho modelo y las consecuentes representaciones antes mencionadas.

El enunciado: “a través del proceso de trabajo artístico, a través del proceso de creación con lo teatral, del juego con los personajes, afloró su verdadero ser” (p2), pareciera indicar que tras la discapacidad intelectual y que, tras la persona identificada con discapacidad intelectual, se esconde otro que: “se encerró un poco, se escondió un poco” (p2). Es como si existiera un otro que es “su verdadero ser”, pero donde, además, la posibilidad de “aflorar” remite a cierto nivel de liberación de una real identidad, de un otro sujeto que es el verdadero y que permanece oculto en la discapacidad intelectual.

Así, existe la posibilidad de pensar en una humanidad oculta en la discapacidad intelectual, ese otro que en este caso ha surgido a través del arte es uno humanizado: “ese— que ahora, es ¡súper feliz!, es un hombre que todos sus compañeros aman, que los espectadores, siempre tienen algo que decir de él” (p2). Es el florecimiento de una humanidad escondida o negada en la discapacidad intelectual.

Precisamente desde las pretensiones del modelo social y crítico de la discapacidad, es necesario ubicar los discursos autorizados para el análisis contextual del lenguaje y de dichos discursos, es decir, de las prácticas discursivas por quienes son portadores de un determinado conocimiento, trátase, por ejemplo, de la Educación Especial o del campo médico: “la enfermera me dijo que este niño es especial: entonces yo lo miré y le dije, pues claro que es especial” (p3). Así, esta autorización para reconocer lo *especial*, marca también la concepción del modelo denominado de la “tragedia personal”, como teoría dominante, aunque implícita. Según esta concepción,

la discapacidad es un hecho trágico que le ocurre a individuos desafortunados y aislados, de forma aleatoria e influye, además, en las respuestas de política compensatoria y en las intervenciones terapéuticas diseñadas para ayudar a los individuos a aceptar la tragedia. En su experiencia individual, muchas personas discapacitadas llegan a la conclusión de que sus vidas están arruinadas por la tragedia. (Oliver, 1998: 48)

El autor refiere no solo sus vidas, sino las vidas de los integrantes de sus familias, pues para una familia no se trata solo de un hijo o hija, sino de un hijo o hija “con” una adjetivación, en la que lo *especial* se traduce en discapacidad y seguramente será discapacitante, “ese fue el acabose más horrible en esa familia: estaban diciendo que, porque yo dije que era Down, él era Down, el niño no nació Down, se volvió Down” (p3), justamente porque alguien autorizado lo dice y lo hace realidad. Esta autorización se legitima desde un orden discursivo.

En el decir, entonces, existe también otra dimensión sumada al hacer, tener y ser, se refiere al estar en el mundo. Ser una persona con discapacidad intelectual, tener una discapacidad intelectual y (no) hacer lo que hacen las personas con discapacidad intelectual, se ubican en marcos no solo corporales, sino también geo y simbólico-espaciales particularmente en los ámbitos familiares, educativos, médicos, psicológicos y sociales.

Las ausencias en el ser, tener-no tener, hacer-no hacer y estar-no estar, se manifiestan en algunas proposiciones que persisten en mostrar un distanciamiento entre lo que hemos sabido que es la discapacidad intelectual y lo que al observar e interactuar, hacen las personas que hemos conocido con diagnóstico de discapacidad intelectual, las personas con esta discapacidad. De acuerdo con lo que sabemos, hay cosas que entonces estas personas no estarían en posibilidad de hacer, no harían o se supone que no harían, como por ejemplo “entender el mundo” o pensar de forma lógica, lo cual representa una borradura respecto a los saberes constituidos que guían nuestras prácticas profesionales definidas por nuestras “representaciones esquemáticas,

sumarias y prenociones”, en el parafraseo de Durkheim que hace Bourdieu (2002).

De este modo, emerge una mirada relacional que ubica tanto la discapacidad intelectual como a las personas denominadas con discapacidad en el mundo y, en esta dinámica interactiva, también se desestructura de nuestro modelo mental de la discapacidad intelectual, cuando descubrimos que están en capacidad de “leer el contexto” y de “entender el mundo”, si pensamos que esta lectura significa atribuir la capacidad de pensar, reflexionar y ponerse en lugar de sujetos sociales; por tanto, la conducta adaptativa o las capacidades intelectuales de los adolescentes y jóvenes (en general de las personas reconocidas con discapacidad intelectual), no serían estrictamente un problema de las *limitaciones significativas* de los mismos jóvenes, sino un conjunto de habilidades dependientes de los contextos donde estos se desarrollan social y culturalmente, y de las atribuciones realizadas por otros.

UNA IDENTIDAD ASIGNADA Y CONSTRUIDA

La historiadora feminista Joan Scott nos sugiere que “Se asume que la gente es discriminada porque son ya diferentes, cuando en realidad, es al revés: la diferencia y la aparición de identidades diferentes son producidas por la discriminación, un proceso que establece la superioridad, lo típico, o la universalidad de algunos en términos de la inferioridad, lo atípico, la particularidad de otros” (Scott. 1992: 14). En consecuencia, al pensar dimensiones humanas, políticas y sociales de y para las personas diagnosticadas con discapacidad intelectual, se abre la posibilidad de “olvidar el diagnóstico” (p4). Significa dejar de tener presentes los atributos o los criterios que designan y definen la discapacidad intelectual y a la persona, expresando que es posible otra cosa, que se puede mirar desde otro lugar, desde un descentramiento teórico. No obstante, el olvido del diagnóstico entra en contradicción cuando pese a la posibilidad de olvido, se ratifica la existencia de una “condición particular”.

La “condición particular” se convierte en una forma soslayada de decir, que manifiesta la tensión entre el reconocimiento de la discapacidad en primera instancia desde el diagnóstico y, en segunda instancia, con la intención de borrar las prescripciones dadas. Por tanto, habría formas posibles al hablar sobre esa condición, al hacer referencia a la singularidad en la identidad de las personas descritas con discapacidad intelectual; de un lado, una que considera que son personas, seres humanos como cualquier otro ser humano, pero que al mismo tiempo poseen “una condición particular”, y de otro lado, una que no designa la manifestación de la discapacidad intelectual, sino que intenta significar la singularidad humana por fuera de esta

discapacidad, siendo a todas luces un eufemismo que pretende escon-der lo que en el fondo se acepta como verdad.

Pareciera existir en lo anterior, algo que se intuye y quiere descu-brirse por fuera de lo que sabemos y pensamos que es la discapacidad intelectual y también por fuera de lo que se dice y se nos dice sobre esta. Eso otro que quiere descubrirse es la capacidad de “pensarse”, “sentirse” y de “darse cuenta”, es decir la capacidad de conciencia de sí, que es diferente a lo que los otros dicen sobre “ellos”. De un lado se dice que “son unas personas que tienen una discapacidad” (p3); por el otro, que carecen de capacidad y, por tanto, de capacidad de conciencia.

Se pone en juego una profunda tensión al pensar a la persona con discapacidad intelectual y al “ser humano” que habita o está encerra-do en esta persona, tensión que reposa en la idea de una identidad teóricamente construida, que es “académicamente estudiada” (p2) y a la cual llamaré la *identidad teórica*, “porque a nosotros también desde lo académico es lo que estudiamos, entonces él tiene esto, se mueve así, piensa así” (p2).

Pero en otro sentido, también existe otra identidad que no se deja ver, que no es percibida y que de alguna forma se anhela poder reco-nocerla; se trata de la otra identidad “como seres humanos” (p2). En gran medida, en las palabras expresadas sobre la subjetividad atribui-da desde y en la discapacidad intelectual, existe una idea de ausencia de humanidad, de *ser un humano*, vacío que es contenido en la dis-capacidad intelectual y, por ende, se trata también de una ausencia asignada a la persona, por ser una persona, pero con discapacidad intelectual, es decir con una “condición particular”.

La preposición “con” indica contenido, estar en, dentro de, y lo po-seído en este caso es paradójicamente un vacío, el vacío de capacidad de pensar y pensar(se), (dis)capacidad de conciencia. En esencia, se trata del sujeto cartesiano que define a otro sujeto, en términos de su capacidad de conciencia.

Pero podría reconocerse otra forma de pensar el problema de la subjetividad. En esta la “experiencia” define las formas de su confi-guración, y entonces habría también dos formas posibles de darse la construcción de la identidad de las personas reconocidas con discapa-cidad intelectual a partir de las vivencias compartidas, desde lo cual se arriba al ámbito de las situaciones, de las dinámicas, de las relaciones e interacciones, en la medida que:

Un proceso de subjetivación, es decir, la producción de un modo de exis-tencia, no puede confundirse con un sujeto, a menos que se le despoje de toda identidad y de toda interioridad. La subjetivación no tiene ni si-quiera que ver con la persona: se trata de una individuación, particular

o colectiva, que caracteriza un acontecimiento (una hora del día, una corriente, un viento, una vida...) Se trata de un modo intensivo y no de un sujeto personal". (Deleuze, 1996: 139)

De este modo, la identidad es lo que los otros van construyendo sobre otro alguien –en primera persona, sobre uno mismo– pero, además, la identidad es también lo que alguien y uno mismo, va construyendo sobre sí mismo, en todo caso siempre a partir de la experiencia que es necesariamente con otros, en esto opera el proceso de subjetivación. Decir: “yo pienso que las identidades que uno va construyendo y a la vez proyectan ellos, son las experiencias que uno va teniendo y va de alguna manera haciendo lo que hace” (p3), encierra y explica la idea anterior, pues la identidad como una representación acerca de los otros, opera como espejo, en la medida que se trata de la misma identidad que “ellos proyectan”. Lo proyectado, lo devuelto al otro que posee una representación de mi identidad, es justamente lo proyectado.

Esta identidad de las personas identificadas con discapacidad intelectual, es también dinámica, situacional, móvil y cambiante, atribuyéndosele una historicidad que es tanto individual por las propias experiencias personales y por los cambios teóricos y formaciones discursivas en un determinado momento. En este orden discursivo, la atribución de una identidad específica y la construcción de subjetividades, no surgen sólo de las propias personas durante las interacciones, sino del momento teórico particular, pues “no puedo decir que la identidad que yo tengo ahora, es la misma que tenía, por ejemplo, cuando estaba con los “moderados”, eso está afectado obviamente por toda la transición, los cambios conceptuales, la determinación, la autodeterminación, bueno, muchas cosas” (p3).

Al decir “la identidad que yo tengo ahora”, no se refiere a la concepción o idea surgida de sí misma, sino a la idea, imagen o representación poseída y heredada acorde con el momento teórico sobre la discapacidad intelectual y sobre las personas definidas con discapacidad intelectual. Del mismo modo, “los moderados” es una identidad configurada, un modo de ser definido psicométricamente en la medida del CI (Coeficiente Intelectual), con un intervalo que oscila entre 55-50 y 40-35, que, singularmente, también es nombrado como “escala de gravedad”, desde la cual se realizan descripciones y prescripciones, acerca de cómo son, incluso a lo largo de sus vidas.

Se entiende, entonces, que las experiencias y los momentos históricos han hecho que cambie –no solo la definición y las concepciones de discapacidad intelectual– sino que afecten la concepción de la identidad de las personas identificadas con discapacidad intelectual. A pesar de lo anterior, persisten en el tiempo unas identidades arraigadas en

memorias colectivas, es decir, de memorias sociales, en la medida que son asumidas y compartidas por grandes grupos de personas, pero, en las que también, acogen a la suma de personas que comparten los rasgos que identifican y dan identidad a las personas reconocidas con discapacidad intelectual, aunque se considere su carácter histórico.

Esta identidad colectiva y esta memoria social no desaparecen, en todo caso, perdura la identidad de “los moderados”, aunque los “moderados” de ahora, del presente, no sean “los moderados” de otra época, de otro momento histórico. En la historia de la discapacidad intelectual, ser moderado cuantitativamente según la medida del CI, es más grave que ser leve, pero menos que ser severo o profundo. El asunto es que persisten históricamente “los moderados” como colectivo de identidad compartida, aunque sus rasgos definitorios e identitarios pudiesen haber variado en el tiempo, que en este caso se trata de variaciones provenientes del tiempo teórico sobre la discapacidad y la definición de la discapacidad intelectual, que para el momento “está afectado obviamente por toda la transición, los cambios conceptuales, la determinación, la autodeterminación” (p3). Por “autodeterminación” se refiere a una de las dimensiones teóricas que ha cobrado mayor trascendencia desde finales del siglo XX, aunque no necesariamente a indicios o variaciones provenientes de la persona misma.

La experiencia entre personas identificadas con discapacidad intelectual y personas no identificadas con discapacidad intelectual, como situaciones de interacción social, de relaciones, de contactos, acercamientos vivenciales, genera una serie de acontecimientos inusitados que, al parecer, proveen informaciones que son distintas, de la identidad interiorizada teóricamente. Esto se deja leer en la siguiente idea: “realmente quien permite que uno vaya deconstruyendo y construyendo esas otras identidades es la experiencia que uno tiene con ellos, esa experiencia que entre otras cosas lo asombra a uno, esas cosas que resultan de los mismos muchachos” (p3). Al respecto, plantea Goffman (1959) que:

los observadores pueden recoger indicios de su conducta y aspecto que les permitirán aplicar su experiencia previa con individuos aproximadamente similares al que tienen delante o, lo que es más importante, aplicarle estereotipos que aún no han sido probados. También pueden dar por sentado, según experiencias anteriores, que es probable encontrar solo individuos de una clase determinada en un marco social dado. Pueden confiar en lo que el individuo dice sobre sí mismo o en las pruebas documentales que él proporciona acerca de quién o qué es. Si conocen al individuo o saben de él en virtud de experiencias previas a la interacción, pueden confiar en suposiciones sobre la persistencia y generalidad de rasgos psicológicos como medio para predecir su conducta presente y futura. (3)

De este modo, la identidad históricamente construida por la teoría, se encuentra con la “experiencia” como situación que genera una borradura sobre la misma y ocasiona cierto desequilibrio entre las verdades determinantes de la subjetividad de las personas instituidas con discapacidad intelectual. Esa realidad sabida y transmitida se relativiza y (des)subjetiva a partir del encuentro cara a cara y a partir de la experiencia directa y personal. Otro emerge para describir un nuevo conjunto de rasgos, un nuevo mapa incongruente con el guion aprendido.

Hablar desde lo teórico “que uno tiene” significa que esto “es lo que hace que uno vea la persona con discapacidad intelectual, como diferente, ese es el problema que tenemos: de ver lo diferente más que la *condición particular*” (p4). ¿Acaso decir *condición particular* no es una forma de nombrar solapadamente esta diferencia que a su vez nombra la discapacidad? Vuelve a tomar relevancia la idea de “la *condición particular*”, más en este caso no se trata de la “*condición particular*” de ser una persona como cualquiera, diferente como todos, sino con una forma singular, con una diferencia que está definida por la discapacidad intelectual.

Es en el fondo de los (des)cubrimientos a partir de la experiencia, donde se reconoce el acontecer como posibilidad de reconfiguración de la subjetividad, precisamente a partir de la intersubjetividad, pero persiste de todos modos el dilema de aceptar que: “de todas maneras, nosotros estamos permeados, por la historia, tenemos muchas frases como de historias anteriores” (p4). Así, la experiencia resulta insuficiente para posibilitar otras formas de asumir una identidad otra de las personas identificadas con discapacidad intelectual, pues está prefijada la identidad discapacitada.

Sobre la experiencia y lo generado en las relaciones intersubjetivas, Yáñez piensa que (...): “cada experiencia vivida es productora de sí mismo y, por tanto, constitutiva de identidad” (2005: s/p). Entonces, no se trata de una subjetividad autoconstituida, en sí misma, desde sí misma y para sí misma, sino de procesos de intersubjetividad entendida como proceso de intercambio lingüístico y social, y como determinantes de la construcción de subjetividades.

¿QUIÉN ES Y CÓMO SE DICE QUÉ ES UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL?

BÚSQUEDA DE CERTEZAS E INCERTIDUMBRES

En esta pregunta emerge el dilema del lenguaje y el papel social. Por un lado, las respuestas podrían ser precisas y con certezas sobre quién es y cómo es una persona definida con discapacidad intelectual, se formulan y pronuncian a partir de las definiciones. El problema es que la definición y su procedencia no permiten dar margen a la duda

y no necesariamente entran en conversación con la experiencia, en la medida que las definiciones operativas de la Asociación Americana dan respuesta al interrogante, porque para esta:

Definir hace referencia a *explicar* de forma precisa el término y establecer el significado y los límites del término. La definición oficial de discapacidad intelectual es la de la AAIDD [...] La forma en que un término es definido puede dar lugar a consecuencias significativas. [...] una definición puede hacer a alguien (a) apto o no apto para servicios; (b) ser susceptible de serlo o no (i.e., compromiso involuntario); (c) estar exento de algo o no estar exento (i.e., de la pena de muerte); (d) estar incluido o no estar incluido (como en protecciones contra la discriminación e igualdad de oportunidades); y (e) tener derecho o no tener derecho (i.e., a las prestaciones de la Seguridad Social)". (Shallock y Luckasson, 2007: 6)

Sea que se trate de una definición operativa o conceptual, de todos modos posee un gran valor teórico y social, dado que es compartida, asignando su importancia al hecho de que esta da certezas ante las incertidumbres: "hay un asunto que nos gusta a todos y es la certeza, y eso nos determina" (p1). En este caso, el diagnóstico y los criterios del diagnóstico de la Asociación Americana dan certeza sobre quién es la persona y quién es una persona con discapacidad intelectual, estos dan la identificación, y en consecuencia en esta u otra definición, se condensa tanto a cada individuo como también a la suma de estos, conformando un grupo de individuos, una *población* cuya "alteridad cognitiva", los sustrae y los constituye no como un grupo cualquiera, sino como un "grupo aparte". Algo que "complejiza mucho en esta discusión de la identidad, es que los hacemos parte de un grupo aparte, o sea, discapacidad intelectual aparte" (p1).

La certeza sobre esta determinada identidad, se da a "partir de entender el diagnóstico, de lo que dice la Asociación Americana para diagnosticar, sobre los criterios de la definición, sobre cuáles son las dimensiones en las que alguien tiene peor desempeño y cuál es su funcionamiento" (p1). Una definición no es entonces sólo un enunciado, es una certeza y un mecanismo del lenguaje en lo social para objetivar la discapacidad intelectual. Es un enunciado *realizativo* según Austin que "Deriva por supuesto, de "realizar", que es el verbo usual que se antepone al sustantivo "acción". Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que esta no se concibe normalmente como el mero decir algo" (1955: 6). Por tanto, la certeza de la definición teórica operativa, radica en que a través de esta "decir algo es hacer algo", con lo cual se obvia la opacidad que pudiese contener no sólo el concepto de discapacidad intelectual, sino que resuelve también la dificultad de decidir quien la presenta o posee.

Por otro lado, otros discursos, otros lenguajes, otros términos como “capacidades diversas”, tienen como efecto obligarnos a salir de la zona de confort de las certezas anteriores; no obstante, se convierten en “juegos de palabras” y “eufemismos” que no logran desaparecer las connotaciones y el poder de verdad de las definiciones dadas sobre la identidad asignada como discapacidad intelectual. No adquieren poder suficiente para desaparecer su rigor; en la medida que la sola palabra discapacidad se considera en sí misma como “fuerte”, “limita” y “discapacita”, bastante más cuando se trata de la inteligencia humana.

Las incertidumbres ante la pregunta por quién es y cómo es la persona con discapacidad intelectual, se manifiestan en el momento de la reflexión por la persona: “yo sentiría que esa identidad, debe ir y entender al otro como un ser humano, al otro, a la otra, como seres humanos, con unas condiciones que vienen dadas biológicamente” (p2). Lo desafortunado de esta idea en apariencia reflexiva y desestructuradora, es que torna nuevamente a otra visión determinista, objetivada en el cuerpo, en la medida que la identidad es atribuida a la biología, se trata de “condiciones que vienen dadas biológicamente”, siendo en este caso la naturaleza biológica lo que definiría la discapacidad intelectual, con lo cual se estaría en dirección a la confusión con posibles causas biomédicas, siendo esto lo que sin lugar a dudas marcaría este tipo de identificación.

Asimismo, la incertidumbre se agudiza cuando desde la reflexión se entra en dilemas éticos al pensar que: “Cuando hablamos de discapacidad intelectual, la cabeza se me vuelve loca [...] yo pienso que realmente el diagnóstico hace mucho daño, porque encasilla el actuar de las personas, con la otra persona sin discapacidad intelectual y la persona diagnosticada, igualmente, se siente encasillada, amarrada” (p3). En consecuencia, en el caso de las personas identificadas con discapacidad intelectual, la subjetividad, se instala en la palabra (dis) capacidad, se configura y objetiva en la no capacidad, “la identidad, sobre todo, tiene que ver con lo que él es capaz de hacer (p3).

Desde la experiencia podría ser posible “hablar de una persona con discapacidad intelectual diagnosticada y decir, él tiene intereses, maneja bien su tiempo, es cumplido, puede llegar a tiempo al trabajo, sale a parrandear, sabe qué le gusta, sabe dónde puede ir y donde no puede ir y, aun así, está diagnosticado con discapacidad intelectual” (p3). Así, no importan tanto las contradicciones entre la definición y las capacidades manifiestas y observadas, sino, ante todo, el hecho del diagnóstico, pues este ya ha ejercido un poder en y sobre las personas.

Las incertidumbres también se generan ante la pregunta: ¿qué significa ser persona? ¿Se puede dejar de ser una persona con discapacidad

intelectual? ¿Es posible eliminar o quitar el “con discapacidad intelectual”? Frente a lo anterior, una nueva forma de pensar una subjetividad alterna y otros sujetos desligados de la discapacidad intelectual, está en la posibilidad de que estas puedan tomar decisiones por sí mismas. La autonomía y la autodeterminación se convierten en capacidades y atributos que cuestionan la certeza del diagnóstico y la definición, y recuperan la atención por la persona, por el ser humano y por otra subjetividad. De este modo, poder despojarse de la certeza del diagnóstico y de las definiciones como sentencias, cuestiona tanto la propia subjetividad del hablante, como la identidad y la subjetividad de las personas que han sido diagnosticadas y nombradas con discapacidad intelectual.

Sin embargo, el modelo social, alrededor de la discapacidad y de la discapacidad intelectual, increpa los alcances sociales de los nuevos lenguajes y terminologías, pues con sospecha, habrá que mantener la vigilancia acerca de: ¿qué lenguajes y qué palabras ocultan la discapacidad intelectual? ¿Se trata acaso tan sólo de un lenguaje eufemístico que pretende desaparecer una subjetividad que nos resulta incierta?

Estos interrogantes se instalan en puntos de tensión acerca de la discapacidad intelectual y las personas identificadas con discapacidad intelectual, cuando hemos asumido que “una persona con discapacidad intelectual es como lo que nos ha dicho el diagnóstico que es” (p3), como también al encontrarse con la capacidad de conciencia de sí y la toma de decisiones y, de otro lado, con las descripciones y prescripciones del diagnóstico, pues se debilitan las certezas. Es posible reconocer que hoy, otras formas de subjetividad se entrecruzan, desinstalan, resemantizan las concepciones y movilizan las verdades y certidumbres, cuando, por ejemplo, los jóvenes reconocidos con discapacidad intelectual hablan de sí mismos y sobre sí mismos, y cuando desde otro lugar y voces, los manuales hablan de ellos para definirlos, dos discursos que no van en consonancia.

Sin embargo, en estas discontinuidades y posiciones inciertas en las formas de entender las transformaciones en la construcción de subjetividad en las diagnosticadas, definidas e identificadas como personas con discapacidad intelectual, es necesario sostener la “vigilancia epistémica”, en la medida que continuemos preguntándonos sí “puede hablar el subalterno”, pues en sintonía con Gayatri Spivak (2003):

Debemos acoger también toda la recuperación de información en estas áreas silenciadas que está teniendo lugar en la Antropología, la Ciencia Política, la Historia y la Sociología. Aunque la presunción y la construcción de una conciencia o sujeto sustente tal trabajo y lo hará, a largo plazo, coherente con el trabajo de constitución-del-sujeto imperialista mezclando

violencia epistémica con el avance del conocimiento y la civilización. Y la mujer subalterna, continuará siendo tan muda como siempre. (339)

SUBJETIVIDAD Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Estas cuestiones posibilitan entrar en situación dialógica, en espacios y dinámicas de reflexión según lo esperado y concebido para el GD, esperando que en estos discurra el habla y se exprese además lo social y el lenguaje como un hecho social. Tal vez sea este el interrogante que mayor movilización y densidad genera, aunque contrariamente ha sido el tema de menor interlocución y aportes de los participantes. De todos modos, un ideal de sujeto social y político se deja leer en las expresiones frente a la pregunta que connota búsquedas por el lugar de un sujeto histórico, político y por el status de humanidad y capacidad de conciencia de sí, negada o no atribuida a las limitadas capacidades asignadas a las personas diagnosticadas con discapacidad intelectual.

Al plantear que “ellos tienen sus gustos, sus miradas, sus puntos de vista” (p4) y que “siempre esa condición de discapacidad, la sobreponemos como condición y no, de participación” (p3), significa un intento por reconfigurar el pensamiento de ausencia y de inexistencia como sujetos pensantes. Para Germán Muñoz

El sujeto no es una superficie plana y constante, sino poliédrica y variable, lo que implica dar cuenta de los procesos heterogéneos que lo configuran. Por lo tanto, interesa mirar también el otro lado de la subjetividad: su expresión pública. Lo público se vive hoy en múltiples espacios institucionales [...] Y por supuesto, es fuente permanente de conflictos, demandas, representaciones que hace falta negociar o hacer competir con las de los otros”. (2007: 69)

Como piensa uno de los integrantes del GD, se trata de un grupo de personas cuya voz ha sido “pedagógicamente silenciada”, cuando las reflexiones surgen desde actores del ámbito educativo, en el cual la pregunta por los sujetos y por la subjetividad, nos remite al lenguaje, al poder de las palabras y a la (im)posibilidad de decir. De esta forma, el habla cobra todo el sentido y valor con relación al sujeto y la subjetividad, pues el sujeto habla y se define por su capacidad para hacerlo y, al mismo tiempo, los procesos de construcción de subjetividad se establecen a partir de interacciones o de procesos intersubjetivos mediados por el lenguaje y por procesos simbólicos en general, y “lo que se dice –lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación– se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma de las ciencias sociales. En toda

habla se articula el orden social y la subjetividad” (Infesta, Vicente y Cohen, 2011: 235).

A partir de lo anterior, “lo intelectual”, es decir, la capacidad intelectual, la inteligencia y, por ende, la discapacidad intelectual, están unidas a la capacidad de pensamiento y lenguaje, como también a la posibilidad y al poder hablar. Poseer la facultad de hablar y decir, y sobre todo hablar desde sí mismos y sobre sí mismos, asigna un lugar como sujetos, y al mismo tiempo permite entrar en procesos de intersubjetivación, si por subjetivación comprendemos las formas de sujeción, identificación y autoidentificación, con determinados patrones sociales para pertenecer, aunque no siempre la pertenencia a un grupo determinado resulte positiva o halagadora.

La subjetivación y la subjetividad comprenden un proceso de creación y recreación e institución mental, social e individual de significados compartidos, “normas, valores, concepciones, formas de decir, de pensar y hacer social, que se condensan en instituciones” (Anzaldúa, 2009: 2), en acciones de las personas y también colectivas. Pero el problema y la inequidad de lo anterior, estriba en que “no queremos saber lo que tienen para decir, lo habitual es que sea a la mamá a la que le hablen, a la que le pregunten, porque él tiene discapacidad” (p1); como también es habitual que hablen los profesionales u otro cualquiera en nombre de las personas nombradas con discapacidad intelectual.

Esto de “lo intelectual” cobra mayor relevancia en determinados contextos y situaciones, sobre todo cuando se trata de definir a las personas con discapacidad intelectual, es decir, en escenarios en los que se sustantiva “lo intelectual” para marcar su relevancia social, mediante la definición de este grupo de personas y, por supuesto, con la consecuente distinción de clases derivada de la ausencia o presencia de las capacidades asociadas a ello. De manera desafortunada, uno de estos escenarios es el escolar, “porque en la escuela, a uno le funciona lo intelectual, porque hay un rendimiento académico, que lo compara a uno con otros, pero esto cuadra sólo en la escuela, porque cuando salen, eso intelectual se pierde y se pierde en algo social, donde ellos pueden pasar desapercibidos, porque están en un mundo abierto” (p1).

Lo anterior parece indicar que la escuela y la educación se convierten en fábricas especiales donde se manufacturan y producen sujetos con discapacidad intelectual, en estas las actuaciones y las capacidades ausentes o presentes en los sujetos darán pie a la enunciación que describirá los atributos correspondientes, nombrados desde las posiciones de poder de los discursos, pero en otros lugares más amplios y “abierto” socialmente, posiblemente sea factible pasar “desapercibidos”, pues en conclusión, la identidad sobre la base de la discapacidad

intelectual, es algo que es atribuido, “la determina el contexto, la familia, el mundo [...] entonces uno les construye una identidad y ellos en esa medida, asumen esa identidad” (p2).

En este caso, se trata de una *identidad deteriorada* para tomar la expresión de Goffman (1959), y desde esta se consolidan procesos de subjetivación respecto al valor social asignado a partir de las “limitaciones” en la capacidad intelectual, un valor social minimizado desde el cual las personas identificadas con discapacidad intelectual, se instalan y perpetúan, pues la subjetividad se “determina” y construye en contextos. Los otros “uno” construyen una determinada subjetividad y es asumida por las personas con discapacidad intelectual, pero en esta forma de subjetividad “siguen en ese miedo, de alguna manera, en esa identidad de niño eterno” (p1), aún no superada pese a los esfuerzos por generar conciencia sobre la autodeterminación y a los intentos del modelo social.

Hablar de los sujetos y los procesos de subjetivación en el caso de las personas reconocidas con discapacidad intelectual, nos conduce especialmente al tema y al papel de la escuela y las familias, y a dimensiones históricas no sólo individuales, sino además epistemológicas. Escuela y familia serán espacios en los que existirán actores fundamentales en la configuración identitaria de cualquier persona, incluidas las personas que han sido denominadas con discapacidad intelectual; por ejemplo, en algunos casos podrá existir “un muchacho que ni siquiera sabe que tiene discapacidad intelectual” (p4) o, en otros casos, será justamente esta apropiación, lo que conlleve a oponer resistencia y a buscar reposicionarse y cambiar de lugar y de identidad, cuando por ejemplo algunos jóvenes expresan: “yo no quiero ser síndrome de Down”, “hasta hoy soy síndrome de Down” (p4), como consecuencia del autoreconocimiento y de la conciencia de minusvalía social que esto representa y ha significado a partir de lo que ha escuchado que es, como también a partir de las experiencias vitales.

Podremos concluir con Zemelman (2010) en que,

Lo que decimos es expresión del hecho de que los sujetos son siempre sujetos situados en relaciones múltiples y heterogéneas, las cuales conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento, que se traduce, en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular. (357)

La singularidad, en el caso de las personas reconocidas con discapacidad intelectual, reposa en la discriminación originada en la minorización ocasionada por el valor social atribuido a formas sociales de

concebir la inteligencia, máxime en tiempos de la modernidad en los que las demandas se expresan en el rendimiento, la competencia y el capital cognitivo, en las que por supuesto, las personas categorizadas con discapacidad intelectual, no solo estarán por fuera de las lógicas del mercado y, por tanto, en mayor nivel de exclusión social, económica, educativa y política, sino y quizá lo más grave, estarán en menores posibilidades de ser otras.

La vivencia del GD ha asignado un valor especial para explicitar representaciones sociales acerca de la subjetividad en las personas tipificadas con discapacidad intelectual, como también de las personas participantes, circulando en la conversación sistemas de valores individuales y colectivos, de las formaciones discursivas, de las prácticas, de las instituciones, de las experiencias y las historias de los saberes y las personas desde sus posiciones ideológicas, confrontadas con estereotipos de herencias disciplinares y las realidades sociales, tanto propias como de las personas nombradas con discapacidad intelectual, configurando así, no solo campos semánticos, sino “campos situacionales” que según Halliday (1979) aportan significados para comprender las realidades sociales de las personas y posibilitan la reflexión tanto de sí, como de los otros y la realidad social, destacando en gran medida la experiencia y la narración biográfica inter e intrasubjetiva en la interacción comunicativa, que en este caso, pretende además generar otras construcciones sociales sobre la discapacidad intelectual y sobre las personas.

Con lo anterior, quizá es posible proyectar el sentido crítico en la línea de Ruth Wodak y Meyer (2003) sobre la semiótica social del lenguaje, orientada a develar y cuestionar las estigmatizaciones sobre grupos marginados, como es este caso, y cuando afirman que para esto es necesario “no dar nada por sentado, es decir, cuestionar lo que parecen ser experiencias y significados de sentido común, abrir estos significados a muchas lecturas, al debate, a la discusión, a lo que también llamamos desmitificar textos cuando encubren ciertas ideologías latentes, pero también a reflexionar sobre uno mismo como investigador” (584). Y quizá así podamos seguir desmitificando a la discapacidad intelectual y lo que hacemos como investigadores en el campo de la discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzaldúa, Raúl. (2009). “La formación: una mirada desde el sujeto”. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf

- Austin, John Langshaw. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS www.philosophia.cl
- Bourdieu, Pierre. (1991). *El sentido práctico*. (Madrid: Taurus).
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Deleuze, Gilles. (1996). *Conversaciones (1972-1990)*. (Valencia: Pre-textos).
- Edgerton, Robert. B. (1979). *Mental Retardation*. (Cambridge: Harvard University Press).
- Guattari, Félix. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. (Petropolis: Traficantes de Sueños).
- Guerrero, Joaquín. (2011). Humanizando la Discapacidad. De la etnografía al compromiso en la investigación sociocultural de la discapacidad intelectual. *Antropología Experimental*, 11: 127-138.
- Goffman, Erving. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. (Buenos Aires: Amorrortu).
- Halliday, Michael Alexander. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social y semiótica del lenguaje y el significado*. (México: Fondo de Cultura Económica).
- Infesta, Graciela, Vicente, Adriana y Cohen, Iara. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en Ciencias Sociales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1): 233-244.
- Luckasson, Ruth, Borthwick, Sharon, Buntix, Will y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. (Washington DC: American Association on Mental Retardation).
- Muñoz, Germán. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción?. *Revista de Ciencias Humanas*, 37: 69-90.
- Oliver, Mike. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Len Barton (comp.). *Discapacidad y Sociedad*. (pp. 34-59). (Madrid: Morata).
- Ruiz, Jorge. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2882>
- Scott, Joan. (1992). Multiculturalism and the politics of identity, *October*, 61.

- Spivak, Gayatri. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, 39: 297-364.
- Schalock, Robert, y Luckasson, Ruth. (2007). El nuevo nombre del retraso mental (INICO). *Siglo Cero*, 38 (4), 224: 5-20.
- Verdugo, Miguel Ángel. (2003). Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental. *Siglo Cero*, 34 (205): 5-19.
- Yáñez, Juan. (2005). *Constructivismo cognitivo: bases conceptuales para una psicoterapia breve basada en la evidencia*. [Tesis doctoral]. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Wodack, Ruth y Meyer, Michael. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. (Barcelona: Gedisa).
- Zemelman, Hugo. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9 (27): 355-366.

EXPERIENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS DE HIJOS OYENTES DE PADRES SORDOS

Un devenir autobiográfico entre señas y voces¹

Ximena A. Cardona Ortíz

EVOCACIÓN

Viajar implica recorrer unos tiempos, unos mundos y unas formas de ser que en ocasiones nos conlleva avanzar, detenernos y, en otras, retornar. De acuerdo con ello, esta propuesta involucrará un viaje por los recuerdos, las experiencias, las señas y las voces de otras personas que –al igual que yo– nos ubicamos muchas veces en la frontera, entre la palabra hablada y la palabra signada; será el viaje como metáfora el que permitirá relatar esta experiencia investigativa.

Es así como inicia este recorrido, desde una perspectiva emancipadora y crítica de la discapacidad, pues a lo largo de la historia ha sido objeto de exclusión y marginación a nivel educativo, social, político y cultural. La ruta será trazada por mi experiencia personal como hija oyente de padres Sordos (en adelante HOPS)² y otros sujetos, que, al igual que yo, transitamos experiencias que nos han llevado a otras

1. Este capítulo se deriva del texto presentado como proceso de obtención de la candidatura doctoral en educación, de la línea de estudios interculturales de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Tesis “Experiencias sociales y educativas de hijos oyentes de padres Sordos, un devenir autobiográfico, entre señas y voces”.

2. También cabe mencionar sus siglas en inglés CODA (Children of Deaf Adults). Para ampliar información remitirse a: <https://culturasorda.wordpress.com//>

comprensiones del silencio y la escucha, no solo como conceptos que tienen su propia carga semántica, sino como espacios que se habitan y que atraviesan la existencia misma. Todo esto nos traslada hacia otras formas de reconocimiento que, en este caso, se hará a través de las experiencias narradas por HOPS, puntos de encuentro y tal vez de desencuentro. Desde esta perspectiva, abordar nuestras propias subjetividades posibilitará poner en evidencia la pluralidad, la fragilidad y los movimientos de nuestras identidades en este paso por la vida.

UN ESBOZO DE LA HISTORIA PARA SITUARNOS EN EL CAMINO

*Somos todo aquello que no hemos realizado.
Somos los inocentes y débiles testigos
de las escenas y acciones que los demás han protagonizado,
benévolos o malévolos, ayudantes o Perseguidores*

(Duccio Demetrio, 1999)

La historia de las personas Sordas en muchos contextos se ha enfocado en tratar de recoger lo que se ha vivido frente a la atención educativa que se les ha brindado; esta se ha basado en una concepción de la Sordera que podría entenderse como lamentable, pues durante mucho tiempo se ha asumido a las personas Sordas como seres enfermos, incapaces de racionalizar, invalidándolos así completamente. Asunto que, para poder comprender en su totalidad, nos implica seguir el ordenamiento cronológico de la historia de las personas Sordas. Para ello retomaremos las recopilaciones hechas a través de: FENASCOL³ (2011), Hurtado (2004), INSOR⁴ (1996, 2006, 2008), Virginia González (2011), Grosjean (2000), Mejía (2010), Oviedo (2001, 2006), Paulina Ramírez & Luz Stella Cruz (2000), Paulina Ramírez y Marcela Castañeda (2003) y Paulina Ramírez (2003).

En Europa, durante la Edad Media, los Sordos eran ingresados a los manicomios para cumplir funciones de apoyo en la limpieza o en la cocina; es importante aclarar que ellos no tenían las mismas

3. FENASCOL: Federación Nacional de Sordos de Colombia; que tiene como misión contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas Sordas a través de la defensa de sus derechos y la realización de acciones y programas que respondan a sus necesidades. <https://www.fenascol.org.co/>

4. INSOR: Instituto Nacional para Sordos de Colombia, que tiene como misión orientar y promover el establecimiento de entornos sociales y educativos pertinentes para el goce efectivo de los derechos de la población sorda de Colombia. <http://www.insor.gov.co/home>

libertades que los demás ciudadanos, no se podían casar, entrar a los templos y ejercer otros derechos. Para el siglo XVI, gracias a Pedro Ponce de León se empieza a hacer uso de la dactilología, la lectura y el habla oralizada; lo que hace que la educación de los Sordos dé un giro significativo. Ya para el siglo XVII, Juan Pablo Bonet continúa la obra de Ponce de León buscando la oralización de las personas Sordas, pero incorporando la dactilología y la comunicación manual como medio para lograrlo. Durante el siglo XVIII, el Abad Charles Michel de l'Épée fundó la primera escuela pública para Sordos en París, inventando un sistema de signos que se incorporaría posteriormente a la gramática de la Lengua de Señas Francesa.

Para la mitad de siglo XIX, se lleva a cabo el Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordomudos (en Milán, durante el año 1880) y allí se aprueban algunas resoluciones vigentes hasta 1960 en Europa y 1980 en España, en donde se concluye que el método de oralización para las personas Sordas facilita su lenguaje, por tanto, se llega a la prohibición de las lenguas de señas en todas las escuelas para Sordos. Todo esto como herencia de las prácticas dominantes occidentales, donde imperaba la idea de segregar, invisibilizar, normalizar y homogeneizar todo aquello que no cumpliera con los cánones “ideales”, bajo un discurso religioso que entendía la discapacidad como divinidad y/o castigo; ideas que se siguen perpetuando bajo otros enfoques como el mecanicista –que, aunque con posturas tal vez menos radicales y con unos argumentos que logran recoger aportes del área de la salud, antropología, psiquiatría, psicología– sigue con la idea de “normalizar”, “mecanizar” todo lo que resulte diferente o tal vez “anómalo”. Cobrando así mayor fuerza el uso de ayudas técnicas para que las personas Sordas pudiesen escuchar (audífonos, implantes cocleares, etc.).

Durante el siglo XX, gracias a los estudios del lingüista Stokoe, en la década de 1960, se empiezan nuevamente a recuperar las lenguas de señas, reconociendo su valor expresivo y su nivel de abstracción para las personas Sordas; además, a partir de diversas investigaciones, se concluyó que las lenguas de señas son visuales y que puede equipararse a cualquier lengua oral en todos sus componentes morfosintácticos.

Es importante agregar que esto último se da en un período clave para las Ciencias Sociales por los movimientos sociales que se entretienen para esos períodos y que terminan teniendo gran influencia en las concepciones sociales y culturales de la comunidad Sorda, las cuales abordaremos más adelante.

Es así como la Sordera empieza a entenderse no como un asunto individualista u organicista, sino más bien como un asunto de construcción social; bajo esta comprensión encontramos el modelo

socio-antropológico de la Sordera, en donde hay un reconocimiento de las personas Sordas como un grupo cultural, que tiene su propia lengua, sus propias prácticas y que, de igual forma, se inscriben dentro del mundo oyente a través del aprendizaje del español escrito como su segunda lengua. Este movimiento, que también se conoce desde un discurso culturalista, que reivindica los derechos de la Comunidad Sorda como una minoría sociolingüística, logrando también éxitos en el reconocimiento de 116 lenguas de señas en el mundo (Lewis, 2009).

En la actualidad, no puede decirse que hay un único modelo para entender, no solo la Sordera, sino la discapacidad en general. Aún existen tensiones entre los discursos y prácticas que llevan de un enfoque a otro de forma anudada; sin embargo, para efectos de esta propuesta, es vital reconocer este último modelo para acercarnos a otras comprensiones y trascender a nuevos espacios habitados y no habitados por las comunidades Sordas, en un ejercicio de reconocimiento, en este caso la lengua de señas como posibilidad para adentrarnos a la existencia de unos otros; tal como lo indica el activista Sordo Paddy Ladd (2005):

Al momento en el que uno reconoce que las comunidades Sordas tienen culturas, se atraviesa una línea antes de este histórico momento [...] la existencia de las culturas Sordas puede ser 'probada'. La más elemental definición es que si la gente tiene una lengua también tiene su propia cultura. (4)

LA TRAVESÍA POR LA PALABRA

*¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?
Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos
descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón
del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los
pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra
sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad.*

(Eduardo Galeano, 1989)

Si se tratara de evocar un momento crucial en mi historia educativa, sería la época del preescolar. Tenía tan solo cinco años y me recuerdo –en medio de lágrimas– diciéndole a mi madre y a mi abuela: “No quiero volver a esa escuela donde los niños que hablan, ellos gritan, son malos, se burlan de mí porque mi mamá no puede hablar como ellos y la maestra “Sara” también grita, siempre”. Tal vez hasta ahora soy consciente de lo que implicaba abandonar por un rato mi hogar,

para asistir a un espacio que no sentía mío, donde el ruido y los gritos eran lo natural y mi silencio era interpretado como un signo de retraimiento; sumado a esto, las preguntas de los niños y el señalamiento de la profesora “Sara” cuando aludían a que mi familia no era como las demás, yo no lograba entender por qué.

Al transcurrir el tiempo, empiezan unas búsquedas que el ser mujer y maestra me generaron desde lo investigativo, académico, personal e incluso espiritual, hacia el encuentro con lo más profundo de mi ser, y han ido emergiendo un sinfín de preguntas y posibilidades que finalmente han venido explorando el diálogo entre la razón y el corazón. Son esas sensibilidades las que me han convocado a transitar lo propio, lo personal y lo espiritual a través del camino del conocimiento: ¿qué significa habitar dos mundos, uno atravesado por la experiencia visual y otro por la palabra hablada-escuchada? ¿Cómo construyo identidad haciendo parte de una comunidad que sigue siendo invisibilizada? ¿A cuál de estos dos mundos pertenezco en realidad? Han sido algunas de las muchas preguntas que a lo largo de mi vida me he ido planteando. Tal como lo menciona Osorno (2015):

La pregunta es mi voz y también la voz de Otros que me hablan los relatos de Otros que recordaron las primeras palabras, un origen que nos hace hermanos; el silencio, el primer sonido, la voz y de pronto, la vida. Habla la palabra y con ella el cosmos que se nombra y comienza a existir. (5)

De esta manera, se demarca el trayecto de este recorrido, partiendo de una experiencia propia que se encuentra con otras vivencias, que –finalmente– harán posible la comprensión de algunas cuestiones pedagógicas, personales y espirituales en torno a distintas reflexiones como ser humana y maestra. El ser la única hija oyente de unos padres Sordos hace que mi lugar de enunciación sea otro, la experiencia de habitar la palabra hablada y la palabra signada a su vez, ha hecho que mi tránsito por el mundo tome otro significado; sumado a ello, la necesidad de poder articular esas vivencias a las de otros sujetos que comparten características similares, pudiese entenderse como una forma de resistir y de luchar ante un sistema que estandariza, homogeniza y pone en cuestión todo aquello que sobrepasa los cánones de normalidad.

De otro lado, retomando el concepto de discapacidad, aludimos nuevamente a la perspectiva mecanicista, en referencia a seres incompletos, sufrientes o enfermos, todo esto desde una concepción que se ha ido instalado en las personas y que –aún, hoy– ha sido difícil erradicar. En el caso específico de las personas Sordas, como ya lo he mencionado, han logrado que, para sus colectivos, esa mirada reduccionista pase a reconocerles como un grupo cultural “minoritario”

que tiene su lengua natural que dista un poco de lo que es su lengua materna y que además tienen unas prácticas y formas de relacionarse muy diferentes; lo visual y lo gestual cobra gran relevancia en este aspecto.

Aunque no se puede pensar que esto es suficiente, las luchas por el reconocimiento siguen en pie, pues dentro de un sistema imperante y neoliberal que mercantiliza la condición humana, deslegitima otros cuerpos considerados “anormales”, otras formas de comunicarse y de interpretar el mundo; se les niega toda posibilidad, a esos que en palabras de Fanon (1983) serían los condenados de la tierra, aquellos que no le han aportado nada a la historia universal, esos que Galeano (1989) en su poema “Los Nadies”, nombra como los hijos de nadie, los dueños de nada, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos, que no son, aunque sean, que no hablan idiomas, sino dialectos, y que, por su parte, Santos (2012) señala como los no existentes.

Pretender –entonces– una investigación que intente describir, reconocer y comprender una comunidad desde la propia experiencia, puede resultar pretencioso y un tanto egoísta, pero realmente en ese encuentro con los otros y las otras que comparten ciertas características conmigo, es donde voy a lograr verme, escucharme, comprenderme; pues hablar de reconocimiento nos lleva a considerar la necesidad de adentrarnos y entender esas otras formas donde se busca reivindicar las expresiones sociales, políticas, culturales y de identidad de quienes lo promueven.

Una forma de lograrlo, puede hacerse a través de las dinámicas familiares y de las experiencias que tanto ellos como yo podamos narrar y, de este modo, construir una polifonía de voces y de señas que nos llevarán a conocer esas experiencias, recordando que mi voz y mis señas son también los relatos de otros y viceversa; la narración tanto oral como en señas, se convierten en la “excusa” para re-crear la vida, como lo indica María Nancy Ortiz, “se narra para vivir, para alargar la vida donde el único camino posible parece ser la muerte” (Ortíz, 2014: 22). Experiencia que de algún modo termina siendo un ejercicio de resistencia frente a las lógicas del sistema que cada vez nos alejan más de nuestros propios orígenes, volver al centro a través de propuestas como esta nos permite transgredir “la hegemonía dominante y la élite de los expertos” (Bruner, 2003: 16).

Explorar en las complejidades que pueden resultar del hecho de ser Sordo, de algún modo me ha permitido comprender-me dentro de las diferentes luchas por el reconocimiento que tienen que vivir muchas comunidades en Colombia. Desde niña, he experimentado lo que implica crecer en una familia que no responde a los parámetros de

normalidad que cultural y socialmente se han establecido; la lástima, el temor y el rechazo con las que las demás personas pueden mirarte y la preocupación en muchos casos de personas cercanas y familiares por la “responsabilidad” de tener que asumir otros roles, tal vez otras identidades. Pero también se experimenta en muchas situaciones la admiración por manejar una lengua que es poco usual en muchos contextos; lo que hace que nos convirtamos en el “puente” comunicativo entre nuestras familias y el mundo oyente, pues contamos con esa posibilidad de poder decir con la palabra, con el gesto y con las manos, habitamos dos mundos de forma simultánea, como lo enuncia Miroslava Cruz-Aldrette (2019):

Hoy en día, es inevitable discutir también la construcción de la identidad sorda y oyente, al abordar la adquisición de la LS [Lengua de Señas] como primera lengua de los niños oyentes hijos de padres sordos. Es necesario recalcar que estos niños pronto se dan cuenta de que el mundo se divide en dos partes: en una de ellas habita una comunidad donde la gente habla y escucha; y en la otra, se encuentran las personas que usan las manos, el cuerpo y la vista para comunicarse. Los niños oyentes de familias sordas aprenderán a vivir en un intercambio constante con miembros de ambas comunidades. Es decir, descubrirán que cada grupo de personas con el cual se relacionan tiene una cultura y una lengua diferentes, y que, además, poseen formas particulares de adaptarse e interactuar con el mundo que les rodea, a partir de la noción del sonido y del silencio (43).

Hacer parte de una familia no convencional; habitar un lugar en donde la comunicación trasciende el silencio mismo, que cobra fuerza y se dota de sentido en los gestos y los movimientos corporales; que hace necesario, tal cual lo menciona mi madre: “aprender a escuchar con los ojos”, ha hecho que en muchos casos me piense a mí misma en eso que mencionaba Miroslava Cruz-Aldrette, habitando dos mundos o dos realidades distintas; por un lado, un mundo al que he sentido muy propio y, por otro, un mundo con el que poco a poco me he ido identificando, pero que reconozco también –en ocasiones– lo he sentido ajeno, simplemente asumiendo que es el mundo de mis padres; habitando ese “pensamiento fronterizo” del que habla Mignolo (2000), definiéndolo como: “un ámbito de debate sobre la resistencia identitaria de los individuos que viven en los límites fronterizos de las naciones” (Mignolo, 2006: 6).

Pero este relato no solo está atravesado por mi voz, sino que también confluye con otras voces y otras señas; de hijos (as) oyentes de padres Sordos y la de los mismos padres Sordos. Esa comprensión del otro, de sus encuentros, de sus tensiones, sus formas de resistir-se y de re-existir, no se hará con fines comparativos ni analíticos; sino más bien como una posibilidad reflexiva para comprender la experiencia

propia. Es en ese devenir sobre las construcciones identitarias que empieza a cobrar sentido este ejercicio de investigación, es la suma de muchas otras experiencias de seres que, como yo, habitamos dos mundos, podría decirse que los mismos mundos.

Se gesta así, la posibilidad de agenciar diálogos interculturales que nos recuerden la necesidad de entender otras formas de vida, que –en muchos casos– es la nuestra, recordar la pluralidad del diálogo a través de formas otras, nos enriquece con nuevas epistemes, tal como lo menciona Christine Delory Momberger (2015) “en los múltiples relatos, el individuo toma de sí mismo las instancias de su acción y de su conducta y los anuda a los demás y le dan lugar al tejido en las colectividades” (Momberger, 2015: 16).

Es una posibilidad para ampliar los significados e implicaciones que tiene el hecho de ser HOPS, en la construcción identitaria, política, cultural, social y educativa en un mundo oyente y entender, además, cómo tal vez éstas se convierten en formas otras de resistir a esas prácticas de homogenización propias de nuestro sistema, al “monólogo imperial” del que nos habla Grosfoguel (2006), al referirse a esas relaciones de poder que se dan entre lo hegemónico, es decir “lo que predomina y lo marginal, lo que encaja” (Grosfoguel, 2006: 20). En este caso, la palabra hablada es concebida como una única forma de comunicarse y de lugar en el mundo, por tanto, es necesario revertir la idea y entender que hay otras formas es reconocer el silencio, la corporalidad y los gestos como prácticas de resistir a esa idea homogenizante sobre las lenguas.

El silencio, la escucha, la observación, como principios propuestos por la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, serán también acompañantes en este camino que me conducirá a mi origen, a recorrer lo propio, lo habitado; se convierte en la posibilidad, además de recordar que estos no solo tienen un significado, sino que son lugares que se habitan y que atraviesan toda una experiencia de vida, en lo educativo, familiar, social y cultural. Así como lo indica Haber (2011):

Pero el seguir las huellas de uno es algo que sólo puedo hacerlo corporalmente, dejándome llevar por aquel que, no estando en el mismo espacio-tiempo, recorrió y dejó las huellas. No puedo anticipar mi recorrido, sólo puedo proponerme seguirlo. Es más, habré de seguirlo más ajustadamente cuanto menos me proponga caminar en una dirección fijada de antemano. No puedo siquiera anticipar que llegaré a algún destino en particular, sólo puedo saber que intentaré seguir las huellas, hacia donde me lleven, incluso si a ningún lado (2).

Es así como este caminar, que tiene una apuesta decolonial se orientará a través de preguntas, no para darles respuesta de forma sistemática, sino que serán como la orilla en este camino, para sentir las experiencias otras y así mismo entender la mía propia, así como lo menciona Osorno (2015), “la pregunta no busca comprender algo del Otro, sino habitar sensiblemente su mundo para tener mayor conciencia del propio mundo” (15).

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, Jerome. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Cruz-Aldrete, Miroslava. (2019). Niños oyentes de familias sordas: ¿Un bilingüismo silencioso? *Lingüística Mexicana*, 1 (3): 41-62.
- Delory Momberger, Christine. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de si en la modernidad avanzada*. (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia).
- Demetrio, Duccio. (1999). *Escribirse: la autobiografía como curación de uno mismo*. (Buenos Aires: Paidós).
- Fanon, Frantz. (1983). *Los condenados de la tierra*. (México: Fondo de Cultura Económica).
- Federación Nacional de Sordos de Colombia – FENASCOL. (2011). Entrevista de Virginia González a D. Henry Mejía, director general de FENASCOL. 8 de febrero. Documento Inédito.
- Galeano, Eduardo. (1989). *El libro de los abrazos*. (Madrid: Siglo XXI).
- Garay, Diana. (2012). Narrativas corporales de los sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana LSC, como práctica de resistencia al biopoder. [Tesis de magister]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, Virginia. (2011). *Un acercamiento histórico a la comunidad Sorda de Bogotá*. (Bogotá: Secretaria de educación distrital).
- Grosfoguel, Ramón. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4: 17– 48.
- Grosjean, Francois. (2000). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El bilingüismo de los sordos*, 1, 4.
- Haber, Alejandro. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23: 9-49.

- Hurtado, Adriana. (2004). *Entre la integración y la diferenciación: la lucha por la reivindicación de los sordos como comunidad lingüística en Colombia*. (Bogotá: Uniandes).
- Instituto Nacional para Sordos-INSOR. (1998). *Orientaciones generales para la atención educativa de las personas con limitación auditiva*. (Bogotá: MEN).
- Instituto Nacional para Sordos-INSOR. (2006). *Educación bilingüe para sordos. Orientaciones pedagógicas*. (Bogotá: MEN).
- Instituto Nacional para Sordos-INSOR. (2008). *Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos*. (Bogotá: MEN).
- Ladd, Paddy. (2005). *Golpes contra el imperio: culturas Sordas y educación de Sordos*. Conferencia Principal del Vigésimo Congreso Internacional sobre Educación del Sordo. Maastricht, Holanda. 19 de julio. <https://cultura-sorda.org/golpes-contra-el-imperio-culturas-sordas-y-educacion-de-sordos/>
- Lewis, Paul. (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International. <http://www.ethnologue.com/>
- Mejía, Henry. (2010). *Movimientos Asociativos y Movimientos Sociales*. Documento inédito de FENASCOL. (Bogotá: Fenascal).
- Mignolo, Walter. (2000). *Historias Locales, diseños globales. Colonialidad, conocimiento subalterno y pensamiento fronterizo*. (Madrid: Akal).
- Ortíz, María Nancy. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. *Educación y Pedagogía*, 23 (61), 133-144.
- Ortíz, María Nancy. (2014). *Escritura del devenir. Balbuces de la lengua académica en un programa de formación de maestras y maestros de lenguaje*. (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia).
- Osorno. Pablo Andrés. (2015). *Saberes ancestrales y prácticas de formación Cofanes: el conocimiento como recuerdo del olvido*. [Tesis de Maestría]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Oviedo, Alejandro. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. (Cali: INSOR-Universidad del Valle).
- Oviedo, Alejandro. (2006). *El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre de 1880*. <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>

- Ramírez, Paulina. (2003). *Programa bilingüe para niños sordos en Colombia*. (Bogotá: INSOR-MEN).
- Ramírez, Paulina y Cruz, Luz Stella. (2000). Programa bilingüe de atención integral al menor sordo de cinco años. *Revista El bilingüismo de los sordos*, 1, 4.
- Ramírez, Paulina y Castañeda, Marcela. (2003). *Educación bilingüe para sordos (generalidades)*. (Bogotá: MEN-INSOR).
- Ramírez, Paulina. (2006). Educación bilingüe de los Sordos: de lo clínico a lo socio-antro antropológico. *Revista Magisterio*, 25: 52-57.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2012). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. (Uruguay: Ediciones Trice, Universidad de la República).

TENDER PUENTES¹ DESDE LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL PARA MOTIVAR EL DIÁLOGO ALREDEDOR DE LA DISCAPACIDAD²

Paola Balanta-Cobo

El presente escrito toma como referencia la metáfora del puente colgante estilo pasarela Q'eswachaka, último legado viviente de la arquitectura Inca, que cada año para el mes de junio es renovado y tendido, a partir de la construcción colectiva y comunitaria.

El Q'eswachaka fue declarado Patrimonio Mundial de la Humanidad por la Unesco en diciembre de 2013, para su construcción se articulan saberes ancestrales de cuatro comunidades: Huinchiri, Chaupibanda, Chocoyhua, Qollanaquehue.

Me ubico desde un lugar que intenta entretejer el sentido y propósito de mi trayectoria interdisciplinar y personal, co-construida a partir de mi caminar por las Ciencias de la Salud, como Terapeuta Ocupacional, avanzando en las Ciencias Sociales, a través la Psicología, y en los últimos años en proximidad con el Derecho; como forma de caminar en la comprensión, reconocimiento y valoración de aquellas

1. Información recabada del documental Umbrales: Q'eswachaka legado viviente de la arquitectura Inca <https://www.youtube.com/watch?v=e28dbrxnc8Y>; documental "El puente solidario" <https://www.rtvcpplay.co/series-documentales/big-cities/puente-solidario-quehue-peru>; documentos disponibles en el ministerio de Perú <https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/46224-conocimientos-saberes-y-rituales-asociados-a-la-renovacion-anual-del-puente-q-eswachaka-son-declarados-patrimonio-cultural-inmaterial-de-la-humanidad>

2. Este capítulo se fundamenta en algunas reflexiones emergentes durante la escritura de la tesis doctoral: "Toma de Decisiones con Apoyo – TDcA en Personas con Discapacidad Intelectual. Una aproximación desde la Perspectiva Interseccional situada en Colombia". Los estudios doctorales se cursan en la Universidad del Rosario, Colombia, con beca de la Convocatoria 647 Doctorados Nacionales, financiados por Colciencias – Colfuturo.

voces silenciadas e invisibilizadas por motivo de su clase, discapacidad, género, edad, lugar de procedencia.

En este ejercicio académico y personal, la discapacidad y la idea de cómo apoyar ha estado encarnada en seres humanos que amo profundamente y a través de aproximaciones conceptuales que me han impulsado a revisar, desde una postura crítica, qué tanto se ha podido avanzar en la transformación de aquellas situaciones de discriminación y opresión que continúan impactando sus sentidos de vida. Esta reflexión también está acompañada de hallazgos y desafíos, y en algunos momentos de violencias epistémicas.

No obstante, este recorrido con sus luces y sombras, ha hecho que se consolide en mí el interés por profundizar en la interseccionalidad como faro para aproximarnos amplia y activamente a los silencios y desigualdades particulares a las que históricamente las personas con discapacidad han estado expuestas. En palabras de Kimberlé Crenshaw (2019), la interseccionalidad vista como una “sensibilidad analítica y a su vez, una lente a través de la cual se puede ver dónde entra y choca el poder; dónde se entrelaza y cruza”.

Es así como en este itinerario, la interseccionalidad, con su potente aporte analítico, metodológico y político, se convierte en una especie de plataforma para la consolidación de un puente entramado entre normatividad, derechos, historias de resistencia, contextos, marcadores de diferencia, relaciones y estructuras de poder; lo cual resulta urgente y necesario continuar develando.

Por tal razón, acudo a la metáfora del puente y la sitúo como aquel andamiaje que me permite tender un trenzado interdisciplinar para avanzar en una aproximación crítica y reflexiva de las transformaciones requeridas para que las personas con discapacidad, sin excepción³, gocen y accedan plenamente a sus derechos a través de la pro-

3. Si bien en este escrito se reconocen los desafíos que en la actualidad implica acuñar el término discapacidad, debido al nivel en el que se encuentra la discusión – con su marcado énfasis en el carácter socioestructural y el legado de una noción binaria construida culturalmente –, de la que cada vez resulta necesario distanciarnos; en este escrito se retoma como noción identitaria normativamente reconocida. Debido a que con esta también es posible dar cuenta del reconocimiento normativo de luchas ganadas y reclamaciones vigentes sobre las que las personas y los colectivos hoy día pueden empezar a generar presión, y gestar espacios de participación y resistencia política. Además, porque el interés que trasciende este capítulo consiste en incidir en transformaciones estructurales al interior del Derecho, así como en la identificación de formas situadas, fundamentadas en el principio de dignidad, en el que sea posible reivindicar el lugar político y la posibilidad de nombrar y situar a este colectivo. No obstante, también advertimos de la existencia de otras nominaciones como el de “diversidad funcional” utilizado a nivel iberoamericano, y los debates que se han tejido alrededor del mismo.

mesa contenida en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), promulgada por la ONU en 2006, a través del nuevo paradigma de apoyos (Nilsson, 2012). Y así hacer eco a reclamaciones históricas, promover tensiones y exigir transformaciones materiales y sustantivas para la consolidación de proyectos de vida a la medida de sus intereses que reiteradamente se les han negado.

Ahora bien, la manera como este escrito se intenciona a partir de la metáfora de tender puentes, lo hace a través de la consideración de dos orillas epistemológicas y conceptuales. En un extremo el Derecho de corte progresista, con gran influencia en los principios del Derecho Antidiscriminatorio y los Estudios Críticos del Derecho, en donde encontramos algunos desarrollos normativos que han empezado a emerger (Ospina Ramírez, 2017); y en la otra orilla, las Ciencias Sociales y Humanas, junto con los Estudios Críticos en Discapacidad (Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez Ramírez, 2019; Danel, Pérez Ramírez y Yarza de los Ríos, 2020).

El Derecho antidiscriminatorio es concebido como aquella área que ha intentado posicionar la discapacidad como un asunto de respeto a la dignidad inherente a todos los seres humanos en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Ospina Ramírez, 2017). En gran medida como resultado de las voces, expresiones y luchas de colectivos, activistas, académicas y académicos que aportaron de manera decidida a la aprobación de la CDPCD; pero que todavía está en proceso de una amplia comprensión de la manera como las estructuras de poder continúan oprimiendo, invisibilizando y estableciendo privilegios.

Por el otro lado, nos encontramos con miradas pluridiversas provenientes de los Estudios Críticos en Discapacidad, donde se aprecia y reconoce cada discapacidad encarnada y se toma distancia de aquella normatividad estéril, patriarcal, capacitista, clasificatoria, naturalizadora; y en contraposición se promueve el surgimiento de múltiples posicionamientos y develamientos de subjetividades e identificaciones.

Dos orillas para las que la interseccionalidad se plantea como la plataforma dispuesta para tender puentes. En la medida que nos convoca a cocrear, renovar, avanzar, potenciar y resistir en el andar, pero también en esperanzar formas inexploradas y renovadas en la que todas las personas habitemos.

¿POR QUÉ TENDER PUENTES?

La construcción y renovación anual del puente Q'eswachaka es interpretada por los estudiosos y conocedores de su legado como una manifestación de respeto a la cultura Inca en la que se pone en disposición el mayor potencial y sabiduría de cada integrante de la comunidad, lo cual da como resultado la determinación en la lucha, pero ante todo el dinamismo en función de los aprendizajes colaborativos y comunitarios. Para quienes han abanderado el mantenimiento de esta tradición, la principal razón para la construcción del puente radica en la "valoración personal de sí mismo/a", lo cual es posible a través de la cultura.

Esta pregunta surge al momento de querer profundizar en las formas posibles y disponibles para la plena implementación de este nuevo paradigma de apoyos, que al tener como eje transversal los apoyos, indiscutiblemente conlleva a garantías materiales. En consecuencia, implica concretización a través de medios, modos, actitudes, recursos y transformaciones estructurales que deberán ser provistas en forma de tiempo, recursos –algunas de ellas representadas– pero no limitadas a medidas de diseño universal, accesibilidad, ajustes razonables, formas alternativas de comunicación, entre otros. Pero ante todo de las relaciones de intercambio con diversas personas (ej. asistentes personales, salvaguardas, redes de apoyo comunitarias, pares, familias, parejas, administradores de justicia) con quienes cada Persona con Discapacidad consolida relaciones de confianza y da cuenta de su voluntad e intereses. Sólo así será posible constatar la constitución de un sistema de apoyo a la medida (Cuenca Gómez, 2012; Kittay, 2005; Nussbaum, 2012).

Este giro de paradigma se plantea como un gran desafío en la medida que cada vez con mayor intensidad se continúan posicionando modelos de corte neoliberal, mercantilistas, capacitistas, que intentan anular con todo su poder, las posibilidades de respuesta a las inconformidades, formas de lucha y resistencia de colectivos posicionados en lugares de mayor desigualdad.

No obstante, a pesar de este panorama, que a veces pareciera no tener límite en cuanto al nivel de presión generado, también es posible encontrar razones y posibilidades de avanzar hacia una comprensión amplia y compleja del habitar y encarnar una discapacidad, por parte de instituciones y disciplinas interesadas en su estudio. Es así que se plantea el tejer puentes como una forma de demostrar la continua y necesaria co-construcción de posturas e interpretaciones que permiten valorar la dignidad inherente en cada persona, y las múltiples razones para reconocer en la interdependencia y en valores como la solidaridad, el bien común, opciones alternativas y legítimas de habitar.

En este sentido, tender puentes tiene el propósito de consolidar una trama normativa, social, cultural, ética y política que permita el transitar de las disciplinas. Lo anterior, en razón del reconocimiento de los amplios desarrollos en el campo de los Estudios Críticos que en las últimas décadas han permitido visibilizar y develar la forma como el colonialismo, el capacitismo o el esencialismo han imperado en las maneras como se ha construido una noción de discapacidad binaria, reduccionista, perpetuadora de acciones patriarcales, estigmatizadoras y clasificatorias.

LUGAR DE ENUNCIACIÓN - UBICACIÓN

El puente Q'eswachaca se encuentra ubicado en los Andes meridionales de Perú, formando parte de una antigua red de caminos, el enorme sistema Qhapaq Ñan, en lengua quechua; cubriendo un vasto territorio de más de dos millones de kilómetros cuadrados, con el que se unían ciudades y pueblos importantes del Imperio Inca. Se incluye su ubicación en la metáfora como forma de situar la discusión y dar cuenta del lugar de enunciación del escrito.

Imagen 1⁴



Ilustración digital en tonos sepia en la que se representa una de las orillas del puente y cuatro hombres tendiendo y tensando las cuerdas principales que constituyen la plataforma del puente y que unen ambos extremos. Al fondo de la imagen se alcanzan a ver algunas fibras del puente que será reemplazado y el cauce del río. Los hombres están vestidos con camisa de manga larga, pantalón y sombrero.

Tal como lo hemos venido introduciendo, el puente será entre el Derecho con su amplia trayectoria normativa y su marcada influencia

4. Ilustraciones realizadas por: Jerónimo Gutiérrez Balanta, Artista Visual e Ilustrador. Instagram: @sabajero.

en la configuración de una noción de discapacidad fuertemente capacitista, clasificatoria y rehabilitadora, a través del establecimiento de diversos mecanismos y acciones destinadas a “proteger”⁵ (Cuenca Gómez, 2012), respetar o garantizar los derechos de grupos en situación de desigualdad y desventaja⁶, entre los que se incluyen las Personas con Discapacidad. Orilla que, si bien se corresponde con la vasta y sólida tradición jurídica del Derecho, también se encuentra representada en desarrollos contemporáneos como por ejemplo los Estudios Sociojurídicos, y del Derecho Antidiscriminatorio (Ospina Ramírez, 2017).

Y tenemos otras propuestas que poco a poco se han empezado a incorporar de manera un tanto discreta provenientes de Estudios Feministas Postestructuralistas, con apuestas políticas y transformadoras en las que ocupa un lugar fundamental la perspectiva interseccional; la cual fue acuñada ampliamente por la jurista, litigante y activista afronorteamericana Kimberlé Crenshaw (Barreré Unzueta y Morondo Taramundi, 2011), quien le puso nombre, posicionó y popularizó, retomando desarrollos previos provenientes de Savitribai Phule, defensora india de los derechos de las mujeres (Serra, 2016). De esta manera, se abre un espacio de debate que pone de manifiesto formas particulares y complejas de discriminación en las que intersecciona la clase, la edad, el género, la raza y, de manera un poco más reciente, la discapacidad (Meekosha y Shuttleworth, 2009; Sommo y Chaskes, 2013).

Esta orilla ha resultado de los últimos desarrollos normativos a nivel internacional e incrusta el nuevo paradigma basado en los apoyos para la toma de decisiones (Cuenca Gómez, 2012), el cual se avizora como un paso hacia adelante, potenciador de reclamaciones de diversos colectivos de Personas con Discapacidad. Con el que

5. Proteger, entre, comillas debido a que en su nombre se han formalizado y naturalizado discriminaciones, como es el caso del uso de la institución de interdicción como forma de protección de abusos en decisiones financieras y patrimoniales, con el agravante de la extralimitación de abusos en decisiones relacionadas con la salud sexual y reproductiva, consentimiento para procedimientos médicos, quirúrgicos o de institucionalización, con los que se ha violentado física, emocional y mentalmente a las personas. Y para quienes por muchos años se les ha sustituido por parte de un tercero, con lo que se les niega el derecho a ejercer la capacidad jurídica, de manera desproporcionada a mujeres, adolescentes y niñas con discapacidad intelectual y/o psicosocial.

6. En Colombia son reconocidos los sujetos de especial protección, lo cual está consignado en la cláusula de igualdad consagrada en el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia de 1991 y, de modo particular, la Corte Constitucional en la Sentencia T-282 de 2008 reconoce en dicha categoría a las Personas con Discapacidad.

se demandan también transformaciones estructurales, de cara a la erradicación de situaciones de desigualdad, opresión, sobreprotección y dependencia, en razón de que han limitado el surgimiento y consolidación de historias de vida fundamentadas en el reconocimiento de la voluntad y opciones concretas para la consolidación de proyectos de vida significativos para las Personas con Discapacidad (ONU, 2019).

En la otra orilla, encontramos disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas aportantes de posturas críticas defensoras de comprensiones decoloniales y, en general, campos de estudio germinadores de conceptos polisémicos con los que se demuestra un firme interés en el reconocimiento de subjetividades y formas de habitar frecuentemente invisibilizadas. De igual modo, encontramos miradas en las que se pone en cuestión la utopía de la autonomía y el ideal de persona “normal” y “rehabilitada”. Para abrir paso a la interdependencia y reciprocidad al momento de apoyar/cuidar y tomar decisiones en asuntos que directamente les competen al habitar el mundo.

En esta misma línea, el puente que aquí se tiende, pretende reconocer la existencia de otros puentes que le precedieron y sobre los cuales encontramos experiencias de lucha y reclamación que nos aportan fundamentos para avanzar: cabe mencionar a los estudios feministas, los movimientos de vida independiente, los movimientos antipsiquiatría, movimientos feministas en discapacidad (Laura Serra, 2016), y más recientemente a los estudios interseccionales anticapacitistas (Chamorro, 2019), dando cuenta de construcciones culturales, decoloniales y postcoloniales, cada vez más vigentes.

EL EJE TRANSVERSAL DE LA DISCUSIÓN ALREDEDOR DE LA DISCAPACIDAD – LA MATERIA PRIMA

La Q´oya es la materia prima con la que se construye el puente, la cual se caracteriza por su dureza y resistencia. Cuidada y cultivada por 4 comunidades, dos (2) en cada extremo del puente. La disposición de esta materia prima es el primer paso para iniciar el proceso de construcción, la cual es tomada (cortada) cuando supera 1 metro de longitud, luego es preparada (golpeada con piedra para que gane flexibilidad) y posteriormente llevada para la construcción de las vigas principales (soporte), vigas secundarias (pasamanos) y tapete del puente, las cuales serán fuertemente tensadas por hombres pertenecientes a las comunidades, convirtiéndose de este modo en el insumo transversal y esencial que le da sentido al puente. Su durabilidad es de un (1) año, razón por la que cada mes de junio, a través de un ritual, es renovado.

Imagen 2



Ilustración digital en tonos sepia en la que se representan a cuatro mujeres quienes en sus brazos cargan la materia prima Q´oya requerida para la construcción de las cuerdas con las que se construye el entramado del puente. Tres mujeres se encuentran de pie con las fibras de la Q´oya y otra mujer se encuentra sentada manipulándolas. La imagen se recrea con un paisaje al aire libre rodeado de montañas y valles andinos.

El eje transversal de la discusión o Q´oya es la construcción normativa, social, cultural, y política alrededor del tema de la discapacidad, la cual se evidencia a través del insumo epistemológico y ontológico derivado de áreas, instituciones y/u organizaciones interesadas en abordar el tema de la discapacidad desde una mirada crítica anticapacitista.

A nivel normativo, para el asunto que más interesa resaltar en este escrito, es el modelo de apoyo formalmente reconocido en la CDPCD, que se evidencia contundentemente a través de distintos principios: dignidad, igualdad y no discriminación – Art. 3; fomento de igualdad de mujeres y niñas con discapacidad – Art. 6; libertad de opinión para

niños y niñas – Art.7; toma de conciencia y fomento por el respeto a través del derecho a la educación – Art. 8; igualdad ante la ley y, de modo específico, con el reconocimiento de la voluntad – Art. 12; protección contra la tortura y tratos crueles, inhumanos o humillación – Art. 15; respeto a la integridad física y mental – Art. 17; libertad de expresión, de opinión y acceso a la información – Art. 21.

Ahora bien, en esta ocasión se hará un especial énfasis en el principio de la dignidad en la medida que es el más próximo en reconocer la esencia humana (Cortina, 2017; Nussbaum, 2012), y por su estrecha relación con el derecho a la igualdad y no discriminación, fuertemente relacionados con la provisión y disposición de apoyos a la medida de cada persona, sin excepción.

En contraposición, se cuenta con aproximaciones relacionadas con medidas afirmativas o de acción positiva, con un alcance limitado, tintes de generalización y pocas posibilidades de transformación estructural y crítica frente a lo hegemónico, a través de las cuales de manera preferente los estados han buscado incidir sobre discriminaciones directas, indirectas, múltiples y, de manera un poco más reciente, discriminaciones de carácter interseccional (Barreré Unzueta y Morondo Taramundi, 2011). Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia encontramos pronunciamientos que dan cuenta de su relevancia y urgencia de incorporación en diversas disposiciones, principalmente para dar cuenta de la intersección sistemática e histórica a la cual se han visto expuestas mujeres, adolescentes y niñas, personas con discapacidad intelectual y psicosocial, inmigrantes, víctimas y/o sobrevivientes de conflictos armados, comunidades indígenas, adultos mayores, en función del género, edad, discapacidad, restricciones para el acceso a la educación, a la salud, al trabajo, espacios de participación política, entre otras (ONU, 2017; La Barbera, 2017).

Estas situaciones entran en tensión con la reconstrucción, reconfiguración y co-construcción proveniente de propuestas decoloniales que abanderan nuevas, múltiples y plurales formas de subjetividad encarnada en cada Persona con Discapacidad. Sin embargo, de este modo, se empiezan a develar desigualdades, negligencias, violencias, silenciamientos; resultantes de estructuras hegemónicas, neoliberales, capacitistas, evidenciadas en constantes y crudas aproximaciones discapacitantes.

Todo lo anterior, son insumos potentes, puestos en tensión –de la misma manera como ocurre con el puente– al estar configurados por nuevos desarrollos, aproximaciones epistemológicas, comprensiones, encuentros y una fuerte crítica a prácticas e imposiciones provenientes de capitalismo cognitivos y académicos. De este modo, se continúa abriendo paso a nuevas comprensiones, donde el común

denominador sea la divergencia, la diversidad, el pluralismo de lenguajes e identidades.

Ahora bien, tomar este referente en el tránsito hacia el reconocimiento de las subjetividades encarnadas, nos lleva a reflexionar alrededor del papel del Derecho con sus cambios y transformaciones de la última década y su intento por trascender las garantías formales en forma de derechos políticos y civiles (no del todo garantizados para algunos colectivos), configurándose así un terreno fértil para la discusión.

INTERSECCIONALIDAD COMO PLATAFORMA PARA TENDER PUENTES – EL TENDIDO PARA TRANSITAR

Imagen 3



Ilustración digital en tonos sepia en la que se representan dos parejas de hombres entrelazando las últimas fibras para unir el puente en el centro. El puente se empieza a construir desde los extremos y se cierra en la mitad, en donde se encontrarán las parejas quienes representan a las comunidades residentes en cada extremo.

En este escenario, la interseccionalidad se sugiere como aquella conexión entre ambas orillas. Por el lado del Derecho se reconoce una larga tradición para disponer y decidir sobre las vidas de aquellos nombrados como “incapaces”, a través de medidas clasificatorias provenientes de las ciencias médicas, sin dar lugar a dudas que se naturalizan en silenciamientos. Sin embargo, en esta misma orilla – como resultado de la Convención – que, si bien tiene una fuerte influencia occidental, parte de su contenido se plantea con intenciones transformadoras, haciendo que se empiecen a poner en tensión dichas formas

tradicionales centradas en la “protección”, asistencialismo, precarización y subalternidad.

A través de un nuevo paradigma fundamentado en el Modelo de Discapacidad Basado en Derechos Humanos⁷, desde miradas situadas, se busca la gestación de proyectos de vida significativos. No obstante, la discusión con respecto al nivel de cumplimiento de garantías para la implementación, sólo ahora está floreciendo, en gran medida debido a que los esfuerzos principalmente se han concentrado en su conceptualización e identificación de desafíos asociados a la disposición de un sistema de apoyos a la medida. Por tanto, es un proceso que aún está en ciernes pues son muy pocas las legislaciones que lo han incorporado, y en muchas ocasiones con un fuerte énfasis en el derecho al igual reconocimiento ante la ley o ejercicio de la capacidad jurídica, dando cuenta de una aproximación estrecha con respecto a los demás derechos para los que también resulta necesario y mandatorio (Ianantuoyny et al., 2020).

Es decir, si bien la Convención es necesaria para avanzar, en gran medida por ser un instrumento con carácter vinculante para todos los estados que la han aprobado y ratificado, no es suficiente cuando el interés se ubica en la comprensión de cómo apoyar, por qué apoyar, cuándo apoyar, para qué apoyar, quién/es deberá/n apoyar o asistir, en qué momentos apoyar y a quiénes. Respuestas a interrogantes que se han convertido en la piedra angular de mi reflexión personal, académica y política, así como de otras disciplinas cercanas a las corrientes críticas.

Por tal motivo, lo que aquí se intenta resaltar es que con este nuevo modelo se plantea un punto de quiebre que debería continuar tramitándose, aunque ello signifique encontrarnos frente a un territorio inexplorado para una plena implementación y materialización. Esta situación también implicará, tal como lo denuncia la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad Catalina Devandas, romper con heteronormatividades capacitistas, demostradas en discriminaciones interseccionales reportadas en informes y observaciones, como es el caso de las violencias a niñas, jóvenes y mujeres con discapacidad intelectual o psicosocial (ONU, 2019).

De este modo, la perspectiva interseccional la situamos en el centro de una nueva configuración de identificaciones, pluridiversidades, y como el escenario dispuesto para construir puntos de encuentro en función de una mirada polisémica y compleja de la discapacidad, que

7. El cual “implica pasar del paradigma de la sustitución en la adopción de decisiones a uno basado en el apoyo para tomarlas” (CRPD/C/11/4 Observación General sobre el Artículo 12: igual reconocimiento como persona ante la ley).

invite a revisar y cuestionar los desarrollos normativos más allá del análisis de ejes tradicionales (género, edad, acceso a educación, salud sexual y salud reproductiva, consentimiento para la medicalización, acceso a la justicia, voto, participación y vida independiente, y rechazo a la institucionalización) y continúe celebrando las diferencias, reconociendo los ejes de desigualdad emergentes y fortaleciendo las posturas críticas.

Tal escenario estará entonces caracterizado por posturas que destaquen la importancia de análisis situados (Yuval-Davis, 2014), de tal modo que se logre dar cuenta de resignificaciones e interpretaciones singulares de las experiencias de vida; formas singulares de expresión de aquellas inconformidades, reclamaciones, maneras múltiples de participar, estar, ver, oír, percibir, conocer, e interactuar con los entornos; de tal modo que se pongan a disposición formas otras de gestar proyectos de vida a la medida de sus intereses y necesidades (Cho, Crenshaw y McCall, 2013). En proximidad con situaciones, estructuras, ejes emergentes de desigualdad y matrices de opresión, según condiciones y características personales, ilimitadas experiencias, historias y trayectorias lejanas de clasificaciones y esencialismos.

Adicionalmente, dando lugar al posicionamiento de análisis escasamente explorados alrededor de otras formas de cuidado/apoyo y la constitución de relaciones recíprocas; y, finalmente, como opción para dar cuenta de estructuras de dominación, sofisticadas formas de aparición de matrices coloniales, de globalización hegemónica, y de trayectorias de desigualdad en las que se generaliza, pero donde también emergen variadas formas de resistencia (Balanta – Cobo y Padilla-Muñoz, 2019).

En esta misma dirección, regresando a la metáfora del puente, el trenzado se elabora con múltiples hebras de fibra, lo que desde la interseccionalidad da cuenta de las múltiples aproximaciones, que, si bien inicialmente se encontraban ubicadas en los extremos, poco a poco, al compartir una postura crítica y política se han venido encontrando –de manera similar como ocurre con la construcción del puente (ver imagen 3 y su descripción)– aunque conservando las tensiones y distinciones. De igual modo, es asimilable a la forma como la interseccionalidad ha venido transitando desde el campo del Derecho con la presencia de los feminismos de raza y clase, hacia otras disciplinas o movimientos sociales, convirtiéndose en un punto de inicio para avanzar hacia comprensiones situadas, pero sin la pretensión de un punto de llegada (Cho, Crenshaw y MaCall, 2013).

EL RESULTADO DE TENDER PUENTES

El resultado final será una estructura flexible y resistente al vaivén del viento, que permita el tránsito permanente de las comunidades que continuarán avanzando hacia el redescubrimiento y consolidación de la ruta ancestral que será renovada cada año.

De este modo, se configura una propuesta que intenta establecer comunicación entre diversos campos de estudio vinculados por un tema en común: el análisis crítico alrededor de situaciones de desigualdad donde se posiciona a la discapacidad; en donde no es suficiente reconocer de frente factores externos, imaginarios, estereotipos, creencias, resistencias, miradas estrechas, paradigmas tradicionales, sino que nos encontramos ante una forma alternativa de recuperar otros espacios, por su aporte reivindicatorio, posicionados desde otros saberes provenientes de la filosofía, la ética, la pedagogía, la psicología, la historia, la antropología, la sociología, entre otras.

De esta manera empezaremos a dar cuenta de la magnitud del estado de la cuestión, de tal modo que se reconozcan formas posibles de transitar, estar, convivir, elegir, participar, en la que la interdependencia cobrará mayor sentido en contraposición a imaginarios utópicos alrededor de la autonomía, independencia y libertad (Kittay, 2005).

EMPEZAR A TRANSITAR

La perspectiva interseccional se presenta como un gran potenciador de análisis desde el campo del Derecho para el reconocimiento de la necesidad de transformaciones estructurales para avanzar en la incorporación en las demás áreas y reinterpretación de fenómenos altamente naturalizados y perpetuadores de exclusión, discriminación y opresión. Junto con epistemes reivindicativas que ponen en tensión lo preestablecido y se resisten a miradas globalizadas, generalistas, visibilizando experiencias encarnadas, situadas, expresadas a través de discursos performativos, y con una fuerte intención de generar transformaciones sociopolíticas entre los que se encuentran los Estudios Críticos en Discapacidad.

Finalmente, en este escrito, lo que se pretende sugerir es la importancia de continuar profundizando, indagando y dialogando alrededor de las implicaciones y apuestas requeridas de la mano de la interseccionalidad, para la consolidación de sistemas de apoyo amplios, plurales y reivindicativos de las diferencias. Así como posicionar el debate aún incipiente alrededor de temas relacionados con la función de la asistencia personal, el apoyar, el establecimiento de relaciones recíprocas de intercambio que pongan en tensión la feminización del cuidado/apoyo. De tal modo que se empiece a resignificar la idea de

sistema de apoyo, como forma de explorar un nuevo transitar configurado alrededor de preguntas relacionadas con el por qué apoyar; a quién, para qué, con qué medios, cuándo apoyar; preguntas que aún son motivo de reflexión, pero cargadas de sentido y urgencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Balanta-Cobo, Paola, y Padilla-Muñoz, Andrea Carolina. (2019). A Step beyond Direct and Indirect Discrimination against Persons with Disability. Methodological Approach to Discrimination from the Intersectional Perspective. *The Age of Human Rights Journal*, 13: 99-124.
- Barreré Unzueta, María Ángeles y Morondo Taramundi, Dolores. (2011). Igualdad y Derecho Antidiscriminatorio. Subdiscriminación y discriminación interseccional: Elementos para una teoría del derecho antidiscriminatorio. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 45: 15-42.
- Chamorro, Elena. (2019). Ableism and intersectionality. En *Reach Everyone on the Planet... Kimberlé Crenshaw and Intersectionality*. (Berlin: Gunda Werner Institut in the Heinrich Böll Foundation In cooperation with Center for Intersectional Justice).
- Cho, Sumi, Crenshaw, Kimberlé y McCall, Leslie. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38 (4): 785-810.
- Cortina, Adela. (2018). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. (Bogotá: Planeta Colombiana).
- Crenshaw, Kimberlé. (2019). Why intersectionality can't wait. En *Reach Everyone on the Planet... Kimberlé Crenshaw and Intersectionality*. (Berlin: Gunda Werner Institut in the Heinrich Böll Foundation In cooperation with Center for Intersectional Justice).
- Cuenca Gómez, Patricia. (2012). El sistema de apoyo en la toma de decisiones desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Principios generales, aspectos centrales e implementación en la legislación española. *Revista Electrónica de Derecho de la Universidad de La Rioja*, 10: 61-94.
- Danel, Paula, Pérez Ramírez, Berenice y Yarza de los Ríos, Alexander. (2020). ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades. (Buenos Aires: CLACSO-Universidad Nacional de La Plata).

- Ianantuony, Carola., et al. (2020). *Implementación de apoyos en distintos contextos. Una experiencia piloto en Argentina*. (La Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Kittay, Eva. (2005). Dependency, Difference and the Global Ethic of Longterm Care. *The Journal of Political Philosophy*, 13 (4): 443–469.
- La Barbera, María Caterina. (2017). Interseccionalidad = Intersectionality. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 12 (0): 191-198.
- Meekosha, Helen y Shuttleworth, Russell. (2009). What's so 'critical' about critical disability studies?. *Australian Journal of Human Rights*, 15 (1): 47-75.
- Nilsson, Anna. (2012). ¿Quién debe decidir? *Derecho a la capacidad jurídica de las personas con discapacidad intelectual y psicosocial*. (Estrasburgo: Commissioner for Human Rights).
- Nussbaum, Martha. (2012). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. (Barcelona: Paidós).
- ONU. (2006). *Informe del Comité Especial encargado de preparar una Convención Internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad sobre su séptimo período de sesiones*. (Nueva York, 16 de enero a 3 de febrero). A/AC.265/2006/2.
- ONU. (2016). *Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Igualdad y no discriminación de acuerdo con el artículo 5 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (9 de diciembre) A/HRC/34/26.
- ONU. (2017). *Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo. Consejo de Derechos Humanos 34o período de sesiones*. (27 de febrero a 24 de marzo, Temas 2 y 3 de la Agenda). A/HRC/34/26.
- ONU. (2019). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad. Tema 3 de la agenda. Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo de Derechos de las personas con discapacidad*. (24 de febrero a 20 de marzo). A/HRC/43/41.

- Ospina Ramírez, Mario Andrés. (2017). *El reconocimiento de la capacidad jurídica dentro de un contexto de igualdad: Alcance de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Carlos III.
- Serra, María Laura. (2016). *Mujeres con discapacidad y situaciones de opresión. Deconstrucción feminista: Desestabilizando las jerarquías de los dominios de poder*. [Tesis Doctoral, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas Getafe]. (Madrid: Universidad Carlos III).
- Sommo, Anthony y Chaskes, Jay. (2013). Intersectionality and the disability: Some conceptual and methodological challenges. En Sharon Barnartt y Bárbara Altman (Eds.). *Research in Social Science and Disability, Vol. 7*. (pp. 47-59). (United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited).
- Yarza de los Ríos, A. Sosa, Laura. M., Pérez Ramírez, Berenice. (Comps.). (2019). *Estudios Críticos en Discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. (Buenos Aires: CLACSO-UNAM).
- Yuval-Davis, Nira. (2015). Situated Intersectionality and Social Inequality. *Raisons Politiques*, 58 (2), 91-100.

TEJIENDO REFLEXIONES Y RESISTENCIAS

Cuerpos, subjetividades, género y discapacidad

Ximena A. Cardona Ortíz,
Ana D. Tamayo Marín, Paola Balanta-Cobo
y Mariela Rodríguez Arango

Desde lugares distintos, mas no distantes, tejemos este texto, diversas voces que hilan y anudan visiones, lecturas, vivencias, comprensiones, recorridos e interrogantes acerca de la discapacidad, entendiendo que, al decirlo nombramos nudos (relaciones) que atan los cuerpos, las subjetividades y el género, buscando trazar puentes o intersecciones, a partir de reflexiones sobre identidades, construcciones identitarias, sujetos, experiencias, vidas y relaciones sociales. Se entrelazan interpelaciones sobre las trayectorias vitales de mujeres con discapacidad, al lado de las experiencias sociales de hijos oyentes de padres sordos, desde un devenir autobiográfico, narrando y encarnando estas experiencias entre señas y voces, cruzadas con cuestionamientos por el orden de los saberes y discursos, y sus efectos de verdad y poder, en la construcción de subjetividades en jóvenes denominados con discapacidad intelectual.

En nuestras búsquedas singulares, coincidimos de tal manera que no se trata de “grupos poblacionales”, como se suele nombrar comúnmente en los abordajes de la discapacidad, sino de una urdimbre en la cual se expresan formas discursivas y múltiples construcciones subjetivas e intersubjetivas que nos permiten tender puentes desde una perspectiva interseccional, para motivar diálogos críticos alrededor y, al interior mismo, de la discapacidad.

En estas reflexiones, queremos agudizar la mirada sobre los saberes y discursos que cobran significatividad en tanto producción, reproducción y deconstrucción de identidades, procesos de subjetivación y formas de relación, develando una subjetividad discapacitada, estigmatizada, minorizada, invisibilizada, manifiesta en los cuerpos, en las mentes, en las formas de comunicación, en los lenguajes, las lenguas, en los roles de género, las políticas y, como consecuencia, en las vivencias como sujetos nombrados, constituidos, construidos como sordos, discapacitados intelectuales, mujeres y jóvenes con discapacidad, hijos oyentes y madres y/o padres sordos; es decir, un entramado de interdependencias entre individuos, colectivos, comunidades y realidades sociales y, en cada una de estas puntadas, buscamos hacer visible los nudos de una promesa, a partir de una matriz epistémica común, que reconocemos como decolonial, crítica, feminista, intercultural, socio antropológica y política.

Se trata de una apuesta común, como una madeja de discursos, saberes, lenguajes, la palabra, la comunicación, el habla, la escucha, el poder decir y el poder de decir; que se convierten en instrumentos sociales de negatividad o de reconocimiento y dignidad de los sujetos. Buscamos entonces develar formas de resistencia, re-existencia y desestabilización de los discursos históricamente ligados a estas subjetividades e identidades discapacitadas. De este modo, las identidades discapacitadas, construidas por teorías sobre ellas, se encuentran con la experiencia como situación que genera una borradura, ocasionando rupturas/grietas sobre las verdades determinantes de la subjetividad de las personas con discapacidad. Esa realidad sabida y transmitida se relativiza y des-subjetiva a partir del encuentro cara a cara y a partir de la vivencia personal, otro sujeto emerge para describir un nuevo mapa incongruente con el guion aprendido.

Es en el fondo de los des-cubrimientos a partir de las experiencias, donde se reconoce el acontecer como posibilidad de reconfiguración de la subjetividad, a partir de la intersubjetividad; sin embargo, las experiencias por sí mismas resultan insuficientes para posibilitar otras formas de asumir las identidades de las personas con discapacidad, pues está prefijada a una identidad discapacitada desautorizada y, por ello, se hace necesaria la reflexión y su visibilización.

Sobre la experiencia vivida y la dinámica generada en las relaciones intersubjetivas, se produce un sí mismo y una identidad, no se trata entonces de una subjetividad autoconstituida, en sí misma, desde sí misma y para sí misma, sino de procesos de intersubjetividad, entendidos como formas de intercambio lingüístico y social determinantes de esta construcción liberadora. La alternativa se perfila en horizontes emancipatorios de otros saberes y discursos en resistencia

que reivindican las vidas, experiencias y situaciones de los sujetos encarnados, respecto a la reconfiguración de identidades-subjetividades, de reconocimiento y develamiento de estructuras de poder, jerarquías, opresiones y desigualdades, como también en la posibilidad de trazar caminos políticos, normativos y éticos emancipatorios.

Con Foucault (1979) comprendemos saberes y discursos como micropoderes, reflejados en “efectos centralizadores legados a las instituciones y su funcionamiento en el seno de una sociedad” (131), y en coincidencia con Elias (2012) en su concepción de sociedad y normalización, el orden de los discursos define órdenes en el control social e individual, como también la relación entre establecidos y marginados. Estos regímenes y su orden de verdad, a partir de acuerdos sociales, generan un sentido común obligante, según el cual, en cada sociedad, operan consensos sobre la verdad, constituyendo una episteme como paradigmas no solo reguladores, sino opresores. De esta manera, se han construido en la historia y el mundo de la vida cotidiana, verdades sobre la extrañeza, los cuerpos, la normalidad, las capacidades, el género, la comunicación, la inteligencia, y como efecto, las discapacidades y todo(s) lo(s) que queda(n) por fuera de estas verdades, adquiere(n) un orden de anomalía que debe buscar regulación, normalización en razón del poder de estos discursos.

De este modo, las relaciones de poder no sólo penetran en los cuerpos, sino que construyen concepciones, un orden del discurso encarnado a través de redes de biopoder, psicopoder y psicopolítica, micropoderes del lenguaje y de las acciones en la vida íntima cotidiana y social, en el sentido común de la sociedad en la que los grupos minorizados habitan la diferencia anormal excluida, generando autoaislamiento y un orden de ideología que sostiene dicha diferencia segregadora y segregada.

Sobre cuerpo y lenguaje, Larrosa (1999) hace una bella pregunta: “¿Dónde está el cuerpo de las palabras? [...] el cuerpo de las palabras está en los mismos lugares que el cuerpo humano” (22). Un interrogante que nos presenta el lenguaje como acto encarnado en el individuo y en lo colectivo, como verbo, sustantivo o adjetivo, significantes y significados en la vida cotidiana y en la construcción social de la realidad y de los sujetos. Desde esta racionalidad se construye la identidad, a partir de una representación del otro, anclada al imaginario de pertenencia y exclusión que marca un nosotros y los otros, en lo cual el lenguaje se convierte en uno de los dispositivos más poderosos de control, en la medida que las palabras construyen el mundo, implicando disputas simbólicas y actuaciones, pues los discursos a través de las palabras son performativos, operan como herramientas de constitución de poder sobre los sujetos y a su vez construyen mundos.

Según esto, la pregunta esencial, con Elias (2012), no es sólo cómo los grupos dominantes generan la extranjería, sino cómo los forasteros hacen suya e interiorizan la condición de inferioridad, de tal forma que el poder de los discursos impone a los extranjeros la figuración de menor valor humano y social. Según Judith Butler (2016: 14-15), se trata de “la paradoja de la formación del sujeto” y para esta, “siguiendo la línea foucaultiana”, el sujeto, no solo está “producido”, sino “conformado” por normas y por el discurso, en dimensiones espaciales y temporales, socioculturales. Este sujeto, estas subjetividades y subjetivaciones, van de la mano con la historicidad a la que refiere Zemelman (2002: 2) en el “despliegue existencial histórico, macrosocial y político”, que significa, además, la posibilidad de reconocer la historia del sujeto y la conciencia de la propia existencia como opción liberadora.

Es entonces en esas búsquedas por el reconocimiento de los/las sujetos/as, de esas historias y esas experiencias otras, que asumimos también postura desde lo intercultural, encontrándonos con los aportes de la maestra Catherine Walsh (2009):

La interculturalidad [...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante, es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos– afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (4).

De esta manera, la interculturalidad como acto alternativo de resistencia y de transformación de los sentidos, las prácticas y los discursos, requiere realmente nuevas formas de connotación y de sentidos que posibiliten la materialización y concreción de la misma; ello implica una ruptura con la matriz colonial, esa que nos habla de unas formas imperantes que niegan toda otra posibilidad de ser y estar en el mundo y, la discapacidad, deviene de dicha matriz. Por el contrario, una postura decolonial nos invita al tejido de esas otras formas de relatar-me-nos más allá de lo habitual, como lo menciona Guerrero (2018),

La episteme racionalista, en su arrogancia, se arroga el poder de decir qué es lo que vamos a encontrar en la realidad sólo a partir de ser pensada, pero no vivida; cuando lo que deberíamos es tener la humildad de empezar a aprender viviendo, dejar que esa realidad nos hable y aprender a escuchar sus latidos, unos latidos que están en los corazones y las experiencias vitales de seres humanos concretos, que son quienes dan sentido a esa

realidad. Por tanto, hay que empezar a escuchar lo que ellas y ellos desde su corazón tienen que decirnos. (28)

En este caso, al hablar de ellas y ellos nos referimos a esas personas (mujeres, jóvenes, madres y/o padres) con discapacidad que permanentemente nos recuerdan otras formas de habitar un cuerpo y de ser en un mundo que les ha sido negado. De este modo, hablar de identidad, de reconocimiento, de intersubjetividad, supone un acto de resistencia, en medio de ideologías y prácticas neoliberales; nos invita a comprender y nombrar lo que no es nombrado o lo que en lo cotidiano necesita ser categorizado, diagnosticado, clasificado para poder ponerse en escena.

En otras palabras, aquello que se plantea como un avance en materia paradigmática, es un giro epistémico que retoma los feminismos soportados en el viraje que aporta el modelo social y donde muchos lo plantean como una forma de avanzar hacia perspectivas anticapacitistas, resistentes, que movilizan hacia el cambio de estructuras, prácticas e imaginarios que invisibilizan las formas de ser y estar, formas no normativas/no normadas, disidentes.

Al respecto, entendemos que “las miradas sociopolíticas han aportado un importante avance en la comprensión de la discapacidad y su teorización, llegando a conformar lo que se viene denominando “modelo social de discapacidad” (López González, 2007: 139), desde donde se soporta la reflexión frente a las desventajas que viven las mujeres con discapacidad, es decir, la discusión del género complejiza/enriquece la discusión de las aristas en torno a la discapacidad.

Desde nuestra mirada crítica se plantea ir más allá, pues la fuerza de las estructuras de poder que nos han ubicado en lugares de opresión y exclusión, resulta mucho más fuerte; desapareciendo así a quienes encarnan estas situaciones. Esa resistencia nos habla de la urgencia de una transformación de esa única forma en la que hemos concebido ese mundo dado, que trae consigo prácticas hegemónicas y discursos que se tornan retóricos y no permiten la interpelación, no posibilitan subvertir el orden.

Más allá de un discurso porno-inspirativo, donde la discapacidad es vista como un asunto que hay que superar o que genera admiración el hecho de encarnarla y sobrevivir a las dinámicas impuestas por un régimen que sigue entendiendo y viviendo la diferencia como un problema, y en el mismo orden, todo lo que esta implica, se trata de homogeneizaciones que niegan otras formas de cuerpo, esos cuerpos que se mueven, se comunican, ven, piensan e interpretan el mundo de otras formas; cuerpos que resisten, que aman y que podrían nombrarse como escenarios de lucha política en tanto son lugares de

incidencia en un mundo que solo valida algunos de ellos, negando así toda posibilidad de asumir sus maternidades/paternidades, conformar familias, habitar la escuela, la sociedad.

Se hace necesario asumir la discapacidad desde una perspectiva crítica y construir nuevas formas de comprenderla, nuevos escenarios que aboguen por el reconocimiento de esas otras formas; por tanto, es necesario hablar de un giro epistémico, político y social, que se asuma desde la decolonialidad del ser, del saber y del hacer. El encuentro con los otros y las otras es lo que puede permitir ver, escuchar, comprender esas otras maneras; reivindicando sus diferentes expresiones políticas, sociales, culturales y de identidad; adentrarse en esas historias, esos mundos, que a través de los relatos cobran vida y fuerza desde la cotidianidad misma, desde las narraciones, formatos accesibles y alternativos, voces y señas encarnadas al interior de las familias, las escuelas, la sociedad; construyendo así una polifonía de historias que se ponen en escena como una forma de resistir y dar cuenta de aquello que les interesa y motiva para entretejer proyectos de vida otros; son esas señas y esas voces, las formas plurales de ser mujer y las formas múltiples de resignificar la inteligencia y de ser, la “excusa” para re-crear las vidas otras.

Nuestra manera de trenzar y hablar sobre trayectorias vitales, nos lleva a ubicarnos en perspectivas situadas en las que se reconoce su naturaleza flexible y dinámica, apartándonos de aproximaciones esencialistas y universalistas que omiten e invisibilizan la riqueza encarnada en las realidades sociales (Balanta-Cobo y Padilla, 2019). Es darle paso al surgimiento de nuevas construcciones sociales a partir de las historias de vida, culturas, creencias, inmersas en contextos sociales, económicos y políticos, que determinan formas particulares e interconectadas de cómo operan diversas situaciones de desigualdad (Erevelles y Minear, 2010; Lawson, 2011; Yuval-Davis, 2014).

También significa poner en evidencia las experiencias pluridimensionales de las mujeres, que a su vez forman parte de las comunidades sordas y de las discapacidades intelectuales (o se relacionan con éstas), en torno a su cuerpo, un cuerpo que las más de las veces vive la opresión, la desventaja, se relega a los intersticios de la exclusión, un cuerpo signado por el capacitismo, que es nombrado, al que se le impone una etiqueta a través de un diagnóstico que define identidades no deseadas, no deseables, no válidas. Estos cuerpos encarnan las violencias estructurales derivadas de un sistema patriarcal, capitalista, neoliberal que ejerce el poder sobre cuerpos biológicos señalados por el hecho de nacer mujer o vivir manifestaciones de lo femenino, es como si asumir atributos de lo femenino tuviese una relación con el

no habitar, no poseer, no ser, aquello que los feminismos llaman jerarquización sexual de la sociedad.

Esta perspectiva encarna esas formas de entender tanto el género como la discapacidad, como una construcción social, definida por un contexto social, histórico, político que determinan el lugar y roles sociales esperados de lo masculino, lo femenino y las capacidades humanas, es decir, son aquellos estereotipos asociados a los sexos y que las más de las veces implican subordinación en tanto relaciones de poder, donde las mujeres o aquello que se define como “lo femenino” vive el menoscabo en sus oportunidades, autonomía, derecho (Navarro, 2004), sumado a lo que significa ser o reconocerse como mujer con discapacidad.

Ser mujer es vivir la subordinación asociada a los roles de género que determinan aquello que puedes o no hacer, parir o no, ser una mujer no sexuada u obligada/relegada a no vivir el erotismo a plenitud, ejercer aquellas tareas históricamente asociadas al cuidado obligatorio (cuando los cuidados se consideran o son tareas minorizadas); es en última instancia la imposición de tareas, formas que sitúan y desconocen el ejercicio libre del estar-nos, estar con. El lugar social de las mujeres con discapacidad es entonces el de la opresión, dados los múltiples dispositivos que las atraviesan de conformidad con las intersecciones en las que habitan y las habitan, para lo que aún estamos en deuda de análisis, reflexión y posicionamiento en las agendas críticas, de tal modo que, como lo propone Alba Angelucci (2017), se expongan prácticas, símbolos, instituciones y estructuras en las que, sin su consentimiento, se han configurado y reproducido significados, roles e identidades sociales de inferioridad.

Al respecto, se proponen los feminismos como fundamento para explicar la relación género y discapacidad. Estos plantean la opresión de los cuerpos de las mujeres dado su funcionamiento, vinculando la complejidad de la situación social en razón a categorías sociales como la raza, la etnia, la clase social, “atendiendo a las estructuras de dominación y discriminación que conforman el orden social” (Gómez, 2014: 402). Así, dicha discusión, sitúa las trayectorias de las mujeres con discapacidad desde las perspectivas de cuestionamiento e interpe-laciones de los cuerpos ilegítimos, disidentes.

De este modo, situamos la perspectiva interseccional en el centro de esta nueva configuración de identificaciones y pluri-diversidades, como el escenario dispuesto para construir puntos de encuentro en función de una mirada polisémica y compleja de la discapacidad, abriendo paso para celebrar la diferencia y el fortalecimiento de posturas críticas que se plantean como una posibilidad de guiar y profundizar en nuestras construcciones, interpretaciones y reflexiones

sobre sus identidades, la construcción social de las desigualdades o los efectos de las mismas (Portocarrero et al., 2014); así como sobre las experiencias de vida que se configuran de manera particular, al confluir simultáneamente diversos ejes de desigualdad (Sommo y Chaskes, 2013).

De manera puntual, nos vinculamos a una noción de interseccionalidad, que tiene el potencial de develar la complejidad y dinamismo que reside en la discapacidad y el género. A través de la mirada crítica y detenida a situaciones de exclusión o privación de espacios de participación activa; situaciones de opresión que consideran y ubican en posiciones de inferioridad a las personas con discapacidad y, particularmente, a las mujeres con discapacidad, a través del mantenimiento de creencias estereotipadas que niegan toda posibilidad y oportunidad para construir un proyectos de vida significativos; tal como suele ocurrir con mujeres (niñas, adolescentes, jóvenes, adultas y adultas mayores), a quienes, de manera casi exclusiva, se les destina el cuidado del hogar o la asistencia a terceros, se limita el acceso a la educación, se niegan las posibilidades para atención en salud diferenciada o, en otros casos, se les reducen a espacios para desempeñarse en ocupaciones distintas a las que social y culturalmente han sido predestinadas.

De este modo, la perspectiva interseccional se convierte en nuestro punto nodal y de indagación abierta, independiente de la situación de discriminación objeto de análisis, lejos de convertirse en una propuesta metodológica estandarizada o una teoría completa (Cho, Crenshaw y McCall, 2013).

Comprendiendo estos escenarios sociales como espacios de relaciones y regularidades, pero también de conflictos, nos entretajemos con el propósito de consolidar una plataforma crítica, donde sea posible repensar desarrollos ubicados en diversas orillas normativas (en clave de los estudios críticos del derecho), sociales, culturales, éticas y políticas que permitan no solo el transitar de las disciplinas, sino de las experiencias humanas, es decir las subjetividades. Tejido con el que pretendemos reivindicar la voz, el sentir, hacer y habitar de personas y, en particular, de mujeres con discapacidad donde se reconozca y destaque la pluralidad de miradas y de manera crítica se develen formas sofisticadas utilizadas para el mantenimiento del statu quo – con las cuales histórica y sistemáticamente se justifica la desigualdad anclada a lugares de opresión y subalternidad.

Nos anudamos con diálogos y acciones de reconstrucción, reconstrucción, co-construcción, provenientes de propuestas decoloniales sobre los saberes y discursos de la discapacidad, y que abandonan nuevas, múltiples y plurales formas de subjetividad encarnada en cada persona con discapacidad, en perspectiva de género y de los

feminismos; de tal modo que se develen desigualdades, opresiones, violencias, represiones, silenciamientos, resultantes de estructuras hegemónicas, neoliberales, capacitistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Angelucci, Alba. (2017). From Theory to Practice. The Intersectionality Theory as a Research Strategy. *IfS Working Paper*. Febrero. <https://www.soz.univie.ac.at/en/research/working-papers/>
- Balanta-Cobo, Paola, y Padilla-Muñoz, Andrea Carolina. (2019). A Step beyond Direct and Indirect Discrimination against Persons with Disability. Methodological Approach to Discrimination from the Intersectional Perspective. *The Age of Human Rights Journal*, 13: 99-124.
- Butler, Judith. (2016). *Los sentidos del sujeto*. (España: Herder).
- Cho, Sumi, Crenshaw, Kimberlé y McCall, Leslie. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38 (4): 785-810.
- Elias, Norbert. (2012). La relación entre establecidos y marginados. En Georg Simmel, Alfred Schutz y Massimo Cacciari. *El extranjero. Sociología del extraño*. (Madrid: Sequitur).
- Erevelles, Nirmala y Minear, Andrea. (2010). Unspeakable Offenses: Untangling Race and Disability in Discourses of Intersectionality. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 4: 127-145.
- Foucault, Michel. (1979). *Microfísica del poder*. (España: Editorial Gedisa).
- Gómez Bernal, Vanesa. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos*, XL, 2: 391-407.
- Guerrero, Patricio. (2018). *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. (Quito: Editorial universitaria Abya Yala).
- Larrosa, Jorge. (1999). Erótica y hermenéutica, o el arte de amar el cuerpo de las palabras. *Educación y Pedagogía*, 11 (23-24): 17-27.
- Lawson, Anna. (2011). Disadvantage at the Intersection of Race and Disability: Key Challenges for EU Non-Discrimination Law. En: *European Union Non-Discrimination Law and Intersectionality*

Investigating the Triangle of Racial, Gender and Disability Discrimination (United Kingdom: Routledge).

- López González, María. (2007). Discapacidad y género. Estudio etnográfico sobre mujeres discapacitadas. *Educación y Diversidad. Revista Inter-universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 1: 137-172.
- Navarro, Silvia. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria. Creando (con) textos para una acción social ecológica*. (Madrid: Editorial CCS).
- Portocarrero, Ana Victoria, et al. (2014). *Recomendaciones para la transversalización de la Inclusión Social y la Equidad en la docencia y la investigación*. (Berlin: MISEAL).
- Sommo, Anthony y Chaskes, Jay. (2013). Intersectionality and the disability: Some conceptual and methodological challenges. En Sharon Barnartt y Bárbara Altman (Eds.). *Research in Social Science and Disability*, Vol. 7 (pp. 47-59). (United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited).
- Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural". Marzo. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Yuval-Davis, Nira. (2015). Situated Intersectionality and Social Inequality. *Raisons Politiques*, 58 (2), 91-100.
- Zemelman, Hugo. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. (México: Anthropos-El Colegio de México).

III.
DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIONES
Y ESCOLARIZACIONES

¿LA ESCUELA INCLUYENTE?

Dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana¹

Cintia Schwamberger

Desde mis inicios como estudiante en el profesorado, inclusión, discapacidad y pobreza, fueron las principales preocupaciones. En ese sentido, mi tesis doctoral, viene a cerrar o abrir nuevas puertas de aquellas primeras preguntas que iba hilvanando en el andar de la docencia. La materialización de esta tesis es una pizca de aquello que acontece en nuestros barrios, en nuestras escuelas y con nuestros estudiantes.

Finalizando el tiempo de beca e inmiscuida en la escritura de esa tesis que auguraba presentar en julio y defender antes de octubre de 2020, mis planes viraron estrepitosamente. El mundo se estremece y azota una pandemia global que me obliga a extender una cuarentena que venía desarrollando desde diciembre de 2019, tiempo en que comenzaba a redactar su contenido. Esta situación, sin dudas, alteró aquello que había planificado. Desordenó la vida de todos y trajo nuevas incertidumbres como las vividas a finales del 2015, antes de recibir la noticia de la beca doctoral.

En este marco de incertidumbre, la escritura se encuentra atravesada entre esos dos registros, uno sin pandemia y otro con pandemia.

1. Capítulo derivado de la tesis doctoral "Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión /exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contexto de pobreza urbana de la región metropolitana de Buenos Aires". Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Sin dudas el proceso de escritura es un vaivén, una especie de bucle que nunca se cierra y que no finaliza, pero con esta pandemia se intensifica de un modo particular. Un registro que se altera, para romper la cuarentena –no la elegida por decisión de escritura– y brindar el mayor sostén posible a quienes lo brindaron desde el momento en que nació. La pandemia no descubre nada nuevo, las desigualdades están allí, pero recrudecidas, a flor de piel, al rojo vivo. Desigualdad encarnada en los sujetos, en este caso, en los sujetos más cercanos: a mi madre, a mi padre y a mi hermana, aunque claramente no sólo a ellos. Sin dudas, situación que nos trastocó a todos y a todas, y, particularmente, me tocó las fibras más sensibles, aquellas que dirimen entre la vida y la muerte. El terror a la pérdida de mis seres queridos afectó la “producción” de mi tesis de doctorado y de estas líneas que dibujamos aquí. Ocuparme de ellos para que nada les falte y no se expongan al contagio fue lo que desde el 16 de marzo comenzó a ser la prioridad.

A esta prioridad vital, se agregaron, el deseo y la necesidad, sin dudas, de seguir en el camino de la investigación y lograr nuevamente un “poco de estabilidad”. Los días siguen siendo inestables, un día una amanece bien y se escribe naturalmente y otras veces no es posible encontrar sentido a lo que se redacta, para quién redacta, con qué objetivo lo hace y se desvanece el hilo conductor que sostenía la escritura el día anterior. A esta inseguridad e incertidumbre se suma la posibilidad de presentarme a la beca posdoctoral de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina) que definiría tanto el sostén económico para continuar en los andares de la investigación, como la posibilidad de seguir profundizando en lo que nos trajo hasta aquí.

Creí necesario comenzar con esta breve exposición, en términos de ex-ponerme ante quienes leen, para realizar una apertura sentida, situada y marcada social, política y culturalmente. Por tanto, quisiera iniciar con las siguientes palabras, que marcaron sin dudas mi experiencia de vida: “pensar que vivir cuesta vida, que no se puede vivir dentro de una sanguchera de vidrio, que la vida protegida entre algodones y no expuesta a ninguna experiencia, no es rica” (Solari, 1997).

“Vivir sólo cuesta vida”, nos recuerda en su canción el cantautor de la banda musical “Los Redondos”, que la vida protegida entre algodones no es forma de vivir y que ello significa no estar expuesto a ninguna experiencia de vida. Si vivir no costara vida, no estaría sin dudas intentando esbozar en esta tesis algunas líneas que expongan como venas abiertas (robándole el título a Galeano), lo que significa efectivamente vivir. A la vez que rescatar aquellas voces que quedan siempre en el ocaso de las vidas, vidas que no son dignas de ser lloradas y nombradas, nos dirá Judith Butler (2009), en su libro *Marcos de*

Guerra. Vidas que importan, pero, ¿a quién? Vidas expuestas al dolor, al sufrimiento, vidas encarnadas en un cuerpo que sufre, vidas que se vuelven no dignas de ser vividas, vidas que como dijimos recientemente se vuelven lo abyecto de lo abyecto.

Aquí nos ocupamos, humildemente, de ello, de aquello que Julia Kristeva (2004) denominó los poderes de la perversión, aquello que nos produce repulsividades, múltiples exclusiones, múltiples aniquilamientos, aquí lo abyecto de lo abyecto, que, en este caso, son los estudiantes con los que trabajamos, que en esta tesis se vuelve potencia. Se convierte esa experiencia encarnada en cuerpos precarios, que manifiestan en toda su pureza la riqueza de la vida. Una vida que para muchos no es digna de ser vivida que, aún hoy, seguimos encontrando discursos y prácticas de exclusión para las personas con discapacidad (en adelante PCD); son ellos, ellas y ellos² que nos demuestran que otra vía de humanidad es posible y que los binomios que fueron utilizados para construir los marcos que establecen la ideología de la normalidad (Rosato et al., 2009), hoy devienen estallido. Esas otras humanidades posibles en términos de potencia y de vida dignas de ser lloradas y narradas es lo que exponemos en estas páginas. Es por esto que nos preguntamos junto con el autor, acerca de los postulados que construyen las imágenes de aquello experimentado entre algodones y aquello que no:

¿Qué es la normalidad?: nada. ¿Quién es normal?: nadie. Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad?: habitando en el interior de la diferencia, ser íntimo con ella. Con un gesto cotidiano –quizá poético, en parte épico– de reconciliación, pues la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión, el único modo de sentirse en paz en el mundo. No negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma. (Bárcena, 2002: 5)

La normalidad no es nada, ni es nadie el normal, afirma el autor y nos invita y los/as/es invito a adentrarse en estas páginas para atravesar desde lo abyecto de lo abyecto por y hacia las diferencias que nos caracterizan por ser simplemente humanos o demasiado humanos, como nos recordará Nietzsche. Nos queda como meta combatir los binomios, asumiendo la responsabilidad y el respeto por el otro/a/e. Sin considerar esa reconciliación un acto de tolerancia, tal como afirma Bauman (2010), que eso es parte de inclusiones excluyentes (Veiga-Neto y Lopes, 2012) que se evidencian en el cotidiano escolar, social,

2. En este capítulo la autora decide utilizar la e, como un modo lingüístico para desbinarizar el género. (Nota de las coordinadoras).

cultural, familiar, laboral, entre otros y que representa tal como lo expresa Skliar (2010), aquello que nuestras miradas excluyentes construyen de los sujetos que viven, sufren, sienten y padecen cuando no cuestionamos los mecanismos de (re)producción de la desigualdad en nuestro siglo.

En otros términos, estas experiencias de vida son parte de las dialógicas de inclusión-exclusión (Pérez de Lara, 1998) que vivimos en nuestros territorios y en nuestros cuerpos. Cuerpos cargados de abyección que se vuelven, en términos biopolíticos (Foucault, 2007; Rose, 1996; Rose, O'Malley y Valverde, 2006), el eje de políticas compensatorias que, más tarde o más temprano, como nos relatan las experiencias de los sujetos, resultan altamente excluyentes. Al respecto, entendemos que estas experiencias son parte de los enunciados que construimos y los discursos que producimos a partir de la mirada extraña y ajena que anula toda posibilidad de potencia y enunciación propia. Es por ello que entendemos que:

La discapacidad no existe como tal antes de su enunciación en un diagnóstico médico. Sólo existen algunas características del sujeto que pueden corresponderse –bajo la observación de una mirada experta (...)– con los signos y síntomas de un déficit. La identificación de esos signos y síntomas y el establecimiento de las correspondencias con una categoría nosográfica los materializa como discapacidad. Es decir: existe una estrecha relación entre lo visto y lo enunciable que, una vez que es dicho, es producido como discapacidad. (Vallejos, 2009: 197)

En dirección opuesta, a mirar del modo relatado anteriormente y no ecológicamente, como nos recuerda Contreras (2002), se trata más bien de abordar la reflexión atendiendo tanto a la potencia de la vida de la población, los modos de habitar y estar de los sujetos, en su barrio y en las instituciones, en especial, estudiantes con discapacidad, atendiendo a sus preocupaciones y deseos, las particularidades que en esta escuela presenta la regulación. En otras palabras, una cartografía de los procesos de desterritorialización y reterritorialización. Se trata de comprender cómo una “sociedad puede codificar la pobreza, la penuria, el hambre”, atendiendo a que el problema esencial de la codificación y la territorialización (o la desterritorialización) siempre, son los flujos porque “para todos los cuerpos de una sociedad lo esencial es impedir que, sobre ella, sobre sus espaldas, corran flujos que no pueda codificar y a las cuales no pueda asignar una territorialidad” (Deleuze y Guattari, 2005: 21).

Nos interesa a partir de una cartografía nómada (Armella y Dafuncho, 2015), de territorios que se ensamblan y que vamos (re)construyendo a diario junto con otros y en acto, problematizar los procesos

de normalización y sus transformaciones en el devenir de la vida social y los estudios críticos interseccionales (Guedes de Mello y Nuernberg, 2012; Platero Méndez, 2014) que intentamos desarrollar en esta tesis para problematizar las dinámicas de escolarización atendiendo a los procesos de inclusión-exclusión de estudiantes con discapacidad, bajo la óptica que caracteriza a los debates contemporáneos postestructuralistas (Veiga Neto y Lopes, 2012; Grinberg, 2008; Foucault, 2002, 2005, 2006, 2007; Butler, 2001, 2006, 2009).

Para ello, consideramos que hablar de políticas de escolarización significa, entonces, tener en cuenta las prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2007) que definen líneas de acción y regulan las relaciones sociales, laborales, pedagógicas que se despliegan en las escuelas y que suponen disputas, debates, oposiciones y luchas de unas prácticas políticas con otras. Es decir, son relaciones de poder, saber y subjetivación que se ejercen en las instituciones y definen un tipo de identidad que marca a la propia escuela.

DE LAS DINÁMICAS DE ESCOLARIZACIÓN

Nos centramos en las dinámicas de escolarización en el marco de la dialógica inclusión-exclusión, referida a estudiantes con discapacidad, porque históricamente han sido y, continúan siendo, tal como demuestran los datos del capítulo primero y tercero de la tesis, una población expuesta a múltiples riesgos de exclusión social y, víctimas de situaciones de discriminación expresadas en los distintos ámbitos de la vida social en general, como dan cuenta las bajas tasas de empleabilidad, la permanencia de la escolaridad en escuelas segregadas, la ausencia de accesibilidad universal, entre otros aspectos. Sumado a ello, nuestro recorrido nómada por cierta desterritorialización, tanto profesional como personal, nos demuestra que aún quedan muchas *sangucherías de vidrio* por romper para lograr aquello que, en la escuela, pero en la sociedad en general, debiera ser estar con otros, compartir lo común y enriquecernos de las diferencias que nos caracterizan, para vivir vidas dignas de ser vividas, como experiencias únicas y ricas de atravesar.

La autora Silvia Dustchatzky (2007) se pregunta de qué está hecha la escuela y esboza algunas ideas que retomamos para pensar aquí:

Se hace imperioso preguntarnos si la escuela está inundada de “inconsistencias” (disrupciones que la alteran), o si se trata de una nueva materialidad. Arriesgamos una hipótesis: la escuela está hecha de componentes que no se dejan formatear por la maquinaria institucional. Si la escuela fue en algún momento, una institución capaz de forjar a sus habitantes, hoy es un espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas pasibles de ser pensadas desde configuraciones múltiples y contingentes. (69-70)

Ello significa que, en el terreno educativo actual, donde convergen múltiples cuerpos, identidades y disidencias, la experiencia escolar nos devuelve una mirada de lo social donde todo puede acontecer. Esto es, asumir la escuela posible, real, concreta, corpórea y formada por múltiples agenciamientos. Recuperando las metáforas de liquidez y solidez de Bauman, y tomando a la escuela como el lugar donde suceden una y otra vez una multiplicidad de agenciamientos, la sensación que se registra es la de una liquidez disruptiva y permanente, en tanto que la escuela conformada por flujos, “es un territorio compuesto de formas inestables y dispersas, de modulaciones imposibles de moldear” (Duschatzky, 2007: 71).

Asumida esta mirada de la escuela, de los procesos de escolarización y las dinámicas que se entretajan entre la inclusión y la exclusión, se propone, asentada en los estudios críticos y sociales de la discapacidad (Ferrante, 2014; Barton, 2008, 2009; Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez Ramírez, 2019; Danel, Pérez Ramírez y Yarza de los Ríos, 2020), describir la escolarización de los y las estudiantes con discapacidad atendiendo a las tensiones de la inclusión-exclusión en las dinámicas cotidianas de la vida escolar. Procuramos una descripción densa de la escolarización en la trama institucional en la intersección discapacidad y pobreza urbana. Ello, entendiendo que discapacidad y pobreza se profundizan mutuamente (Pantano, 2009) y más aún cuando la escuela se encuentra atravesada por esa trama (Schwamberger y Grinberg, 2020); y se emplaza en contexto de pobreza urbana.

Si bien la pregunta por las dinámicas de inclusión/exclusión es de interés tanto académico como político, se trata aún de un área escasamente abordada en la investigación empírica, en menor medida cuando se trata de estudios que se desarrollan en la cotidianeidad escolar. Es, desde esta perspectiva, asentada en los protagonistas y sus procesos de escolarización, que el estudio que dio lugar a mi tesis ha involucrado estancias largas y comprometidas en terreno implicando la observación participante y la realización de entrevistas en las dinámicas de la cotidianeidad de las instituciones.

Ello con el objeto de contribuir a la problematización y producción de conocimiento respecto de las formas que asumen los procesos de escolarización en las sociedades contemporáneas. Mi tesis se enmarca en los debates y las problemáticas que, desde el campo crítico de la Sociología de la Educación y de los estudios de la gubernamentalidad (Dean, 1999; Foucault, 2007; O'Malley, 2007; Rose, O'Malley y Valverde, 2006; Rose, 1996; Grinberg, 2008), se han venido desarrollando sobre las transformaciones en los dispositivos pedagógicos.

DE LOS TERRITORIOS PRECARIOS DE NUESTRA REGIÓN

Nos centramos particularmente en las condiciones de pobreza y fragmentación de la vida urbana que se cristalizan en el sistema educativo. Para ello, desarrollamos entre los años 2016-2019, un trabajo en terreno en una escuela especial de gestión estatal en el Partido de San Martín, específicamente, en la localidad de Villa Bonich, donde están emplazados muchos de los barrios comúnmente denominados villas miseria.

Estos conjuntos de preocupaciones se enmarcan, asimismo, en la pregunta por las políticas públicas y los procesos de inclusión/exclusión que, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y sus diversas resoluciones, han tensionado el hacer diario de las dinámicas de escolarización. Ello, entendiendo que la puesta en acto de las políticas (Ball, Maguire y Braun, 2012) adquieren características particulares en sí, y más en las distintas escuelas atendiendo a sus especificidades, así como a los espacios donde están emplazadas. No se trata aquí de esas políticas, sino de describir y problematizar los procesos y dinámicas de la inclusión en su hacer(se) diario.

En base a ello, proponemos que las políticas de inclusión transformadas en imperativo de estado (Veiga-Neto y Lopes, 2012), se han realizado entre las tensiones de la vida escolar que involucran, por un lado, la mayor cobertura y acceso al sistema escolar de poblaciones especialmente afectadas por la exclusión, como es el caso de esta tesis. Y, por el otro, la configuración de dinámicas de inclusión excluyente, sea por la pobreza como por la discapacidad, que atraviesa a la escolaridad y corren el riesgo de reforzar aquello que esperan resolver. Nos referimos a círculos que devienen viciosos y que arrojan a sujetos e instituciones a moverse en los márgenes de la inclusión/exclusión (Pantano, 2009; Ferrante, 2014).

Cobra relevancia, así, la noción inclusión excluyente (Veiga Neto y Lopes, 2012) o exclusión incluyente (Angelino, 2009), que refiere a los modos de habitar el aula, la escuela y la sociedad como los excluidos desde adentro (Sinisi, 2010). Desde esta perspectiva, la inclusión se transformó a principios del siglo, en el fundamento de todas las políticas sociales y educativas. Sin embargo, su puesta en acto y el contexto en que se materializa “es lo que va a definir sus significados” (Sinisi, 2010: 11).

Importa delinear aquí, los procesos y dinámicas de escolarización de los y las estudiantes en su tránsito poroso, permeable y rizomático, tanto por el sistema educativo (SE) común como por la modalidad de educación especial (EE). Entendemos que, si bien el entrecruzamiento de la discapacidad (intelectual en este caso) y pobreza urbana, puede ser erróneamente pensada como un destino trágico, ese cruce

se vuelve potencia cuando nos acercamos a la escuela y su hacer cotidiano. En la tesis hacemos referencia a la discapacidad en términos generales, sin focalizar en las múltiples y diversas clasificaciones, ya que la entendemos desde los postulados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Así, la discapacidad es comprendida como el resultado de la interacción entre una persona con cierta deficiencia, que incluyen a aquellas personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, y las barreras sociales que impiden la participación en igualdad de condiciones con las demás (Ferrante, 2014; Brogna, 2012). En este marco de debates, procuramos aportar una mirada otra al estudio de estos procesos en las dinámicas de la vida de las instituciones en contextos donde la precariedad se vuelve regla, pero no destino trágico. En este sentido, proponemos en la tesis que escuela y sujetos transitan un hacer cotidiano que instalado en la tensión inclusión/exclusión procura tácticas y estrategias que, retomando a Judith Butler (2010), los cuerpos del patio de atrás importan.

Adquiere particular interés la pregunta por las políticas sobre la vida (Rose, 2012) y cómo la gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2007; Rose, O'Malley y Valverde, 2006) actúa de un modo particular en el conjunto de cuestiones a las que diversos autores llaman biopolítica de la discapacidad (Mitchell y Snyder, 2015; Goodley, 2006). Ello, para comprender los procesos de inclusión-exclusión que presentan las instituciones en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008.) que adquieren mayor densidad en las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana.

DE LAS LUCHAS Y TENSIONES POR LA ESCOLARIDAD

Un estudio de estas características puede contribuir al desarrollo y análisis de nuevas miradas y conceptos para enriquecer el debate actual que se encuentra atravesando la Educación Especial. La tesis procura, más allá de los debates binarios acerca de la modalidad, describir los pliegues, avatares, continuidades y discontinuidades que (se) producen el hacer diario de la escolarización de los sujetos con discapacidad en estos contextos y que denominamos *batallas titánicas*.

Así, se intenta describir las batallas y luchas cotidianas –más allá de las lecturas heroicas, resilientes o meritocráticas. Esta mirada involucra acercarse al cotidiano escolar de manera sostenida con el objeto de comprender aquello que muchas veces aparece como una escuela que se ha vuelto obsoleta, destino trágico y de reproducción de las desigualdades, pero que también en muchos casos para los alumnos, como lo han señalado en muchas entrevistas, se vuelve un lugar donde hay aire para respirar.

Cabe señalar que no se trató de realizar un estudio sobre cómo son implementadas las diversas políticas de inclusión, sino el modo en que la inclusión ocurre. Tampoco se trata de la distancia o la cercanía entre lo prescriptivo y lo realizado, sino sobre los efectos de ese hacer, en las tensiones que las políticas de inclusión traen consigo. En este conjunto de debates y problematizaciones, la tesis se construye en las preocupaciones y tradiciones que procuran la mirada microfísica de los procesos escolares, en este caso de la educación especial, atendiendo también al lugar de potencia que tiene la escuela tanto para estudiantes como docentes, en su hacer (se) a diario.

En este sentido, consideramos que las formas que han adquirido desde finales del siglo XX los procesos de metropolización de la vida urbana, atraviesan a las instituciones escolares que se constituyen en aspectos claves para los sujetos que viven en barrios signados por la pobreza y la degradación ambiental. Proponemos que estas dinámicas son eje clave de la escolaridad y, por tanto, no se conforman como imposibilidades y fatalismos, sino que se traducen a modo de *bataallas titánicas* para que la inclusión de estudiantes con discapacidad se vuelva la condición *per se* del cotidiano escolar.

Las experiencias de los y las estudiantes en la escuela se producen entre tensiones, grietas, luchas y posibilidades que (se) configuran como trama de las transformaciones de la escolarización en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008), tanto en lo que refiere a las sedimentaciones o cristalizaciones como a las relaciones de fuerza y esfuerzos por conseguir aprender y encontrar educación. A estas relaciones de fuga las hemos denominado *avatares de la inclusión*.

Por tanto, algunos de los supuestos centrales que forman parte del conjunto de planteos hipotéticos son:

1. Los discursos y los imperativos de la inclusión social y educativa (Brognia, 2009), se transforman en procesos de inclusión excluyente de estudiantes con discapacidad, provenientes de contextos de pobreza urbana contribuyendo, en muchos casos, a reforzar el círculo pobreza-educación especial (Sinisi, 2010; Veiga-Neto y Lopes, 2012). En este sentido proponemos que la inclusión en la actualidad se transforma en una gesta individual y gerenciada por los protagonistas.
2. Las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana presentan las mismas marcas del deterioro de la urbe, como la pobreza que caracteriza a los barrios en las que están ubicadas y ello se profundiza en las escuelas de educación especial de manera múltiple.

3. Los estudiantes con discapacidad que viven en contextos de pobreza urbana son expuestos a derivaciones de la modalidad de educación especial contribuyendo a una estigmatización doble produciendo en las instituciones una sensación de ser una escuela colador que ocupa un lugar privilegiado donde se garantiza la escolaridad.
4. Las condiciones materiales en que se desarrolla la escolaridad afectan de modo directo, tanto a la subjetividad de los actores escolares, como en los procesos de escolarización de los y las estudiantes con discapacidad, que involucra desarrollar múltiples micro estrategias para sostenerse en pie.
5. Estudiar la vida escolar atendiendo al espacio urbano, adquiere particularidades clave a los efectos de generar conocimiento acerca de las condiciones del habitar, permanecer y egresar de la escuela, que proporciona para los y las estudiantes un espacio estable para la vida, para los aprendizajes y para la transmisión, de manera tal que las escuelas consiguen actuar sobre los procesos de exclusión que son parte.

FINALIZAR Y VOLVER A EMPEZAR

Desde esta perspectiva, entonces, y a los efectos de abordar estas cuestiones, la tesis involucró el desarrollo de un tipo de investigación empírica de carácter cualitativo (De Seena, 2015) que procuró la descripción densa de la escolaridad por medio de una estancia sostenida a lo largo de más de cuatro años. Ello, a los efectos de estudiar la complejidad de los procesos de inclusión – exclusión de los estudiantes con discapacidad, en donde las condiciones de vida de los sujetos como de las instituciones muchas veces parece dirimirse entre la *exclusión* y *el rescate* (Montesinos y Sinisi, 2009). Esto genera que las dinámicas de escolarización y la posibilidad de hacer escuela en estos contextos se configura en un hacer que vuelve a la práctica docente, tal como lo postulamos en esta tesis, una *batalla titánica*.

Una batalla titánica a modo de provocar, tensionar y evidenciar las condiciones en las que se garantiza el derecho a la educación y a la inclusión entre sujetos e instituciones que permean y atraviesan los márgenes. Márgenes que comprenden el espacio urbano, las condiciones de vida materiales, las institucionales, los recursos, etc. En esa materialidad de las vidas, las instituciones se enfrentan a diario con el imperativo de la inclusión, tocándoles intervenir, crear y proponer continuamente estrategias o micro-estrategias que permitan efectivamente que, en la escuela, la inclusión se vuelva posible.

En últimas, se trata de un área escasamente abordada, más aún en la cotidianidad escolar desde la perspectiva de sus protagonistas, y en los procesos de escolarización en el marco de las lógicas de performatividad capacitista (Moscoso, 2017). Estas lógicas de tiempos gerenciales afectan a las personas en general, pero de manera clave, a las personas con discapacidad de nuestro sur global, que desarrollan sus vidas en contextos de pobreza urbana.

BIBLIOGRAFÍA

- Angelino, María Alfonsina. (2009). La discapacidad no existe, es una invención. En María Alfonsina Angelino y Ana Rosato (comps.). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. (pp. 43-54). (Buenos Aires: Noveduc).
- Armella, Julieta y Dafunchio, Sofía. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação & Sociedade*, 36 (133): 1079-1095.
- Ball, Stephen, Maguire, Megan y Braun, Anette. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. (United Kingdom: Routledge).
- Bárcena, Fernando. (2002). *Diario de un aprendiz*. (Barcelona: La Central).
- Barton, Len. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. (Madrid: Morata).
- Barton, Len. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, 349: 137– 152.
- Bauman, Zygmunt. (2010). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. (Barcelona: Arcadia).
- Brogna, Patricia. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Patricia Brogna (comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (157-187). (México: Fondo de Cultura Económica).
- Brogna, Patricia (2012). *Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición social y simbólica de “otro”*. [Tesis de Doctorado]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Butler, Judith. (2001). *El género en disputa*. (Buenos Aires: Paidós).
- Butler, Judith. (2006). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. (Buenos Aires: Paidós).
- Butler, Judith. (2009). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. (Buenos Aires: Paidós).

- Butler, Judith. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. (Buenos Aires: Paidós).
- Contreras, José. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311: 61-65.
- Danel, Paula, Pérez Ramírez, Berenice y Yarza de los Ríos, Alexander. (2020). ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades. (Buenos Aires: CLACSO-Universidad Nacional de La Plata).
- Dean, Mitchell. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*. (United Kingdom: Sage).
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. (2005). *Antiedipo y mil mesetas*. (España: Pre-textos).
- De Seená, Angélica. (2015). *Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales*. (Buenos Aires: CICCUS).
- Dustchazky, Silvia. (2007). *Maestros Errantes*. (Buenos Aires: Paidós).
- Ferrante, Carolina. (2014). *Renguear el Estigma*. (Buenos Aires: Biblios).
- Foucault, Michel. (2002). *Los anormales*. (México: Fondo de Cultura Económica).
- Foucault, Michel. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (México: Siglo XXI).
- Foucault, Michel. (2006). *Seguridad, territorio, población*. (México: Fondo de Cultura Económica).
- Foucault, Michel. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. (México: Fondo de Cultura Económica).
- Guedes de Mello, Anahí y Nuernberg, Adriano Henrique. (2012). Género e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, 20 (3): 635-655.
- Goodley, Dan. (2006). *Critical disability studies with a hint of uncertainty*. [Presentado en British Disability Studies Association 3° Conferencia Anual, Lancaster].
- Grinberg, Silvia. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Kristeva, Julia. (2004). *Poderes de la perversión*. (México: Siglo XXI).
- Mitchell, David y Snyder, Sharon. (2015). *The Biopolitics of Disability: Neoliberalism, Ablenationalism, and Peripheral Embodiment*. (Michigan: University of Michigan Press).

- Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de antropología social*, 29: 43-60.
- Moscoso, Melania. (2017). Encorsetar la diferencia: la discapacidad como “valor”. *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, 7: 909-915.
- O'Malley, Pat. (2007). Experimentos en gobierno. Análisis gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, 5 (8): 151-173.
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pantano, Liliana. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. En Patricia Brogna (comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (pp. 73-97) (México: Fondo de Cultura Económica).
- Pérez de Lara, Nuria. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. (Barcelona: Laertes).
- Platero Méndez, Raquel Lucas. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de psicología*, 16 (1): 55-72.
- Rose, Nikolas. (1996). The death of the social? Refiguring the territory of government. *Economy y Society*, 25: 327-56.
- Rose, Nikolas. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. (Buenos Aires. Unipe).
- Rose, Nikolas, O'Malley, Pat y Valverde, Mariana. (2006). *Governmentality, Law & Society, Annual Review*, 2, 83-104.
- Schwamberger, Cintia y Grinberg, Silvia. (2020). Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis educativa*, 24 (2): 1-15.
- Sinisi, Liliana. (2010). *Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial*. (Buenos Aires: UNSAM).
- Sinisi, Liliana. (2013). *Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas*. (Buenos Aires: Manantial).
- Slee, Roger. (2001). Inclusion in Practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53: 113-123.

- Solari, Indio. (1997). *Vivir solo cuesta vida* [Canción]. *Oktubre*. (Buenos Aires: MG Records).
- Vallejos, Indiana. (2009). La discapacidad diagnosticada y la certificación del reconocimiento. En María Alfonsina Angelino y Ana Rosato (comps.). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. (pp. 187-213). (Buenos Aires: Noveduc).
- Veiga-Neto, Alfredo y Lopes, Maura (2012). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. *Educación y Sociedad*, 33 (120): 851-867.
- Yarza de los Ríos, Alexander; Sosa, Laura y Pérez Ramírez, Berenice (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. (Buenos Aires: CLACSO-UNAM).

DOBRAS NO CORPO NOS COTIDIANOS

Produção/reprodução do espaço e escolarização¹

Fábio Junio da Silva Santos

À Guisa de Discussão que se inicia

Poema lírico-fotográfico de Blumenau

*CLIC. CLIC. Vou. Venho. Viajo dentro de ti. CLIC.
Estou em ti, cidade-flor. CLIC. Meu olho fotográfico,
ortográfico, hortográfico, minha paisagem
verde, CLIC. Meu rio Itajaí-Açu, azul, açul, meus
jardins amados que vejo, que vi, meu olho fotográfico,
flor tográfico, minha paisagem verde
como a esperança com que cresci. CLIC. Meu
operário sem horário CLIC meu olho fotográfico, foto
anárquico CLIC minha verde paisagem barriga-verde
CLIC CLIC minha cidade Blumenau, Blumenau,
Blumenave CLIC CLIC meu vale onde vou (no meu voo)
venho (as mãos vazias, o coração cheio, é
o que tenho) viajo (no barco parado em que me perco,
ao mesmo tempo me acho)
CLIC minha cidade lavada pelas chuvas de Deus
CLIC CLIC pelo sol que vai e vem e começa tudo outra vez CLIC CLIC
pelo olho fotográfico, gráfico, seráfico de minha máquina de fotografar,
fotografar, fotoficar
CLIC minha máquina de vir, de ver, de viajar CLIC.
Minha cidade blumenália CLIC
minhas ruas varridas CLIC meus crepúsculos alvoradas CLIC meu olho
fotográfico, cinematográfico CLIC minha avenida
beira-rio-de-dentro de mim CLIC o coração na margem
de fora e dentro do rio CLIC minhas fábricas tecendo
o tempo que me tece CLIC vou CLIC venho*

1. Capítulo derivado da dissertação de mestrado “Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências”. Universidade de São Paulo, Brasil.

*CLIC viajo CLIC dentro de ti viajo, Blumenau, Blumenalva,
Blumenágua, Blumen Auriverde CLIC CLIC estou em ti,
cidade-floraberta, estou em ti, cidadeestrela CLIC
estou em ti, estou em ti, estou em ti CLIC
em ti CLIC em ti CLIC CLIC CLIC.*

(Bell, 2009, s/p)

O eu lírico do “Poema lírico-fotográfico de Blumenau” descreve com detalhes a cidade de Blumenau a partir da descrição física dos lugares, fábricas, ruas, rios, jardins, seus sentimentos e percepções em relação à cidade “minhas ruas varridas”, “meus jardins amados” e também as formas com as quais a registra: “máquina de ver”, “máquina de fotografar”.

Faz uma descrição da cidade por meio de sua geografia, seus elementos naturais, as formas da ação humana sobre a cidade e as formas sócio-históricas e culturais dessas transformações, como se pode perceber nos versos vigésimo quarto e vigésimo quinto: “minhas fábricas tecendo / o tempo que me tece”.

Esse panorama sintético do poema me permite fazer algumas aproximações com a discussão acerca da produção do espaço. Isso porque é notável que todos os elementos descritos se movimentam no sentido de produzir e ser produtor das transformações sofridas tanto no local físico quanto no plano simbólico. Essa relação é mais clara nos dois versos finais do poema: “estou em ti, estou em ti, estou em ti CLIC / em ti CLIC em ti CLIC CLIC CLIC”.

Importante ressaltar que o estar em ti é um movimento dialético, pois o eu lírico é produtor e produto dessa relação. Em outras palavras, há aqui uma dimensão que se relaciona a uma realidade tácita da cidade e uma virtualização das formas com as quais se passa a entender a dinâmica social que não se subsume apenas aos aspectos observáveis, coloca-se em questão igualmente as formas construídas social e culturalmente cuja compreensão requer analisar as “relações e as formas de produção existentes no processo de produção espacial” (Alves, 2019: 552).

Fazendo digressão sobre o poema, é importante verificar que as relações estabelecidas pelo eu lírico nas materialidades da cidade apontam para uma forma “urbana” de produzir e reproduzir tais relações, isso porque há em suas ações apropriação das formas e suas transformações, percebe-se a passagem do tempo por meio de mudanças tanto físicas quanto sociais e culturais no desabrochar da “cidade-flor”, segundo verso, que remete à infância do eu-lírico, para “cidade-floraberta”, no antepenúltimo verso.

Cabe mencionar que a produção/reprodução do espaço opera de maneira a ressignificar a própria ideia da relação do tempo e do modo de apreensão dos objetos, que caracteriza as formas de vida desse urbano construído, é o que pode ser tematizado no rompimento do olhar do eu lírico “operário sem horário CLIC meu olho fotográfico / foto anárquico” para “CLIC minhas fábricas tecendo / o tempo que me tece CLIC”.

Inclusive há aumento dos “clic” nos versos finais do poema indicando tanto a necessidade de plasmar o momento quanto para, com isso, prolongar as memórias pregressas. As formas e relações se alteram na dinâmica do espaço produzido/reproduzido pelo eu lírico.

Ainda que as plantas urbanísticas da cidade de Blumenau descrevam-na como cidade que possui viadutos, edifícios, escolas, pontes e demais marcos instituídos, não se pode traduzir essa experiência urbana para o eu lírico de forma unívoca, isso por que em seu discurso, embora haja sujeição à forma urbana instituída “CLIC viajo CLIC dentro de ti viajo, Blumenau”, há também os usos particulares dos espaços por meio das representações idealizadas do espaço que vai construindo: “Blumenau, Blumenalva,/ Blumenágua, Blumen Aurrverde CLIC CLIC”.

O poema permite que se vejam as práticas sociais desse eu lírico que denotam relação dialética com as formas instituídas do urbano e suas idealizações do espaço. É emblemática a percepção de sua exteriorização pela intersecção do passado, projeção de uma ideia futura, mas clivagem pela análise da realidade: “CLIC minha máquina de vir, de ver, de viajar CLIC”, décimo nono verso. Significa dizer que

ao longo da história, o processo de produção do espaço, enquanto processo civilizatório, traz em si aquilo que nega, isto é, com o desenvolvimento do capitalismo, o espaço (produção social), torna-se um produto e, nesta condição, revela-se na contradição valor de uso/valor de troca. O espaço, portanto, torna-se sob o capitalismo, uma mercadoria, como, em tese, todos os produtos do trabalho humano. (Carlos, 2018: 26)

Esse exercício com o poema possibilita entender que a dinâmica do cotidiano está clivada pela produção do espaço como decorrência do valor de troca econômica que tem implicações nos aspectos sociais, é no cotidiano que o espaço tem seu valor de consumo, torna-se produto.

Ainda que seja possível depreender que na dinâmica do cotidiano todos os sujeitos são produtores/reprodutores do espaço, é preciso dizer, de igual forma, que a produção/reprodução do espaço como condição, meio e produto tem seus atributos, seus usos na forma urbana dessa relação. O urbano se irrompe como uma virtualização da

cidade. Dito de outro modo, a produção/reprodução da Blumenau do poema faz com que o eu lírico considere a materialidade da cidade e os atributos que propõem a essa materialidade, fazendo com que o urbano seja uma forma social e cultural dos usos.

No poema, pode-se perceber que o eu lírico se constitui pela produção/reprodução da Blumenau que destaca, isso é recorrente pela expressão paralelística “estou em ti”, significando uma relação dialética entre a transformação da cidade e dele mesmo. Portanto, “não há somente produção de objetos, mas a produção de relações sociais e a produção do espaço e do tempo, produção de relações, produção e reprodução de si e do outro” (Lefebvre, 1981: 45).

É sobre essa relação entre produção/reprodução do espaço que se indaga sobre a escolarização para pessoas com deficiência sob o expediente da educação especial como modo de governo que oblitera e hierarquiza as relações sociais com esses sujeitos. Problematizo que as espacialidades produzidas/reproduzidas no processo de escolarização na interface com a educação especial podem operar como dispositivo de subordinação da função da escola ao discurso biomédico cuja função é dobrar o corpo dessas pessoas às suas materialidades e idiossincrasia.

PRODUÇÃO/REPRODUÇÃO DO ESPAÇO

A produção/reprodução do espaço se coloca nas relações estabelecidas no cotidiano de forma difusa, por exemplo, nos usos dos bens e equipamentos públicos, escola, serviços de saúde, acesso aos museus, dentre outras atividades que caracterizam o urbano como valor que emana das relações estabelecidas nos cotidianos.

Ressalta-se que nem todos os sujeitos participam igualmente dessa forma urbana (Sposito, 2011). É preciso lembrar que as limitações à participação podem ser colocadas como fator que contrasta com os valores do urbano como produtores de modos de vida que acabam por problematizá-los. Aqui faz-se necessário trazer o conceito de espacialidade como forma historicamente particularizada e dialética de organização espacial com atributos qualificadores que as distingue das demais, é o processo que contempla uma materialidade e uma idealização (Ramos, 1982).

As espacialidades podem ser subversivas aos modos de produzir/reproduzir o espaço que, por sua vez, estabelecem novas relações de produção do espaço, são relações de produção que não preexistem, são amalgamadas pelas potencialidades de questionamento dos usos dos espaços.

Ainda que a produção/reprodução do espaço não represente uma tradução única dos aspectos econômicos, há uma produção social que

atravessa por tais aspectos. O espaço é alçado ao seu valor de uso e troca, tornado mercadoria. Segundo Lefebvre (2013) “la práctica social supone un uso del cuerpo: el empleo de las manos, de los miembros, de los órganos sensoriales y de los gestos de trabajo y de las actividades ajenas a éste” (98). É por tal razão que o corpo é também espaço que incorpora as relações sociais e também as exclusões (Planella, 2006).

Se na gramática do urbano como representação das espacialidades possíveis, temos na produção/reprodução do espaço lógicas que limitam a participação de alguns dos sujeitos cuja dimensão corporal não corresponda à uma pretensa normalidade própria dos valores de uso e troca impostos pela exploração capitalista do trabalho humano – o trabalho aqui entendido ante a transformação da natureza pelo homem – então não é desproposital notar que essa situação de limitação causada por tais lógicas se assemelha à discussão proposta por Davis (1995) sobre a hegemonia da normalidade.

Essa hegemonia da normalidade institui-se na gramática do urbano como valor de hierarquização das espacialidades, assim é que a escolarização de pessoas com deficiência se coloca como problemáticas – consagradas sobretudo pelo discurso biomédico como sancionador da hegemonia da normalidade para as relações de produção capitalista – a serem mitigadas não pela crítica ao que se estabelece como valor de uso dos corpos, acabam sendo discutidas mediante alternativas que reforçam a hegemonia da normalidade.

Diante desse argumento é que a discussão sobre as barreiras sociais para a participação social dos sujeitos submetidos à educação especial não me parece suficiente para dessacralizar a imposição de valor de uso dos corpos, evidentemente que no plano das ações imediatas esse recurso de reclamar os direitos é necessário, mas não pode ser programaticamente consagrado como forma exclusiva pela disputa da gramática do urbano.

Argumento que reclamar direito sob a ótica da hegemonia da normalidade eleva a compreensão de que as espacialidades relacionadas à incidência da proteção social sob políticas especificamente desenhadas para elas, do ponto de vista político, são uma necessidade que tem preço: o de reconhecer que tais sujeitos necessitam do mesmo e do diferente (Dhanda, 2008); ou seja, que, no bojo dos direitos de todos, elas também precisam de proteções específicas, e o de reforçar a lógica da normalidade como fundamento dos discursos intrínsecos ao próprio estatuto do que se considera urbano.

Alguém pode questionar que a gramática do urbano congrega espacialidades pela lógica do direito, refuto essa proposição pelo simples fato de que a ideia de proteção social, por exemplo, já é em si

uma operacionalização do direito pelo reconhecimento do risco ou vulnerabilidade de alguns desses usos do espaço. Então nem todos os sujeitos usufruem de igual modo da mesma interpretação gramatical, afinal, não se pode despolitizar o fato de que as relações espaciais são produto e produtoras do capitalismo.

Voltemos ao poema novamente. As espacialidades contidas nele desvelam ideias, ações, usos, valores, costumes que matizam o discurso sobre o que se coloca como urbano com ênfase na produção e reprodução dessa espacialidade pela recorrência discursiva de tópicos que carregam em si a totalidade da relação entre sujeito e a cidade, “estou em ti” e “minha”.

É uma espécie de reza, de ladainha cujo ramerrão parece beatificar e reativar constantemente as velhas e novas espacialidades até mesmo pela multiplicidade de formas de nomear Blumenau a partir de suas percepções quanto aos valores do urbano “cidade flor”, “Blumenália”, “Blumenave”, “cidade lavada pelas chuvas de Deus”, entre outras.

Essa relação com o que se define como urbano considerando as problemáticas envoltas nas espacialidades tem em diferentes contextos, ênfases e omissões que precisam ser desnaturalizados considerando os cotidianos nos quais ocorrem.

É o caso das espacialidades produzidas no contexto escolar como “forma com que a escola moderna vem a público dá a ver determinadas concepções de espaço e de tempo, além de um ritual cotidiano”, e faz isso consoante a uma legitimação de um discurso pedagógico que a habilita como “instrumento de conformação e confirmação de hábitos, valores, crenças e saberes considerados prescritos pela vida moderna ocidental” (Boto, 2003: 378).

Em minha pesquisa (Santos, 2017), questiono o que se tem estabelecido como escolarização na interface com a educação especial. O primeiro estranhamento que destaca é o fato de a escola proporcionar para tal público experiências de espacialidades caracterizadas por ela mesma como significativas para a escolarização, e isso à revelia de tais sujeitos! Claro que não quero dizer com isso que os sujeitos ali envolvidos não participam, o que demonstro é que a opção dessa participação parece confluir para uma forma específica. Ora, isso significa dizer que a educação como direito se flexibiliza pela atuação discricionária dos seus operadores.

Essa discricionarietà encontra confluência na imposição da hegemonia da normalidade como elemento de organização das formas escolares de produção/reprodução do espaço, tornando, assim, o discurso pedagógico como mais um elemento de imposição hierárquica para a participação dos sujeitos pelo controle de seus corpos, mentes e ações.

Evidentemente que não se está a afirmar que deliberadamente os cotidianos revelam as intenções de limitar a participação, é preciso entender que a discussão não passa pela afirmação de uma prática eufórica ou disfórica acerca das espacialidades produzidas, isso invalidaria seu potencial subversivo. Não me interessa aqui pela denúncia ou entronização de nenhuma prática, minha chave operatória são as materialidades produzidas a partir dessas práticas, como isso vem se nutrindo como escolarização.

A clivagem para a discussão recai na sistematização de espacialidades que buscam impor uma forma urbana de compreender a escolarização pautada na reificação da hegemonia da normalidade. Então significa entender que as novas relações de produção e reprodução nesse espaço devem problematizar tais formas, dessacralizando-as.

Embora pareça simples a questão, não se pode esquecer que esses discursos pedagógicos são paulatinamente revestidos de formas jurídicas que intimam seus operadores a obedecer aos seus princípios. Quanto a isso não parece problemático, a grande dificuldade é quando essas formas jurídicas, num nível macropolítico, obscurecem seus conteúdos como é o caso das normativas educacionais direcionadas para a educação especial que se assentam em termos como educação inclusiva ou mesmo necessidades dos indivíduos, esses referentes não carregam, do ponto de vista da administração pública, soluções políticas, mas disparam para a coletividade um dever-fazer que é eminentemente politizante, é nessa dimensão que as espacialidades vão ganhando camadas de atuação que as complexifica.

Como exemplo, trago o documento bastante difundido no contexto das políticas educacionais brasileiras, intitulado Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas (Brasil, 2006), que destaca a forma de organização (eu diria espacial) das escolas ditas inclusivas por meio da compreensão do currículo como “conteúdo do ensino [que] deve atender às necessidades dos indivíduos”, e o “ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos” (Brasil, 2006: 25).

Caberia perguntar o que significa cada uma das ideias contidas nesse documento, mas me basta, por enquanto, dizer que penso o currículo como processo social que articula as interposições das práticas e que afetam o modo como se pensa e se constitui o próprio currículo, a escolarização e as relações sociais (Sacristán, 2002).

Essa indefinição quanto ao alcance político de algumas medidas direcionadas à escolarização acabam se complicando ainda mais quando se produz, nas academias, discursos que acabam por ressoar os constructos delimitados pelo discurso biomédico e jurídico, tornando-se, nesse processo, uma nova relação de produção e reprodução

espacial. A minha pesquisa nos possibilita entender que a proposição da inclusão como valor de base para se estabelecer o urbano em suas forma escolar carece de aprofundamento teórico quanto a sua essência, pois muito do que se define como inclusivo no espaço escolar é resultante de espacialidades que muitas vezes não deixam claro qual é a função da escola para as pessoas com deficiência, recorrendo a práticas características de espaços segregados, relativizando o sentido de escola às experiências do corpo com lesão ou mesmo caracterizando-a somente como lugar de socialização para este público.

Essas práticas destacadas revelam que os sentidos atribuídos à escolarização das pessoas com deficiência, quando traduzidos por imperativos como inclusão e necessidade, parecem reclamar para si o papel de definir suas ações por meio da oferta de “caminhos diferentes e, com muita probabilidade, desiguais” (Sacristán, 2002: 260).

Essa desigualdade de caminhos revela, por extensão, que, no afã de caracterizar os sentidos atribuídos ao currículo nas espacialidades produzidas / reproduzidas, este é revestido de nomenclaturas que parecem indicar “estratégias redutoras e simplistas de atendimento educacional” (Thoma, 2004: 46), como adequação curricular, adaptação curricular, ajuste curricular, flexibilização curricular, entre muitas outras que podem denunciar que, em alguns casos, a escolarização do currículo proposto se assemelha a uma prescrição, e esta palavra pode ser entendida pelo resgate do discurso biomédico como basilar para o discurso pedagógico encerrado nos currículos propostos.

Sintetizo para evidenciar que numa perspectiva na qual se concebe a escola, por meio de seus discursos pedagógicos, como potente para a dinâmica da produção/reprodução do espaço com vistas à problematização daquilo que se coloca virtualmente como urbano, primar pela individualização das perspectivas de escolarização na interface com a educação especial traz como consequência a sujeição do corpo dessas pessoas às espacialidades que, ainda que à revelia de suas vontades, acabam por dobrá-las aos seus limites, tornando-se, destarte, como produção escolar de um modo de reprodução da inclusão como condicionante para se pensar o urbano como valor de síntese dessas espacialidades que historicamente vêm se estabelecendo como reafirmação da normalidade, como valor de base, afinal, essas formas escolares do espaço produzem e reproduzem discursos específicos e são fonte dos processos de aprendizagem (Viñao Frago e Escolano, 2001).

Posso ainda inferir que a individualização é valor de troca contida na educação como forma majoritária de se pensar a escolarização: a educação especial. Baseio-me nas considerações sobre ser educação especial porque pressupõe restrição à educação, ou o é devido sua forma ser diferente da educação geral ou o é devido ter

um “caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições” (Skliar, 2013: 60).

O imperativo da escolarização, ao elencar como fundamento os modos de vida produzidos/reproduzidos, está acrescentando a sua função de formação da pessoa uma dimensão de crítica à despolitização do currículo como instrumento que indaga teoria e prática, pois, grosso modo, o currículo é sempre conflitivo por ser uma tradução do que a escola propõe historicamente como escolarização, assim, não se arquiteta pela ênfase na perspectiva individual como resposta a uma forma especial de escolarização.

Até espero que tenha ficado patente que condicionar as espacialidades específicas ao processo de escolarização na interface com a educação especial tem como saldo a subordinação da função da escola a constructos idealizados por discursos biomédicos que dobram, precificam os corpos com etiquetas de produtos e relações do trabalho na perspectiva do capital. Então, ao discutir nesses termos estabelecidos pela hegemonia da normalidade, é preciso destacar quais são os seus limites e de que modo sua problematização é funcional para se produzir outras espacialidades:

Hay un otro, en medio de nuestras temporalidades y de nuestras espacialidades, que ha sido y es todavía inventado, producido, fabricado, (re)conocido, mirado, representado e institucionalmente gobernado en términos de aquello que podría denominarse como un otro “deficiente”, una alteridad «deficiente», o bien, aunque no sea lo mismo, un otro «anormal», una alteridad «anormal» [grifo do autor]. (Skliar, 2002: 113)

A PARTE PELO TODO: SINÉDOQUE PARA CONCLUIR

Por fim, entendo que tematizar a espacialidade para além da arquitetura da escola, considerando as relações de produção/reprodução como potencialmente subversivas para problematizar tanto a forma quanto o conteúdo do que se estabelece nos cotidianos escolares, contribuirá para a ressignificação do debate sobre as limitações sociais que muito mais tem tomado a arquitetura como mote de embate político e em menor grau vem polemizando com os conteúdos de base que hierarquizam a participação social.

Assim, a produção/reprodução do espaço como condição, meio e produto das desigualdades sociais (Carlos, 2019) traz para a escolarização das pessoas com deficiência implicações quanto à manutenção da hegemonia da normalidade como força centrípeta que, em nome da garantia de maior participação delas nos cotidianos escolares, vem aprofundando a individualização da escolarização como tradução do direito à educação.

BIBLIOGRAFÍA

- Alves, Glória da Anunciação. (2019). A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido. *Geosp – Espaço e Tempo*, 23 (3): 551–563.
- Bell, Lindolf. (2009). *Melhores poemas Lindolf Bell*. (Brasil: Global).
- Boto, Carlota. (2003). A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos cedes*, 3 (61): 378–397.
- Brasil. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. (Brasil: MEC).
- Carlos, Ana Fani Alexandre. (2018). A reprodução do espaço urbano como momento da acumulação capitalista. Em Ana F. A. Carlos (Org.). *Crise urbana*. (pp. 25-36). (São Paulo: Contexto).
- Carlos, Ana Fani Alexandre. (2019). Henri Lefebvre: a problemática urbana em sua determinação espacial. *Geosp – Espaço e Tempo*, 23 (3): 458–477.
- Davis, Leonard. (1995). *Enforcing normalcy: disability, deafness and the body*. (New York: Verso).
- Dhanda, Amita. (2008). Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. *Sur, Rev. int. direitos humanos*, 8(5), 49–52.
- Lefebvre, Henry. (1981). *O fim da história*. (Lisboa: Don Quixote).
- Lefebvre, Henry. (2013). *La producción del espacio*. (Madrid: Capitan Swing).
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (Genebra: Assembleia Geral das Nações Unidas).
- Planella, Jordi. (2006). Corpografias: Dar la palabra al cuerpo. *Artnodes, Organicidades*, 6: 13–24.
- Ramos, Aluísio Wellichan. (1982). Espaço-tempo na cidade de São Paulo: historicidade e espacialidade do “bairro” da Água Branca. *Revista do Departamento de Geografia*, 1.
- Sacristán, José Gimeno. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. (Porto Alegre: Artmed).
- Santos, Fábio Junio da Silva. (2017). *Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].

- Skliar, Carlos. (2002). *Y si ¿el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Skliar, Carlos. (2013). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. (Porto Alegre: Mediação).
- Sposito, Maria da Encarnação Beltrão. (2011). A produção do espaço urbano: escalas, diferenças e desigualdades socioespaciais. Em Ana Fani Alexandre Carlos, Marcelo Lopes de Souza e Maria da Encarnação Beltrão Sposito (Orgs.) *A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios*. (pp. 123-145) (São Paulo: Contexto).
- Thoma, Adriana da Silva. (2004). Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. *Revista Educação Especial*, 23: 45-52.
- Viñao Frago, Antonio e Escolano, Agustin. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. (Rio de Janeiro: De Paulo Editora)

LAS MAESTRAS DE APOYO A LA INCLUSIÓN Y SUS INTERRELACIONES CON LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN COMÚN EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA¹

Cristina Pereyra

En este trabajo nos interesa compartir algunas descripciones respecto a las interrelaciones que se entretienen entre las maestras de apoyo a la inclusión y las docentes de educación común, en particular aquellas que se despliegan en torno a los procesos de enseñanza.

Estos planteos se desprenden de una investigación desarrollada en el marco de mi tesis doctoral, la cual parte de una preocupación vinculada a las/os maestras/os de apoyo a la inclusión y sus prácticas docentes desarrolladas en escuelas de educación común. En esta tesis se aborda la problemática en torno a los sentidos y las prácticas que construyen las/os maestras/os de apoyo a la inclusión que pertenecen a un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (en adelante también CSAYC) y desarrollan su trabajo docente en el primer ciclo de dos escuelas primarias en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut, Argentina.

El Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Comodoro Rivadavia es una institución educativa que pertenece a

1. Capítulo desprendido de la Tesis Doctoral “Escuelas y Maestras de apoyo a la inclusión. Un estudio en un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios”. Directora Mariana Nemcovsky. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Fecha de defensa: 19-12-2019.

la modalidad² de Educación Especial del sistema educativo y depende de la Dirección General de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut³. La modalidad de Educación Especial en la provincia de Chubut se encuentra constituida por escuelas de Educación Especial y por los CSAYC.

La creación de los CSAYC en distintas ciudades y localidades en la provincia de Chubut, estuvo vinculada con prácticas institucionales y docentes de integración educativa que se venían desarrollando en las escuelas de Educación Especial a principios de los noventa. El CSAYC de la ciudad de Comodoro Rivadavia se creó en el año 1997. En esos tiempos algunas maestras de las escuelas de Educación Especial comenzaron a concurrir a las escuelas de educación común a desenvolver sus prácticas docentes como *maestras/os integradoras/os*, ingresando a las aulas para *acompañar* a los/as niños/as que estaban incluidos/as en los proyectos de “integración educativa” y para *orientar* a las/os docentes de educación común que estaban a cargo de dichos/as niños/as en las escuelas de educación común (Pereyra, 2016).

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, la Educación Especial se define como una *modalidad* del sistema educativo destinada a “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades”, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo⁴, la cual se “rige por el principio de inclusión educativa”⁵. En concordancia con los planteos de la Ley de Educación Nacional respecto a Educación Especial, en el año 2009 el Consejo Federal de Educación elabora el Documento “Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino”⁶, el mismo define a nivel nacional los lineamientos para el desarrollo de las “configuraciones de apoyo” a las “trayectorias de las personas con discapacidad” en el sistema educativo, entendiendo por *apoyos* a “las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones” que

2. En párrafos siguientes especificamos a que se refiere “modalidad” al interior del sistema educativo.

3. La Dirección General de Educación Inclusiva tiene a su cargo la modalidad de Educación Especial y de Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Ministerio de Educación de la provincia de Chubut.

4. En total las modalidades son ocho: educación común, educación técnico– profesional, educación artística, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria.

5. Ley de Educación Nacional N°26.206. Cap. VIII art. 42.

6. “Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1”. López (2009). Este documento se introduce como normativa para el área de Educación Especial a través de la Resolución CFE N° 79/09.

se conforman para “detectar e identificar las barreras al aprendizaje” y desarrollar “estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria” (López, 2009: 40).

En el marco de estas normativas, los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios se constituyen en “configuraciones de apoyo”, que a modo de servicios de apoyo de Educación Especial a educación común se proponen “favorecer las trayectorias educativas integrales de los estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad” a través de estrategias que tiendan a “complementar y enriquecer las prácticas educativas dentro de un marco inclusivo”, involucrando a “las familias, profesionales, institución educativa, comunidad y al estudiante como sujeto activo y partícipe”⁷.

Consideramos que estos *apoyos* se concretan a través de las prácticas docentes que construyen las/os maestras/os de apoyo a la inclusión que dependen de estos CSAYC, en las interrelaciones con otros/as sujetos/as educativos/as niños/as y maestras/os de educación común, profesionales de la salud, familias, etc. y están inscriptas en procesos más amplios histórico-políticos, en los cuales, las políticas educativas constituyen la trama, a escala tanto provincial, nacional e internacional.

A la vez, el trabajo docente de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión se configura en el marco institucional y en las relaciones entre dos instituciones educativas, las escuelas de educación común y las escuelas de Educación Especial. Consideramos que estas relaciones se constituyen en un complejo entramado de sentidos y prácticas que construyen los/as sujetos/as que participan de esas relaciones –docentes, niños/as, familias, especialistas de gabinete, etc.– disputando los significados sobre lo que se entiende por dichas relaciones.

LAS ORIENTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Los siguientes referentes conceptuales nos orientan en esta investigación. Entendemos a la práctica docente como el trabajo que las/os maestras/os desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, que “si bien se define fundamentalmente por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa” (Achilli, 1986: 6). Este aporte nos permite plantear que las/os maestras/os de apoyo a la inclusión no sólo construyen su práctica cotidiana en una interrelación con las/os maestras/os de educación

7. Proyecto Educativo Institucional en 2014, del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios. Comodoro Rivadavia, Chubut.

común, los/as niños/as y el conocimiento escolar, sino también a partir de las actividades y las estrategias que desarrollan dentro y fuera del aula, las cuales se encuentran atravesadas por “las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan” (Rockwell y Mercado, 1988: 68).

Acordamos con Liliana Sinisi (2010) quien sostiene que el *uso* del concepto de *inclusión* aparece fuertemente en el nivel estatal, a partir del año 2004, en los fundamentos de las políticas socioeducativas, donde *derecho* e *inclusión* aparecen como categorías dominantes. Asimismo, reconocemos que las prácticas que construyen los/as sujetos/as sociales en la cotidianeidad de las escuelas en torno a los procesos de inclusión educativa, adquieren particularidades diversas, entendiendo que “es el marco teórico en conjunto con el contexto en el que se produce y los usos que se realizan de ella, lo que va a definir sus significados, nunca acabados y siempre en tensión” (Sinisi, 2010: 11).

Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) plantean que las normativas y las políticas en general develan y visibilizan diferentes intenciones del Estado, aquellas que refieren al ámbito de educación intentan regir y unificar la organización y las actividades de la escuela. Por ello, conceptualizamos a la escuela como una construcción social e histórica comprendiendo que, en este proceso dinámico y permanente de construcción, las normativas no son determinantes ni son la única forma en que se define la trama de interacciones que se establecen entre los sujetos que constituyen estos espacios o el sentido de sus prácticas.

Consideramos que, si bien las normativas y las políticas educativas enuncian las categorías y nociones que se establecen desde el Estado, las mismas asumen y adquieren sentidos y prácticas diversas en la cotidianeidad de las escuelas. En este sentido, recuperamos los aportes de María Paula Montesinos y Liliana Sinisi (2009) quienes plantean que los/as sujetos/as no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y, por tanto, predecible. “La relación entre Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana y, en tanto tales, históricos, al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori” (Montesinos y Sinisi, 2009: 46).

Desde los aportes de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell entendemos a la escuela por su relevancia histórica, es decir “cada institución es historia acumulada, rearticulada” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 76). Estas autoras sostienen que la escuela es “producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente” (Ídem). La escuela se encuentra inmersa

en un movimiento histórico de amplio alcance, pero la construcción social de cada escuela es una versión local y particular de ese movimiento (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Esta investigación se orienta desde un enfoque relacional-dialéctico (Achilli, 2005), el cual supone considerar en el proceso de investigación un esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de una problemática y analizar los procesos bajo estudio en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta (Kosik, 1967, citado en Achilli, 2005).

Este enfoque recupera la tradición etnográfica de la antropología. Siguiendo a Elsie Rockwell sostenemos que la etnografía “no es un método, sino un enfoque, no se la puede tomar como una herramienta neutral o aséptica que se utiliza en cualquier contexto” (Rockwell, 2009: 184). Como enfoque, “está impregnada de concepciones implícitas acerca de cómo se construyen representaciones de la vida social y cómo se les da sentido a partir del diálogo con quienes habitan una localidad (...)” (Rockwell, 2009: 184).

Elena Achilli (2005) también señala otro núcleo central de este enfoque, que consiste en un estudio antropológico de la cotidianidad social, el cual supone acceder al conocimiento de situaciones que “se viven cotidianamente –ya sea como formas rutinarias del quehacer o como singularidades imperceptibles de rupturas de las estructuraciones de una época– que, no obstante, son el modo en que se desenvuelve la vida social, no suelen ser tematizados públicamente” (Achilli, 2005: 19).

En este sentido, recuperamos el concepto de vida cotidiana de la tradición marxista, especialmente de las formulaciones realizadas por Ágnes Heller (1972). Para esta intelectual, la vida cotidiana es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1972: 37).

Complementariamente, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) sostienen que el sujeto particular es el referente significativo de lo cotidiano, define un primer nivel analítico posible de las actividades observables en cualquier contexto social. Este nivel debe ser necesariamente articulable con muchos otros niveles analíticos. Lo cotidiano así entendido, “se construye como categoría analítica que permite captar, con la construcción de otras categorías, las redes y conexiones mediatizadoras de aquello que trasciende lo cotidiano” (Achilli, 2005: 23). Al recuperar “la dimensión de lo cotidiano de la realidad social, recuperamos a los sujetos sociales y las construcciones de sentido que generan los mismos como parte de un conjunto social” (Achilli, 2005: 19).

El trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo entre los años 2013 y 2017 en un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios y en dos escuelas públicas de educación común primaria de la ciudad de Comodoro Rivadavia⁸.

Las maestras de apoyo a la inclusión con las que realizamos esta investigación, despliegan su trabajo docente en dos escuelas primarias de educación común N° “175” y N° “121”⁹ y concurren a las mismas en el turno tarde de lunes a jueves. Estas escuelas se sitúan en la zona sur de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Respecto a las docentes de educación común con las que realizamos este estudio, son aquellas con las cuales cotidianamente interactúan las maestras de apoyo a la inclusión.

Las estrategias de construcción de la información fueron la observación, las entrevistas en profundidad y el análisis de fuentes documentales. Las observaciones se realizaron una y dos veces por semana, durante situaciones áulicas, actos escolares, recreos, entradas y salidas de la escuela, actividades en las bibliotecas y en el gimnasio de las escuelas de educación común. También, reuniones de maestras de apoyo a la inclusión con distintos/as sujetos/as: maestras de educación común, docentes de áreas especiales –educación física y música–, acompañantes terapéuticos y/o pedagógicos, profesionales de la salud del ámbito público y privado, maestras de apoyo y equipos directivos de las escuelas de educación común.

Los días viernes observamos en la sede del CSAYC en los encuentros institucionales entre maestras de apoyo a la inclusión denominados “espacio de los días viernes”. También, realizamos entrevistas en profundidad a maestras de apoyo a la inclusión, docentes del primer ciclo de las escuelas primarias, directivos de escuelas de educación común y del CSAYC, maestras de apoyo de las escuelas, integrantes del equipo interdisciplinario de orientación y asesoramiento de Educación Especial, acompañantes terapéuticos y pedagógicos.

El trabajo con fuentes documentales lo desarrollamos en la sede del CSAYC, en dos escuelas de Educación Especial y en las escuelas de educación común donde realizamos el trabajo de campo. Hicimos lecturas de libros de actas, Proyecto Educativo Institucional, libros

8. Consideramos que un aspecto ético de todo proceso de investigación es “garantizar el anonimato y la confiabilidad de la información con la que trabajamos” (Achilli, 2005: 65). Por este motivo, hemos decidido mantener en el anonimato los nombres de las instituciones y de los/as sujetos/as con quienes realizamos el trabajo de campo, utilizando nombres ficticios para los mismos.

9. Utilizamos nombres ficticios tanto para las escuelas, como para los docentes y otros/as actores institucionales que aparecen en la tesis.

históricos, circulares, diarios, reglamentación y normativas institucionales, provinciales y nacionales, entre otras.

LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA QUE LAS MAESTRAS DE APOYO A LA INCLUSIÓN CONSTRUYEN EN LAS INTERRELACIONES CON DOCENTES DE EDUCACIÓN COMÚN

Antes de iniciar con la temática que aborda este apartado, nos interesa mencionar que las maestras de apoyo a la inclusión despliegan diversas estrategias para llevar a cabo su trabajo docente en las diferentes escuelas por las cuales transitan.

Por un lado, cuando ingresan a las escuelas intentan generar vínculos no sólo con las docentes del aula y los/as niños/as, sino también con otros/as sujetos/as que forman parte de la institución, entre ellos/as la directora, las porteras, la bibliotecaria, las familias, etc. Al transitar por los distintos espacios en las escuelas, se preocupan por ser reconocidas por la mayoría de quienes conforman a esas instituciones. Las maestras de apoyo a la inclusión consideran como relevante que los/as distintos/as actores escolares “sepan quienes somos y qué hacemos en las escuelas” (Sandra, entrevista a maestra de apoyo a la inclusión, 2016).

Por otro lado, resulta recurrente que las maestras de apoyo a la inclusión refieran a las escuelas donde trabajan como “mi escuela” y a las docentes que la conforman en términos de “mis compañeras de común”. Consideramos que estos vínculos que construyen las maestras de apoyo a la inclusión se enlazan con una manera particular de entender su transitar por las diferentes escuelas de educación común y se relaciona con un sentido de pertenencia a las mismas.

Ahora bien, durante nuestra permanencia en las dos escuelas de educación común, nos aproximamos a conocer las interrelaciones que construyen las maestras de apoyo a la inclusión y las docentes de educación, en torno a procesos de enseñanza. En este estudio entendemos a la enseñanza como aquellas prácticas donde se pone de manifiesto una determinada relación maestro– conocimiento– alumno/a (Achilli, 1986).

Las maestras de apoyo a la inclusión sostienen que, en relación a los procesos de enseñanza, ellas realizan prácticas de acompañamiento a las docentes de educación común. Al respecto, reconocemos que algunas de las prácticas de acompañamiento que despliegan las maestras de apoyo a la inclusión se centran en tres dimensiones que hacen a las prácticas de enseñanza de las docentes de educación: el conocimiento, las formas en que se asume la enseñanza y los procesos de aprender de los/as niños/as. A su vez, estas prácticas de acompañamiento no se

desarrollan sólo en el aula, sino que se despliegan en otros ámbitos por fuera y dentro de la escuela.

A continuación, describimos algunas de esas prácticas de acompañamiento. En primer lugar, mencionamos a las sugerencias y orientaciones. Según las maestras de apoyo a la inclusión, en ellas se abordan diversos aspectos que hacen a las prácticas de enseñanza y, por lo general, se proponen que las mismas sean alternativas y diferentes a las que suelen desarrollar las docentes de educación común en su cotidianeidad.

Algunas de las sugerencias y orientaciones más frecuentes realizadas por las maestras de apoyo a la inclusión se vinculan con las estrategias de enseñanza. La mayoría de las maestras de apoyo a la inclusión plantean que las docentes de educación común enseñan a todos/as los/as niños/as de una sola manera y que ellas construyen otras formas de enseñar. Entre las formas de enseñar más sugeridas y orientadas reconocemos aquellas que incluyen al juego. Al respecto, las maestras de apoyo a la inclusión sostienen que ellas enseñan jugando, llevan juegos de mesa, didácticos, de imitación, al aula y que de ellos “generan diferentes situaciones de enseñanza y de aprendizaje” (Laura, entrevista a maestra de apoyo a la inclusión, 2015).

De igual modo, afirman que las maestras de educación común “no incorporan el juego en la enseñanza, porque consideran que es parte del nivel inicial y no de la escuela primaria” (Elena, entrevista a docente de segundo grado de escuela de educación común, 2015). Esta concepción por parte de las maestras de apoyo a la inclusión suele ser compartida también por algunas de docentes de educación común: “a veces vemos con asombro cómo las maestras de apoyo a la inclusión enseñan con el juego, nos olvidamos que nosotras como docentes de primaria también podemos recurrir al juego para enseñar en nuestras clases” (Iris, entrevista a docente de tercer grado de escuela de educación común, 2015).

Otras sugerencias y orientaciones son las actividades y tareas que las maestras de apoyo a la inclusión proponen realizar a las docentes de educación común con sus niños/as. De esta manera, una maestra de educación común plantea: “cuando no sé qué actividades realizar con los chicos voy y las busco a las maestras de apoyo a la inclusión, ellas siempre alguna actividad se les ocurre, no sé cómo hacen [risas], pero siempre algo se les ocurre” (Brenda, entrevista a docente segundo grado de escuela de educación común, 2015). En estas prácticas, las maestras de apoyo a la inclusión no sólo intervienen orientando y sugiriendo la realización de las actividades y tareas, sino que ofrecen diversos recursos materiales textos, libros, gráficos, imágenes, videos,

computadoras, maquetas, narraciones y materiales didácticos, entre otros.

En segundo lugar, podemos mencionar como prácticas de acompañamiento a los ajustes y modificaciones que las maestras de apoyo a la inclusión realizan en los procesos de enseñanza que desarrollan las docentes de educación común. A pesar de que estas prácticas surgen sobre la marcha durante las clases, las mismas son acordadas y consensuadas por las docentes de educación común y las maestras de apoyo a la inclusión. Podemos plantear tres aspectos en los cuales estas prácticas se desenvuelven.

El primero se vincula con la organización de los grupos en el aula. Las maestras de apoyo a la inclusión sugieren diversas formas de agrupar a los/as niños/as en el aula para “generar determinadas interacciones y relaciones entre los niños y las niñas” (Laura, entrevista a maestra de apoyo a la inclusión, 2015) y también, “diferentes formas de participación entre ellos mientras las docentes de educación llevan a cabo sus clases” (Sandra, entrevista a maestra de apoyo a la inclusión, 2016). En palabras de una maestra de apoyo a la inclusión:

los niños son heterogéneos entre sí, en sus estilos, modos de interactuar, capacidades e intereses, así como en las situaciones familiares o personales. Las formas en que los agrupamos posibilitan que estas diversas características surjan en las clases y las enriquezcan. (Sandra, entrevista a maestra de apoyo a la inclusión, 2016)

El segundo se relaciona con el uso del tiempo en el aula. Por lo general, las maestras de apoyo a la inclusión orientan un uso del tiempo más flexible de lo que suele ser habitual para las maestras de educación común. Al respecto, estas son algunas de las orientaciones y sugerencias que realizan las maestras de apoyo a la inclusión en torno al uso del tiempo en el aula: “hay que esperar a algunos niños que demoran más que otros en terminar las actividades” (Débora, entrevista a maestra de apoyo a la inclusión, 2016); “le sugiere a la seño que dedique más tiempo en la explicación” (Sandra, entrevista a maestra de apoyo a la inclusión, 2016); “volver atrás a veces supone un retroceso para las maestras, pero para los niños suele ser un tiempo valioso” (Laura, entrevista a maestra de apoyo a la inclusión, 2015).

El tercer aspecto se vincula con el uso del espacio físico. Las maestras de apoyo a la inclusión proponen a las docentes de educación común utilizar diferentes espacios físicos. Por ejemplo, el piso del aula, el patio, la galería, la biblioteca, el gimnasio, entre otros.

Por último, las ayudas que las maestras de apoyo a la inclusión ofrecen a las docentes de educación común en sus interrelaciones cotidianas, pueden ser entendidas en términos de prácticas de

acompañamiento en torno a los procesos de enseñanza. Durante nuestra investigación pudimos conocer que ayudar es una de las prácticas más recurrentes que realizan las maestras de apoyo a la inclusión en las escuelas donde trabajan. Para estas docentes, en algunas ocasiones, ayudar significa facilitar a las maestras de educación de educación común bibliografías, materiales didácticos, estrategias de enseñanza. También, las maestras de apoyo a la inclusión ayudan a las docentes de educación común en distintos momentos áulicos: en el desarrollo de una clase, en la explicación de una consigna, en trabajos grupales, entre otros, y cuando se retiran del aula, por momentos breves, las maestras de apoyo a la inclusión quedan a cargo de los y las niñas. A su vez, las maestras de apoyo a la inclusión entienden que estas prácticas no solo son formas de ayudar, sino que también implican diversas maneras de colaborar con las docentes de educación común y con las escuelas donde trabajan.

CONCLUSIONES FINALES PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

Partimos de sostener que las prácticas que construyen las/os maestras/os de apoyo a la inclusión involucran/contienen saberes docentes a modo de construcciones propias que ponen en juego en sus interrelaciones cotidianas con docentes de educación común, con niños y niñas y con otros/as sujetos/as escolares. Entendemos al saber docente como un saber cotidiano (Rockwell y Mercado, 1988; Mercado, 1991), considerado como dialógico, histórico y socialmente construido (Mercado, 2002). En la construcción de estos saberes docentes se pueden encontrar distintas dimensiones que los constituyen, saberes adquiridos en las resoluciones del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua de la práctica docente cotidiana (Rockwell y Mercado, 1988), elementos provenientes de políticas educativas actuales y del pasado, experiencias de formación y perfeccionamiento docente, entre otras (Mercado, 2002).

En este sentido, consideramos que en las prácticas docentes que despliegan las maestras de apoyo a la inclusión en las interrelaciones con las docentes de educación común, se ponen en juego saberes docentes que posibilitan tensionar las prácticas de enseñanza de las docentes educación común. En estos saberes nos encontramos con concepciones alternativas de enseñar un contenido, evaluar los aprendizajes, dar una clase o plantear actividades, usar el tiempo y el espacio en el aula, entre otras. A su vez, entendemos como un saber docente la construcción de vínculos que logran las maestras de apoyo a la inclusión con las docentes de educación común y en los cuales ponen en juego sentidos en relación a lo colaborativo y lo colectivo. Además, suponen espacios en los que se construyen relaciones y vínculos

de sostén entre las/os maestras/os de apoyo a la inclusión y docentes de educación común necesarios para acompañar las complejas tramas de inclusión educativa en las cuales ellas despliegan sus prácticas docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 1: 1-16.
- Achili, Elena. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Laborde Editor.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, s/d.
- Heller, Agnés. (1972). *Historia y vida cotidiana*. (México: Grijalbo).
- Ley de Educación Nacional [LEN] N° 26.206, Ministerio Nacional de Educación. Diciembre de 2006 (Argentina).
- López, Daniel. (2009). *Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*. (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación).
- Mercado, Ruth y Rockwell, Elsie (1986). *La Escuela: lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Mercado, Ruth. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista Nueva Antropología*, 7 (42), 14– 55.
- Mercado, Ruth. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. (México: Fondo de Cultura Económica).
- Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de antropología social*, 29: 43-60.
- Pereyra, Cristina. (2016). El proceso de conformación del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios en la ciudad de Comodoro Rivadavia, en las relaciones entre educación común y educación especial. [Ponencia] XIX Jornadas Nacionales de la Red Estudiantes de Carreras y Cátedras de Educación Especial (RECCEE). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. (Misiones, Argentina).
- Pereyra, Cristina. (2019). *Escuelas y maestras de apoyo a la inclusión. Un estudio en un Centro de Servicios Alternativos y*

- Complementarios*. [Tesis Doctoral]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en Seminario CLACSO sobre educación. São Paulo.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. (Buenos Aires: Paidós).
- Sinisi, Liliana. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1: 11-14.

DIDÁCTICA ESPECIAL Y SU NECESIDAD EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD¹

Nilva Rosa Palacio Peralta

Las reflexiones que se presentan en este texto, son el resultado de múltiples imágenes que he ido construyendo en la formación en el Doctorado en Educación. Han surgido diversas posturas, opiniones y construcciones que pretenden responder a la pregunta por la necesidad de una didáctica especial para personas con discapacidad en educación superior, entendiendo que el concepto *especial* hace referencia a una forma particular de nombrar un ámbito de la didáctica, que se diferencia de la general y las específicas.

Al pretender darle respuesta a dicha pregunta, surge la imperante obligación de entender qué es la didáctica y las posibilidades de clasificación que de ella se desprenden y para ello, retomaré a varios clásicos que permiten una comprensión sobre la historia de este concepto, para finalmente, entender las posibles respuestas que de allí se generen y lo que es aún más amplio, la inmensidad de preguntas que se tejen entre estos planteamientos y las perspectivas críticas en discapacidad que se vinculan desde la pregunta por la pertinencia de una didáctica especial. En ese sentido, se ubica una primera imagen construida en este proceso, donde la didáctica general cuenta con

1. Este capítulo se deriva del proyecto de tesis doctoral “Hacia una didáctica especial basada en la práctica educativa intersensorial para personas con discapacidad visual en educación superior” Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.

principios que son aplicables a cualquier proceso educativo en tanto dan respuesta al llamado comeniano “enseñar todo a todos”, desde la búsqueda de la erudición. Ante ello, encontramos que los procesos de enseñanza se ubican desde las mismas condiciones, indistintamente de los sujetos a quienes se dirija, del campo de conocimiento en que se dé, y de los contextos donde se habite.

La didáctica general cuenta con principios, generalidades, lineamientos, que dan respuesta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerados para sujetos que presentan unas características de desarrollo similares, en tanto pueden responder de manera directa a las propuestas que se les presenten, lo que no ocurre con algunas personas que presentan restricciones o dificultades, frente a un contexto determinado. En la didáctica general se relaciona el saber, dominado por un maestro y transmitido a otro sujeto llamado aprendiz y desde esta relación humana, las particularidades de estos sujetos, se convierten en determinantes que irrumpen con las reglas de enseñanza y se evidencian en las dificultades o fortalezas para lograr los procesos de aprendizaje.

Es necesario reconocer a Juan Amós Comenio (Moravia –actual República Checa– 1592-1670) desde su más reconocida obra: *Didáctica Magna* (1640) como el promotor occidental de la didáctica, quien a partir de la crítica a los métodos de enseñanza utilizados por las escuelas de su época, que no respondían a su fin de formar hombres racionales a imagen y semejanza del Creador, propone una reforma para mejorarlas, estableciendo unos métodos de enseñanza, que se pueden denominar los principios de la didáctica:

Para educar a la juventud se ha seguido, generalmente, un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios, y la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se ha apresurado a acudir a los talleres de los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida. (Comenio, 1940: 27)

Comenio retoma y postula principios, donde lo más relevante sigue siendo la búsqueda de mecanismos, estímulos, métodos que atraigan a los estudiantes de tal manera que disfruten del proceso de aprendizaje y de la escuela misma. Esta propuesta de reforma, va acompañada de lo que podría denominarse una propuesta didáctica, enmarcada en los requisitos generales o modos en que debemos enseñar y aprender.

En ese sentido, señala que el método que se ha empleado en la escuela es indeterminado, cualquiera lo hace como le parezca y no debería ser así, por el contrario “[...] obrar con seguridad, conociendo qué, dónde, cuándo y cómo ha de operar o dejar de hacer, y así nada puede salir mal.” (Comenio, 1940: 43). De esta manera el método de

enseñanza debe establecerse sobre unos firmes fundamentos que se infieren de la misma naturaleza; de ahí que se considere que la didáctica no es solo una técnica, sino un arte, siendo muy amplio el valor que se le da a la formación inicial. Igualmente señala que la mañana es el tiempo más adecuado para el estudio, así mismo convoca a fragmentar los contenidos de acuerdo con sus niveles de complejidad y las edades de los jóvenes. De acuerdo con este principio es que la educación formal se organiza por grupos etarios, priorizando la infancia, pero además estableciendo saberes específicos de acuerdo a cada grado académico.

En esa última premisa, que nos ubica en la formación por grados escolares, se encumbra una problemática frente a los procesos de escolarización de algunas personas, entendiendo que –en muchos momentos– la edad cronológica se nombra como impedimento para el acceso a dichos procesos de escolarización, en tanto se tienen estipulados unos rangos de edad permitidos para cada grado escolar y cuando estos se pasan, parece que se perdiera el derecho a estar en determinadas propuestas educativas.

Un principio más, indica que para hacer aptos los sujetos, la naturaleza los prepara antes adecuadamente y para ello exige que “todo el que en la escuela ingrese, debe tener perseverancia; para cualquier estudio que haya de emprenderse hay que preparar el espíritu de los discípulos; hay que despojarlos de impedimentos” (Comenio, 1940: 46). Esto es develar los niveles de exigencia del proceso educativo, sus intenciones y requisitos para que puedan darse los aprendizajes entre los que está el reconocimiento de los prejuicios que bloquean la adquisición de nuevos aprendizajes. Este fundamento, si bien fue revolucionario para su época, asumirlo actualmente sería bastante excluyente en tanto supone una suerte de aptitud que implicaría un llamado nivel de comprensión, como requisito para el acceso a determinados aprendizajes y que por tanto debería estar presente en todos los estudiantes de determinado nivel escolar, independiente de si presentan o no una discapacidad.

Un postulado más de Comenio indica que la naturaleza no se confunde en sus obras, procede claramente en cada una de ellas, esto sustenta la separación de saberes por áreas de conocimiento, pero además por objetivos, metas, indicadores o competencias (como se nombran en el siglo XXI), que direccionan cada uno de los saberes al interior de ellas y que para todos los procesos educativos de nuestros contextos se hacen explícitos.

Así mismo, Comenio señala como principio que, la naturaleza empieza todas sus operaciones por lo más interno, igual que el formador de la juventud debe actuar sobre la raíz del conocimiento, esto es, el

entendimiento; considera el autor que “debe formarse primero el entendimiento de las cosas; después la memoria, y, por último, la lengua y las manos [...] debe tener en cuenta el preceptor todos los medios de abrir el entendimiento y utilizarlos congruentemente” (Comenio, 1940: 47). De ser aplicado este fundamento, todo preceptor tendría que emplear siempre una amplia gama de estrategias de enseñanza que respondan a las múltiples formas de generar aprendizajes, de abrir el entendimiento, de lograr la adquisición de los aprendizajes que se propone y, en ese sentido, todos los procesos educativos estarían en coherente respuesta con los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes a quienes se dirige, incluyendo a quienes presentan una discapacidad.

Un fundamento más, sustenta que la naturaleza no da saltos, sino que procede gradualmente, según lo cual, los contenidos deben presentarse de manera gradual a fin de asegurar las bases para recibir los siguientes. Igualmente, deben considerarse los tiempos para que cada momento cuente con una tarea específica, con unas intenciones concretas y buscar que no se extienda en el tiempo pero que tampoco se omita nada de lo fundamental. Como puede entenderse, aquí se origina la disposición de los horarios escolares, asumiendo que cada cierto tiempo, al cambiar de área se debe cambiar los objetos de enseñanza. No está de más preguntarse por la disposición de tiempos para el aprendizaje de cada estudiante, y qué ocurre cuando los tiempos de un estudiante con discapacidad o con talentos excepcionales, no coincide con el de la mayoría de sus compañeros quedando excluido de las propuestas de formación que se ofertan en los diversos niveles educativos.

Por otro lado, Comenio mostró los fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender, entendidos como los medios de que ha de valerse el formador para llegar de un modo asertivo a la consecución de los propósitos y la instrucción de la juventud, entre ellos está: se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia, se actúa con la debida preparación de los espíritus, se procede de lo general a lo particular, y de lo más fácil a lo más difícil, si no se carga con exceso a ninguno de los que han de aprender, y se procede despacio en todo, y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método, y se enseña todo por los sentidos actuales, y para el uso presente, y siempre por un solo y mismo método (Comenio, 1940).

Luego de este recorrido por los planteamientos de Comenio, cabe preguntarse por la actualidad de estas posturas que, como puede leerse, aún se reconocen en la implementación de la educación colombiana, ¿es suficiente con querer enseñar todo a todos para responder a las

necesidades de formación de la comunidad con discapacidad? ¿Bastará con seguir los fundamentos comenianos para atender la diversidad de estudiantes en los procesos educativos?

La concepción de Comenio respalda las posturas centrales de la didáctica general, ampara la garantía de acceso a los procesos educativos de un amplio número de la población, de quienes él nombra como dotados de entendimiento, de allí que se considere que deba enseñarse todo a todos; sin embargo, una segunda imagen que convoca esta construcción, es la creencia de que el mundo objetivo que se despliega significativamente en la modernidad, cobra una magnitud tal, que hace que sea imposible que todas las personas sepan lo mismo, máxime cuando entre los estudiantes encontramos algunos con discapacidad, otros con talentos excepcionales y todos muy diversos, haciendo imposible que todos sean dotados de entendimiento frente a todas las áreas del conocimiento y se correspondan con las demandas del mundo objetivo.

En este sentido se entenderá el mundo objetivo desde una lectura de Habermas (1987) y Husserl (2008), quienes, estando ubicados en planteamientos distantes, se acercan cuando contemplan que no solo nos configura el saber científico, también nos alberga la subjetividad que se reconoce desde las expresiones de la personalidad, y las dinámicas de la vida social.

La consideración del Mundo de la Vida en Husserl, parte de una crítica al objetivismo científico y de emprender el análisis de las ciencias positivas, estableciendo que su sentido y su método están desencaminados y en crisis. Dicho en sus palabras,

La exclusividad con que, en la segunda mitad del siglo XIX, la total visión del mundo de los seres humanos modernos se deja determinar y cegar por las ciencias positivas y por la “prosperity” de que son deudores, significó un alejamiento indiferente de las preguntas que son decisivas para una auténtica humanidad. (Husserl, 2008: 49-50)

Se refiere a preguntas concernientes a los comportamientos del ser humano y su mundo circundante, que tratan más sobre el sentido o sinsentido de la vida, de la razón o la sin-razón del ser humano; lo que esta ciencia ha dejado de considerar. Pero no siempre fue así; retomando principios de los antiguos griegos, el Renacimiento produjo una ciencia significadora para la humanidad, que perduró hasta principios de la modernidad. Aunque se fue fracturando con la especialización de las ciencias y con la identificación de incapacidades para dar respuesta a algunas expresiones humanas. Reconociendo que para Husserl (2008), el Mundo de la Vida implica una valoración que trasciende lo científico, se retoma a Habermas en tanto es este quien

realiza una distinción específica de posibles Mundos que subyacen en el mismo Mundo de la Vida.

Cada teoría de la sociedad por separado tiene un alcance limitado, por lo que el autor propone una concepción dual de racionalidades que están en juego simultáneamente: entender la sociedad tanto como Mundo de la Vida, como *sistema*. En este caso el Mundo de la Vida representa una perspectiva interna como el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad; y el sistema, representa la perspectiva externa, es decir, la estructura sistémica que se constituye a partir del funcionamiento de las instituciones.

El sujeto puede relacionarse con algo que tiene lugar o puede ser producido en el mundo objetivo; con algo que es reconocido como debido en un mundo social compartido por todos los miembros de un colectivo; o con algo que los otros actores atribuyen al mundo subjetivo del hablante, al que éste tiene un acceso privilegiado. (Habermas, 1987: 170-171)

Ahora bien, al reconocer el mundo objetivo como aquel que da cuenta de la totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos, llamados científicos, cabe preguntar por las especificidades que llevan al crecimiento de las diversas áreas de las ciencias y con ello, la posibilidad de enseñarlas, de pensar la reproducción, producción y validación de esos saberes y las formas más eficientes de lograrlo, dejando entrever que no es suficiente un único método para enseñar todo a todos, aunque obtenga mucha fuerza el vínculo con la naturaleza y las propuestas que en él se sustentan.

En ese sentido, no solo se encuentra a Comenio, están diversos teóricos que desde la pedagogía han promulgado la instauración de un método universal, aplicable a cualquier saber, sujeto y condición de aprendizaje. Tal es el caso de Rousseau (Suiza, 1712-1778) en *El Emilio* (1762), quien no se refiere específicamente al concepto de didáctica, pero, de su obra se puede inferir una propuesta de enseñanza y, con ella, interpretar lo que serían, algunos principios generales.

Partiendo del impulso del hombre por transformar y modelar todo lo que es bien dado por el creador de la naturaleza (Dios), incluso al hombre mismo, el adiestramiento es fundamental para configurar al humano. En este caso, anota Rousseau un elemento que puede considerarse como uno de los principios de su propuesta didáctica:

La primera educación es lo que más importa, y sin la menor duda compete a las mujeres; si tuvieran que encargarse los hombres de ella, el Autor de la naturaleza les habría concedido leche para que pudieran criarlos. En tales circunstancias, en los tratados de educación nos relacionamos especialmente con las mujeres [...]. (Rousseau, 1972: 6).

Siendo muy importante resaltar el lugar que se le otorga a la educación, “de las tres diferentes educaciones, la de la naturaleza no depende de nosotros; la de las cosas está en parte en nuestra mano, y sólo en la de los hombres es donde somos los verdaderos maestros [...]” (Rousseau, 1972: 7), al considerar que en este proceso se nos da todo lo que necesitamos en la vida y de lo cual no tenemos nada al nacer; es curioso que se ponga en el lugar femenino y se considere el aspecto de la alimentación, específicamente la producción de leche materna, como determinante de la función social de educar como si se tratara de un sinónimo de criar.

La tercera imagen, que, al ser cuestionada da lugar a este texto, plantea que “la educación es un arte” difícil de lograr en su perfección, puesto que esto depende del concurso de los tres tipos de educación; y es imposible dirigir la educación de los hombres y las cosas, hacia la de la naturaleza; que en última instancia es la que determinaría el propósito de toda la educación: la condición de humanidad y la igualdad de los hombres.

Es de anotar que la escuela, dicha así de manera singular, normocentrada, androcéntrica, diseñada para la reproducción del sistema social imperante, fomenta una gran separación entre las búsquedas personales y las exigencias sociales, como si no se tratara de la misma persona. Esa separación, la albergan esos fines que dividen al hombre en proyecciones distintas, haciéndolo un doble, que no puede lograr resolución alguna para la vida en todas sus manifestaciones, que retomando a Husserl (2008), se nombra como Mundo de la Vida y en la línea de Habermas se clasifica en objetivo, subjetivo y social.

Es así como Rousseau propone que la educación debe unificar estos fines; el de formar al hombre y también al ciudadano. Esto solo es posible volviendo la pedagogía hacia la naturaleza: enseñar desde la naturaleza es enseñarles primeramente la condición humana. De esta forma, encontramos que se establece una clara relación entre los mundos, dejando en evidencia que no basta con el mundo objetivo, con el conocimiento de la ciencia, en tanto señala que la educación debe acompañarnos desde que empieza la vida y al asumirla como se hacía antiguamente, como alimento, tendría que estar presente a lo largo de la vida.

La escuela que hoy vivimos, se alberga en los planteamientos de Rousseau, en tanto el niño debe ser educado considerándolo como hombre en abstracto, es decir, expuesto a todas las eventualidades humanas. Si es educado para su estado de niño, no estará preparado para los inconvenientes y cambios de la vida, así mismo, considera que el hombre nace, vive y muere en esclavitud, encadenado por las instituciones que nos moldean en todas las manifestaciones, y por

tanto la educación debe dirigirse a la búsqueda por ajustar los cuerpos a unos esquemas de belleza reconocidos y las almas a unas estructuras sociales imperantes, siendo esto último el objetivo evidente de los procesos de escolarización.

De todo lo anterior se pueden inferir varios principios didácticos en Rousseau; se debe enseñar por el interés natural del niño y no por el esfuerzo artificial de la sociedad o el tutor. Siendo así, esta educación sería de actividad con su entorno y, se centraría en el niño y sus características. El tutor debe permitir que las potencialidades del niño se desarrollen atendiendo a sus propias leyes, sin imponer ningún patrón externo.

Hasta aquí evidenciamos que Rousseau –aunque no menciona que todo deba enseñarse a todos– sí señala que los procesos educativos deben obedecer a los principios de la naturaleza y a la preparación para la vida, siendo necesaria su comprensión desde la trascendencia del mundo objetivo y ubicada más bien, desde el reconocimiento de las demandas sociales y la realización del ser; para lo cual, desde su nacimiento necesitará quien se ocupe de su educación.

Con lo anterior, se expresa que la consideración de la preparación para la vida no solo abarca el mundo objetivo, la vida misma es suficiente para la apropiación total del mundo objetivo, no solo por la amplitud de las ciencias y el desarrollo que se generó de estas en la modernidad, sino también por el permanente llamado a considerar el mundo de la vida y la preparación para ser un ciudadano en coherencia con el interés personal.

En esa búsqueda por articular la vida de la escuela y las dinámicas de la sociedad, con sus apuestas políticas, necesidades económicas e intereses de clase, que se representan en el mundo de la vida, aparece Makarenko (1888 – 1939), desde el texto “Problemas de la educación escolar soviética” publicado en 1975, se refiere a una pedagogía práctica, parte de considerar la educación como una labor productiva, y en este sentido son necesarias las invenciones y detalles en el sistema educativo, de acuerdo con las experiencias, tanto de los “trabajadores del frente teórico” como por los de base. Makarenko define la educación como algo general a la sociedad, que no solo la experimenta el niño o el escolar, sino todos los ciudadanos, ya sea bajo formas especialmente organizadas, o bajo la influencia social, lo que en ciertos casos constituye “[...] una rama independiente, distinta del sistema de enseñanza” (Makarenko, 1975: 25).

En este contexto, se evidencia una cuarta imagen, la escuela es un poderoso medio educativo para la plena reeducación de aquellos calificados como delincuentes, pero deja claro que mantiene el criterio

de diferenciación entre el trabajo educativo, ampliamente considerado en la sociedad, y el proceso de enseñanza que se determina en la escuela:

Uno y otro –el método de educación y el de enseñanza– constituyen dos apartados más o menos independientes de la ciencia pedagógica. Se sobreentiende que estas secciones deben estar orgánicamente vinculadas y que toda labor en clase es siempre educativa. Pero lo que considero imposible, es reducir el trabajo educador a la mera enseñanza. (Makarenko, 1972: 27).

De acuerdo con lo anterior, el método de trabajo educativo no puede definirse según lo que propongan las ciencias, sino que se extraen de la experiencia, aunque deben estar respaldadas por las tesis de las ciencias. Esto pone en consideración la relación entre el mundo objetivo, social y subjetivo que anuncia Habermas, pero además instaura una estrecha relación entre los procesos educativos y los laborales que más adelante llevarán a la consideración de apuestas capacitistas que valorarán a unos como capaces y a otros como incompetentes frente al sistema productivo.

De este modo, desde estos planteamientos, la pedagogía es asumida como una ciencia de utilidad práctica, en tanto toda labor educativa debe tener un fin claro, detallado, saber a quién va dirigida y lo que se pretende lograr; esto es, una orientación concreta, un fin político que lo determina las necesidades sociales, los anhelos del pueblo, los objetivos y tareas de la sociedad.

Igualmente, la pretensión de establecer el vínculo entre la didáctica y el mundo objetivo, para poder identificar su suficiencia en la modernidad, requiere precisión frente al concepto de didáctica general y se evidencia ante este un sinnúmero de posturas. Se encuentran nociones que la ubican como una disciplina, para el caso, Díaz Barriga sustenta que,

La Didáctica es una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, para planificar una reforma educativa y para entender el sentido de una innovación en la educación. La Didáctica es, necesariamente, una disciplina central en el proceso de formación docente. No se le puede considerar tan solo una disciplina instrumental que responde a las preguntas “¿Cómo enseñar?” o “¿Cuáles son las técnicas más novedosas o entretenidas que puede ofrecer el pensamiento educativo actual?”. Por el contrario, si bien es una disciplina que responde a un núcleo básico de preguntas con relación a la enseñanza, también lo es con relación a la formación del sujeto social y al ser humano en particular. (Díaz Barriga, 2009: 53)

Así, encontramos planteamientos que la ubican como ciencia,

El avance de la Didáctica no puede ser explicado sólo por la evolución de la misma como ciencia, sino por la interrelación de ésta con otras ciencias,

lo que ha permitido nuevas articulaciones a la hora de tratar los problemas educativos en su justa dimensión y complejidad. (Fernández, Fernández, Lavastida y Fernández, 2017: 5)

Llama la atención que, considerando a la didáctica como una ciencia, la reduzca a la búsqueda de respuestas que se orientan a la actuación del maestro en el contexto de aula, y esto se evidencia cuando la autora expresa que la Didáctica procura responder a preguntas fundamentales que permiten la toma de decisiones para la actuación del profesor y de los estudiantes, dichas preguntas se dirigen al: a quién, quién, para qué, qué y cómo de la enseñanza, así mismo se pregunta por el: quién, con quién, para qué, qué y cómo del aprendizaje.

Si bien estas preguntas trascienden la lectura del acto mecánico que recae sobre la enseñanza, al ubicarse en el escenario social, en tanto se pregunta por los contenidos y su razón de ser, por las relaciones entre los sujetos y las formas más eficientes de lograr los aprendizajes; podría considerarse que hace una lectura más amplia, en el contexto social y, por tanto, no es coherente con la ubicación de la Didáctica en la exclusiva labor del docente en el aula. En esta línea, Díaz Barriga (2009: 53) plantea que:

En la historia de la Didáctica abundan los debates, las tensiones y las contradicciones, cuyo conocimiento ayuda, por cierto, al político responsable de las reformas, al especialista, y sobre todo al docente, a acompañar de distinto modo el trabajo en el aula y también a pensar los grandes problemas de la educación.

En las dos últimas citas, las de Fernández, Fernández, Lavastida y Fernández, y Díaz, una entendiendo a la didáctica como disciplina, otra como ciencia, sigue estando claro que –independiente de la lectura que se asuma– no se considera desde un único método, dando lugar al surgimiento de las didácticas específicas y a la posibilidad de que las personas puedan ampliar sus saberes en un área u otra, dada la gran amplitud de los saberes desarrollados en la modernidad.

Es de resaltar que para Álvarez de Zayas (2014), la didáctica ha sido asumida desde enfoques que la toman como arte, tecnología y como ciencia. Pero en particular para él, la didáctica recoge todos estos enfoques y lo fundamenta cuando dice:

Lo primero es consecuencia de destacar la creatividad personal de aquel que ejerce la labor de la enseñanza, sobre la base de sus sentimientos, la segunda, es el resultado de ser consecuente con los procedimientos debidamente establecidos; por último, la Didáctica como ciencia, entiende los componentes y las relaciones fundamentales que se dan en el Proceso de

Enseñanza Aprendizaje que, como proceso consciente, posibilita explicar esencialmente dicho proceso. (Álvarez de Zayas, 2014: 78)

Para este momento, el objeto de este texto no radica en precisar cuál es la postura correcta, tampoco es definir alguna como la mejor, solo se anuncian las distintas lecturas, para dejar claro que no hay unicidad en la conceptualización alrededor de la didáctica, así como tampoco se evidencia en términos de su clasificación.

La didáctica general ofrece unas orientaciones aplicables a múltiples procesos de enseñanza y aprendizaje, las didácticas específicas nos muestran las características particulares de cada área del saber, dejando ver con claridad la amplitud del desarrollo que estas han tenido y la existencia de diversas formas de enseñanza que se han instaurado para las mismas.

Así, se encuentra una quinta imagen de creación de este texto, a partir de la cual se asume que las didácticas específicas podrían ser suficientes para abordar el mundo objetivo, desde la ampliación de posibilidades para ahondar en los saberes constituidos, aquellos que permiten la consolidación de la cultura, el nacimiento y desarrollo de las ciencias; con ellas también se evidenció, la necesidad de especializarse en las diversas formas de enseñanza sobre las mismas, siendo aquellas que se especializan en las áreas del saber instaurado, constituido socialmente.

Ahora bien, la pregunta que podemos hacer es: ¿la concepción de didácticas específicas para la enseñanza de las ciencias sigue siendo suficiente para el mundo subjetivo y social que se reconoce en la postmodernidad? Como hemos logrado observar, la didáctica general le da respuesta inicial al mundo objetivo que al ampliarse en la modernidad deja de ser suficiente por el gran desarrollo de las ciencias, dando lugar a las didácticas específicas en coherencia con los avances científicos de cada campo del saber, pero ahora la pregunta está ubicada en las necesidades sustentadas en el mundo subjetivo y social, pero además en la postmodernidad.

Cabe precisar que se sigue en la línea de Husserl (2008) y Habermas (1987) para reconocer el mundo de la vida y al interior de estos, el mundo subjetivo que reconoce la personalidad y el social que da cuenta de las construcciones colectivas que se han dado en nombre de la cultura, sin olvidar que estos se encuentran en una interrelación constante y que juntos constituyen el mundo de la vida.

La postmodernidad será asumida como el referente temporal del reconocimiento de la humanidad, como el dispositivo social que se evidencia, tras una ruptura de planteamientos encerrados en apuestas ideológicas que niegan la existencia de la diversidad en las mismas

colectividades, así pues, no se asume el fin de las ideologías sino más bien, una reconsideración de las mismas desde la identificación de lo individual y su importancia en lo colectivo. Es en este contexto que se nombran los diversos grupos poblacionales que se reconocen con mayor fuerza en la postmodernidad.

Por su parte, las didácticas específicas han estado fuertemente vinculadas con el desarrollo de las disciplinas, de las áreas del saber históricamente reconocidas, así como lo expresa Laura Basabe:

Particularmente las didácticas de las disciplinas han tenido, en los últimos años, una expansión notable y, a partir de sus desarrollos teóricos, se han generado categorías conceptuales, propuestas para la enseñanza y enfoques de investigación que han nutrido abundantemente la didáctica general. [...] Estos desarrollos han dado lugar a una diferenciación, dentro del campo de la didáctica general, de corrientes que caracterizan la enseñanza desde diferentes perspectivas. Un análisis de las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas. (Basabe en Camilloni, 2007: 203)

Desde los sustentos de la teoría soviética planteados por Danilov y Skatkin (1980), se plantea cómo la didáctica se ve permeada por los postulados filosóficos, económicos y políticos de la época, llegando a considerar que puede estar determinada por los principios del materialismo dialéctico e histórico que se expresa en la teoría marxista leninista y que le imprime un sello diferenciador de cualquier otra postura que se desarrolle en el sistema de producción capitalista, como los escenarios donde se han dado la mayoría de las teorías de la didáctica y los procesos educativos en general. Es de resaltar cómo esta apuesta didáctica anuncia una ruptura con la llamada “vieja didáctica”, desde la cual se nombra una tendencia a analizar las partes aisladas del proceso de aprendizaje, mientras que en esta nueva mirada se evidencia la integridad del proceso docente.

Para Danilov y Skatkin (1980: 25), “el fenómeno fundamental y más complejo que estudia la didáctica es el proceso de enseñanza”, aquí se omite el factor aprendizaje, lo que no quiere decir que se desconozca, incluso porque más adelante los mismos autores nos dicen que es en el proceso de enseñanza donde tiene lugar la interinfluencia entre lo objetivo y lo subjetivo, y su esencia está en que la experiencia social se transforma en conocimientos, habilidades y hábitos y ¿qué es esto sino el aprendizaje?

La enseñanza implica los sujetos, escenarios, recursos, saberes, actividades para el aprendizaje y en esta definición no se excluye a ningún sujeto por razones particulares como ser parte de un grupo étnico minoritario, presentar una discapacidad o una posición ideológica-política opuesta a la dominante; en consecuencia, tendría que

dar respuesta a los mismos, en tanto ostenta a la enseñanza como su objeto de estudio.

Como lo indica Fernández, Fernández, Lavastida y Fernández (2017: 11), “el profesor es el protagonista y el responsable de la enseñanza. Es un agente de cambio que participa desde sus saberes, en el enriquecimiento de los conocimientos y valores máspreciados de la cultura y la sociedad”. Sin embargo, esto parece entenderse solo desde la transmisión de saberes y no desde la integralidad de la formación, así como tampoco se evidencian las particularidades del proceso de enseñanza para personas con discapacidad.

En el mismo sentido, Camilloni (2007) anuncia que se “requiere del docente, también, el dominio de saberes profesionales específicos y el despliegue de una gama de actividades y recursos que promuevan procesos de aprendizaje orientados al desarrollo personal y social de los estudiantes” (13). Una apuesta donde se precisa que la enseñanza debe partir de unas demandas sociales y políticas que se reconocen en sociedad, posteriormente en el contexto escolar y de manera directa, en el aula de clases.

Entender las didácticas específicas implica reconocer las particularidades de la enseñanza en los campos de conocimiento y aunque en cada uno de ellos puede entenderse que están implicados diversos sujetos, existen procesos en los que se relacionan varios campos de conocimiento con otras particularidades de los contextos, con exigencias de saber planteadas socialmente, y con las características de los sujetos implicados en esa relación sujeto aprendiz y sujeto enseñante. Desde esta lectura, surge una sexta imagen de construcción de este texto, con la cual se puede sospechar que no es suficiente con diferenciar los procesos de enseñanza de las áreas de saber, se hace necesario revisar si se requieren otras formas de enseñanza, determinadas por los contextos y los sujetos, incluso organizados en grupos, dándole mayor relevancia a estos que a la misma enseñanza de las ciencias.

Lo anterior, permite considerar que las didácticas específicas han sido fuertes en la delimitación de la enseñanza que responde a los campos de conocimiento, sin embargo, desde la consolidación de las múltiples imágenes puede señalarse que, las didácticas pensadas para grupos etarios, niveles educativos, grupos poblacionales concretos, entre otros, lleva a sospechar la existencia de otra categoría en la que se diferencien las didácticas específicas de las áreas, de las “otras didácticas” que podrían corresponderse más, con principios didácticos de mayor alcance.

Makarenko, por ejemplo, niega la necesidad de establecer unas formas diferenciadoras de enseñanza para un grupo concreto, tal es el caso de los niños vagabundos con quienes realizó una parte

significativa de su labor como maestro, para lo cual, consideró que no eran necesarios métodos especiales; pero se evidencia cierta contradicción en su postura cuando en otro momento reconoce que esto no lo lograría en correspondencia con lo standard, sino que cada caso se resolvió individualmente, “atendiendo las cualidades del individuo, sus aficiones y aptitudes, orientando su personalidad [...]” (Makarenko, 1975: 31) y esto podría ser una premisa para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad o cualquier otro grupo poblacional llamado diverso.

Sin embargo, los grupos poblacionales diversos en Colombia están diferenciados desde variados documentos normativos, ante los cuales se resaltarán que hacen referencia a aquellos colectivos que por sus características culturales o biológicas se diferencian de la mayoría de la población del territorio nacional. Como ejemplo de estos podemos nombrar los que se resaltan en el texto del Ministerio de Cultura “Inclusión de Grupos Poblacionales en los Planes de Desarrollo (2016-2019)” en el que se señala como grupos diferenciados que requieren especial nombramiento desde los planes de desarrollo a: poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; indígenas; personas con discapacidad, y población víctima del conflicto armado.

Cada uno de estos grupos poblacionales ha requerido contar con propuestas de formación que se direccionan a dar respuesta a la necesidad de salvaguardar los intereses particulares de cada uno de estos grupos y a reducir el impacto de las prácticas de marginación y exclusión a las que históricamente se han visto sometidos. En ese sentido, pensar una didáctica que se corresponda con estos grupos poblacionales, permitiría trascender las lógicas de las didácticas específicas y podrían constituir una didáctica especial.

De otro lado, contamos con autoras que combinan los grupos etarios e incluso, los grupos poblacionales; sin embargo, en ellos mismos se evidencia confusión al reconocer que no se trata de lo mismo, que son procesos que requieren ser diferenciados, tal es el caso de Alicia Camilloni,

Como observamos, los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates, situaciones que son características de los enfrentamientos entre comunidades académicas. No ocurre lo mismo con las didácticas de los niveles o de las edades de los sujetos, que se aproximan más en sus producciones teóricas a la didáctica general dado que, por su carácter más comprensivo (un ciclo de la vida, un nivel del sistema), trabajan con principios didácticos de mayor alcance. (Camilloni, 2007: 26)

Al no ocurrir lo mismo con las didácticas pensadas para grupos etarios, niveles educativos, entre otros, puede sospecharse la existencia de otra categoría en la que se diferencien las didácticas específicas de las áreas, de las didácticas especiales que podrían corresponderse más, con las características propias de los grupos poblacionales a quienes se dirige.

De igual forma, Larroyo (1970) manifiesta que la didáctica cuenta con dos tipos de problemas, los que dan lugar a la didáctica general y los segundos que corresponden a la didáctica especial. Esta última nominación también está ubicada bajo el nombre de didáctica aplicada. Al igual que otros autores, ubica la didáctica para grupos específicos en la misma categorización de las didácticas de las áreas, pese a dejar claro que las didácticas especiales están constituidas por muchas disciplinas: “hay didácticas especiales sobre la enseñanza primaria, secundaria y superior; sobre el aprendizaje de las lenguas vivas, de la mecánica; sobre la pedagogía de educandos anormales, etc.” (Larroyo, 1970: 44).

El educador, cuando es sensible al proceso de inclusión y conoce la necesidad de su estudiante, busca adecuaciones de las actividades curriculares, así como los materiales adaptados para garantizar igualdad en las posibilidades de aprendizaje, pero ello exige, formación, actitud y condiciones materiales que pueden expresarse como didácticas especiales que cuentan con las particularidades de aprendizaje de las personas con discapacidad a las que se dirige, e incluso de cualquier otro grupo poblacional.

Para concretar lo expresado hasta aquí, es necesario puntualizar que, al hacer referencia a las personas con discapacidad, se habla de un grupo poblacional que ha sido víctima de injusticias, han reportado cantidades de barreras, limitaciones y exclusiones.

Pero, discapacidad, también es un concepto que permite reivindicar la diversidad como riqueza humana y desde ella, la búsqueda por construcciones sociales que –desde perspectivas críticas y decoloniales– ubican la necesidad de modificar las estructuras institucionales y no concebir que son las personas con discapacidad las que tienen que adaptarse a los contextos que habitan. Desde allí, considerar que debe haber prácticas educativas que se ajusten a las particularidades de los grupos poblacionales, es un acto de reconocimiento de la diversidad y un llamado urgente a decolonizar la estructura escolar, el saber y las formas en que es abordado, en relación con los intereses y necesidades de los grupos poblacionales que es lo que aquí se nombra bajo la noción de didáctica especial.

BIBLIOGRAFÍA

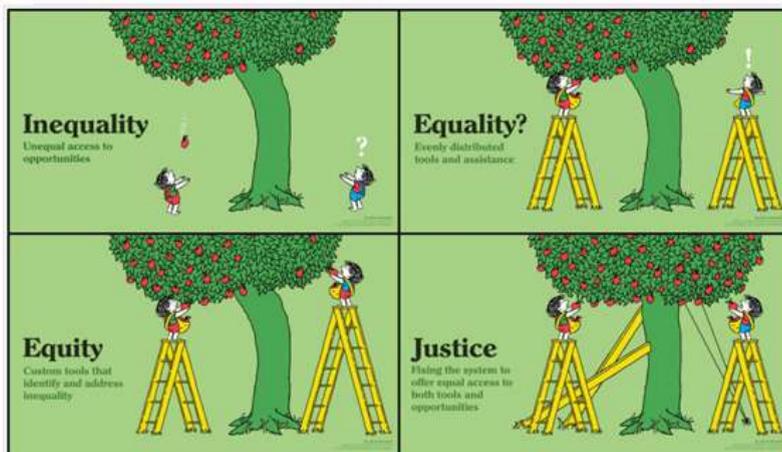
- Álvarez de Zayas, Carlos. (2014). *Didáctica General. La Escuela en la Vida*. (Cochabamba: Kipus).
- Camilloni, Alicia. (2007). *El saber didáctico*. (Buenos Aires: Paidós).
- Comenio, Juan Amos. (1940). *Didáctica magna*. (México: Porrúa).
- Danilov, Mikhail Aleksandrovich y Skatkin, Mikhail. (1980). *Didáctica de la Escuela Media*. (La Habana: Editorial de libros para la Educación).
- Díaz Barriga, Ángel. (2009). *Pensar la Didáctica*. (México: Amorrortu).
- Fernández, Addine, Fernández, Silvia, Lavastida, Micaela y Fernández, Sonia. (2017). *Didáctica: Teoría y práctica*. (México: Siglo XXI).
- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. (Madrid: Tauros).
- Husserl, Edmund. (2008). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. (Buenos Aires: Prometeo).
- Larroyo, Francisco. (1970). *Didáctica General Contemporánea*. (México: Porrúa).
- Makarenko, Antón. (1975). *Problemas de la educación escolar soviética*. (Moscú: Progreso).
- Ministerio de Cultura de Colombia (2016) Inclusión de grupos poblacionales en los planes de desarrollo (2016-2019). Recuperado de: https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/DirPoblaciones_Inclusi%C3%B3nGruposPoblacionalesPlanesDeDesarrollo.pdf
- Rousseau, Jean Jacques. (1972). *Emilio o La educación*. (Buenos Aires: El Aleph).

TEJIENDO DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIONES Y ESCOLARIZACIONES

Cintia Schwamberger,
Cristina Pereyra, Nilva Rosa Palacio Peralta
y Fábio Junio da Silva Santos

Se propone esta imagen¹, por considerar que, desde los procesos educativos y escolarizaciones, se evidencian diversas prácticas asociadas a las desigualdades de nuestro territorio, que se enmascaran bajo el manto de políticas de igualdad de oportunidades y de equidad, soslayando el debate sobre la justicia social que implica el reconocimiento de la diversidad y dar lugar a la pluralidad, a la amplia gama de posibilidades que pueden tejerse en nombre de la educación y la escolarización en los variados contextos y para los múltiples actores.

1. Enlace de la imagen, para preservar derechos de autor: Hancock, Jaime Rubio. A igualdade de oportunidades, explicada com uma macieira, quatro quadrinhos e um meme. Ilustrações que comparam igualdade, equidade e justiça reaparecem de vez em quando. Jornal El País, 16 de junho de 2020. Disponível: <https://brasil.elpais.com/verne/2020-06-16/a-igualdade-de-oportunidades-explicada-com-uma-macieira-quatro-quadrinhos-e-um-meme.html>. Acesso em: 21 de junho de 2020



La imagen se encuentra dividida en cuatro cuadrantes, cada uno con una palabra que refiere a los dibujos en su interior. En la imagen de arriba a la izquierda observamos la palabra desigualdad, Inequality en inglés. Debajo, hay un subtítulo, también en inglés que enuncia, el acceso desigual a las oportunidades atendiendo al significado de desigualdad. A un costado de esta frase, se encuentra en el centro, un árbol, con muchos frutos de color rojo en su copa. Este árbol está inclinado hacia uno de sus lados, a la izquierda. En la base del mismo, hay dos niños con sus brazos extendidos. Uno de ellos, el que está del lado inclinado, el izquierdo, recibe los frutos que caen del árbol. Mientras que el que está del lado derecho se pregunta por qué no recibe ningún fruto de ese árbol, aun cuando también tiene sus manos extendidas hacia arriba esperando que, algún fruto de ese árbol caiga sobre sus manos.

Audiodescripción disponible con el siguiente código QR



Na imagem da direita vemos uma composição na qual a palavra Igualdade em inglês aparece como interrogação e logo abaixo dela aparece o subtítulo recursos e assistência uniformemente distribuídos. Ao lado dessa palavra e subtítulo há uma árvore frondosa com muitos frutos vermelhos no lado esquerdo de sua copa e poucos no lado direito, o caule está inclinado para

o lado esquerdo. Abaixo da copa no lado esquerdo há uma criança no topo de uma escada amarela, ela segura uma bolsa para colocar os frutos que tira da árvore. No lado direito há outra criança no topo de uma escada amarela, mas não alcança os frutos da árvore. As crianças e as escadas aparentam ter a mesma altura.

Audiodescripción disponible con el siguiente código QR



En la imagen ubicada en la parte inferior izquierda, observamos la palabra en inglés equity y un subtítulo que dice: custom tools that identify and address inequality que en español traducen: equidad y "herramientas personalizadas que identifican y abordan la desigualdad". Recorriendo el recuadro hacia la derecha, se encuentra en el centro la ilustración de un árbol de color verde con frutos rojos que está inclinado hacia la izquierda. A ambos lados del árbol se encuentran dibujos de escaleras amarillas sobre las cuales está un niño en cada una, están vestidos con pantalones rojos y cortos, además de camisetas verde y azul, ambos están recogiendo los frutos con sus manos y guardándolos en bolsas amarillas que tienen colgadas en su cuerpo. La escalera del lado derecho es más alta que la del lado izquierdo lo que le permite a ambos niños alcanzar los frutos del árbol.

Audiodescripción con el siguiente código QR



En la imagen ubicada en la parte inferior derecha, observamos la palabra "justicia", en inglés. Debajo de esta hay un subtítulo, también en inglés, que enuncia "arreglar el sistema para ofrecer

igualdad de acceso tanto a herramientas como a oportunidades”. Recorriendo el recuadro hacia la derecha, se encuentra en el centro la ilustración de un árbol de color verde con frutos de color rojo en su copa. Este árbol está enderezado, del lado izquierdo se encuentra apuntalado por dos troncos de madera y del lado derecho está tensado por dos cuerdas que están sujetas al suelo. A ambos lados del árbol se ubican escaleras de color de amarillo que poseen la misma altura, cada una de ellas con una niñe en la parte superior, vestidos con pantalones rojos y cortos, además de camisetas verde y azul, recogen los frutos con sus manos y los guardan en bolsas amarillas que tienen colgadas en su cuerpo.

Audiodescripción con el siguiente código QR



En las palabras que siguen, se entretajan diálogos desarrollados en distintos momentos del proceso de construcción textual, desde distintas geografías de nuestra América, desde distintos sentires y experiencias, así como desde múltiples interrogantes que nos convocan a pensar hoy las escuelas y sus escolarizaciones, como resultado de las enmarañadas voces que capturan los enunciados de la inclusión educativa en nuestro presente. Un tiempo convulsionado, cargado de individualismo, competencia, meritocracia, patriarcado, capacitismo y, profunda producción de desigualdades. Estos interrogantes son contruidos a través de nuestras voces y diálogos conjuntos, que proponen al lector tensionar la inclusión en las escuelas de nuestros territorios.

Lo que nos convoca, entonces, es justamente, la pregunta por las dinámicas de escolarización que se exagera en tiempos neoliberales, en distintas geografías y experiencias situadas. Por tanto, a lo largo de estas reflexiones intentamos aportar al debate de la inclusión educativa tal como es puesta en acto, en cada contexto socio histórico. En ese sentido nuestro propósito es acercarles a algunos de los debates que fuimos construyendo acerca de la inclusión, de las escuelas y de las propuestas que allí se materializan en nombre del derecho a la

educación. Finalmente nos interrogamos por los efectos de ello en la pospandemia.

ACERCA DE LA INCLUSIÓN EN NUESTRO TIEMPO

Como decíamos, reflexionamos en torno a las diversas escolarizaciones, entendiendo que las mismas suponen necesariamente experiencias formativas para cada estudiante, la escuela será asumida desde la formalización de los distintos niveles educativos que van desde la educación preescolar hasta la superior.

Los diferentes discursos, cuando apelan a la inclusión educativa, sostienen que la misma supone “la no existencia de condicionamientos sobre el qué y el cómo aprenden los y las estudiantes”, “a qué escuela pueden asistir” y que “las oportunidades que se poseen en las escuelas son injustas y desiguales”. Vemos que en estos fundamentos de la inclusión se “disfrazan” otras luchas y resistencias, las cuales quizás intentan denunciar que las escuelas a las que concurren los y las estudiantes con discapacidad, como así también los sectores más pobres, no ofrecen las mismas condiciones materiales de enseñanza, edilicias, de recursos didácticos y alimentarias, y que los aprendizajes y saberes que se construyen son “desiguales” en relación a aquellos que se despliegan en las escuelas a las que asisten los sectores privilegiados de la sociedad. Este aspecto de las escolarizaciones ha sido muy estudiado, llegando a conclusiones que afirman que la desigualdad social implica desigualdad educativa (Dussel, 2004). Entonces, se tejen supuestos que vinculan a la “inclusión” con determinados sectores históricamente excluidos del sistema educativo: personas con discapacidad, migrantes, indígenas, mujeres, etc.

A la vez, estos discursos que apelan a la inclusión educativa parten de la premisa “la misma escuela para todos/as”, confiando que garantizar las “mismas” condiciones de las propuestas educativas significa igualdad en las oportunidades para la inclusión educativa, la cual se piensa para determinados grupos sociales que se reconocen como excluidos. Aquí, se asocia “igualdad” con “inclusión”, y se homologan peligrosamente con “homogeneización”. Sin embargo, nos preguntamos cuando pensamos en estas escolarizaciones ¿realmente entendemos que es este el derecho a la educación que necesita cualquier estudiante que transita por la escuela?

A partir de esto, entonces, proponemos que la inclusión en nuestro tiempo, se vuelve una más de las estrategias biopolíticas (Foucault, 2007) que buscan capturar a los sujetos bajo determinadas lógicas, de conducción de conductas, de organización de tiempos, de identificación de diferencias o “desviaciones”, de necesidad de regulaciones que no hacen más que profundizar las desigualdades de las cuales,

los grupos históricamente excluidos, vienen siendo parte (Lopes y Fabris, 2013). La inclusión como una estrategia de la modernidad y, aceleradamente en la actualidad, concentrada en la maximización y optimización de los recursos, muchas veces inexistentes, como hemos podido conocer en nuestras investigaciones, enmascaran procesos meritocráticos y eficientistas. Asimismo, esto refiere que la materialidad en que es posible garantizar procesos de inclusión depende exclusivamente de lo que cada escuela, cada familia, cada comunidad pueda garantizar para desplegarla (Schwamberger y Grinberg, 2020).

Por eso, aquí, entendemos de manera crítica este concepto y esta presunción de un ideal que nunca llega, que siempre está en camino de concretarse y, en el mientras tanto, estudiantes en las escuelas no sólo están allí sin ser plenamente “incluidos” sino que, a la vez, el proceso de enseñanza y de aprendizaje se encuentra vaciado de sentido y es, muchas veces, inexistente.

Si la declaración de Jomtien en el 1990, planteó hace ya tres décadas la Educación para Todos (ETP), ¿qué es lo que sucede particularmente en nuestra región que la escuela sigue siendo un privilegio y no un derecho garantizado?, ¿Cómo son esas escuelas que reciben a todos?, ¿Con qué recursos cuentan para garantizar la inclusión?, ¿Bajo qué condiciones materiales estos procesos se llevan a cabo?, ¿Quiénes son los sujetos que acceden a esa inclusión? ¿Incluir es estar aprendiendo en la escuela? Son parte de algunos de los interrogantes que nos planteamos aquí.

Como se ha señalado, la inclusión como estrategia biopolítica en la captura de los sujetos en sus tramas textuales, los vincula irremediablemente a los engranajes de los juegos de veridicción, promueven la capitalización de la inclusión bajo la paradoja de la ineludible adhesión a un *ethos* universal “inclusivo”, universal que se funda ante la proposición de prácticas engendradas en él. Esta paradoja revela un primer problema: la fragmentación de las prácticas pedagógicas que culminan en su saturación, impulsando a los sujetos a la incesante búsqueda de novedades que parecen no desligarse de la lógica que las constituyen.

Como si fuera un palimpsesto, la inclusión intenta dar nuevas tonalidades a las cuestiones que toman la proposición de prácticas individuales, especialmente aquellas que buscan criticar las prácticas pedagógicas tradicionales, como si fuera una expresión del derecho a la educación. Muchas de estas propuestas promueven, en su lugar, respuestas condicionadas a la “necesidad”, “especificidad”,

2. En este capítulo las autoras deciden utilizar la e, como un modo lingüístico para desbinarizar el género. (Nota de las coordinadoras).

“características”, “capacidades” incluso “intereses” de los estudiantes que se les someten, en la observancia de los aspectos corporales y psíquicos como condición para proponer la enseñanza (Santos, 2017).

En contraparte de las propuestas individuales como expresión de atención a los estudiantes, se establece una proliferación de terminologías en la interfaz con el currículo escolar, que señalan el esfuerzo de la inclusión como estrategia para fomentar, bajo la privatización del sentido público de la escolarización, totalizaciones pedagógicas que resaltan situaciones de discapacidad como aporte pedagógico. Ejemplos de esto son constructos como “currículo para la discapacidad física”, “currículo inclusivo”, “adecuaciones curriculares”, “flexibilización curricular”, “adaptación curricular”, “ajuste curricular”, entre otras ocurrencias, destacadas en investigaciones académicas y documentos de políticas públicas educativas relacionados con la educación especial.

Además de estos juegos de verdad que involucran las llamadas propuestas inclusivas, García (2004) afirma que la profusión de vocabulario “políticamente correcto” germinada en la educación especial, ha traído constreñido, la discusión curricular porque la idea de inclusión, subyacente a ella, naturaliza las desigualdades sociales y escolares al vincular “[...] una correspondencia entre la educación inclusiva y una sociedad participativa, solidaria y voluntaria” (García, 2004: 197).

Así, la inclusión se reitera como una estrategia biopolítica que desafía la escolarización de las personas con discapacidad porque, por un lado, promueve y se alimenta de una crisis provocada por la atomización de las llamadas propuestas inclusivas, obligando a los sujetos a buscar estrategias aún más fragmentarias en el mismo mercado que las produce, en un movimiento cíclico. Por otro lado, genera un discurso totalizador sobre las formas de concebir la escolarización: guiada individualmente y tomando como denominador las situaciones de discapacidad. Es en esta instancia que las llamadas prácticas inclusivas producen su artefacto más hábil: la diferencia. La atención a la diferencia se institucionaliza como materialización de la idea de inclusión.

Esta diferencia está relacionada con lo que Veiga-Neto (2003) nombra como ecuación inclusiva cuyo eje propone:

la convivencia con la diferencia enseña a aceptar al diferente, así: b) niños que, en la escuela, conviven con la diferencia aprenderán a convivir con otros diferentes en otras situaciones sociales; luego: c) es preciso una escuela única para todos, una escuela que incluya, junto a los “normales”, todos los diferentes “la convivencia con la diferencia enseña a aceptar al diferente”. (Veiga-Neto, 2003: 212)

Este disciplinamiento, basado en la diferencia, aparece como pasaporte para entrar a un oasis donde se suspenden las desigualdades sociales de estos sujetos, en nombre de este lugar inimaginable las propuestas de escolarización amplían el sentido de la escuela para abordar problemáticas sin relación directa con la educación formal, pero que “pedagogizan” las desigualdades sociales no por proponer servicios educativos, más, principalmente, por la profusión de discursos “políticamente correctos” que dan nuevos matices al mantenimiento de las desigualdades implícito en el modo de producción capitalista (García, 2004) o mismo por la exaltación de la diferencia individual, al condicionar la escolarización a situaciones de discapacidad y también en el diseño de políticas públicas que muchas veces ofrecen productos y servicios listos para usar que plasman las formas de atención a las personas con discapacidad.

ACERCA DE “LA” ESCUELA COMO EL LUGAR DE “LA” INCLUSIÓN

En nuestras sociedades actuales, suele ser recurrente la relevancia que se le otorga a la escuela en comparación con otros espacios sociales por los cuales transitan niños, niñas y jóvenes. Este planteo no implica dudar de la importancia que tiene la escuela como espacio social y de construcción política, sino que nos preocupa que este espacio sea el “único” al cual se le otorgan saberes socialmente legitimados y donde las desigualdades sociales y económicas deberían “borrarse”. Por ello, se suele afirmar que estar en la escuela, en el aula, siempre es mejor que habitar las calles, los comedores, las casas, los parques ¿qué problemáticas estructurales de nuestros sistemas de producción capitalistas no decimos cuando sostenemos esto?, ¿qué ocultamos? y ¿qué negamos? Para muchos niños, niñas y jóvenes transitar esos espacios sociales significa construir estrategias de supervivencia para el “hambre” y el “frío”, pasar más tiempo con sus familias, apropiarse de dinámicas de organización y participación política, ante un sistema económico que los y las excluye.

Consideramos que la experiencia escolar es mucho más que eso, supone encuentros y desencuentros, formas de aprender diversas, pero también similares, saberes compartidos, silenciados, subalternizados y también legitimados. Fundamentalmente, supone un/a sujeto/a que se constituye en agente, en resistencia, adaptaciones, restricciones, transformaciones y recreaciones.

Otras preguntas que nos hacemos son ¿por qué queremos que las oportunidades en las escuelas sean iguales para todos y todas? ¿Qué decimos o pretendemos afirmar cuando sostenemos que la escuela es injusta? ¿Qué esperamos que la escuela nos ofrezca y garantice? Por último, ¿quiénes “deciden” que todo esto supone un “bien” común,

colectivo o particular? ¿Por qué y para qué deseamos la escuela (en singular) para todos y todas? Suponemos una escuela que no existe, pero que sí existe para los mercados, para los gobiernos autoritarios, para las políticas focalizadas y para el capitalismo. Estas escuelas, las que suponemos y las que son, coexisten en su concreción y en la cotidianidad, donde se construyen prácticas, sentidos y concepciones diversas, convergentes, comunes y contradictorias. Allí suceden experiencias escolares dinámicas, históricas, reales, particulares y colectivas.

Coincidimos en señalar que pudimos conocer a lo largo de nuestras investigaciones, que la escuela sigue siendo ese lugar privilegiado donde todos/as, niños, jóvenes y adultos/os recurren a ella como el único espacio “estable” y “seguro” que ha quedado de las instituciones. Es decir, la escuela se vuelve para los sujetos un espacio donde se los aloja, se los incluye, pero también se producen allí, como mencionamos, sus antítesis. Por eso sostenemos que, la escuela no condensa una única categoría estanca, un único espacio homogéneo, sino que, son las escuelas, en plural, donde allí se suscitan múltiples experiencias que oscilan tal como mencionamos entre los polos de la inclusión y de la exclusión.

La escuela, bajo las lógicas neoliberales, capacitistas y normalizadoras produce nuevas desigualdades y, por tanto, reduce las diferencias a ella. Seguimos viendo con preocupación que las “diferencias”, continúan siendo objeto de justificación para excluir determinados grupos sociales en las escuelas, la cual suele basarse en fundamentos que aluden a sus diversidades “culturales”, “económicas”, “sociales” y también “subjetivas”. Así, se ponderan explicaciones que parten de concebir a estas “diferencias” en términos de “déficit” y “anomalías” de los sujetos, que llevan a definir y determinar sus estilos de aprendizaje, sus posibilidades para aprender, su trayectoria y recorrido en la escuela.

ACERCA DE LAS OPCIONES CURRICULARES Y LAS DIDÁCTICAS COMO PROPUESTAS DE ESCOLARIZACIÓN

Encontramos que muchos de los discursos respecto a la diversificación curricular y a la atención a la diversidad, proponen formas alternativas al modelo pedagógico hegemónico, entendido que, desde esa lógica, se pretende que niños/as y jóvenes estén bajo un mismo régimen de trabajo, con regulación de tiempos y espacios relativamente homogéneos, con un método único de enseñanza y una educación graduada y simultánea. Estos procesos de escolarización se están promoviendo desde el llamado Diseño Universal para el Aprendizaje, postura que nos ubica en las reflexiones sobre la formación de maestros/

as que esto exigiría, los tiempos de dedicación que esto implicaría, los equipos de profesionales que deberían estar al frente de la educación, las condiciones materiales en que se pudieran dar estos procesos y las actitudes que como sociedad asumimos ante la educación de colectividades históricamente excluidas, siendo todos estos elementos, limitaciones en la pretensión por lograr escenarios únicos en los que se aborde la educación para todos/as bajo la escolarización.

Aquí nos encontramos con una concepción que discute que ofrecer a todos/as lo mismo, en los mismos tiempos y formas, supone una injusticia. Ante esto las propuestas llamadas compensatorias cobran vigencia y son vistas como opciones posibles ante una escuela (en singular) que produce desigualdad social y educativa. Ahora nos preguntamos, aprender en la escuela supone ¿que todos aprendan lo mismo? ¿Para qué? o ¿para quiénes? Nuevamente, vemos que detrás de la compensación se esconde una pretensión de igualdad que se equipara con la inclusión. Nos preocupa entender que la experiencia escolar se “reduzca” a estos fundamentos y que recurramos a ellos para garantizar el derecho a la educación. Además, se naturalizan los espacios escolares, como espacios donde emergen de manera natural y ahistórica el aprender y el enseñar, negando las condiciones sociales y económicas en las que se emplazan las escuelas y los niños, niñas y jóvenes que asisten a ellas.

Sin embargo, reconocemos que para las situaciones particulares de estudiantes con discapacidad deberíamos propiciar y garantizar herramientas y condiciones materiales, tanto para docentes como estudiantes. Entendemos que las discusiones en torno a la didáctica deben considerar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con todas las características que estos implican, es decir, consideraciones sobre el qué se enseña y sus relaciones con la educación como proceso tendiente a la creación de los seres que producen y reproducen las condiciones sociales de existencia de la humanidad; así como la pregunta por el cómo, desde la cual emergen diversas formas de hacer el ejercicio educativo, lo que está anclado a las condiciones materiales específicas de cada contexto; así, a la didáctica entendida desde Díaz Barriga,

No se le puede considerar tan solo una disciplina instrumental que responde a las preguntas “¿cómo enseñar?” o “¿cuáles son las técnicas más novedosas o entretenidas que puede ofrecer el pensamiento educativo actual?”. Por el contrario, si bien es una disciplina que responde a un núcleo básico de preguntas con relación a la enseñanza, también lo es con relación a la formación del sujeto social y al ser humano en particular”. (Díaz Barriga, 2009: 53)

Cabe aquí señalar, que hablamos de didáctica porque reconocemos la necesidad de darle respuesta a los procesos educativos escolarizados y con ellos a las particularidades de los y las estudiantes que presentan discapacidad y que desde apuestas excluyentes, han sido rechazados en procesos escolares y en otros casos se les ha admitido sin ofrecer propuestas educativas ajustadas a sus habilidades, potencialidades y requerimientos, esta última como la forma que más se encuentra en el contexto latinoamericano y que desde nuestras experiencias puede relatarse.

Así, al no abordar la didáctica desde la cual se asuma como objeto de formación y mediadores de aprendizaje, la lengua de señas, los pictogramas, el sistema de lectura y escritura Braille, los macrotipos, las ayudas tecnológicas, entre otros, se estaría homogeneizando las prácticas escolares desde una visión normocentrada, que esconde la desigualdad en las múltiples formas de “respetar la diferencia”, no reconoce la diversidad de estudiantes y, por tanto, la riqueza de formas de enseñanza y estilos de aprendizaje que deberían tener lugar y celebrarse en la escuela, aun cuando se nombre “la escuela” en singular y que reiteramos, no se corresponde con nuestras apuestas.

Cuando decimos didáctica especial, no hablamos de “especial” como concepto segregador y exclusivo de personas con discapacidad, decimos que estas didácticas consideran múltiples formas de ser y habitar el mundo y, por tanto, están pensadas en función de las características de los sujetos inmersos en el proceso educativo, con verosímiles aprendizajes que –para ser acompañados– requieren variadas formas de enseñanza. La didáctica especial, sería entonces una respuesta a la diversidad, que se diferencia de la didáctica general, en la que todo debe ser enseñado a todos, y de la didáctica específica, que se construye desde la búsqueda de herramientas para la enseñanza de las ciencias y las artes, configurándose entonces, en el escenario en que el proceso educativo parte de la relación entre seres humanos y, por tanto, son sus características las que determinan las formas de acercarse al conocimiento, que no necesariamente está en las ciencias y las artes, sino en la combinación de todas o varias de ellas. Pero, además, busca el reconocimiento de las particularidades culturales, las correspondientes con el nivel educativo y los grupos etarios.

Con respecto a las opciones curriculares y propuestas didácticas cabe preguntarse, si estas son suficientes para resolver las problemáticas identificadas en la escuela, ante lo cual consideramos que se trata de mecanismos que permiten paliar dichas situaciones, las escuelas que requerimos son manifestaciones de la sociedad que soñamos, aquellas donde la diversidad, reflejada en formas de ser, habitar, aprender, enseñar, comunicarse, moverse, soñar, pensar, actuar, sean

las representaciones permanentes, sin el señalamiento de la diferencia, sin ponerle trabas a las posibilidades de crecer como seres humanos en relación con otros/as y lo otro.

REFLEXIONES Y APERTURAS EN TIEMPOS DE COVID-19

Todos estos tejidos, interrogantes, dudas, afirmaciones y supuestos que a lo largo de estas palabras intentamos plasmar, adquieren otras tonalidades en contextos de pandemia. Sin lugar a dudas, el COVID-19 profundizó las marcas de la desigualdad que atraviesan a todos los sujetos, pero particularmente nos referimos a las personas con las cuales realizamos nuestros trabajos de investigación doctoral. En este período los estudiantes con discapacidad han visto recrudescidas, las formas en que las políticas neoliberales, los arrojan aún más al borde de la exclusión. Presenciamos también el resurgimiento de prácticas que creíamos superadas y se transformaron en una forma recargada de discriminación, segregación y vuelta a los modelos positivistas de la educación especial, en tanto se le está dando respuesta a las particularidades de los estudiantes con discapacidad sin poner en cuestión las prácticas escolares, y lo que es peor, sin intentar transformar las condiciones materiales, actitudes o limitantes en la formación que producen la segregación.

En este contexto, la problematización de las formas de gobierno que propone la inclusión como agenciamiento de la escolarización de las personas con discapacidad, especialmente cuando se basan en perspectivas hegemónicas, para comprenderlas, y considerando las emergencias impuestas por la pandemia que dificultan sus sentidos y su realización, han expuesto las debilidades de estas propuestas a la hora de explicar lo que realmente proponen como una solución para garantizar el derecho a la educación que no se basen en la diferencia como criterio, para entronizar las capacidades individuales y, con eso, degradar la formación colectiva como terreno de la función escolar.

De este modo, el llamado por la construcción de una nueva escuela es una búsqueda por el reconocimiento de la diversidad humana, de la amplitud de posibilidades de interacción que en ella se pueden dar y que, con los efectos de la pandemia han quedado más reducidas, llevando a que se incrementen prácticas centradas en el individuo y que tensionan las relaciones entre las personas con discapacidad y sus familias, siendo estas últimas las que terminan asumiendo estos procesos educativos; así mismo, entre los docentes y el sistema educativo que les está presionando a reinventarse para dar respuesta a la condiciones de la pandemia y ni que decir, se tensiona el mismo sistema frente a su incapacidad para suplir las condiciones materiales básicas

para que los estudiantes puedan acceder a los procesos educativos que se nombran como derecho y servicio público.

Finalmente nos preguntamos por lo que vendrá, por las escuelas y las escolarizaciones que sucederán pospandemia. ¿Qué escuelas queremos?, ¿Que reproduzcan y profundicen aún más las desigualdades o, más bien queremos escuelas donde lo que allí se produzca sea para potenciar las vidas de los estudiantes?

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Barriga, Ángel. (2009). *Pensar la Didáctica*. (México: Amorrortu).
- Dussel, Inés. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. (Buenos Aires: CLACSO).
- Foucault, Michel. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. (México: Fondo de Cultura Económica).
- García, Rosalba. (2004). *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. [Tese doutorado]. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa.
- Lopes, Maura y Fabris, Heni. (2013). *Inclusão & Educação*. (Porto Alegre: Autêntica).
- Pereyra, Cristina. (2019). *Escuelas y Maestras de apoyo a la inclusión. Un estudio en un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios*. [Tesis de Doctorado]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Santos, Francisco (2017). *Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências*. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Schwamberger, Cintia y Grinberg, Silvia. (2020). Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis educativa*, 24 (2): 1-15.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2003). Entrevista. *Ponto de vista*, 5.

EL QUINTO SENTIDO

David Babi

Aquella mañana Florencia Aguirre despertó como siempre a las cuatro y cincuenta de la mañana. Diez minutos eran tiempo suficiente para prepararse un desayuno y arrancar a las cinco con su lectura matutina de las tapas de los diarios. Aunque odiaba el reloj, casi tanto como a las instituciones, amaba esta atrapante rutina que descubrió a los quince años, cuando conmovida por un caso policial comenzó a devorar las páginas del matutino que más le gustaba, al que accedía igual que ahora: por vía digital.

Se levantó de la cama, se vistió, tomó el tetra pack de leche, sirvió hasta llenar la taza y de ahí al jarrito, lo colocó en la hornalla, se fijó con las manos que estuviera centrado, tomó el encendedor con la mano derecha y con la izquierda giró la perilla...

Se quemó un poco la parte superior del dedo gordo, pero a eso estaba acostumbrada: "los dedos son una herramienta"; decía siempre que alguien le cuestionaba por no usar el encendedor eléctrico magi-click, como le habían enseñado en la primera institución que irrumpió en su vida cuando era una beba de meses.

Abrió el frasco de café, agregó dos cucharadas, volcó azúcar a discreción. Sirvió la leche, revolvió, tomó su teléfono móvil y comenzó a leer las tapas, mientras se bebía el café.

La situación que se avecinaba le provocaba demasiada ansiedad. A eso de las seis, se cambió la ropa, descolgó el bastón del perchero, bajó las escaleras y salió a la calle.

Una vez en el salón, se relajó al escuchar las voces de varias personas conocidas, sintió una picazón en la entrepierna, se bajó el cierre y comenzó a rascarse sin disimulo. Florencia Aguirre no era lo que se dice una exhibicionista, pero sabía que en ese lugar nadie la estaba observando.

Cuando los encargados del sonido le dieron el okay, tomó el micrófono inalámbrico y dio el puntapié inicial a ese conciliábulo histórico: “¡Buen día para todes! ¡Bienvenidos al primer congreso realizado enteramente por personas ciegas de nacimiento en el que buscaremos elaborar una teoría sólida sobre lo que es el sentido de la vista. Tiene la palabra, encabezando la lista de oradores, el psicólogo Gabriel Gutenberg.”

El experto comienza a disertar con un gesto de seriedad y universalidad implacable: “Es evidente que hemos nacido en una condición de minusvalía, y debemos aceptar que por razones que escapan a nuestro entendimiento y que responden a los caprichos y a la lotería genética de la madre naturaleza, carecemos de un sentido.”

No pudo completar el discurso porque los abucheos se lo impidieron. El personal de seguridad lo tomó de los hombros, invitándolo no muy cordialmente a salir, entre una catarata de insultos y burlas.

Florencia Aguirre se puso de pie y golpeando la mesa con su bastón dijo: “si alguien más vino hasta acá para repetir lo que la cultura occidental, blanca, heteropatriarcal, capitalista y visualista nos ha dicho que somos, honestamente prefiero volver a mi casa a terminar de leer los diarios de Buenos Aires.”

—A ver... vos –dijo acariciándole la cabeza a un nene que había ido a acompañar a su madre a esa reunión cumbre–, ¿cómo sabes que sos ciego?

—Y porque me lo dijeron –respondió el nene sin dudarlo.

—¿Y quién te lo dijo? –le replicó la periodista.

—Todes. Mis amiguitos, mi mamá, que también es ciega, la maestra, la psicopedagoga y hasta la profe de Braille que es recopada.

Increpó Florencia: “¡Se dan cuenta! Todo lo que sabemos es que nos han dicho que somos ciegos, y que ellos y ellas tienen un sentido que nosotros no: la vista. Pero ¿qué es la vista? En este congreso buscaremos elaborar una sólida teoría, si alguien tiene algo para aportar que levante la mano, si no que se llame a silencio”.

Tiene la palabra el posdoctor en historia y magíster en antropología social Jorge Machado: “A lo largo del tiempo ha habido en diferentes épocas históricas personajes que han llevado la carga de la ceguera en sus vidas, los mendigos de la biblia, el rapsoda Homero en la Antigua Grecia”.

Interrumpiéndolo, Florencia Aguirre volvió a tomar el micrófono: “Reitero. Estamos acá para elaborar una hipótesis sólida sobre lo que creemos es el sentido de la vista. Quienes estamos participando de este congreso somos profesionales del campo intelectual con un vasto conocimiento sobre los diferentes procesos sociales, políticos y económicos que constituyeron el desarrollo histórico de nuestra especie. Si alguien tiene una teoría concreta que levante la mano, sino que se llame al silencio”

“Yo sé lo que es la vista”, dijo el técnico informático, Roberto Javier, levantándose de prisa y desplegando ruidosamente su bastón. El silencio sepulcral que lo procedió no se debió a la expectativa que generaba sino más bien a la bronca de sus pares, que él solito se había sabido ganar en otros tiempos, cuando la tiflotecnología era incipiente.

Roberto Javier fue uno de los primeros en darse maña para descargar lectores de pantalla en computadoras y celulares, pero lejos de socializar su conocimiento, más tentado por la ambición económica que por la solidaridad, decidió monopolizarlo. Hacía esperar semanas o meses por un trabajo de quince minutos para justificar la suma exorbitante que les cobraría a personas con su misma condición. Eso ninguno de los presentes se lo perdonaba, aunque lo saludaran y le hablaran o incluso le siguieran pidiendo favores tecnológicos, porque había que reconocer que el tipo era muy bueno en lo suyo.

“Es obvio que los ojos no son más que un adorno, un órgano que Dios, nuestro señor, ha decidido colocar al costado de nuestras narices con fines netamente decorativos y que el cerebro, a través de lo que tocan nuestras manos, forma lo que llamamos las imágenes. Pero este grupo social al que ingenuamente llamamos videntes, porque –como bien dijo la señorita periodista– ellos nos lo han hecho creer, han desarrollado desde hace miles y miles de años, creo que, desde la época de los sumerios, una tecnología superior a la que nuestros oídos conocen: se trata del sistema de tacto expandido, un dispositivo que permite a estos seres tocar objetos a distancia y así anticiparse a la realidad antes de tomar contacto físico con ella”.

“¡Tiene razón!” Gritó desde la puerta la inconfundible voz de Gabriel Gutenberg, y los hombres de seguridad estupefactos, se corrieron para abrirle paso.

“Ustedes tienen razón. El quinto sentido es una falacia y, es más, señorita periodista, este grupo social al que voy a categorizar como clase dominante ha desarrollado una serie de trampas lingüísticas para que no podamos ni sospechar de la existencia de este sistema de tacto expandido, que el colega nos ha revelado. Esto se enseña por procesos de enculturación desde la niñez cuando las madres susurran a los niños: al visitarnos tu amiguito ciego vos decile que el pasto es

verde, el cielo es celeste y la arena es blanca. No te confundas: pasto verde, cielo celeste, y arena blanca. ¡Sólo hay cuatro sentidos: el olfato, el gusto, el tacto y el oído; el quinto es una falacia!”.

Florencia Aguirre volvió a tomar el micrófono por última vez: “Me parece que hemos avanzado suficiente. Este congreso pasará a un cuarto intermedio para compartir un refrigerio y luego continuaremos con las exposiciones”.

AUTORAS Y AUTORES DE LA OBRA

Alexander Yarza de los Ríos es activista y aliado del movimiento altermundista en discapacidad, pueblos originarios y víctimas/sobrevivientes de guerras y conflictos armados. Es licenciado en educación especial y magíster en educación, por la Universidad de Antioquia (Colombia), Doctor (c) en Educación, por la Universidad de La Salle, Costa Rica, y doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Actualmente se encuentra profundizando en: Pedagogía planetaria/ecopedagogía; estudios críticos y decoloniales en discapacidad desde el Sur Global; pedagogía, lenguas y saberes ancestrales; discapacidad en los pueblos originarios en América Latina y el Caribe. Es investigador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y Codirector del Grupo Unipluriversidad. También trabaja como editor y coordinador de la Colección Diwërs'sã, Diversidades y saberes ancestrales. Es co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios críticos en discapacidad. Correo electrónico: victor.yarza@udea.edu.co

Ana D. Tamayo Marín es Trabajadora Social, Magíster en Sociología de la Universidad del Valle (Colombia) y docente de esta misma universidad en la Facultad de Salud – Escuela de Rehabilitación Humana. Integrante del GT CLACSO Estudios críticos en discapacidad. El texto

que propone surge como reflexión del trabajo colectivo con mujeres con discapacidad que se interpelan por la violencia encarnada en sus cuerpos, esta fue una experiencia acompañada por la Subsecretaría de Género – Casa Matria de la ciudad de Cali-Colombia, Fundación A-Kasa y la Colectiva Divertades Dixidentes en la que milita hace algunos años. Correo electrónico: ana.tamayo@correounivalle.edu.co

Aníbal González es hijo del pueblo Mbya-Guaraní, Comunidad Perutí (El Alcázar, Misiones-Argentina). Desarrolla, desde el 2011, diferentes actividades con estudiantes guaraníes destinadas a debatir y poner en cuestión las problemáticas que vive el pueblo Mbya-Guaraní de Misiones. Actualmente se encuentra desarrollando su tesis de Licenciatura en Trabajo Social, en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones: *Kyringüe Raperü Ñembo'eapy* (Para el camino de lxs niñxs en la educación). Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe en la Escuela Instituto Hogar *Perutí* N° 112.007 (*Tekoa Perutí*, El Alcázar, Misiones-Argentina). Correo electrónico: any10-86@hotmail.com

Cintia Schwamberger es becaria posdoctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH). Miembro del equipo de Investigación Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones de la Universidad de San Martín (CEDESI EHU-UNSAM), Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Licenciada y Profesora de Educación Especial por la Universidad de San Martín (UNSAM). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad y del Observatorio de la Discapacidad, Universidad Nacional de Quilmes. Docente de la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional San Martín. Directora de voluntariados Universitarios sobre Accesibilidad Académica. Correo electrónico: cintiaschwamberger@gmail.com

Cristina Pereyra es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Doctora en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires (Argentina). Becaria posdoctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Centro de Investigaciones y transferencia Golfo San Jorge. Profesora adjunta en la cátedra Eje de Investigación III y Auxiliar de Primera Regular en la asignatura Educación Especial, en la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Integrante del GT CLACSO Estudios

Críticos en Discapacidad. Correo electrónico: Pereyra.cristina@gmail.com

David Babi es Profesor de Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina) e investigador en la Secretaría de Investigación y Posgrado de la misma casa de estudios. Activista *disca*, co-fundador del Movimiento de Estudiantes en Unidad, locutor en la Radio de la Universidad Gastón Dachary (UGD), de Posadas, Misiones, Argentina. Artista de radioteatro y escritor. Correo electrónico: dbabi056@gmail.com

Diana Vite Hernández se asume como mujer con discapacidad visual. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad. Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Sus sentipensares abrazan la perspectiva feminista de la discapacidad, la fragilidad y el cuerpo, las prácticas contracapacitistas y los feminismos contrahegemónicos. dianissima05@gmail.com

Elizabeth Ortega Roldán es estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia), Magíster en Educación y Licenciada en Educación Especial. Actualmente se desempeña como profesora de la Universidad de Antioquia con funciones de docencia, investigación y extensión. Hace parte de los grupos de investigación Unipluriversidad y Comprender, de la Facultad de educación de la misma universidad. Su atención y desarrollos académicos han estado orientados hacia temas como el conflicto armado y la discapacidad, inclusión e interculturalidad en educación superior, educación para la paz, interseccionalidades, decolonialidad, diálogo de saberes. Hace parte del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad. Correo electrónico: elizabeth.ortega@udea.edu.co

Fábio Junio da Silva Santos é pedagogo, especialista em formação de professores na área da deficiência intelectual, Universidade Estadual Paulista, mestre e doutorando pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Brasil). Professor da educação básica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas – Diferenças, deficiências e desigualdades – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integrante do GT CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad. E-mail: fabiojunio@usp.br

Lelia Schewe es activista feminista y aliada de movimientos de estudiantes con discapacidad. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina; Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Profesora en Educación Especial de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Docente investigadora de la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional de Quilmes. Integrante del Observatorio de Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes, del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad y del Programa de Educación (PREDU) de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS, UNaM. Correo electrónico: lelia.schewe@gmail.com

Mariela Rodríguez Arango es profesora de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia (Colombia). Coordinadora de Inclusión Universidad de Antioquia. Doctoranda en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación, Licenciada en Educación Especial. Integrante del Grupo de investigación Unipluriversidad UdeA y del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad. Correo electrónico: mariela.rodriguez@udea.edu.co

Nilva Rosa Palacio Peralta es Licenciada en Educación Especial, docente en la Universidad de Antioquia (Colombia), estudiante de doctorado en Educación, en la línea del grupo Didáctica de la Educación Superior –DIDES. Magister en Educación desde la Diversidad. Integrante del Grupo de Investigación UNIPLURIVERSIDAD y del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad. Correo electrónico nilva.palacio@udea.edu.co

Paola Balanta-Cobo es Terapeuta Ocupacional de la Universidad del Valle, Colombia; Magíster en Psicología con Énfasis en investigación psicosocial de la Universidad de Los Andes, Bogotá – Colombia. Candidata a Doctora en Derecho, Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario, Bogotá – Colombia. Integrante del GT CLACSO Estudios críticos en discapacidad. Correo electrónico: paolabalanta@gmail.com

Ximena A. Cardona Ortíz es Licenciada en educación especial, magister en educación– línea pedagogía social y actualmente estudiante de doctorado en educación de la línea estudios interculturales de la Universidad de Antioquia (Colombia). Durante un tiempo se ha venido desempeñando como profesora de esta misma Universidad en la Facultad de Educación, en labores de docencia, investigación y

extensión, abordando temas como: conflicto armado y discapacidad, educación para la paz, políticas públicas, estudios en discapacidad desde enfoques interseccionales, críticos, decoloniales e interculturales, métodos biográficos narrativos en discapacidad, procesos de educación popular y comunitarios. Integrante de los grupos de investigación Unipluriversidad y Diverser, adscritos a esta misma Facultad. Hace parte del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad. Correo electrónico: ximena.cardona@udea.edu.co

Yamila Irupé Nuñez es Doctora en Antropología Social Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Investigadora en la Secretaría de Investigación de la misma Facultad. Actualmente lleva adelante el proyecto de investigación postdoctoral CONICET: Conformación de liderazgos femeninos mbya-guaraní en Misiones, Argentina. Género, trabajo y educación. Forma del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad y del Grupo de Estudios e Investigación en Educación (GRESIE) perteneciente al Instituto de Estudios Sociales y Humanos (CONICET-UNaM). Correo electrónico: yamilairupe88@gmail.com

Una de las primeras intenciones del proceso creativo de este libro es la de encontrar(se)nos. Creemos que cartografiar implica reconocer que estamos, somos y crecemos en distintos espacios, temporalidades y dimensiones, con las particularidades que ahí se construyen, con la conciencia de que nos habitan y creamos multiplicidades. La dinámica de encuentros que logramos vivir, habilitó momentos de diálogos y escrituras inesperadas, tan impredecibles como el momento de pandemia que aún estamos atravesando como humanidad.

Un libro es un encuentro. Este libro es la creación de esas alternativas que los espacios académicos no nos ofrecen, porque no existen (o son escasos), no fueron pensadas, no son rentables, no nos hacen competir. Este es un libro para hermanar, acordar, llorar, esperar y seguir. Es un libro para continuar tejiendo otras cartografías, otros territorios libres de todas las violencias. Siéntanse abrazadas por todas nosotras.

De la Introducción.

Patrocinado por



Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais