

**LA DISCAPACIDAD DESDE EL MARCO INTERPRETATIVO DE LA
SUBJETIVIDAD POLÍTICA: REFLEXIONES Y POSIBILIDADES EN LA
FORMACIÓN DOCENTE**



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Yesica Lorena Mamanché Quintero

Paola Alejandra Murillo Moreno

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Licenciatura en Ciencias Sociales

Jorge Orlando Blanco Suárez

Marzo, 2022

Agradecimientos

A quienes han aportado, construido y caminado a nuestro lado en este proceso de aprendizaje y más aún de desaprendizaje: a nuestras familias, compañeros, docentes y panitas, quienes han motivado las reflexiones y propiciado las discusiones que nos llevaron a pensar la necesidad de situar el debate de la condición política de las personas con discapacidad. A la Universidad Distrital por haberse convertido en territorio físico y simbólico que habitamos con amor y entereza; especialmente a la Facultad de Ciencias y Educación que apuesta por la formación docente desde el reconocimiento a través del hoy proyecto NEEIS, y sus docentes cuya convicción y fortaleza para posicionar la diversidad como posibilidad en una sociedad normada nos alentó a pensar y reflexionar asuntos de los que poco se discute. A los excelentes docentes con los que nos cruzamos, quienes entregan todo su esfuerzo y dedicación al acto político de enseñar: al profe Jorge por ser guía y ejemplo, por su disposición por corregir los puntos y las comas del documento que hoy se presenta; A la profe Isabel, Gisselle y María del Pilar, quienes buscan problematizar lo legitimado para hacer del refugio llamado aula de clase un lugar de reconocimiento y acogida, quienes buscan reposicionar las relaciones de poder en sus clases a través de su trato amable y solidario, a ellas dedicamos también las siguientes palabras:

“A diferencia de la solidaridad, que es horizontal y se ejerce de igual a igual, la caridad se practica de arriba abajo, humilla a quien la recibe y jamás altera ni un poquito las relaciones de poder”

Eduardo Galeano

Resumen

El presente trabajo de investigación nace a partir del interés general por la socialización política, se indagó por la configuración de la subjetividad política de las personas con discapacidad y la forma en que dicha configuración se relaciona con la participación ciudadana. Esta indagación se realizó en dos momentos, el primero a través del método biográfico historia de vida, de cara a la reconstrucción de ejercicios de relacionamiento con instituciones de socialización primaria y secundaria de dos personas con discapacidad sensorial. Lo anterior sirvió como contribución analítica para desarrollar el segundo momento de la investigación, que consistió en el diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica, encaminada a reflexionar sobre las posibilidades del ejercicio docente en la construcción de subjetividad política de personas con discapacidad; esta intervención fue llevada a cabo con docentes en formación pertenecientes a la Facultad de Ciencias y Educación, en el marco de uno de los espacios académicos del proyecto de Necesidades Educativas Especiales (NEES) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la ciudad de Bogotá, en el periodo académico 1° semestre del año 2021.

Los aportes de las historias de vida se concentran en las transformaciones que experimentan las personas tras adquirir una discapacidad, dichos cambios se producen a nivel de espacios, contenidos y agentes; y cómo esto interviene en sus procesos de configuración de subjetividades políticas. Por su parte, el aporte pedagógico se vincula con la identificación de los imaginarios sociales que poseen los docentes en formación del seminario NEES de la Universidad Distrital acerca de la discapacidad, asumida en dos perspectivas: individual, concebida como un asunto de padecimiento personal que atañe a quien posee la discapacidad; y social, que se manifiesta en la baja productividad económica y social que posee una persona al tener discapacidad.

Palabras clave: Subjetividad política, discapacidad, participación ciudadana, formación docente.

Abstract

The present research work arises from general interest in political socialization, it was inquired about the configuration of the political subjectivity of people with disabilities and the way in which said configuration is related to citizen participation. This inquiry was carried out in two moments, the first through the life history biographical method, in order to reconstruct relationship exercises with institutions of primary and secondary socialization of two people with sensory disabilities. These were the analytical contributions to develop the second moment of the investigation, which consisted of the design and implementation of a pedagogical intervention proposal, aimed at reflecting on the possibilities of teaching in the construction of political subjectivity of people with disabilities; This intervention was carried out with teachers in training belonging to the Faculty of Science and Education, within the framework of one of the academic spaces of the Special Educational Needs project (NEES) of the Francisco José de Caldas District University of the city of Bogotá. , in the academic period 1st semester of the year 2021.

The contributions of the life stories focus on the transformations that people experience after acquiring a disability, these changes occur at the level of spaces, contents and agents; and how this intervenes in their processes of configuration of political subjectivities. For its part, the pedagogical contribution is linked to the identification of the social imaginaries that the teachers in training of the NEES seminar of the District University have about disability, assumed in two perspectives: individual, conceived as a matter of personal suffering that concerns who has the disability; and social, which is manifested in the low economic and social productivity that a person has when they have a disability.

Keywords: Political subjectivity, disability, citizen participation, teacher training.

Tabla de contenido

Resumen	4
Introducción	7
Capítulo I	13
Estado del Arte	13
La Subjetividad de Personas con Discapacidad desde una Dimensión Individual	14
La Subjetividad Política de Personas con Discapacidad desde la Perspectiva de los Agentes Socializadores	18
La Subjetividad de Personas con Discapacidad desde la Perspectiva de las Políticas Públicas	23
Capítulo II	28
Marco Teórico	28
Discapacidad	28
Subjetividad Política	32
Formación Docente	36
Marco Metodológico	39
Capítulo III	47
Descripción de las Experiencias Significativas de Socialización que Devinieron en la Configuración de Procesos de Subjetividad Política de Dos Personas con Discapacidad Sensorial	47
Reconstrucción de la Historia de Lucía: Abriendo Caminos hacia el Empoderamiento	
Reconstrucción de la Historia de Germán: Re-Construyendo las Sendas de la Participación	51
Contribuciones Analíticas de los Casos Presentados	59
Capítulo IV	63
Reconocimiento de las Contribuciones de la Participación Ciudadana en la Configuración de la Subjetividad Política de Personas con Discapacidad.	63
Escenarios de Participación	64
Capítulo V	70
Propuesta de Intervención Pedagógica para Reflexionar con Profesores en Formación las Posibilidades del Ejercicio Docente para la Construcción de Subjetividad Política de Personas con Discapacidad	70
Ideas que Poseen los Futuros Docentes sobre la Subjetividad política y la Participación Ciudadana de Personas con Discapacidad	72
Reflexión sobre la Diversidad como Posibilidad Didáctica y Pedagógica para Contribuir al Fortalecimiento de la Participación de Personas con Discapacidad en Escenarios Escolares	79
Capítulo VI	86

Conclusiones	86
Referencias	91

Introducción

Esta investigación se realizó en el marco del Ciclo de Innovación Pedagógica denominado “Formación y Socialización Política”, adscrito a la Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, para optar al título de Licenciadas en Ciencias Sociales.

La investigación se desarrolló en dos momentos; el primero indagó acerca de los procesos de configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad, y fue llevado a cabo a partir de la reconstrucción de la historia de vida de dos personas con discapacidad sensorial adquirida, teniendo como criterio para la selección de los casos la significatividad en lo que concierne a la participación ciudadana de los protagonistas. Este proceso permitió reconocer el papel que desempeñan algunos agentes socializadores para generar la adaptación de los sujetos cuando adquieren una discapacidad, por un lado; y reconocer los contenidos socializadores, evidenciados en las apropiaciones y transformaciones de símbolos, valores y motivaciones que en últimas dotan de sentido las experiencias de los sujetos. Lo anterior sirvió como insumo principal para realizar el diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica, que respondió a la necesidad de posicionar la discusión acerca de la subjetividad política y la discapacidad en la formación docente.

En el segundo momento de la investigación se realizó la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica denominada “*El docente en la construcción de subjetividad política para la participación ciudadana de personas con discapacidad*”, cuyo objetivo general fue el de reflexionar con profesores en formación las posibilidades del ejercicio docente para la construcción de subjetividad política de personas con discapacidad a partir de la participación ciudadana. Dicho objetivo fue desarrollado mediante el reconocimiento de las concepciones de los docentes en formación acerca de la discapacidad, y posteriormente la reflexión de la diversidad humana expresada en la discapacidad; este proceso fue desarrollado a partir de talleres y discusiones con los estudiantes, y analizado a partir de la metodología de análisis del discurso.

Por su parte, el modelo de educación inclusiva es uno de los pilares que sustenta la educación del siglo XXI¹, y ha sido una de las mayores aspiraciones proyectadas desde

¹ Carlos Parra Dussan. Derecho a la educación inclusiva en la ONU. En Perilla (2018). La educación inclusiva, una estrategia de transformación social; Universidad Sergio Arboleda, Bogotá D.C.

finales del siglo pasado; de ahí que es reconocida por organismos internacionales como la ONU como una condición necesaria para garantizar el derecho fundamental a la educación. Esta condición se entiende como un proceso de fortalecimiento del sistema educativo, que permite alcanzar el objetivo de una educación para todos a partir de la ampliación de la oferta y la flexibilización educativa.

En miras a viabilizar el compromiso internacional de la educación inclusiva, Colombia como Estado parte, acogió la propuesta realizada por Naciones Unidas, y a partir del año 2007 creó el Sistema Nacional de Discapacidad² para dar trámite efectivo a las políticas públicas de discapacidad, por medio de la descentralización de recursos a entes territoriales, locales y departamentales. En materia de educación, en el año 2017 se construyó la política educativa que responde al modelo de atención estipulado por Naciones Unidas, a través del decreto 1421 que reglamenta la educación inclusiva en Colombia como principal recurso para la atención a personas con discapacidad.

A partir de lo anterior, se reconoce la responsabilidad de la escuela y todos sus actores educativos para realizar las adaptaciones y flexibilizaciones curriculares requeridas en el aula, que responde a la concepción misma de la educación inclusiva, entendida como un proceso permanente de reconocimiento y valoración de la diversidad, en miras a posibilitar el aprendizaje y participación en un ambiente de aprendizaje común y universal, sin discriminación y exclusión, enmarcado en los Derechos Humanos. En concordancia con lo anterior, se establece la necesidad de promover la formación docente en habilidades básicas, que permitan responder a la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

Por su parte, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha venido adelantando propuestas de trabajo desde el año 2005³, que responden a las necesidades de la comunidad universitaria en torno a la formación de educadores de las diversas áreas de conocimiento científico, capaz de responder a la atención educativa de poblaciones con necesidades educativas especiales. Inicialmente, esta formación estuvo ofertada a través de espacios académicos electivos, para los docentes en formación que estuvieran interesados en los asuntos de inclusión educativa y discapacidad, debido a los retos que supone enfrentarse en escenarios de prácticas en el aula de clase y en el ejercicio profesional con estudiantes en

² El Sistema Nacional de Discapacidad fue creado a través de la ley 1145 de 2007. Actualmente es administrado por el Ministerio de Salud y Protección social

³ Portal institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<http://www1.udistrital.edu.co:8080/web/formacion-de-profesores-para-poblaciones-con-necesidades-educativas-especiales/resena-historica>

condición de discapacidad. Así, y tras la implementación de una propuesta de formación e investigación en el campo de la educación para poblaciones con necesidades educativas especiales, en el año 2010 se obtuvo la resolución 009 de marzo 23⁴, que permitió formalizar la creación del proyecto académico Necesidades Educativas Especiales, en adelante NEES, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación, que incluyó al plan de estudio de todos los proyectos curriculares de la facultad un espacio académico de formación obligatorio en el campo de las necesidades educativas especiales.

En este marco, como estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, en el transcurso de nuestra formación de pregrado nos encontramos con el seminario académico de NEES, espacio en el que se adelantaron discusiones y reflexiones que permitieron conocer algunos aspectos relacionados con la discapacidad. Esto nos llevó a repensarla como parte de la diversidad humana, además de posicionarla como una oportunidad para enriquecer los espacios sociales y educativos. Asimismo esta experiencia nos suscitó una serie de inquietudes acerca de la forma en que las personas con discapacidad se relacionan e inciden en escenarios de participación ciudadana, esto pensado en clave del docente como promotor de condiciones para la participación en la escuela.

Este interés es suscitado a partir de experiencias en las que hemos podido evidenciar la baja participación que tienen las personas con discapacidad, no sólo en escenarios educativos sino sociales (Correa y Castro, 2016), situaciones que reproducen prácticas sociales de discriminación, tales como la infantilización (Contino y Micheletti, 2019), invisibilización, cosificación y estigmatización (Aparicio, 2016), que conduce a concebir a las personas con discapacidad como sujetos benefactores o de caridad, y no como sujetos de derecho (Palacios, 2008). Esta investigación pretende aproximarse a las experiencias de participación de las personas con discapacidad, a través del estudio de dos casos; asumiendo la participación como una condición necesaria en la formación de la autonomía que incide en el desenvolvimiento de los sujetos en escenarios sociales y políticos (Etxeberria, 2008)

Así, la presente investigación surgió del interés investigativo de analizar la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad, como una aproximación analítica para la comprensión de la subjetividad política diversa, es decir

⁴ Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Acta N° 09 radicada en marzo 23 de 2010. Sesión ordinaria del Consejo Académico.

construida desde aquello no normado, que permitió reflexionar acerca de las posibilidades docentes en la construcción de la subjetividad política para la participación ciudadana de personas con discapacidad, desde el ámbito de formación docente. Teniendo en cuenta lo anterior, surge la pregunta sobre: ¿Cómo contribuir a la formación docente y a la comprensión de la subjetividad política de las personas con discapacidad en el proyecto de NEES de la Universidad Distrital, desde el estudio de dos casos de personas con discapacidad sensorial?; que tuvo como objetivo general contribuir a la formación y a la comprensión de la subjetividad política de las personas con discapacidad en el proyecto de NEES de la Universidad Distrital, desde el estudio de dos casos de personas con discapacidad sensorial.

Dicho objetivo fue viabilizado a través de los siguientes objetivos específicos: a) describir las experiencias significativas de socialización que devinieron en la configuración de procesos de subjetividad política de dos personas con discapacidad sensorial, b) reconocer las contribuciones de la participación ciudadana en la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad, c) formular y desarrollar una propuesta de intervención pedagógica que permita reflexionar con profesores en formación las posibilidades del ejercicio docente para la construcción de subjetividad política de personas con discapacidad, a partir de la participación ciudadana.

La presentación de esta investigación por los procesos de configuración de subjetividad política de personas con discapacidad, aporta al campo educativo al identificar la forma en que se involucra la escuela en general, y el docente en particular en la comprensión de los procesos de participación de quienes viven la discapacidad; que a su vez aporta elementos reflexivos frente a las implicaciones de la participación de quienes viven la discapacidad, siendo este un insumo necesario para la construcción de herramientas educativas que viabilicen la participación plena de los estudiantes con discapacidad en escenarios educativos.

Esta investigación impacta al campo educativo desde la formación docente, a partir de la reflexión de las posibilidades que posee el docente para aportar a la construcción de la subjetividad política de personas con discapacidad; posibilitando el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos, independientemente de su condición física, sensorial, intelectual, psicosocial, etc. Existe una amplia motivación de estudiar asuntos concernientes a la educación inclusiva, ya que en el sistema educativo colombiano de 10,3 personas matriculadas al sistema educativo, solamente el 1,34 % corresponde a alguna persona con

discapacidad, esto en relación a la cifra total de población colombiana que vive con algún tipo de discapacidad, que es el 7,2%, es decir tres millones y medio de personas, aproximadamente⁵. Esto sumado a la alta probabilidad de deserción escolar que se presenta en los casos en que existe una discapacidad, además de los altos niveles de analfabetismo asociados a la falta de formación de personas con discapacidad, que representa el 3,6% del total de personas con discapacidad que no ha cursado ningún nivel educativo (DANE, 2018). Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de realizar acciones tendientes a disminuir esta brecha de desigualdad en materia de educación de personas con discapacidad en Colombia.

Al vincular la educación inclusiva, asumida como una garantía para la pertenencia y participación, con la subjetividad política, es posible promover el reconocimiento de los educandos como sujetos de derecho, en miras a abandonar el reconocimiento de las personas con discapacidad como benefactores y receptores de políticas públicas; de manera que sea posible ampliar el reconocimiento social como actores que generan aportes en los escenarios sociales y educativos a partir de la mediación docente en su rol de formador y facilitador.

En complementariedad con lo anterior, la práctica docente se consolida como un escenario para pensar la subjetividad política como un elemento fundamental para la ampliación de la participación, a la luz del reconocimiento pleno de la condición ciudadana del “otro diferente”, en miras a garantizar el ejercicio pleno de sus derechos. De ahí la pertinencia de realizar un ejercicio reflexivo para visibilizar los vacíos y las potencialidades de los docentes en formación de la Universidad Distrital FJDC pertenecientes al seminario de NEES, encaminado a fortalecer la formación política como una acción transversal en el ámbito de formación docente.

La viabilidad del proyecto fue media-alta. Para el primer momento, en la reconstrucción de la historia de vida de personas con discapacidad se contó con el apoyo de dos personas que decidieron narrar su historia de forma voluntaria, además de cumplir con el criterio de selección de los casos, a saber: significatividad en lo que atañe a los procesos de participación llevados a cabo por los protagonistas. Para el segundo momento de la investigación, se contó con el acompañamiento y apoyo de la Universidad Distrital para realizar el pilotaje de la implementación pedagógica, que respondió a las necesidades de reflexión por parte de los docentes en formación acerca de asuntos relacionados con la construcción de subjetividad política de personas con discapacidad.

⁵ Informe del Censo Nacional de Población y Vivienda, DANE 2018.

La presente investigación se consolida como un elemento fundamental de análisis y reflexión, capaz de aportar insumos valiosos en los procesos de formación docente que parte de transformar la concepción del “otro diferente”, para entender en la diferencia un elemento que aporta y enriquece las prácticas formativas. Una de las motivaciones para realizar esta investigación es promover la propuesta de acogida de todos en la escuela, en miras a avanzar hacia una educación inclusiva para todos, donde cada uno de los actores educativos sean sujetos válidos y valiosos para promover procesos de inclusión social que contemple la participación activa.

La presentación de la experiencia investigativa está dividida en cinco capítulos, el primero expone el estado del arte; el segundo desarrolla el marco teórico y metodológico; el tercer, cuarto y quinto capítulo despliegan los resultados de investigación; el tercer capítulo desarrolla el objetivo específico uno: describir las experiencias significativas de socialización que devinieron en la configuración de procesos de subjetividad política de dos personas con discapacidad sensorial; el cuarto capítulo despliega el objetivo específico dos, esto es: reconocer las contribuciones de la participación ciudadana en la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad; por su parte, el capítulo cinco aborda el objetivo específico tres, es decir: formular y desarrollar una propuesta de intervención pedagógica que permita reflexionar con profesores en formación las posibilidades del ejercicio docente para la construcción de subjetividad política de personas con discapacidad, a partir de la participación ciudadana. Posteriormente se presenta el apartado de conclusiones de la investigación.

Capítulo I

Estado del Arte

Para la construcción del presente estado del arte se realizaron búsquedas de investigaciones especializadas que han trabajado la discapacidad en relación con la formación de la subjetividad política de personas que viven esta condición; de dicha consulta fueron seleccionados once trabajos, entre ellos monografías y artículos de investigación nacionales e internacionales. Estos trabajos fueron extraídos de los repositorios institucionales de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de la Salle y Universidad Pedagógica Nacional, en búsquedas de índole nacional; además de los repositorios de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y la Universidad Pedagógica Nacional de México, de carácter internacional. Aunado a ello, se extrajeron artículos investigativos procedentes de los sistemas de información científica redalyc y scielo.

Para la búsqueda de estos trabajos se tuvieron en cuenta dos criterios; el primero que tiene que ver con el tipo de investigación, es decir estudios empíricos o producto de ellos. El segundo criterio fue temático, por lo tanto se filtraron los estudios que abordaron el asunto de la discapacidad desde los marcos de la subjetividad, participación, ciudadanía, subjetividad política, y educación. Se tuvieron en cuenta los trabajos realizados a partir del año 2006, hasta la fecha. Esta periodización responde al hito de la redacción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, realizada en el año 2006; siendo este un acontecimiento histórico en la lucha por el reconocimiento de las personas con discapacidad, principalmente por la transformación que trajo consigo en la forma de concebir la discapacidad, que abandonó la noción deficitaria de padecimiento individual, para situarse como un fenómeno social complejo y marcando así una nueva forma de abordar investigativamente la discapacidad.

Las investigaciones que fueron seleccionadas trabajaron la configuración de la subjetividad de personas con discapacidad a partir de abordajes que versaron entre el reconocimiento social y jurídico de la ciudadanía, la participación e inclusión social, política y educativa. La lectura y análisis de los estudios seleccionados, nos permitió evidenciar tres abordajes principales que se han dado en materia de la configuración de la subjetividad de personas con discapacidad; el primero pone énfasis en la indagación por las nociones individuales acerca de subjetividad de quienes viven la discapacidad (Acosta, 2014;

Fernández, 2011; Grillo et al, 2019; Hinojosa, 2019; Mosquera, 2013); el segundo abordaje estudia los aportes de los agentes socializadores en la configuración de las subjetividades de personas con discapacidad, principalmente las instituciones escuela y familia (Alcántara, 2010; Convers y Herrera, 2013; Garzón, 2014; Muñoz, 2006; Pereira et al, 2018); y finalmente, el tercero retoma lo relacionado a la construcción y aplicación de las políticas públicas y cómo estas inciden en la vida de los sujetos (Ávila et al, 2012; Garzón, 2014)

De acuerdo con lo anterior, se presentarán las investigaciones siguiendo los abordajes que se han dado en la configuración de la subjetividad de personas con discapacidad, en un primer momento se expondrán las investigaciones que indagaron este asunto desde la dimensión de la individualidad; posteriormente se presentarán los estudios que abordaron los agentes socializadores en relación a los aportes que realizan en la configuración de la subjetividad de personas con discapacidad; y finalmente, se presentarán las investigaciones que se centraron en el análisis de las políticas públicas en relación a la subjetividad de personas con discapacidad.

La Subjetividad de Personas con Discapacidad desde una Dimensión Individual

La subjetividad política es un proceso intersubjetivo complejo en el que los individuos adoptan normas, valores, actitudes y conductas políticas, a partir de las cuales puede hacer parte objetiva de la realidad social (Sigel, 1970 citado por Rodríguez, 1988). La socialización es por tanto un proceso inherente a la configuración de la subjetividad política, que se produce desde que el individuo es insertado en una realidad social, por tanto la socialización se produce desde las primeras etapas de la vida de los individuos y permite el reconocimiento y aprendizaje de las conductas sociales aceptadas, que el individuo incorpora a través de la internalización (Berger y Luckmann, 2003). La internalización es uno de los momentos fundamentales del proceso de socialización, pues allí se promueve la aprehensión del mundo, en esta fase se reconocen y aprenden los significados y connotaciones que la realidad social posee.

Siguiendo lo anterior, se torna imperante identificar aquellas prácticas que están instituidas en la sociedad y a su vez moldean las subjetividades de los individuos, así es reconocido por Grillo et al (2019), quien identifica que las subjetividades políticas de personas con discapacidad están cimentadas en imaginarios sociales, que a su vez inciden en la configuración de la identidad de los sujetos. Lo anterior fue establecido en el estudio de

tres casos de personas con discapacidad, a partir de la indagación por sus relatos de vida, cuya finalidad era comprender la construcción de subjetividad política y social de los individuos a partir de la indagación por las categorías principales de discapacidad, subjetividad e identidad, de las cuales emergieron las sub categorías de contexto, imaginarios, interacción, sujeto e inclusión. La finalidad del estudio fue brindar herramientas a los profesionales de trabajo social acerca de los imaginarios y estereotipos existentes acerca de la discapacidad, y generar procesos reflexivos que permitan intervenciones oportunas.

El estudio permite identificar la importancia de propiciar procesos de socialización desde diferentes escenarios, asumiendo la socialización como la capacidad de interacción connotada de intencionalidad que pasa por procesos de negociación interpersonal, además, de la capacidad del sujeto para constituirse a sí mismo como individuo. Esta investigación permite identificar que la socialización y la construcción de subjetividad e identidad de los sujetos se producen al margen de los marcos culturales consolidados por un conjunto de valores, pensamientos, creencias y costumbres. De igual manera, los investigadores manifiestan la incidencia de otros individuos en la configuración de la subjetividad, cuya interacción promueve la construcción identitaria del individuo, producida a partir de la experiencias de relacionamiento que los individuos identifican como positivas o negativas.

Por su parte, Fernández (2011) encuentra tres disposiciones que inciden en la configuración identitaria de las personas con discapacidad, vinculadas con tres tipos de experiencias que son rastreadas por la autora; en un primer momento, se hallan las experiencias de reconocimiento, generado principalmente en relaciones filiales y de entornos próximos; por otro lado, se encuentran las experiencias de desprecio, que se vinculan con situaciones de desprotección y vulneración de derechos, que trae consigo inaccesibilidad, incomunicación y marginalidad; finalmente, la autora identifica las experiencias de reivindicación, que son evidenciadas en la exigencia de derechos y demandas por participación realizada por los jóvenes con discapacidad, promoviendo así la transformación de prácticas sociales y culturales.

Lo anterior fue evidenciado tras realizar la reconstrucción de los relatos de vida de seis jóvenes con diferentes tipos de discapacidad, aspirantes a la Universidad Nacional de Colombia postulados en el año 2010, con la finalidad de comprender las dinámicas de reconocimiento que han afrontado los y las jóvenes como personas que viven con

discapacidad. La investigación destaca el posicionamiento que como sujetos de derecho realizan en una reivindicación por sí mismos demandando reconocimiento jurídico y social, tendiente a recuperar la valoración intersubjetiva que construyen en sus ámbitos de interacción. La autora hace una lectura de la discapacidad desde una perspectiva moral, fijada desde la ética del reconocimiento como fuente de sentido teórico que, para el grupo de jóvenes con discapacidades protagonistas de los seis relatos, se aprecia en que reivindican su propia condición como sujetos apreciados por sí mismos.

Este estudio permite identificar que las prácticas sociales y culturales frente a las discapacidades tensionan las dinámicas de reconocimiento de los jóvenes con discapacidad, ya que recaen en ejercicios de sobreprotección, institucionalización y abandono, que son asumidas por los individuos como situaciones humillantes que generan heridas morales en ellos. En el desarrollo de los relatos se subraya, además, la existencia de prácticas de desprecio cimentadas en representaciones sociales donde persisten imaginarios sobre las personas con discapacidad como sujetos de caridad, lo cual genera dinámicas de exclusión constantes en el relacionamiento interpersonal.

Mosquera (2013) por su parte indagó acerca de las concepciones de ciudadanía y los ejercicios ciudadanos que han sustentado la formación en ciudadanía de niños y niñas, a partir del estudio de caso de tipo descriptivo, en el que se seleccionó a un grupo de doce niños y niñas con y sin discapacidad de entre 10 y 14 años, además de cuatro docentes pertenecientes a la institución educativa Sinaí, en miras de comprender las concepciones de ciudadanía, formación y ejercicio ciudadano de niños a partir de sus experiencias y las observaciones de sus docentes; fueron extraídas por medio de entrevistas que pretendían aproximarse a las dinámicas institucionales y las formas en que los niños se relacionan y construyen procesos de socialización política.

La investigadora asumió la socialización política como un proceso de subjetivación para la construcción de justicia que propende por la formación ciudadana, y además posee una serie de referentes de acción como la participación y el enjuiciamiento político, donde la cultura política juega un papel fundamental como aquellas orientaciones políticas de una comunidad que cuenta con elementos cognitivos, afectivos y evaluativos propios de la realidad política. Las concepciones de ciudadanía fueron analizadas en dos dimensiones: simbólica, que involucra valoraciones y creencias; y pragmática, que hace referencia a la

forma en que son usados los significados en la interacción, junto con los sentidos que los sujetos le atribuyen a las acciones.

Las concepciones que poseen los niños y niñas acerca de la ciudadanía, giran en torno con el vínculo y la identificación de los sujetos con la comunidad a través de la pertenencia a un territorio; de igual manera, los ejercicios ciudadanos están relacionados con el cumplimiento de normas y deberes, así mismo con la participación y las conductas positivas vinculadas al cuidado, respeto y solidaridad. En el ámbito educativo, los estándares de competencias ciudadanas exigen el desarrollo de conocimientos y competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, que tienden por el auto reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales activos de derecho y así se aproximen al ejercicio de la ciudadanía; sin embargo, al contrastarse con sus realidades contextuales se evidencia que la institución ha privilegiado la adquisición de conocimientos y saberes básicos acerca de la ciudadanía, pero aquello no se somete a reflexión y análisis crítico, dando como resultado acciones limitadas. Se reconoce además que para fortalecer en los niños y niñas el ejercicio ciudadano, se requiere de un trabajo amplio en la construcción de espacios facilitadores para la participación infantil.

En contraste, Acosta (2014) promueve la comprensión de una expresión emergente de la ciudadanía, denominada *eciudadanía*, que es viabilizada a partir del uso y aprovechamiento de las TICS, pues el uso de las tecnologías de la información y la comunicación trascendió la función de herramienta para la comunicación, para convertirse además en un escenario de participación que facilita la interacción, por tanto la comprensión de la discapacidad como limitaciones individuales es contrarrestada al hallar una potencialidad en la tecnología, siendo esta última un mecanismo en sí mismo que permite el fortalecimiento de la autonomía de los sujetos; por tanto la autora propone afianzar estos procesos.

Lo anterior fue encontrado en la indagación por las experiencias de participación ciudadana de 30 personas Sordas que contribuyeron en la propuesta de formación digital *conectando sentidos* de la ciudad de Montería. Las experiencias de los sujetos fueron recolectadas por medio de cuestionario en línea y grupo de discusión y sometidas a análisis de contenido, los hallazgos fueron contrastados con la escala de participación de Arnstein, que permitió evidenciar que los jóvenes y adultos relacionan el concepto de ciudadanía con los derechos, sin embargo las experiencias destacadas se vinculan con la vulneración más que

con el disfrute de sus derechos; de igual manera, los participantes tienen una participación restringida a través de mecanismos institucionales pues lo relacionan exclusivamente con instancias de gobierno que se expresan en incumplimiento de sus derechos.

En relación con la cultura política de personas con discapacidad, Hinojosa (2019) estudió el efecto de las actitudes conformadas en la cultura política y su incidencia en la participación y representación política de personas con discapacidad en el área metropolitana de Monterrey. Allí se encontró que tanto las políticas públicas como el sector gubernamental atiende los asuntos de discapacidad de forma asistencialista, se evidenció que no existe inclusión integral de personas con discapacidad en los puestos de gobierno, lo cual impide posicionar la discapacidad en los asuntos de la agenda pública. Lo anterior conduce al autor a concluir que la participación amplía el horizonte de los individuos, por tanto en el asunto de la discapacidad es necesario que existan bajos índices de desafección política, que sumados con una percepción positiva de los derechos políticos de las personas con discapacidad serían dos elementos de la cultura política que favorecerían la participación y la representación política del colectivo de personas con discapacidad.

Lo anterior fue encontrado por el autor a través de un estudio exploratorio realizado por medio de entrevistas semiestructuradas, a profundidad y grupos focales, con un muestreo de siete sujetos con y sin discapacidad, activistas, aspirantes a legisladores y expertos en temas de poblaciones con discapacidad o minorías sociales, estos criterios de selección permitieron aproximarse a experiencias, concepciones y marcos interpretativos acerca de la discapacidad. El autor asumió la cultura política como las orientaciones de carácter político que poseen los individuos o colectividades ante el sistema político, frente a lo cual encontró que la participación y la representación política de las personas con discapacidad es afectada por la autopercepción que tienen los legisladores frente al respeto de los derechos de esta colectividad.

La Subjetividad Política de Personas con Discapacidad desde la Perspectiva de los Agentes Socializadores

Las instituciones de socialización son fundamentales en los procesos de internalización y socialización de los individuos, pues a través de estas instituciones y las relaciones que se gestan en ellas los individuos aprenden los sentidos que posee el mundo social, permitiendo así su inserción en la sociedad. La socialización es un proceso

permanente, es decir transcurre durante toda la vida de los individuos, ya que la socialización se vincula con las relaciones interpersonales que se producen en el marco de una comunidad (Simkin & Becerra, 2013). La socialización se produce en el marco de diferentes instituciones y agentes socializadores, dentro de la sociología se tipifican dos etapas de socialización de los individuos, a saber: primaria y secundaria (Berger & Luckmann, 1968).

La socialización primaria es el primer acercamiento que tienen los individuos a la vida social y a partir de esta se internaliza el mundo objetivo, esta etapa finaliza cuando el individuo tiene conciencia del otro generalizado en la vida social, a partir de la vinculación de roles y actitudes, este proceso se da en el marco de una familia o la institución que haga sus veces. La segunda etapa de socialización es la secundaria, como momento posterior en el que se introduce al individuo en roles específicos que se relacionan con la división del trabajo en sectores institucionales como producto de las relaciones humanas especializadas, se reconoce la escuela como principal agente socializador; sin embargo, la socialización secundaria es un proceso incesante, ya que los individuos están siendo insertados permanentemente en nuevas instituciones.

En el estudio por la subjetividad de personas con discapacidad, surge el interés de comprender la manera en que se produce la socialización primaria y secundaria, especialmente a través de la investigación por la familia y la escuela respectivamente, esto con la finalidad de identificar la incidencia de estas instituciones en la vida de los individuos en miras a fomentar procesos que promuevan la autonomía, la autodeterminación y la independencia de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

En concordancia con lo anterior, Alcántara (2010) realizó una investigación de tipo exploratoria para identificar la participación ejercida por la familia en los procesos educativos llevados a cabo en el Centro de Atención Múltiple del pueblo Santo Tomás Ajusco, en miras de construir una propuesta de intervención educativa que promoviera la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual, a través del trabajo articulado de la institución familiar y escolar.

La investigación pone en evidencia que la relación familia- escuela se centra únicamente en el entorno educativo, es decir que el relacionamiento es exclusivo en el marco de la institucionalidad; no existe por tanto ninguna relación extra escolar. Los docentes consideran que la familia delega la formación únicamente a la escuela y no se vincula

significativamente en los procesos educativos de los estudiantes, de igual manera recaen en comportamientos que obstruyen los procesos individuales y generan frustración, tal como ejercer comparación de los procesos de diferentes estudiantes, realizar las tareas asignadas a los hijos, etc. Por su parte, los padres consideran que los docentes deben tener mayor conocimiento y formación para lograr avances educativos. La investigadora identificó una dinámica de señalamiento y culpabilización por parte de ambas instituciones que impide el involucramiento institucional, que derivó en una propuesta formativa de diplomado, esta pretende caracterizar los contextos individuales, para así generar mayor aceptación y comprensión acerca de las barreras que dificultan la relación familia- escuela, con una distinción clara de roles que además contempla los contextos particulares.

En esa misma línea, Pereira et al (2018) indagaron las relaciones establecidas por la familia y la escuela, en miras a identificar las potencialidades de trabajar articuladamente para fortalecer los procesos educativos de los estudiantes con síndrome de down de la red municipal de escuelas públicas del estado de Minas Gerais en Brasil. Esta investigación fue realizada desde la perspectiva de docentes y padres y/o cuidadores de estudiantes, a través de la indagación por las rutinas que llevan a cabo ambas instituciones para hallar en ellas las convergencias, divergencias y vacíos que promueven los procesos de escolarización de los estudiantes. Los investigadores realizaron un muestreo con cuatro padres de familia y cuatro docentes a través de la herramienta de checklist y entrevistas semiestructuradas para obtener información pormenorizada acerca de las acciones y actividades compartidas en los escenarios escuela y familia en sus dimensiones académicas y no académicas.

La investigación permitió identificar los enfoques que poseen ambas instituciones, a partir de los aspectos que son tenidos en cuenta por cada uno en los procesos educativos de los niños y jóvenes con discapacidad; así, los padres resaltaron que la relación familia-escuela puede favorecer el desarrollo de habilidades de sus hijos; mientras que los docentes señalaron que esta relación les permitirá mejorar sus procesos de aprendizaje. Además, se identificó la existencia de posturas morales y éticas en las familias que se vinculan con la aspiración de formación de valores en los estudiantes, esto último señalan los investigadores, debe ser estudiado a profundidad.

Siguiendo con lo anterior, Convers y Herrera (2013) encontraron que dentro de las prácticas familiares existe una vinculada con la espiritualidad, que según las autoras son

anclajes que permiten dar sentido a la experiencia de vivir de cerca la discapacidad, pues señalan que la discapacidad es asociada por los familiares con sensaciones de rechazo, dolor, sufrimiento y poca aceptación; de ahí que brinda equilibrio emocional y bienestar. Esto fue producto de una investigación de corte analítico interpretativo en la que identificaron la incidencia de los ámbitos escolar, familiar y de apoyo comunitario para promover procesos de socialización política en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual ligera en un grupo de estudiantes, padres y terapeutas de los jóvenes con discapacidad.

En relación con la subjetividad política de las personas con discapacidad, las autoras asumen a las personas con discapacidad como sujetos dotados de autonomía e independencia capaces de desarrollar procesos de socialización ligados a esferas públicas; es por el contrario la sociedad quien en principio restringe los espacios de participación, difusión y fomento de políticas públicas en escalas administrativas locales; de ahí que el apoyo de la familia y la escuela son esenciales en la formación de la autonomía, siendo este un componente clave en el auto reconocimiento que incide en la subjetividad política de los sujetos. Asimismo señalan que un proceso efectivo de inclusión social debe estar cimentado en una relación sólida entre familia, escuela y apoyo comunitario; de ahí que no debe pensarse la inclusión únicamente en escenarios educativos, es decir que debe ser incorporado en todas las esferas de la sociedad para favorecer la existencia de un mecanismo de integración e incorporación social, entonces es posible hablar de participación social y construcción de nuevas ciudadanía que potencien la autonomía, identidad, e inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Las conclusiones a las que llegan las investigadoras, permite asumir a la familia como el mayor ámbito de incidencia y de aporte en la configuración de subjetividad pues permite la construcción de sujetos autónomos e independientes, ejercicio que se da en gran medida desde las relaciones que los sujetos construyen con sus padres y/o cuidadores. Sin embargo, estas relaciones se ven mediadas por ejercicios de sobreprotección que las familias de las personas con discapacidad imponen, y que limitan la participación en los diferentes ámbitos de la sociedad, pues tal como lo plantean las autoras “es la postura de la familia ante la discapacidad, la que encara, en primera instancia, los eventos de exclusión y de no reconocimiento de los derechos del orden institucional” (p. 100), siendo este uno de los motivos de sobreprotección.

En el ámbito educativo se plantea como principal reto el de “superar la discriminación y valorar la diversidad, esto obliga por un lado la transformación de los sistemas educativos en su conjunto con el fin de garantizar el acceso y la permanencia de todas las personas” (p.101), exigiendo tal como lo plantean las autoras que la escuela se convierta en un referente de transformaciones culturales hegemónicas, teniendo como fin que la diversidad y la diferencia se posicionen como un propósito y no como una barrera. Las autoras posicionan la educación inclusiva como una herramienta facilitadora de participación en la escuela, capaz de viabilizar la configuración de sujetos políticos, puesto que a partir de ella establecen nuevas posibilidades de convivencia que le apuestan a romper esquemas y prácticas culturales hegemónicas.

Por otra parte, Muñoz (2006) hace énfasis en los terapeutas y profesionales que realizan procesos de rehabilitación y atención de personas con discapacidad, así como de sus familias, considerándolos como actores fundamentales en la configuración de la subjetividad de los individuos, pues al entrar en contacto se transforman y negocian ideas y creencias acerca de la discapacidad, a esto la investigadora lo denominó como la red de sentidos, que están conformadas por imágenes, ideas y emociones, se construye a partir de experiencias que se producen en el relacionamiento y contribuye en la configuración de la subjetividad de los individuos. Uno de los aspectos destacados en la investigación se vincula con los aportes bidireccionales realizados por los individuos en la configuración de la subjetividad; en el caso de los terapeutas y profesionales, se produce tras los conflictos emergentes cuando los saberes expertos entran en tensión con las emociones que se generan en el relacionamiento con sus pacientes.

Esto fue encontrado por Muñoz (2006) en su investigación que exploró el mundo de las personas con discapacidad y su cotidianidad, que identificó la forma en que se incorporan emociones, ideas e imágenes que hacen parte de la formación de la subjetividad de nueve personas con discapacidad, sus familias y terapeutas. Dicho estudio fue realizado a través de la herramienta metodológica historia de vida que exploró los momentos que debieron entender, vivir y sobreponerse a la discapacidad. Los sentidos involucrados en la configuración de la subjetividad están influidos por diferentes agentes que se confrontan y entran en tensión permanente tras la adquisición de experiencias que producen relaciones y negociaciones fluctuantes. La investigadora encontró que socialmente existen dos creencias relacionadas con la falta de humanidad de una persona cuando adquiere una discapacidad, la

primera se vincula con el componente emocional como el asco, miedo, desprecio, etc.; y segundo es el componente normado, que considera que una persona con discapacidad rompe las reglas naturales, sociales o canónicas; siendo estos dos factores los que promueven la exclusión y discriminación de las personas con discapacidad.

La Subjetividad de Personas con Discapacidad desde la Perspectiva de las Políticas Públicas

Las políticas públicas son un conjunto de leyes cuya finalidad es convertirse en acciones concretas, llevadas a cabo por los gobiernos para dar trámite a situaciones particulares demandadas por la ciudadanía. Así, la demanda ciudadana por participar en la construcción de las políticas públicas e incidir en la vida política es uno de los aspectos fundamentales en la configuración de la subjetividad política de los individuos.

En el caso de las políticas públicas en materia de discapacidad, Garzón (2014) señala que estas son construidas por expertos que conocen de políticas y legislación, pero desconocen las realidades de las personas con discapacidad, sumado a esto, menciona que las políticas públicas están construidas en un lenguaje técnico que no es de fácil comprensión para las personas a las que se les aplica. Dicho análisis fue realizado por la autora a partir del ejercicio de problematización del uso del lenguaje en las políticas públicas, asumiendo que el lenguaje marca las estructuras sociales e incide en las acciones que se toman, pues determinan las prácticas y comportamientos ciudadanos en una realidad particular.

La anterior fue una de las conclusiones derivadas del estudio por las percepciones a través de los discursos que poseen un grupo de niños y niñas entre los 8 a 10 años sobre la discapacidad en escenarios teóricos y de prácticas sociales, que analizó la forma en que dichos discursos se ven reflejados en la formulación e implementación de las políticas públicas. El análisis fue realizado a partir de la interpretación de productos comunicativos, es decir: mensajes, textos o discursos, que posteriormente fueron sometidos a análisis de contenido en busca de aproximarse a las representaciones sociales presentes en los discursos, para entender las formas y enfoques de la discapacidad vinculados con la acción social y el lenguaje.

La investigación realizó aportes vinculados con la manera en que se concibe la niñez, pues la sitúa dentro de la esfera de sujetos de derecho demandantes, quienes además construyen propuestas de formación ciudadana a partir de prácticas artísticas y deportivas.

Por su parte, la investigación permitió identificar que los discursos de los niños y niñas están mediados por opiniones adultas, que al entrar en contacto y ser confrontadas por las discusiones acerca de los derechos tienden a ser enriquecidas y empiezan a abandonar las concepciones deficitarias dando lugar a las responsabilidades sociales que tienen las personas en condición de discapacidad, esto desde la perspectiva de valoración del sujeto.

En el marco de la indagación por el asunto de las políticas públicas en relación con la discapacidad, Ávila et al. (2012) encuentra que una de las condiciones necesarias para la construcción de políticas públicas es la interacción estratégica, en la que los actores a los que pretende impactar la política sean partícipes y contribuyan en la construcción de las mismas, propiciando la interacción en los procesos de negociación que derivan en una construcción colectiva y participativa de políticas. Esto fue derivado de la investigación que vinculó las políticas públicas con la participación y los ejercicios de derechos de personas con discapacidad, a partir de una revisión de literatura científica especializada, cuya finalidad era aclarar los conceptos en discapacidad, siendo esta la base para comprender la importancia de la legitimidad de las leyes emanadas, y así reconocer la necesidad de participación de los sujetos implicados como parte del ejercicio de sus derechos.

Los hallazgos a los que llegan Ávila et al. (2012), permiten comprender la necesidad de construir políticas públicas que trasciendan lo discursivo y apunten a acciones reales y concretas. Además, reconocen la importancia de la participación como camino para el ejercicio de los derechos como ciudadanos de las personas con discapacidad, haciendo indispensable y evidente que en el proceso de construcción de políticas públicas se gesten espacios de interacción entre actores, ya que de acuerdo con Ávila et al. (2012) se “necesitan en virtud de las interdependencias que existen” (p.10). Igualmente, tal como lo plantean los autores “una participación más protagónica por parte de las personas en situación de discapacidad, estriba no sólo en el empoderamiento de los sujetos mismos, sino en el reconocimiento de las diferencias individuales como condición inherente a lo humano” (p.17)

La revisión realizada permite identificar que la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad ha sido un tema de interés emergente. En las búsquedas realizadas se encontró que la discapacidad como objeto de estudio se ha trabajado ampliamente desde las disciplinas médicas, como la terapia ocupacional, fonoaudiología y enfermería, como un aporte para la rehabilitación de los pacientes, sin abordarse acerca de los aportes de personas con discapacidad en esferas sociales y políticas; es a partir de la

convención sobre los derechos de personas con discapacidad (2006) que se empieza a cambiar la perspectiva de padecimiento acerca de la discapacidad, con la inserción del componente social al concepto de la misma (Palacios, 2008). Dos de los trabajos recogidos en este estado del arte corresponden al área de la salud, a saber: (Mosquera, 2013) y (Acosta, 2014); el interés investigativo desde estas áreas pone de manifiesto la transformación de la forma de concebir la discapacidad, ya no como un padecimiento a normalizar, sino como producto de una serie de interacciones sociales que deben ser estudiadas en miras a dar un tratamiento integral no sólo a la persona con discapacidad, sino a sus familias y entornos próximos.

Seis de los trabajos encontrados, trabajaron la discapacidad en relación a la subjetividad desde áreas de tipo social, a saber: (Muñoz, 2006); (Fernandez, 2011); (Ávila et al, 2012); (Garzón, 2014); (Grillo, 2019) e (Hinojosa, 2019). Estas investigaciones indagaron la configuración de la subjetividad política de las personas con discapacidad en miras a reconocer las luchas y reivindicaciones en sus trayectorias vitales, identificando las dificultades y potencialidades en la promoción de la participación como sujetos activos que contribuyen en procesos sociales y políticos. Además, estas investigaciones ponen de manifiesto que los imaginarios y representaciones sociales existentes acerca de la discapacidad son uno de los principales obstáculos en la participación y desarrollo efectivo de las personas cuando poseen una discapacidad.

Finalmente, tres de las investigaciones consultadas abordan el asunto de configuración de la subjetividad de personas con discapacidad desde el ámbito educativo, a saber: (Alcántara, 2010); (Convers y Herrera, 2013); (Pereira et al, 2018). Estas investigaciones se han centrado en identificar los aportes de la familia en los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, hallando que el relacionamiento de la escuela y la familia permiten el favorecimiento de la autonomía e independencia, dos componentes sustanciales en la construcción de la subjetividad política de personas con discapacidad. En materia educativa el estudio de la discapacidad ha sido ampliamente trabajado en la promoción de modelos de integración y más recientemente de inclusión; este nuevo enfoque inclusivo es acorde al estudio de la subjetividad política, pues permite el reconocimiento de los sujetos de derecho en el aula.

La revisión llevada a cabo para la construcción de este estado del arte, permitió identificar a los agentes que inciden en mayor medida en el proceso de consolidación de la subjetividad política de personas con discapacidad, a saber: familia y escuela, y en menor medida colectividades comunitarias y sociales. En el ámbito relacional, se evidenció que las interacciones producidas desde el reconocimiento del otro permiten el desarrollo de capacidades como autodeterminación, independencia y autonomía, siendo estos elementos fundamentales en el afianzamiento de la identidad que facilitan la participación de las personas con discapacidad; por el contrario, las relaciones que se producen a partir del no reconocimiento de las habilidades de las personas con discapacidad promueve la desconfianza y dependencia, elementos que dificultan la participación en espacios sociales y políticos de las personas con discapacidad. Por otra parte, las investigaciones permitieron identificar que las creencias e imaginarios sociales acerca de la discapacidad inciden negativamente en el relacionamiento interpersonal, ya que se fundamentan en el desprecio, miedo y repulsión.

Si bien, la presente investigación retoma de los trabajos antes estudiados algunos elementos metodológicos, específicamente que atañe a los métodos biográficos, pues se reconoce la potencia que tienen en la indagación de las experiencias significativas que devienen en la configuración de subjetividades políticas de los sujetos. También se permite postular como escenario posible, novedoso y necesario de indagación el de la formación docente respecto de las posibilidades que este tiene frente a la configuración de subjetividades políticas de personas con discapacidad desde los escenarios escolares. Tomando como insumo las historias de vida de las dos personas con discapacidad sensorial, para las reflexiones que se llevaron a cabo con los docentes en formación, pues consideramos de vital importancia el papel docente a la hora de aportar a la construcción de subjetividades políticas..

En consecuencia, es posible evidenciar la creciente necesidad de promover escenarios de participación, representación, inclusión y reconocimiento de las personas con discapacidad en escenarios escolares específicamente, así como en escenarios sociales y políticos, de manera que la apertura y la disminución de barreras debidas al entorno y las actitudes, permitan viabilizar sus acciones y sus habilidades para fortalecer su participación en la sociedad. De igual forma, la escuela debe propiciar escenarios de diálogo en donde se construyan propuestas para el trabajo conjunto y en donde se comprenda que la formación política y las posibilidades de los docentes para la construcción de subjetividades es un tema transversal, es decir, un tema que le compete a todos los actores que habitan contextos

escolares, y así poder construir espacios en los que las instituciones puedan apoyarse y trabajar asociadamente la una con la otra, reconfigurando comportamientos discriminadores y evitando la reproducción de imaginarios y estereotipos acerca de las personas con discapacidad. Reconociendo, además, que el poder del lenguaje y los discursos que se producen y reproducen en los diferentes espacios de participación son determinantes en la lectura que las familias y la sociedad en general tienen sobre la discapacidad y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos políticos y de derechos y no simplemente de asistencialismo social.

Capítulo II

Marco Teórico

Este marco teórico se realizó como una construcción permanente a lo largo del proceso investigativo, pues las discusiones y cuestionamientos continuos permitieron que se lograra trascender a categorías concretas para el análisis de la información obtenida. De acuerdo a los objetivos de la investigación se identificaron tres categorías principales, a saber: discapacidad, subjetividad política y formación docente; dentro de las cuales se hallan otros conceptos formulados aquí como subcategorías, tales como diversidad, imaginarios sociales, habitus, interseccionalidad, estigma, subjetividad política encorpada, proceso de socialización, educación inclusiva, educación crítica y educación problematizadora.

Así pues, para el despliegue teórico se presentarán tres ejes que agrupan las categorías primarias antes mencionadas, que serán puestas en relación con las categorías secundarias o subcategorías. Las reflexiones sobre la participación serán desarrolladas de forma transversal en los tres apartados, pues la participación ha sido considerada como asunto fundamental en los ejercicios de autodeterminación de personas con discapacidad (Etxeberria, 2008), y por tanto fue retomado en esta investigación en el apartado que trabaja la *discapacidad*; por otra parte, asumimos la participación como proceso dinámico que promueve la configuración de la *subjetividad política*, por tanto se retoma este asunto en el segundo apartado; y finalmente, consideramos la participación como parte fundamental del quehacer docente y así ha de ser tomada en cuenta en el último apartado que desarrolla la *formación docente*.

Discapacidad

A partir de la comprensión de la discapacidad desde el modelo social de la discapacidad⁶, esta se ha entendido como un fenómeno social que des-sitúa la discapacidad del individuo, y pone en entredicho la mono causalidad propuesta en el modelo médico rehabilitador, en la que se comprende la discapacidad como una situación de padecimiento personal, que por tanto debe ser tratado como un asunto individual a ser curado y/o

⁶ La discapacidad ha de ser entendida en un contexto histórico social determinado, que a su vez construye marcos de referencia a través de los que se define, además de asumir una serie de tratamientos orientados por la concepción de la sociedad particular. Los autores que han trabajado este asunto registran entre tres y cinco modelos de la discapacidad, que pueden resumirse en: *prescindencia*, que elimina o aísla a quien la “padece”; el modelo *médico*, que busca rehabilitar en miras a normalizar y posterior a ello integrar a la sociedad a quien la “posee”; y el modelo *social*, que entiende la discapacidad como un fenómeno relacional. Para ahondar en la materia consultar: Palacios (2008), y Peñas- Felizzola (2013)

normalizado (Palacios, 2008). Por su parte, el modelo social de la discapacidad concibe la discapacidad como una interacción de una serie de factores biológicos, expresados como limitaciones individuales que al entrar en contacto con la sociedad producen una relación desde la deficiencia, debido a que la interacción y la participación de quienes tienen discapacidad se disminuye, puesto que la sociedad acentúa las limitaciones antes que posibilitar las capacidades diversas. Este modelo posiciona el origen de la discapacidad en aspectos sociales, debido a la ausencia de mecanismos socioculturales que posibiliten la participación efectiva y el disfrute pleno de los derechos.

En complementariedad con lo anterior, se puede entender la discapacidad como un concepto y una realidad dinámicos, que se transforman constantemente según los marcos sociales, en este se expresan dos tensiones: la primera ejercida en la relación establecida entre las limitaciones personales corporales con el entorno; y la segunda tensión que se encuentra vinculada con el dilema de la diferencia (Cuervo et al, 2008). La relación entorno-individuo consiste en comprender que el grado de la discapacidad es proporcional al apoyo que el entorno ofrece a una persona que posee una limitación personal; es decir, la magnitud de la discapacidad tiende a aumentar o disminuir según el grado de apoyo que ofrece el entorno. El dilema de la diferencia, marco que sustenta la discapacidad, se expresa en la comprensión de esta como un concepto que puede ser analizado desde diferentes ángulos, contextos y situaciones; por tanto puede ser reconocido, negado o transformado según diversas circunstancias contextuales.

La discapacidad entonces puede convertirse en un elemento que acentúa la opresión social que se suma a condiciones propias de los sujetos tales como el sexo, la clase social, la raza, etcétera. Esta confluencia, o cruce de patrones de dominación generan una intersección de múltiples capas que construyen las experiencias de los sujetos, denominada interseccionalidad, que a su vez produce consecuencias que son perceptibles a nivel social (Crenshaw, 1991). Estas múltiples capas se superponen e interactúan entre sí generando una interrelación entre factores sociales, que no se subordinan ni se mantienen aisladas entre sí, sino que interactúan dando como producto formas de opresión estructurales.

Esta interacción de la variable de género en las discusiones de la discapacidad ha sido estudiada en ámbitos de inclusión laboral, que aporta la reflexión sobre la interacción de estos dos factores como generador de condiciones desiguales que reproducen la explotación y

discriminación social; además sugieren que las actitudes colectivas negativas hacia la discapacidad son las estructuras de los prejuicios que asumen como inferior e incompetente a las personas con discapacidad, que se suma al lugar de subordinación que ocupan las mujeres en la sociedad, lo cual es evidenciado en las bajas tasas de inclusión laboral y empleo de las mujeres frente a los hombres. (Pineda y Luna, 2018); (Muñoz et al, 2013).

Con relación a la discapacidad, es necesario advertir la existencia de condiciones estructurales, es decir: condiciones no individuales que configuran una serie de formas de opresión sistémicas que subyacen en la sociedad, tal como el género, la clase social, la raza etc., que en relación con la discapacidad devienen en formas de exclusión que marginan a un grupo social determinado. Estas condiciones estructurales en relación a la discapacidad están vinculadas con lo que Silberkasten (2014) denomina ideología de la caridad, entendida como un tipo de relacionamiento que infravalora a las personas cuando tienen una discapacidad, impidiendo a su vez que se realice un reconocimiento intersubjetivo; esto parte de reconocer que el aspecto determinante que define a una persona con discapacidad no es su propia limitación, sino el hecho de vivir excluido del sistema de producción de bienes y servicios de su comunidad; por tanto lo que permite identificarla como persona con discapacidad es el lugar que ocupa dentro del sistema social, que está cimentado en relaciones funcionales dentro del sistema productivo. Lo anterior lleva al autor a afirmar que el único derecho legítimo en las sociedades occidentales que han ostentado las personas con discapacidad sin apelar a luchar por él es la mendicidad, de hecho se ve como inherente a su condición y no son sancionados socialmente por hacerlo; esto tiene implicaciones en las formas de representar la discapacidad desde la caridad.

Lo anterior se encuentra estrechamente relacionado con la manera en que se entiende y asume el cuerpo en las sociedades occidentales, donde se busca tener el control de la sociedad por medio de las tecnologías de poder, siendo este un elemento que propende por el control de la vida y las relaciones; lo anterior es agenciado a través del dispositivo de disciplinamiento del cuerpo que fabrica unos individuos determinados, con el fin de que sean dóciles y puedan representar fuerzas útiles al sistema de producción que controla y administra la población. En concordancia con lo anterior, la subjetividad es construida por medio de un proceso de normalización que somete al cuerpo a la norma, y ulteriormente se inscribe en un orden social al ser disciplinado. El cuerpo como primer territorio que habita el ser humano,

como texto en que se plasma y escribe la realidad social debe ser vigilado para que los comportamientos individuales a partir del control institucional, que someten al sujeto al cumplimiento de normas corporales puedan actuar en el marco institucional en miras a generar obediencia, y a partir de ello mantener una organización social determinada. (Foucault en Toscano, 2008)

Estas concepciones del cuerpo en las sociedades occidentales están centradas en la forma de producción capitalista, que marcan las maneras de relacionamiento de los individuos con el sistema económico por medio del cuerpo en función de utilidades y capacidades. Por su parte, la discapacidad como condición de vida pone en tensión las formas de producción capitalista, ya que se concibe el cuerpo desde la carencia, en la que este no responde a los criterios corporales necesarios para realizar la división del trabajo capitalista basado en relaciones de superioridad/inferioridad, que invalidan aquello que se sale de la norma; así se concentran los valores socialmente dominantes y se pone al otro inferiorizado en una categoría ciudadana de segunda, siendo esta la base del estigma (Goffman, 2006)

Partiendo de lo expuesto, se reconoce que la configuración de la subjetividad de personas con discapacidad se da a partir del reconocimiento social y jurídico, además del auto reconocimiento para el agenciamiento de ejercicios de participación ciudadana; esto último se encuentra íntimamente ligado al desarrollo de la capacidad de la autonomía, que comprende dos dimensiones: *autonomía moral* y *autonomía fáctica* (Etxeberria, 2008), la primera se constituye como la capacidad racional para deliberar y tomar decisiones; y la segunda se relaciona con la posibilidad de llevar a cabo las acciones antes premeditadas. En algunos tipos de discapacidad se ve reducida la autonomía fáctica, mientras que en otros se ven comprometidas tanto la autonomía fáctica como la moral; en el caso de la reducción de la autonomía fáctica, se reconoce la responsabilidad directa que posee la sociedad, comportándose como un obstaculizador para la participación de las personas con discapacidad, al no ofrecer posibilidades reales que garanticen el involucramiento pleno de las personas con discapacidad en escenarios sociales.(Etxeberria, 2008).

Subjetividad Política

Para la interpretación del fenómeno de la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad fue necesario comprender cómo los procesos de socialización, como ejercicios de relacionamiento por medio de los cuales los individuos adquieren e

incorporan normas, valores, actitudes y creencias instituidas en la sociedad; actúan como factor incidente para la participación, y con esto para la construcción de subjetividades en general y subjetividades políticas de personas con discapacidad en particular.

La subjetividad ha sido estudiada en diferentes momentos históricos que responden a contextos, es decir tiempos y espacios particulares, estos últimos han definido las formas en que se aborda el asunto (Simkin y Becerra, 2013). De forma superficial, se pueden identificar dos disciplinas que han retomado la subjetividad como objeto de estudio; por una parte la psicología social ha abordado la dimensión “interna” del fenómeno, analizando la aprehensión individual de valores, creencias y actitudes, involucrando el análisis de los procesos psíquicos que intervienen; por otro lado, la sociología ha apelado al estudio de la dimensión “externa”, es decir de la conformación de grupos y colectividades que crean y recrean las estructuras sociales a partir de la reproducción o transformación de los valores, actitudes y creencias (St. Martín, 2007 citado en Simkin y Becerra, 2013). Lo anterior pone de manifiesto la interdependencia y complementariedad del abordaje que presenta cada disciplina en el estudio de la subjetividad, lo que expresa la complejidad del asunto.

La socialización se constituye como el proceso a través del cual los sujetos construyen relaciones intra e interpersonales que permite la construcción de la dimensión subjetiva de los individuos. Así, Berger y Luckmann (1968) plantean la socialización como el resultado de un continuo proceso dialéctico que se encuentra compuesto por tres momentos que ocurren simultáneamente en las interacciones sociales y que se pueden evidenciar en cualquier fenómeno social, estos son: externalización, objetivación e internalización. En el centro de este proceso dialéctico se encuentran el conocimiento y el lenguaje como mediadores, que tienen como fin integrar al individuo a la sociedad mediante el ejercicio de las tipificaciones.

Los procesos de socialización crean las relaciones, dinamizan las construcciones y reconstrucciones del mundo social; el mundo social por su parte, es producto de las actividades y relacionamiento de los individuos que crean el mundo, así los sujetos son insertados a ese mundo social a través del proceso de internalización en donde aprenden normas, actitudes, valores, etc. que le permiten actuar sobre el mundo; el aprendizaje e inserción de la estructura social es denominada objetivación, que tras la inserción de los sujetos en el mundo social, estos actúan en el marco de las estructuras sociales objetivadas, lo cual es denominado como externalización, es decir, el momento en que el sujeto interviene en el mundo social a través de sus acciones y de esa forma se hace objetivo el mundo social.

El lenguaje es uno de los cinco elementos fundamentales que permiten la objetivación del mundo social, la realidad es estructurada además del lenguaje por: conciencia, mundo intersubjetivo, temporalidad e interacción social (Yañez, 2010 citado de Berger y Luckmann, 1968). Para el análisis que nos convoca, es decir para la reflexión con docentes en formación acerca de la construcción de la subjetividad política de personas con discapacidad, se tuvo en cuenta principalmente el lenguaje como instrumento que permite compartir los significados que crean y recrean la realidad. El lenguaje como mediador para la introducción de los individuos al mundo social, se ha configurado como elemento clave en el mantenimiento de relaciones desiguales, esas desigualdades son acentuadas con la discapacidad en las sociedades occidentales debido a las relaciones productivas que ponen al estigma en el centro, pues las formas de referirse y nombrar la discapacidad evidencia las formas de concebirla y recrearla, ya que desde el lenguaje se construyen realidades sociales (Solsona, 2018)

De igual manera se tuvo en cuenta la categoría de habitus como medio para dar cuenta de algunas prácticas sociales, pues “se ha ido convirtiendo en el fundamento de una auténtica teoría de la acción” (Cristiano, 2011, p.47), que como producto de la historia heredada de los sujetos de acuerdo con Bourdieu (2007), origina ciertas prácticas colectivas e individuales, que como sistemas de estructuras cognitivas y motivadoras estructuran la praxis de los sujetos, que se encuentra relacionada con unas condiciones de existencia determinadas por la clase social; así pues, se comprende que el habitus se encuentra íntimamente enlazado a la sociedad y a su orden, del cual se originan prácticas, representaciones, subjetividades y específicamente lo que nos atañe en este estudio subjetividades políticas que permiten la acción de los sujetos en determinados contextos o *campos*. En complementariedad para contrastar que el sujeto y las instituciones no son inmutables, se aúna aquí el concepto de imaginario de Castoriadis (1997), para dar cuenta de las imágenes, figuras y símbolos que los sujetos conservan con relación a la discapacidad, la subjetividad política y la participación. De igual manera para dar cuenta del flujo continuo de acción creativa e inventiva de los individuos y la sociedad; puesto que la sociedad es histórica y al ser histórica, constantemente se encuentra en cambio y autoalteración. Por consiguiente, el habitus y los imaginarios configuran como las personas van creando y recreando sus subjetividades, ejercicio mediado por una condición de clase que determina cómo las personas se van a ir socializando según los valores de la clase y los campos a los que pertenecen.

En la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad intervienen dos factores, el primero es social y parte del reconocimiento social y jurídico, este es materializado en políticas públicas y apertura a la participación de los sujetos. El segundo factor es individual, se forma a partir de las experiencias de relacionamiento de las personas con discapacidad con sus entornos, este factor es el autoconocimiento y permite el agenciamiento de ejercicios de participación ciudadana.

Comprendiendo que los procesos de socialización se configuran como el medio para adquirir valores, normas, actitudes y creencias que permiten a los individuos construir y reconstruir subjetividades tanto en lo social como en lo político; se hace necesario exponer desde los planteamientos de Simkin, y Becerra, (2013) cuales son las figuras que intervienen en este proceso, por un lado, se hallan los *agentes socializadores* entendidos como aquellos organismos encargados de brindar contenidos al individuo para que estos los interioricen, pueden ser los medios de comunicación, las instituciones de educación, la familia, los grupos de pares etc. Asimismo, se encuentran los *contenidos*, asumidos como los argumentos que circulan en las relaciones que los individuos entablan con los agentes socializadores, pueden ser valores, símbolos, motivaciones, clasificaciones sociales etc; y por último se encuentran los *espacios* entendidos como aquellos escenarios en donde se instituyen o establecen las interacciones entre individuos y agentes socializadores.

En la socialización se producen la internalización y subjetivación individual, esto toma importancia debido a que la subjetividad involucra la capacidad de reflexividad del individuo en cuanto tal, por un lado; y de su relacionamiento con la sociedad, por el otro. Retomando la propuesta de González Rey “la subjetividad será entendida como una forma particular de objetividad relacionada o asociada con los fenómenos humanos” (Díaz, 2006); es por tanto una manera particular, personal o individual de percibir las manifestaciones sociales que emanan de las interacciones sociales. Asimismo, para Díaz (2015) la subjetividad es un proceso de reflexividad que cada individuo asume cuando piensa sobre sí mismo, entonces se puede entender la subjetividad como una forma de pensarse a sí mismo en las dimensiones individual y social, que se construye desde los procesos de socialización e interacción social en la vida cotidiana de los individuos y se lee desde lo particular y singular del sujeto.

Según Díaz (2015) ese ejercicio de reflexividad individual permite que se ubiquen dos procesos que son construidos socialmente: la existencia material y la existencia

psico-socio-simbólica-cultural; la primera plantea que no puede haber una subjetividad sin un cuerpo, es decir sin un lugar donde habitar, haciendo referencia al tema de lo biológico, del cuerpo como tal. Y el segundo proceso hace referencia a la existencia psicológica, social, simbólica y cultural que se da en los procesos de socialización constante, que permiten que se gesten ciertas condiciones para que los individuos puedan actuar desde escenarios de lo instituyente.

Siguiendo lo anterior y pasando a la subjetividad política, categoría retomada desde los postulados de Díaz (2005), se entiende como un proceso propio de la subjetividad, en el cual los individuos reflexionan sobre su condición como parte de una colectividad y con esto, los procesos que implican vivir en sociedad, que se expresan en términos de la política y lo político; ese ejercicio de reflexividad le permite al individuo irse configurando como sujeto político, siendo un rasgo característico el ejercicio instituyente de la ciudadanía en campos ya instituidos. Configurándose la subjetividad como aquellas opciones de crear lo instituyente, es decir, lo nuevo dentro de algo que se establece como posibilidad única de ser (Díaz, 2015), referencia a la teoría de Castoriadis realizada por el autor, en donde lo social se encuentra en constante tensión entre lo instituido y lo instituyente.

En concordancia con los planteamientos realizados y relacionándolos a su vez con el campo del cuerpo, entendido como un constructo de procesos de subjetivación, según Díaz y Alvarado (2012) se retoma el planteamiento de la categoría de subjetividad política encorpada, que contribuirá a contrastar en este caso particular, la existencia de unos cuerpos diversos dentro del entramado de la subjetividad política, además de reconocer el cuerpo como constructo social que va adquiriendo significaciones individuales y colectivas desde las interacciones con otros.

Para Díaz y Alvarado (2012), fue importante retomar las categorías de cuerpo y subjetividad política desde una mirada complementaria, pues estas habían sido fragmentadas y su estudio se había realizado por separado en la última década. La reflexión desde la convergencia de las categorías llamó la atención por el objeto de investigación que esta indagación retoma, puesto que Díaz y Alvarado (2012) plantean el cuerpo desde una característica dinámica que no es; es decir, el cuerpo va siendo, por lo que se construye y transforma permanentemente mediante los procesos de socialización de los sujetos.

En el caso de las personas con discapacidad, quienes poseen unas características corpóreas no normadas, es decir se alejan de las apropiaciones sociales de normalidad, el

relacionamiento social es generado desde el estigma que es más o menos notorio en función de la intensidad en que se expresa su diversidad funcional. El cuerpo es por tanto la herramienta que posibilita el reconocimiento, puesto que “hacemos nuestros cuerpos en relación con otros, el cuerpo es significado, es nominado, denominado con diferentes atributos, se le representa, ya no como el cuerpo en sí, sino como el cuerpo para el otro, el cuerpo para los otros” (Díaz, 2012. p. 75). Así que la “subjetividad política encorpada, visibiliza la existencia del cuerpo como elemento central en la emergencia de la subjetividad, que no es autónoma y metafísica, sino que está interrelacionada con dimensiones biológicas” (Díaz, 2012).

Formación Docente

La escuela como institución de socialización secundaria permite la preparación de los individuos para desempeñar diferentes roles según la división social del trabajo, introduciendo a los sujetos a nuevos contextos especializados de la sociedad, que según plantea Arnett (1995),⁷ dicha inserción constituye el segundo objetivo de la socialización. Así, la escuela como espacio de diálogo, experiencia y reflexión es una de las primeras instituciones en que se produce la socialización política, asumiendo este último como el proceso a través del cual los sujetos construyen sus identidades políticas. Mosquera (2013) reconoce a los niños y niñas como sujetos políticos en construcción que se forman en el escenario escolar; de ahí parte la responsabilidad docente en la formación de los sujetos críticos y reflexivos. La escuela aporta elementos de socialización para la construcción de la subjetividad de los individuos, a partir del relacionamiento y las discusiones que se plantean en esta institución, allí los estudiantes generan procesos de lucha por su reconocimiento político, expresado en la inclusión de sus expectativas en los proyectos educativos (Palacios, 2019)

Los modelos pedagógicos por su parte, ofrecen orientaciones claras acerca del quehacer en la escuela en particular, y en la educación en general; estas orientaciones develan la manera en que es concebida la educación y consigo las relaciones que se generan dentro de la escuela; dichas relaciones son de tipo interpersonal, es decir entre actores sociales, además de la relación que tienen los sujetos con el conocimiento, espacios físicos y simbólicos (De Zubiría, 2002). Los modelos pedagógicos están cimentados en paradigmas de la educación

⁷ Citado en Simkin y Becerra, 2013

que guían los procesos formativos. En este marco se halla la educación inclusiva, que propone el reposicionamiento de los actores y el conocimiento a partir del reconocimiento pleno y acogida de los sujetos en escenarios educativos (Echeita, 2016)

Uno de los componentes de la educación inclusiva parte del reconocimiento de los sujetos de derecho; por tanto es en sí mismo un principio educativo orientador, que permite dar trámite efectivo a las particularidades de los educandos, capaz de brindar respuestas a las necesidades educativas que confluyen en el aula. Para el ejercicio efectivo de la educación inclusiva, Echeita (2016) plantea la satisfacción de tres componentes fundamentales, a saber: presencia, participación y aprendizaje. La primera condición da cuenta de los espacios en que son educadas las personas, es decir que tengan apertura al espacio físico; sin embargo, esta condición por sí sola no garantiza la inclusión educativa, por tanto, debe estar acompañada de la participación plena de quienes confluyen en las aulas generando procesos de no exclusión, maltrato o aislamiento de los estudiantes; finalmente Echeita (2016) menciona la condición de aprendizaje, que conlleva a realizar los ajustes y adaptaciones metodológicas y curriculares que permitan que todos los estudiantes puedan acceder en igualdad de condiciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El componente transversal de la educación inclusiva es la crítica y autocrítica permanente, encaminada a transformar las prácticas educativas según las necesidades de los estudiantes.

Siguiendo lo anterior, se reconoce que la educación inclusiva no está destinada a atender solamente a personas con discapacidad; por el contrario el enfoque inclusivo busca que todos los educandos, independientemente de sus condiciones, participen de forma activa a partir del reconocimiento de sus particularidades; entonces la inclusión se reconoce como un proceso continuo que está en permanente transformación debido su búsqueda incesante por adecuar la enseñanza y el aprendizaje.

La educación inclusiva es entonces un camino que permite la apertura al reconocimiento de la diversidad, que como ya se señaló, busca garantizar la condiciones de: presencia, participación y aprendizaje; asumiendo éstas como condiciones necesarias en la satisfacción del derecho de la educación. Adicionalmente retomamos la propuesta de la pedagogía crítica como una posibilidad para reconocer las estructuras de discriminación en la sociedad contemporánea, identificando las relaciones desiguales en las estructuras sociales, en miras a generar procesos de liberación de los sistemas de opresión. La contribución

principal de la pedagogía crítica parte de reconocer las condiciones materiales que promueven la discriminación a partir de tratos segregadores en la escuela por motivo de discapacidad.

Freire (1973) concibe la educación como un proceso dialéctico e inacabado y una práctica permanente reflexiva, que permite reconfigurar relaciones verticales de poder y dominación, y así dar lugar a relaciones horizontales en donde se posicione el educador-educando con el educando-educador. Situación que permite reposicionar las relaciones escolares y concebir al educador como el mediador de la cultura y el potencializador de los intereses de los individuos pues la función central será la toma de conciencia de la realidad como camino para la emancipación; en ese sentido:

“el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen” (Freire, 1973.p.61).

Por lo tanto, el educador se renovará desde la práctica de su quehacer con el educando desde la reflexión y el diálogo como base permanente de su relación. Por su lado, se reconoce el papel activo del educando cognoscente y crítico en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el conocimiento surgirá de la problematización de experiencias y del análisis de su realidad contextuada, generando un proceso de transformación pues los educandos “se configuran ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico” (Freire, 1973.p.62).

El contenido, para Freire (1973) cualquiera que sea deberá ser objeto de admiración y reflexión que permita el descubrimiento y la lectura crítica de la realidad posibilitando la aparición de las conciencias, pues “La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 1973.p.64). Los fines que se tienen en cuenta desde esta perspectiva pedagógica son el de preparar a los sujetos para que sean ciudadanos activos y críticos de su realidad, ejercicio que se da desde su reconocimiento como sujetos políticos, la reconstrucción crítica y reflexiva de la realidad a la que pertenecen, partiendo de la experiencia y contrastándola con los saberes teóricos y epistémicos.

Finalmente, la educación inclusiva ofrece las condiciones de participación y adaptación a las personas con discapacidad, a partir del reconocimiento de la diversidad como

condición inherente al ser humano (Echeita, 2016); mientras que la pedagogía crítica permite reconocer las estructuras sociales subyacentes que promueven las relaciones desiguales (Freire, 1973), estos elementos permitirán formación de la subjetividad política de las personas con discapacidad desde la participación y el reconocimiento.

Marco Metodológico

La investigación por la comprensión de la subjetividad política de personas con discapacidad en el proyecto de NEES de la Universidad Distrital, se realizó en dos grandes momentos; el primero indagó las experiencias significativas que devinieron en la configuración de la subjetividad política de dos personas con discapacidad sensorial adquirida, este momento investigativo se realizó a través de la estrategia metodológica historia de vida. Como producto de los relatos de vida de los sujetos investigados, se deriva el segundo momento, en el cual se construyó y desarrolló una propuesta de intervención pedagógica que se concentró en la reflexión de las posibilidades del docente en la construcción de subjetividades políticas de personas con discapacidad; este proceso retomó los postulados de la estrategia investigación acción educativa.

La investigación en su totalidad estuvo orientada por el paradigma histórico hermenéutico, que propende por la interpretación y comprensión de la realidad en la que el lenguaje y la comunicación toman un lugar fundamental, pues desde Habermas citado por Ocaña (2015) se entiende la hermenéutica como toda expresión de significado; así, se buscó esclarecer la configuración de subjetividades políticas de personas con discapacidad sensorial, hallazgos que se configuraron como insumos para la construcción e implementación de una propuesta de intervención pedagógica que permitió reflexionar con profesores en formación las posibilidades del ejercicio docente para la construcción de subjetividades políticas de personas con discapacidad a partir de la participación ciudadana.

Desde la perspectiva histórico hermenéutica, la realidad se construye socialmente; por lo tanto, no existe una realidad única, fija o permanente, puesto que “la realidad existe, pero como construcción holística-configuracional, sistémica-compleja, neurocientífica, ecológica, delimitada en su sentido y significado, intra e intersubjetivamente, conflictiva y dialéctica en su naturaleza, estructura y dinámica” (Ocaña, 2015. p.17); por tanto la comprensión del fenómeno social de la discapacidad y el de la configuración de la

subjetividad política es concebido desde las realidades particulares de los sujetos y construido a partir de sus experiencias. De igual manera, el paradigma histórico hermenéutico permite entender e interpretar al otro desde su acontecer histórico, que da cuenta de cómo los sujetos construyen significaciones frente a la discapacidad y la subjetividad política, ya que la construcción y configuración de los sujetos se encuentra mediada “por la apropiación de la tradición y la historia; su interés se fundamenta en la construcción y reconstrucción de identidades socioculturales que permite comprender el fenómeno estructuralmente, y en un proceso posterior tras poseer el conocimiento del fenómeno, sugerir acciones de transformación”. (Ocaña, 2015. p.17)

En el primer momento de la investigación, la indagación fue desarrollada a través de la estrategia metodológica historia de vida, ya que se ahondó en las experiencias significativas de la trayectoria de vida de dos personas con discapacidad, experiencias que contribuyeron en la configuración de sus subjetividades políticas; de acuerdo a lo anterior, la estrategia metodológica de las historias de vida nos permitió realizar un acercamiento al contexto, los sentidos, las experiencias y los conocimientos de los participantes. Ubicándose la historia de vida dentro de los métodos biográficos como aquel proceso que trata del relato de la vida de una persona, en un contexto determinado en el que sus experiencias ocurren, las cuales son interpretadas y registradas por una investigadora o un investigador, estos relacionan esa vida individual con un contexto determinado; uno de los objetivos de la historia de vida es analizar cómo el contexto, es decir el espacio y tiempo particular de los sujetos, influye en sus experiencias y se visibiliza en sus discursos. (Millimaci & Giménez.2006).

En la indagación por el proceso de configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad, la estrategia historia de vida permitió indagar las formas, percepciones, argumentos y lenguaje desde la perspectiva propia de los sujetos, pues permitió describir las experiencias significativas de socialización que devinieron en la configuración de procesos de subjetividad política de dos personas con discapacidad sensorial; asimismo interesó esta estrategia puesto que las historias de vida de los protagonistas se presentan para ser interpretadas, no solo como la voz lejana de unos sujetos que fueron interrogados sobre sus experiencias de vida, sino como sujetos sociales que desde el habitar la diversidad configuran sus subjetividades en contextos particulares.

En coherencia con esta estrategia metodológica se realizaron entrevistas a profundidad y semiestructuradas; entendiendo la entrevista como una invención dialógica; pues según Bajtín citado por Arfuch “toda enunciación es dialógica, es decir, supone siempre de un interlocutor y por lo tanto, el atributo principal de todo enunciado es su carácter de destinado y mediado por la presencia del otro” (Arfuch, 1995. pp, 30-31), además, de acuerdo con Arfuch (2002) la entrevista se encuentra estrechamente relacionada con la subjetividad, ya que el sujeto que narra se siente como un individuo en relación con los demás, con otras perspectivas y experiencias de vida.

Para la selección de los casos a indagar se tuvieron en cuenta criterios tales como: la edad, es decir, sujetos mayores de edad, criterio que permitió rastrear sus experiencias de participación ciudadana en diferentes escenarios sociales y políticos; el segundo criterio tenido en cuenta fue la condición, esto es haber desarrollado una discapacidad a lo largo de su vida, lo anterior con el fin de identificar las principales transformaciones en la forma de narrarse con y sin discapacidad; el tercer criterio corresponde a la significatividad, es decir que la trayectoria de vida de los participantes tuviera alta relevancia para el estudio, en el que fue posible rastrear la configuración de la subjetividad política a través de su participación ciudadana, para lo cual se dispuso como cuarto criterio la experiencia, esto es, que los participantes hubieran desempeñado funciones en escenarios públicos de representación y participación política.

En lo concerniente a la recolección de información y los protagonistas, fueron seleccionados dos actores: Lucía y Germán⁸, quienes cumplieron con los criterios de selección. El primer contacto se realizó con Lucía, a partir del mes de agosto del año 2020, momento desde el cual se dieron los primeros relacionamientos con ella; las entrevistas realizadas a Lucía se desarrollaron a lo largo del año, en un encuentro virtual sincrónico por mes, completando un total de tres entrevistas, cada una con una duración aproximada de dos horas. Por su parte, el contacto con Germán se dio a partir del mes de enero del año 2021 hasta abril del mismo año en encuentros virtuales sincrónicos que completaron un total de cinco entrevistas, cuya duración aproximada fue de una hora y media cada una.

Los momentos en los que se recolectó la información corresponden a su vez al proceso de maduración del proyecto, que tuvo transformaciones sustanciales acerca de aspectos propios del objeto a investigar, es por esto que las entrevistas realizadas a Lucía

⁸ Los nombres reales de los protagonistas fueron cambiados, a petición suya, para proteger su privacidad.

profundizaron en la indagación por las instituciones de socialización como la escuela y la familia, en oposición a la información obtenida de Germán, que da cuenta de sus creencias, retos y dificultades previas y posteriores a la adquisición de la discapacidad; lo que permitió entender las formas en las que cada protagonista configura su subjetividad política y sus relaciones con instituciones de socialización primaria y secundaria, en donde se hace evidente que según cada caso estudiado los lazos son más fuertes por un lado con instituciones de orden primario como la familia y por el otro con instituciones de orden secundario como los grupos de pares o las entidades de rehabilitación.

Por su parte, para la recolección de la información se hizo uso de la entrevista en profundidad, semiestructurada y abierta, que permitió indagar acerca de acontecimientos significativos en la trayectoria vital de los sujetos, además de indagar las interpretaciones que realizan los sujetos de ellos. La información fue registrada por medio de grabaciones que posteriormente fueron transcritas, sistematizadas, tabuladas y analizadas, además de notas auxiliares de diarios de campo que permitieron retomar asuntos de interés en la recolección de información, a través de la técnica bola de nieve.

El análisis de la información estuvo orientado por el modelo comprensivo (Bertaux y Bichi en Pretto, 2011); sin embargo, se retomaron aspectos analíticos propios del modelo ilustrativo (Demaziere y Dubar en Pretto, 2011). De cada modelo se retoman algunas formas de procedimiento frente a la obtención, la organización y el análisis de la información, en miras a obtener un análisis completo que permitiera entender las experiencias significativas de los protagonistas que devinieron en la configuración de su subjetividad política.

Del modelo ilustrativo (Demaziere y Dubar en Pretto, 2011), se aplicó el análisis de contenido y temático, que consistió en el uso selectivo de citas de las transcripciones de cada una de las entrevistas realizadas a los protagonistas, generando una segmentación, clasificación, categorización y fragmentación de la información dependiendo el tema a profundizar, para posteriormente distribuirlo en un esquema de matriz categorial único aplicado a cada uno de los protagonistas, en el que se identificaron los agentes: familia, escuela, pares, rehabilitación y universidad; además de identificar la configuración de la subjetividad política por medio de las subcategorías: participación, instituido, instituyente, subjetividad y resocialización; finalmente se identificó la categoría de discapacidad por medio de las subcategorías de cuerpo, enfermedad e interseccionalidad.

De igual manera, se hizo uso del modelo comprensivo (Bertaux y Bichi en Pretto, 2011), que permitió reconstruir las experiencias significativas de cada uno de los protagonistas. Se abordaron tres instancias analíticas, a saber: 1) análisis del ciclo de vida de cada protagonista, profundizando en la trayectoria y retomando las etapas de vida más significativas para el estudio, a partir de una matriz cronológica. 2) análisis de lo vivido, que partió del análisis de cada entrevista, buscando identificar en ella las interpretaciones, emociones y percepciones de los protagonistas, así como la imagen que tienen acerca de sí mismos, y 3) análisis de la interacción en la entrevista, realizando un reconocimiento de las áreas y conocimientos significativos transmitidos por los narradores en cada entrevista. Para el análisis de las dos últimas instancias analíticas, retomamos las notas auxiliares a partir de la información recolectada en los diarios de campo que fueron hechos en cada una de las sesiones de entrevistas.

En lo que respecta al segundo momento de la investigación, es decir, el diseño e implementación de la intervención pedagógica, se desarrolló a través de la estrategia de investigación acción educativa, siendo esta una forma de entender la enseñanza en sí misma como un proceso de investigación, por tanto asume el quehacer docente, junto con la acción y la reflexión de las experiencias como la finalidad principal de la actividad educativa. La investigación- acción entendida como una metodología de investigación orientada a generar cambios educativos, posee unas características metodológicas propias, tales como la construcción, esto significa que es construida desde y para la práctica; en segundo lugar, pretende comprender y mejorar la práctica a través de su transformación; por otro lado, requiere la participación de los sujetos para la mejora de sus prácticas; en cuarto momento requiere la actuación grupal para el desarrollo del proceso; también, involucra el análisis crítico de las situaciones; finalmente la investigación- acción implica los procesos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y Mac Taggart, 1988 citado en Herreras, 2007).

La investigación- acción es una metodología amplia y flexible basada en el enfoque ecológico que asume la práctica social como un sistema vivo y abierto, donde se producen intercambios permanentes de significados, además permite la reconstrucción de la cultura individual y grupal a partir de la incidencia de los ambientes en el desarrollo de las personas; se reconoce entonces la injerencia de cuatro sistemas que actúan entre sí y posibilitan el desarrollo del individuo, a saber: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El

microsistema refiere las relaciones experimentadas por el sujeto en entornos próximos que se vinculan con el desempeño de roles y actividades; por su parte, el mesosistema da cuenta de las interrelaciones existentes entre dos o más entornos; por otro lado, el exosistema refiere a los entornos que no se vinculan directamente con el individuo pero incide de manera indirecta sobre él, esto a través de las relaciones extensas; y finalmente el macrosistema, que comprende los marcos generales de la sociedad, tal como la cultura o ideología, que inciden en las apropiaciones individuales y colectivas de los sujetos.

La metodología investigación- acción nos permitió trabajar desde un modelo en espiral de ciclos, que incluye los procesos de: diagnóstico, planificación, acción, observación, reflexión y evaluación; estos procesos pueden ser concretados en cuatro fases puntuales que permiten desarrollar acciones específicas, estas fases son: reconocimiento y diagnóstico de la situación inicial; desarrollo del plan de acción; acciones prácticas para materializar el plan de acción; evaluación y reflexión crítica de los efectos de la intervención. El interés de esta investigación al retomar la metodología de investigación- acción parte de la finalidad que esta metodología posee en lo que se relaciona con entender los fenómenos educativos, centrado su atención en la comprensión de las condiciones en las que se producen, en miras a tomar acciones para el mejoramiento de los procesos educativos; por tanto presenta evoluciones según las situaciones que se producen.

En concordancia con los propósitos de la metodología de investigación acción educativa, se retomó la propuesta de la pedagogía crítica como base para la consolidación de la propuesta de intervención, en tanto permite transformar y reposicionar los roles hegemónicos de los escenarios escolares, asumiendo además la emancipación de los sujetos como finalidad última; esto a partir de la identificación, reconocimiento y valoración de las estructuras sociales que actúan como fuente de desigualdad y opresión de los sujetos, específicamente en lo que respecta a la discriminación que se produce en las aulas de clase en relación a las personas con discapacidad que allí confluyen.

Como ya se mencionó, el diseño de la propuesta de intervención pedagógica fue el producto de los aportes realizados por las reconstrucciones de las historias de vida. Así, se retomaron aspectos analíticos tales como: la incidencia de las instituciones de socialización secundaria en las interacciones que contribuyen en la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad, los imaginarios sociales que modelan las creencias acerca de las personas con discapacidad y las acciones de reivindicación que realizan las personas con

discapacidad para dignificar y dar sentido a su condición como una forma de vida válida que aporta a la sociedad desde la diferencia.

Esta propuesta de intervención pedagógica fue construida como aporte para promover la reflexión de los docentes en formación vinculados a la Universidad Distrital, a través de uno de los espacios del seminario NEES⁹, de la facultad de Ciencias y Educación. El objetivo general trazado para la realización de la intervención fue reflexionar acerca de las posibilidades del docente en la construcción de la subjetividad política de personas con discapacidad; para la satisfacción de dicho objetivo general, se plantearon dos objetivos específicos que posteriormente permitieron materializarlo en actividades de aula concretas. Los objetivos específicos planteados fueron: 1) identificar las concepciones que poseen los futuros docentes acerca de la subjetividad política y la participación de personas con discapacidad; y 2) promover la reflexión acerca de la diversidad como posibilidad didáctica y pedagógica que contribuya al fortalecimiento de la participación de personas con discapacidad en escenarios escolares.

En lo concerniente a la recolección de información, esta se realizó a través de talleres y discusiones llevadas a cabo en un segmento de clase de NEES; el espacio fue concertado con una de las docentes titulares del seminario, en miras de enriquecer las sesiones. Los encuentros tuvieron una duración de una hora semanal, completando seis sesiones de intervención. Adicional a estos encuentros, se realizó un grupo de discusión en el que participaron cuatro estudiantes pertenecientes al seminario, quienes se reunieron de forma voluntaria.

Las sesiones se realizaron entre el mes de marzo de 2021 hasta el mes de abril del mismo año; a partir de abril la universidad entró en una dinámica de paro estudiantil que llevó a que se detuviera el desarrollo de la intervención hasta el mes de agosto, por tal razón las actividades fueron terminadas en el mes de agosto y septiembre. La modalidad de las sesiones fue completamente virtual con la mediación de la herramienta tecnológica de google meet, esto permitió los encuentros sincrónicos; estas herramientas virtuales facilitaron el registro del desarrollo de las sesiones, que en su totalidad fueron grabadas, transcritas y tabuladas; por su parte, el diario de campo fue una herramienta de registro auxiliar que nos permitió

⁹ El proyecto académico transversal de formación de profesores para poblaciones con necesidades educativas especiales NEES, después de pasar por discusiones internas, ha realizado un cambio a la denominación del proyecto: a partir del año 2022 fue nombrado “formación de profesores en Nuevas Experiencias Educativas Incluyentes y Solidarias NEEIS. En esta investigación no se retoma esta última denominación, ya que la intervención fue realizada previo al cambio de nominación y lo que trae consigo.

consignar aspectos propios de la dinámica de clase, en lo que refiere a las formas de denominar la discapacidad y la forma de relacionamiento de la docente titular y los estudiantes.

Para realizar el análisis de la información se construyeron matrices categoriales con los conceptos primarios, a saber: discapacidad, subjetividad política y formación docente. Dichas matrices contemplan los conceptos emergentes, asumidos como los temas no propuestos por las investigadoras que surgieron espontáneamente por los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de clase.

Capítulo III

Descripción de las Experiencias Significativas de Socialización que Devinieron en la Configuración de Procesos de Subjetividad Política de Dos Personas con Discapacidad Sensorial

Este capítulo realiza la reconstrucción de la historia de vida de dos personas con discapacidad sensorial, las cuales fueron seleccionadas para el estudio bajo los criterios de edad, condición, significatividad y experiencia; dichos criterios permitieron rastrear la configuración de la subjetividad política a través de sus experiencias de participación ciudadana. Lo anterior se constituyó como un aporte para la comprensión de la configuración de la subjetividad política, a partir de la descripción de las experiencias significativas que posibilitaron dicha configuración.

Reconstrucción de la Historia de Lucía¹⁰: Abriendo Caminos hacia el Empoderamiento

Lucía es profesora voluntaria de la corporación Re Capacitando, que atiende a personas con discapacidad, además de enseñar a quien se interese en estos asuntos pero no vive en carne propia la discapacidad, que por lo general son cuidadores, es decir viven y conocen de cerca la discapacidad pero no la viven. Enseña lengua de señas básicas desde el año 2015, y esto le ha permitido conocer personas maravillosas de las que manifiesta ha aprendido muchas cosas y a su vez han aprendido en su compañía.

Antes de pertenecer a esta corporación, Lucía hizo parte de la Asociación Colombiana de Sordoceguera, SURCOE, llegó en el año 2003 para continuar con su proceso de rehabilitación porque eso sí, manifiesta: “la rehabilitación es algo que debe hacerse todo el tiempo, especialmente para personas que como yo tenemos implante coclear para tratar la sordera, porque cada día salen nuevas cosas que debemos aprender, la tecnología avanza muy rápido”. En SURCOE aprendió muchas cosas: hay cosas que no sé cómo explicarles porque se dieron en la cotidianidad desde la interacción y el acto de compartir con los otros, son cosas que se han quedado en mi corazón. Hay otras cosas que sí puedo explicarles, por ejemplo aprendí el sistema de comunicación propio de las personas con sordoceguera: el tadoma, que es un sistema de sensibilidad táctil en que la persona receptora del mensaje pone la mano en el cuello del emisor y puede sentir las vibraciones generadas por el choque de sus

¹⁰ El nombre real de la protagonista ha sido cambiado a petición suya; Lucía es un seudónimo que busca proteger su intimidad.

cuerdas vocales, explica Lucía mientras acompaña su voz con movimientos de manos constantes, pues aún cuando usa el español como lenguaje verbal, comunica también su mensaje por medio de la lengua de señas; esta es una característica que conserva Lucía no sólo para ser incluyente, sino porque manifiesta que para ella el español es confuso, a diferencia de la lengua de señas que es precisa y envía mensajes contundentes.

Lo más importante que aprendió, asegura Lucía es el reconocimiento de su discapacidad: en el proceso de rehabilitación aprendí que mi discapacidad, es decir la sordoceguera es una discapacidad única que tiene sus particularidades propias y no es equiparable a la ceguera, o la sordera; les digo esto porque muchas personas piensan que somos sólo un grupo de ciegos, o un grupo de sordos, y esto no es bueno porque causa que no se vean nuestras necesidades propias y se desconocen nuestras formas de relacionamiento, de comunicación, etc, entonces se piensa que no tenemos nada para aportar a la sociedad, porque se cree que estamos incompletos. Entender esto le ha permitido a Lucía empoderarse de su condición, quien asegura que: “empoderarse es necesario para demostrar que la discapacidad no es un impedimento, en cambio permite mejorar. Cuando no hay empoderamiento no hay amor propio, entonces cuando uno se empodera empieza a brillar”.

Así, Lucía decidió que a partir de su experiencia podía enseñar a otras personas con discapacidad a adquirir confianza para interactuar en la sociedad; así mismo podía ayudar a crear conciencia en personas sin discapacidad acerca de las necesidades que tienen las personas con discapacidad y así promover entornos incluyentes desde la cotidianidad.

Al destacar en su proceso de rehabilitación, y tras el compromiso continuo que mostraba con la asociación, Lucía obtuvo reconocimientos por su desempeño que la llevaron a ejercer cargos relevantes, el más significativo fue el de representante legal de SURCOE, que ejerció desde el año 2010 hasta el 2013, escenario en el que aportó a la promoción de procesos de visibilización de la población para la creación de la política pública nacional de discapacidad, que estuviera acorde con las necesidades propias de la comunidad sordociega del país; en ese proceso realizó campañas en medios de comunicación, para promover el reconocimiento de la discapacidad; además realizó jornadas de acompañamiento y desarrollo de actividades educativas con personas con discapacidad de la asociación. Lo anterior significó grandes logros en la trayectoria de Lucía, no sólo por el cargo que desempeñó laboralmente, sino también por la gratificación que sentía al saber que cada vez más personas con sordoceguera podían enfrentarse a la vida sin temor y con aceptación en diferentes escenarios.

Como puede verse hasta ahora, la rehabilitación ha sido uno de los elementos que ha atravesado la vida de Lucía y le ha permitido formarse para el reconocimiento de su condición. El componente de rehabilitación en Colombia se constituye como un derecho que es ofrecido a través de servicios integrales, es decir a través de procesos médicos y terapéuticos, educativos, formativos y sociales que permiten la inclusión de la persona con discapacidad a espacios educativos, sociales, familiares, laborales, etc., partiendo del respeto de las necesidades y posibilidades específicas de todas las personas que viven con discapacidad, con el objetivo de lograr y mantener la autonomía e independencia desde la promoción de la inclusión y participación plena, esto es estipulado por la Ley 1618 de 2013, que asegura el ejercicio efectivo de los derechos de personas con discapacidad a partir de la adopción de medidas de inclusión, ajustes razonables y acciones afirmativas.

Siendo la rehabilitación un elemento constitutivo en la vida de Lucía, quien a partir de los tres años empezó a desarrollar sordera, que concluyó en el diagnóstico de hipoacusia bilateral, razón por la cual tuvo acompañamiento profesional por parte de la Institución Nacional para Sordos (INSOR) durante toda su formación de educación primaria, allí reforzaron procesos de aprendizaje del español y labiolectura, el primero le llevó cinco años para aprenderlo, dicho aprendizaje le permitió relacionarse con personas oyentes y no oyentes; sin embargo, los procesos educativos se vieron afectados debido a que por aquel tiempo, 1986 aproximadamente, era poco lo que se conocía acerca de la discapacidad y casi nulo lo que se implementaba. Lucía estudió en tres colegios regulares no adaptados a sus necesidades, y según comenta fue la necesidad de su mamá la que le permitió culminar su proceso escolar, pues era ella quien mediaba con los docentes y directivas de las instituciones para que Lucía pudiera continuar con su formación pese a su bajo rendimiento académico.

La situación académica de Lucía se empezó a complicar con el desarrollo progresivo de baja visión, que fue diagnosticado a la edad de doce años como sordoceguera. Inicialmente Lucía no entendía lo que le pasaba porque sufría de cansancio ocular y dolores de cabeza constantes, que eran vistos por sus profesores e incluso por su mamá como pereza, por lo que le exigían con mayor firmeza que obtuviera buenos resultados académicos. Recuerdo una ocasión en que tuvieron que hacerme una cirugía en los pies y yo me sentía feliz porque no iba a volver al colegio, pero mi mamá un buen día llegó con un par de muletas y me obligó a volver, fue muy duro porque yo tenía que coger bus estando sola, menciona Lucía entre risas; yo le cogí como fastidio a mi mamá porque me obligaba a hacer todas esas cosas, pero mire: hoy le agradezco todo eso, porque eso me llevó a ser la persona que soy hoy en día. En

realidad, continúa Lucía, yo no quería ir al colegio, no me gustaba porque no me sentía bien allá, creí por mucho tiempo lo que algunos profesores me decían: que yo era una mala estudiante, porque uno percibe la diferencia del trato de los profesores hacia los demás; con el tiempo, cuando continué con la rehabilitación me di cuenta que yo no soy bobita, por el contrario soy muy inteligente, simplemente en el colegio yo no recibía la información adecuada, y muy pocas personas estaban dispuestas a repetir las cosas una y otra vez.

La situación de Lucía en la escuela pone de manifiesto el efecto transformador a través de las expectativas, más conocido como efecto pigmalión (García, 2015); particularmente en su relación con los docentes, evidenciando que ante las bajas expectativas puestas por los docentes sobre Lucía, que se expresaban en refuerzos negativos en algunos momentos, o falta de refuerzos positivos, en otros casos, ejercieron un efecto negativo sobre el desempeño académico de Lucía, y consigo sobre su autoestima académica. Lo anterior aunado a la alta probabilidad de que los estudiantes con alguna discapacidad tengan dificultades asociadas al bajo rendimiento académico, bajos promedios y altos niveles de reprobación (Acle, 2006), fueron factores que incidieron en la trayectoria escolar de Lucía.

Debido a la particularidad de la sordoceguera, Lucía centra la discapacidad en la falta de información producto de las dificultades comunicativas que posee con el entorno, de manera que al poder acceder a la información ella considera que dejan de existir desventajas y en últimas se disminuye la discriminación. Esto se relaciona con la propuesta de la ONU plasmada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2008), que asume la discapacidad como la interacción de las limitaciones individuales cuando entran en contacto con las barreras sociales que impiden la participación plena y efectiva en igualdad de condiciones; dentro de las principales barreras existentes se encuentran las arquitectónicas, comunicativas y actitudinales. Puede entenderse entonces que para Lucía la barrera que impidió por mucho tiempo su participación plena fue la comunicativa, situación que se mitigó luego de que Lucía recibiera servicios de rehabilitación integral, en donde no sólo aprendió a utilizar sistemas de comunicación como lengua de señas, tadoma, o braille, y más adelante implante coclear; sino que también, aprendió acerca de su discapacidad y se empoderó de ella.

Algunas experiencias de Lucía permiten denotar que en su trayectoria ha enfrentado situaciones de exclusión debido a creencias instituidas que relacionan las particularidades comunicativas que ella posee con impedimentos de comunicación, que hacen que algunas personas asuman posturas relacionadas con no comunicarse con ella; al respecto, las acciones

realizadas por Lucía, tales como explicar su situación y pedir paciencia, denotan una transformación en su actitud que corresponden a acciones instituyentes que propenden por la modificación de las creencias ya instituidas acerca de la nulidad de comunicación de las personas sordociegas.

Reconstrucción de la Historia de Germán¹¹: Re-Construyendo las Sendas de la Participación

Germán es licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales, su título universitario lo obtuvo tras estudiar por cerca de trece años, esto se debió principalmente a la adquisición de ceguera, pues al iniciar su proceso de admisión a la universidad, Germán no había desarrollado su discapacidad ni estaba cerca de imaginar que lo haría. Cursados dos semestres, el estado de salud de Germán empezó a complicarse gravemente, razón por la cual debía ser hospitalizado y pasaba largos periodos de recuperación en los que le era obligatorio parar, porque su salud decaía progresivamente y no había explicación médica a esta situación. Esto llevó a Germán a apelar a su derecho como estudiante de cancelar y aplazar el semestre o materias, aún en los tiempos no establecidos por la universidad, todo para no perder su calidad de estudiante por causa de bajo rendimiento académico, porque eso sí el objetivo de Germán era entonces y sigue siendo ahora: aportar para la transformación de los problemas que ha vivido Colombia por años; y él decidió que la vía para poder enfrentar la situación del país era la educación.

El diagnóstico de Germán fue tardío. Después de tres años de episodios en que su salud se complicaba, tras una parálisis total del cuerpo, los médicos decidieron tomar una muestra de sangre que sería enviada a Estados Unidos para confirmar, después de ocho meses más, que se trataba de una enfermedad autoinmune degenerativa denominada neuromielitis óptica, que afectó el nervio óptico de Germán hasta producir ceguera; es decir, la discapacidad de Germán: la ceguera, se desencadenó a raíz de un trastorno del sistema nervioso central, a partir de causas no establecidas y efectos sobre su salud. La discapacidad sensorial con la que vive Germán, al igual que el resto de discapacidades no es una enfermedad, pues no existe relación de causalidad sobre los síntomas, por tanto no puede ni

¹¹ El nombre real del protagonista ha sido cambiado a petición suya; Germán es un seudónimo que busca proteger su intimidad.

debe tratar de curarse; la discapacidad es en cambio una condición de vida, que acompaña a quien la vive por el resto de su vida.

La experiencia de Germán permite visibilizar la existencia de dificultades en la atención médica colombiana, debido a las enfermedades mal diagnosticadas, o no diagnosticadas a tiempo, que conducen al deterioro de la salud de los pacientes, e incluso como es el caso de Germán, a la adquisición de alguna discapacidad. Al año 2009, Colombia ocupaba el primer lugar en prevalencia de discapacidad de la comunidad andina, esto es equivalente al 6,3% de la población¹²; esta cifra está relacionada con la cobertura de la afiliación al Sistema General de Seguridad Social en Colombia (Política pública nacional de discapacidad e inclusión social, 2014), que reporta que 24,4% de personas con discapacidad no presenta ningún tipo de afiliación en salud, es decir cerca de XXX personas no reciben ningún tipo de atención médica.

El asunto de un diagnóstico tardío o mal realizado puede tener consecuencias graves en los pacientes y conducir a generar incapacidades prolongadas, es decir situaciones de afección que limitan ciertas actividades por un tiempo determinado, o conducir al desarrollo y adquisición de discapacidades, es decir limitaciones en la realización de actividades permanente en el tiempo; esto conduce a un deterioro de la calidad de vida de una persona y se cataloga como negligencia médica, cuando es el doctor el que realiza mal un diagnóstico; o negligencia estatal, cuando se niega o no se presta la atención médica oportuna (Díaz, 2019).

En consecuencia con lo anterior, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la salud como derecho explícito de las personas con discapacidad¹³, que establece la incorporación de medidas para la prevención del desarrollo de discapacidad asociada a factores ambientales como saneamiento básico, nutrición, etc. que inciden en las condiciones de salud que generan discapacidad; esto debido principalmente a la relación bidireccional de la discapacidad y la pobreza, indicando que las probabilidades de que las personas con discapacidad y sus familias experimenten desventajas económicas y sociales son mayores a las de aquellas personas que no experimentan discapacidad¹⁴.

¹² En segundo lugar se encuentra Ecuador con una cifra de 4,7%; seguido de Venezuela con 3,9%; Chile 2,2%; Perú 1,3%; y Bolivia con el 1,1%.

¹³ El informe mundial de discapacidad de la OMS establece la prevención primaria, secundaria y terciaria; poniendo énfasis en la primaria, como aquellas medidas para la eliminación o prevención de las causas que producen deterioro de la salud antes de que surja la discapacidad.

¹⁴ Retomado del informe mundial sobre la discapacidad. ONU

Actualmente Germán recibe tratamiento médico inmunosupresor para controlar la producción de sustancias químicas que atacan a su propio cuerpo; sin embargo pocas son las personas con discapacidad que cuentan con la posibilidad de recibir atención médica: se estima que en América Latina y el Caribe hay 140 millones de personas con discapacidad, de las cuales el 3% tiene acceso a servicios de atención y rehabilitación¹⁵, cifra de la que Germán hace parte debido esencialmente a la posibilidad de acceder y culminar su formación en educación superior, que le ha permitido tener las competencias requeridas por el mercado laboral y esto a su vez le ofrece garantías de dignidad y calidad de vida. En síntesis, Germán también hace parte de ese 5,4% de la población colombiana con discapacidad que logra acceder al nivel de educación superior, y a su vez hace parte de ese 1,7% de las personas con discapacidad del país que culmina satisfactoriamente dicho proceso formativo¹⁶.

El tránsito de la universidad se constituyó como un verdadero desafío para Germán desde el primer momento en que empezó el proceso, debido a la escasez de recursos económicos con que contaba su familia; situación que se recrudeció tras la adquisición de la discapacidad que fue precedida por los episodios en que su salud se veía gravemente comprometida. La universidad que estudió Germán, entonces no tenía contemplada la educación desde una perspectiva inclusiva, razón por la que no existían ajustes curriculares, pedagógicos ni didácticos que permitieran la accesibilidad de ninguna persona con discapacidad cuyo proyecto de vida fuera la educación, en este caso de Germán, quien en muchos momentos fue cuestionado tanto por sus profesores como por sus compañeros porque consideraban que debía curarse primero para poder seguir con su formación; también le mencionaban que tras la ceguera debía buscar otra alternativa de vida ya que no consideraban viable la educación como una alternativa para él, debido a su discapacidad.

Frente a esto Garrido (2012), identifica la trayectoria universitaria como un proceso heterogéneo que se construye como un entramado social, en el que la comunicación ejerce un papel fundamental para afrontar lo que González (2011) denomina como obstáculos, relacionados con el tipo de institución universitaria, los contenidos y la finalidad de los estudios; lo anterior marca las singularidades en las trayectorias educativas universitarias, que a su vez están ligadas a las experiencias individuales. Esto permite denotar las dificultades intrínsecas del proceso educativo universitario; en el caso de Germán, este estuvo marcado

¹⁵ Noticias ONU. OPS: solo 3% de los discapacitados en América Latina tiene acceso a servicios de rehabilitación. Reportaje 28 de octubre de 2014.

¹⁶ Información retomada de la Fundación Saldarriaga Concha. Artículo educativo: cuál es el panorama de la educación para personas con discapacidad en Colombia, 2018

por el impacto biográfico que vivió tras la adquisición de la ceguera, que incidió de forma decisoria en su vida y consigo en su trayectoria universitaria, que como se señaló con antelación: se prolongó más del doble de lo estipulado por el plan de estudios.

En complementariedad con lo anterior, Aparicio (2009) identifica tres grandes factores que inciden el rendimiento académico, a saber: culturales, asociados a la socialización del estudiante con el entorno, específicamente en su relación familiar y educativa; el segundo factor es el educativo, donde se encuentra todo lo vinculado con las relaciones inter institucionales, específicamente en el rol que ejerce cada actor en la enseñanza, además del clima en que se desarrolla el proceso; y finalmente, los factores personales asociados a las vivencias de los estudiantes que configuran su autoestima y autoconcepto. Todos los factores han de ser tenidos en cuenta, ya que asumir las transformaciones que consigo trajo la adquisición de la discapacidad en la vida de Germán se constituyó como uno de los principales retos en su vida, en contraste con la evidencia mostrada por Acle (2006), que señala la relación de proporcionalidad de la discapacidad con la alta probabilidad de tener dificultades asociadas al bajo rendimiento académico, bajos promedios y reprobaciones.

A nivel personal, Germán experimentó muchas transformaciones unas relacionadas con las experiencias cotidianas y formas de vivir, y otras con creencias e imaginarios que tenía naturalizados acerca de la discapacidad. Con respecto a las experiencias, Germán tuvo profundas transformaciones en la forma en que vivía y transitaba la universidad, pues dejó de ser un joven universitario que se ocupaba solamente de estudiar y rodearse de compañeros, a ser un estudiante que tuvo que enfrentar y habitar la universidad desde la discapacidad con limitaciones que le reducían su movilidad y su visión, además de la sensación de soledad emergente que nunca antes había experimentado, explica Germán con detenimiento, y continúa: “Al principio me desinteresé mucho en la academia porque estaba muy concentrado en mi proceso personal, en toda esa etapa fuerte de cambio, que tal vez no aceptaba pero igual sabía que se estaba dando ese cambio y tenía que irme acoplando a esa nueva realidad poco a poco, estaba muy centrado en mí, en lo que sucedía conmigo. Durante la enfermedad también estuvo la preocupación de no saber qué era lo que pasaba, luego cuando ya se dio el diagnóstico, estuvo el obstáculo de no saber cómo manejarlo de la mejor forma, también en ese durante hubo un tiempo de re- aprendizajes y desaprendizajes”.

Siguiendo el asunto de los re aprendizajes y apropiaciones de la academia, esta fue asumida por Germán, luego del proceso de aceptación y duelo, como una oportunidad:

“Después de todo ese proceso de duelo y decaída, fue un volver a enamorarme incluso con mucha más fuerza de la academia porque fue sentirla: que la podía volcar a la vida práctica, de alguna manera me está tocando porque ya soy una población diferencial, o hago parte de una población diferencial y puedo hablar de la interseccionalidad, de las matrices de discriminación, justamente porque me toca, porque lo he vivido, y puedo hablar de procesos históricos también porque lo reconozco en relación a la discapacidad; como que todo ese arsenal teórico pude empezarlo a utilizar y a llevarlo al plano de las relaciones prácticas”, agrega Germán con contundencia.

Dentro de las transformaciones a nivel de experiencias, se encuentra lo relativo al reconocimiento y apropiación de su cuerpo, en un primer momento porque fue la enfermedad y posteriormente la discapacidad lo que le permitió realizar un reconocimiento de su cuerpo; en concordancia con la propuesta de Lupton (2003) la funcionalidad de la enfermedad es permitir a quien la vive ser consciente de su cuerpo debido a las experiencias de dolor que llega a experimentar. Siguiendo con lo anterior, es posible identificar la forma en que Germán comprendía su cuerpo y las funciones corporales antes de desarrollar la ceguera, como algo que no había sido reflexionado y por tanto no lo consideraba como una parte del actuar político, ni como parte de una discusión académica, agrega Germán, y señala: el cuerpo era el cuerpo y ahí terminaba, estaba totalmente fuera de mi concepción del mundo. Yo vivía el cuerpo porque era algo que me permitía moverme, lo que me permitía estar, el cuerpo era para la ropa y para el disfrute: el disfrute de ser visto, de ser tocado, pero nada más.

La adquisición de la discapacidad en una edad adulta, trajo consigo una serie de transformaciones radicales en el cuerpo, de las que Germán podía ser consciente, y de las que además tomaba posición. Durante la adquisición de la discapacidad, que pasó inicialmente por un proceso de enfermedad que le permitió a Germán identificar los dolores y a su vez las transformaciones a nivel orgánico, pues las funciones corporales se transformaron y empezó a vivir a partir de la carencia, señala Germán, y asevera: El cuerpo fue el lugar de la pena, de la incomodidad, la razón por la que incluso yo no accedía a usar el bastón porque creía que todo el mundo me iba a rechazar desde que me vieran con él. Se había convertido en el cuerpo que dejó de ser: un cuerpo agradable, un cuerpo atractivo, un cuerpo que le pueda interesar a otras personas, para convertirse en ese cuerpo enfermo, un cuerpo que no puede, un cuerpo tal vez sucio, enfermo; no quería usar el bastón porque me empezarían a rechazar, me empezarían a ver como el pobrecito.

Posteriormente, y luego de procesos de conocimiento, adaptación y aceptación, Germán ha transformado paulatinamente la percepción que tenía sobre sí mismo y su cuerpo; este proceso por lo general se realiza en el marco de la rehabilitación integral, que busca ofrecer servicios terapéuticos, educativos, sociales y formativos, que permitan a la persona aprender a relacionarse con el espacio geográfico, por un lado, y con la sociedad, por el otro lado; además de ofrecer servicios de acompañamiento psicológico para poder enfrentar y vivir sanamente el duelo, que en el caso de Germán y muchas personas más que adquieren discapacidad a la edad adulta necesitan este acompañamiento, pues se estima que de cien jóvenes que adquieren discapacidad tres pueden llegar a suicidarse debido al impacto que causa la pérdida¹⁷. Lo anterior es sumamente importante, pues pese a que en Colombia la rehabilitación integral es un derecho, estipulado en el CONPES 3591 de 2009, la realidad de personas como Germán es que no se les presta la atención en rehabilitación poniendo diferentes obstáculos que terminan por hacer desistir del proceso.

En este camino hacia la aceptación han incidido varias personas con y sin discapacidad que han acompañado a Germán en el proceso de autoconocimiento que ha conducido a transformar la percepción acerca de su cuerpo que vive, siente y piensa a partir de la ceguera y no a pesar de ella, es decir, reconociendo las potencialidades y no acentuando sus limitaciones, porque después de todo, señala Germán: el cuerpo se ha convertido en el orgullo, el orgullo de discapacidad, el orgullo de decir: este es mi cuerpo que no ve, pero no por eso deja de tener dignidad, este es el cuerpo que me permitió ampliar mi perspectiva sobre el reconocimiento de cuerpos diversos, este cuerpo me permitió entender que la discapacidad no es la enfermedad. Fue un proceso emocional y mentalmente difícil para mí entender que mi cuerpo es mucho más que no ver.

Además, otra de las transformaciones que presentó Germán a nivel experiencial, es lo relacionado con la temporalidad, ya que las actividades que realizaba cotidianamente antes de vivir con discapacidad se modificaron en función inicialmente de las necesidades médicas y físicas emergentes; este proceso de adaptación también requirió tiempo, pues Germán se vió abocado a percibir los detalles, para asimilar e incorporar a sus dinámicas de vida el hecho de que con la discapacidad realizar las actividades cotidianas le demandan mayor cantidad de tiempo. “Finalmente todo redundaba en el aprendizaje, si tu debes gastar tiempo en otras cosas para hacer el mismo proceso de aprendizaje que otro compañero, en el que ese compañero

¹⁷ Información extraída de NTR. Artículo “De cada cien jóvenes con discapacidad adquirida, cien se suicidan. 30 de abril de 2015

gasta menos tiempo, ahí ya empiezas a estar ante una desventaja. Eso implicó re acoplarse a nuevas formas de estudio, dinámicas de estudio con otros tiempos porque con los lectores de pantalla el tiempo de estudio es mayor, es decir, se le va a uno más tiempo. Por otro lado está el tema de los desplazamientos: el hecho de coger un transporte para llegar y devolverse con bastón genera unas dinámicas diferentes. Con discapacidad uno tiene una temporalidad diferente, ya no se puede andar a las carreras, acelerado, evidentemente cambia la forma de relacionarse con la vida misma, asegura con contundencia Germán.

Simultáneamente se dieron las transformaciones a nivel de imaginarios, pues Germán tenía una serie de ideas acerca de la discapacidad misma y el hecho de vivir la condición; esto fue una de las razones por las que Germán nunca estuvo ni cerca de pensar que él en carne propia llegaría a vivir con una discapacidad, pues pensaba que las discapacidades eran congénitas, es decir de nacimiento, o eran producto de un accidente, creyendo además que la discapacidad era en sí misma una enfermedad y que quien la vivía era por tanto un “enfermito”, pobre de aquel... Lo anterior fue confrontado por Germán y aprendido en carne propia, lo que le permitió entender que la discapacidad no es una enfermedad, aunque bien podría ser el resultado de alguna, pero más allá de eso reconoció que es una condición que se vive y no se padece: se puede vivir una vida digna y plena, eso sí, asevera Germán: con las garantías para que quien la vive logre desarrollar su proyecto de vida, y añade: la rehabilitación no basta, tal vez es el primer paso: es importante, pero ¿dónde quedan los temas de trabajo, educación, vivienda, proyecto de vida independiente?, esa es en últimas mi apuesta política.

En relación con lo anterior, al adquirir la discapacidad Germán tuvo que confrontar uno de los imaginarios que tenía más arraigado, y por el cual su incertidumbre fue creciente cuando empezó a perder agudeza visual y creció la posibilidad de desarrollar ceguera; dicha creencia es acerca de la participación política de las personas con discapacidad: “Yo pensaba que no tenían apuestas políticas, que no habían personas con discapacidad que les interesara el tema de estar inmersos en asuntos públicos; eso cambió totalmente, fue un cambio radical: de hecho aprendí muchísimas cosas y quedé impresionado de muchos compañeros y compañeras que saben un montón acerca de la participación, que son muy propositivos”, menciona Germán con severidad.

Enfrentarse a personas con discapacidad que como él estaban interesados en generar aportes desde su accionar, en miras a transformar las situaciones de injusticia y desigualdad

del país, fue uno de los motivos que llevó a Germán a movilizarse desde el primer momento como activista con discapacidad tras la muerte en extrañas circunstancias de una persona ciega en el sistema de transporte público de Bogotá, llevando a Germán y muchas más personas con discapacidad a protestar por las pocas garantías de seguridad que les ofrecía el sistema de transporte; lo cual, condujo a desarrollar adaptaciones en el sistema, tal como señalizaciones visuales y auditivas, sistema podotáctil en el suelo que permite identificar riesgos cercanos, especialmente pensado para las personas usuarias de bastón.

Así comenzó la movilización social y política de Germán, con acciones simples en compañía de amigos, nuevas relaciones de amistad que construyó tras la adquisición de la discapacidad, permitiendo adquirir nuevos aprendizajes y vivencias, que se fueron convocando alrededor de sus demandas por condiciones de vida digna y condiciones de participación, pues su apuesta es hacer no sólo de la ciudad de Bogotá sino del país un lugar inclusivo y con justicia social. Esto último los llevó a conformar el primer movimiento social de discapacidad del país, MOSODIC, cuya finalidad es aportar a la construcción de paz, a partir de acciones de reivindicación y protección de derechos humanos, en el entendido de que la inclusión social de todos y todas va a promover a la construcción de la paz que necesita Colombia.

La conformación de MOSODIC dio origen a otros proyectos de participación juvenil y estudiantil como la “Red Latinoamericana de Estudiantes por la Inclusión”, que propende por la participación para generar incidencia en la construcción de políticas públicas de discapacidad. Durante ese proceso, Germán llegó a desempeñarse como representante de MOSODIC, lo que le aportó muchos conocimientos y experiencias para fomentar la participación de la población con discapacidad en entornos sociales; esto ha llevado a Germán a retomar estudios posgraduales en políticas públicas, para ponerlas al servicio de la inclusión social con justicia y equidad.

Contribuciones Analíticas de los Casos Presentados

Para el análisis de la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad, a partir de la reconstrucción y análisis de las historias de vida de dos personas con discapacidad sensorial, se identificaron los agentes, contenidos y espacios socializadores, retomados de la teoría sociológica, que los asume como aquellos elementos que permiten erigir los procesos de socialización (Simkin y Becerra, 2013). En nuestro caso, la

identificación de estos tres componentes permitió reconocer aspectos clave que aportaron en la vida de los protagonistas e incidieron en la configuración de su subjetividad política.

De acuerdo a esto, asumimos en el estudio los agentes socializadores como aquellos organismos, instituciones o sujetos, que a partir de la interacción brindan contenidos explícitos e implícitos a los individuos, que a su vez los internalizan e incorporan; entre los principales agentes socializadores se encuentra la familia, instituciones educativas, medios de comunicación, grupos de pares, etc. Por su parte, los contenidos fueron relacionados con aquellos argumentos o temas que circulan en las relaciones que los individuos entablan con los agentes socializadores y a su vez son transmitidos; entre estos se encuentran valores, símbolos, motivaciones, clasificaciones sociales etc. Por último, retomamos los espacios como aquellos escenarios o lugares físicos o simbólicos en donde se instituyen o establecen las interacciones entre individuos y agentes socializadores.

Los agentes socializadores que se destacan en los relatos de los protagonistas generando aportes relevantes en la configuración de su subjetividad política, son: por un lado la familia, quien vive de cerca el proceso que es emprendido por los individuos tras adquirir una discapacidad, generando acompañamiento y apoyo en las situaciones que lleva consigo la adquisición de una discapacidad; por otro lado, se encuentran las instituciones educativas, dentro de las que se ubican escuelas, universidades e instituciones de rehabilitación; finalmente, se reconocen los escenarios de pares como un agente decisivo en el aporte a la configuración de la subjetividad política de los protagonistas.

La indagación y reconstrucción de las historias de vida permitió denotar que tras la adquisición de la discapacidad, se insertan nuevos agentes socializadores que entran en escena, tales como instituciones de rehabilitación, que desempeñan labores de índole médico y acompañamiento psicosocial; se insertan además agentes relacionados con la movilización social por la discapacidad vinculado a diferentes plataformas como fundaciones, organizaciones y/o movimientos sociales que trabajan por el cumplimiento y satisfacción de derechos de la población con discapacidad.

Cada relato permitió identificar en las trayectorias las formas de relacionamiento de las personas, a nivel sujeto- sujeto e instituciones- sujeto, haciendo hincapié en las transformaciones de dichas formas de relacionamiento tras adquirir una discapacidad. Los relatos destacan la institución familiar, las instituciones de rehabilitación y los escenarios de pares como plataformas que posibilitaron la participación de los protagonistas y consigo la

configuración de su subjetividad política. Por su parte, los escenarios educativos: universidad y colegio respectivamente, no tuvieron una incidencia significativa en las experiencias de los sujetos, a diferencia de las instituciones de rehabilitación y espacios de pares, que posibilitaron la participación de los sujetos. Lo anterior se consolida como un reto para los docentes en formación y futuros docentes, pues como señala el informe Informe Alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad: el Estado debe implementar estrategias de formación para la educación inclusiva dirigidas a impactar las facultades de educación, en todos los programas que forman los maestros del futuro (2016).

Por su parte, los espacios socializadores también presentaron transformaciones tras la adquisición de discapacidad, en ese sentido se insertaron instituciones médicas y de rehabilitación como hospitales, centros de rehabilitación y formación para personas con discapacidad tal como el SENA, INSOR, INCI, entre otros. De igual manera, se evidenció que tras la adquisición de la discapacidad, los protagonistas generan re apropiaciones de los lugares relacionados con las transformaciones de las formas como transitan, perciben y viven los lugares; por ejemplo, el asunto del transporte público, las experiencias de transitar espacios públicos y realizar transacciones comerciales.

Siguiendo esto último, las experiencias reconstruidas a través de las historias de vida permiten identificar una reapropiación del uso y la vivencia de asuntos cotidianos; por un lado se halla la transformación de la experiencia como usuario del sistema de transporte público. En el paso de vivir sin discapacidad a tenerla, se evidenció que los protagonistas dejaron de experimentar el transporte desde el conformismo y la negligencia de los usuarios que no requieren adaptaciones de los sistemas de transporte; para ser vivido desde la demanda constante, ya que al habitar desde la discapacidad, las personas empiezan a sentir latente la necesidad de realizar ajustes que respondan a sus nuevas formas de relacionarse con el espacio y a su vez hacer uso de los servicios desde la seguridad y preservando su integridad física. La vivencia del uso de transporte se modifica en función de las necesidades particulares de los sujetos, pues cuando tienen una discapacidad las dificultades y falencias propias del sistema son sentidas, percibidas y vividas de forma directa, y no sólo generan inconformidad e incomodidad, sino que pueden llegar a poner en riesgo la seguridad de los usuarios.

El tránsito por las calles también se modifica tras la adquisición de una discapacidad, en los casos indagados, al tratarse de discapacidad de tipo sensorial involucrada con la ceguera, los protagonistas se sirven de la audición en el caso del protagonista, y de los rezagos visuales y auditivos, que en el segundo caso son ampliados con la ayuda de un amplificador de sonido en el caso de la protagonista. Sumado a esto, se reconoció que la forma en que transitan y se movilizan es a partir de la ayuda de otras personas; esto presenta muchas limitaciones, ya que al solicitar ayuda han recibido respuestas asociadas a desconfianza, negación, oposición o finalmente ser ignorados. Ambos protagonistas mencionan lo poco accesible que les resulta la ciudad de Bogotá, debido a varios factores entre ellos la incompletitud del sistema podotáctil en las calles, que se suma al deterioro o inexistencia de andenes en las vías; además de lo que los protagonistas denominaron como “trampas” que son principalmente bolardos que están ubicados en los andenes y carecen de avisos que alerten al usuario de bastón acerca de la señalización, lo que resulta en golpes y tropiezos en muchos casos.

Por otra parte, se vive de forma diferente el hecho de realizar compras habituales en tiendas y supermercados, tal como insumos de alimentación, ya que de nuevo los protagonistas deben apelar a pedir ayuda para ubicar los estantes correspondientes a los productos que necesitan, por una parte, y en la selección de buenos productos de consumo, por otra. Lo anterior permite evidenciar las transformaciones que deben realizar las personas cuando adquieren una discapacidad, llevando a la reapropiación de las formas en que se relacionan con espacios y personas, que modifican ciertas experiencias de vida.

Por su parte, los contenidos de socialización también presentaron una serie de modificaciones tras la adquisición de la discapacidad de los protagonistas; dentro de esto se encuentran las actitudes y valoraciones que poseían los sujetos acerca de sus propios cuerpos, las formas de percibir y valorar el tiempo y espacio. Así, la adquisición de la discapacidad implicó transformaciones orgánicas en el cuerpo que por su naturaleza recibieron atención médica, lo cual connota una relación con la enfermedad, de ahí que la discapacidad se consolidó como un punto de inflexión en que se presentó el reconocimiento de su cuerpo, sus debilidades biológicas y la forma de contrarrestarlas y hacerles frente; en términos de los tiempos, estos también presentaron grandes alteraciones en relación a la forma de vivir, pues para la realización de algunas actividades debían concentrar mayores esfuerzos y dedicación;

a su vez, la forma de relacionarse, habitar y transitar los espacios también se vio abocada a la transformación, como se señalaba en el apartado anterior.

Capítulo IV

Reconocimiento de las Contribuciones de la Participación Ciudadana en la Configuración de la Subjetividad Política de Personas con Discapacidad.

La participación es un proceso social que se manifiesta como acción intencionada de individuos o grupos, que buscan satisfacer u obtener objetivos de intereses particulares expresados en contextos diversos, estas se vinculan con lo social frente a ejercicios de poder. La participación posee dos expresiones principales, a saber: participación- argumentación, centrada en el componente racional comunicativo, que se origina en la argumentación y deliberación partiendo de una propuesta dialógica en que los sujetos participan a través de la comunicación y la expresión de ideas argumentadas. La segunda expresión participativa es participación- acción en que se privilegia la acción y la materialización de las ideas y deliberaciones, aquí existe un fuerte componente pragmático (Velasquez y González, 2003)

La participación es entendida como un medio y un fin, según la perspectiva a través de la cual se analice; se consolida como un medio a través del cual se mejoran los procesos de la política pública, de ahí que la participación de la ciudadanía pretende lograr eficacia, eficiencia y garantía de los derechos humanos, a partir de los aportes realizados por medio de las políticas públicas. Por su parte se entiende como un fin en sí mismo pues su objetivo es la redistribución del poder público hacia la ciudadanía a través de mecanismos participativos y no únicamente representativos. Lo anterior permite entrever la naturaleza de la participación, que se enmarca en un sistema político democrático que pretende la vinculación, aporte e incidencia de los ciudadanos en la esfera pública (Canto, 2016)

En concordancia con lo anterior, es posible afirmar que la ciudadanía es un estatus social y jurídico, por tanto connota la práctica efectiva de derechos y deberes dentro del espacio social (Geva, 2011); el logro de dicho estatus se da a partir del proceso de adquisición de características que posibiliten los ejercicios ciudadanos, tal como poseer competencias ciudadanas y la participación en espacios sociales. En el ámbito de la discapacidad, la participación social es un indicador que permite identificar la capacidad de autodeterminación de los sujetos que permite desarrollar la ciudadanía como estatus, vinculado con la autonomía y responsabilidad.

Lo anterior se enmarca en la discusión de la ciudadanía y las formas en que esta se expresa en la autonomía, que es asumida en su doble acepción (Etxeberria, 2008); a saber: a partir de su aspecto moral, comprendida como las capacidades racionales que permiten a un

sujeto deliberar y tomar decisiones frente a determinada situación; y por otro lado, la autonomía fáctica, entendida como capacidad de acción que permite materializar las deliberaciones antes racionalizadas. Lo que se disputa en materia de discapacidad es la autonomía fáctica, como capacidad efectiva de los sujetos de tomar parte y realizar acciones que viabilicen su participación social, tanto en escenarios de su vida privada, como en esferas de la vida pública.

En la comprensión del ejercicio ciudadano de las personas con discapacidad, se halla la ciudadanía pasiva, por un lado; y la activa por el otro. La primera parte de la negación de la calidad de ciudadanía, que comprende al sujeto como alguien inacabado y potencial poseedor de la condición de ciudadanía, a la par que se niega su condición ciudadana en pleno, limitando su capacidad de acción. La ciudadanía activa por su parte, reconoce al sujeto desde su independencia, exigiendo a cada sujeto según sus capacidades; esta concepción parte del reconocimiento positivo de la discapacidad, que pone énfasis en la sociedad que discapacita y de ella depende la apertura en espacios de participación de personas con discapacidad.

En miras de identificar la participación de personas con discapacidad en diferentes escenarios sociales, se realizó una búsqueda que permitió identificar la situación en materia de políticas públicas en contraste con documentos como informes, reportes e investigaciones que evalúan el asunto por medio de análisis estadísticos, a partir de lo cual se realizó una distinción por escenarios propios de participación que se presentará a continuación. No obstante, la mayor parte de informes coinciden en: el aumento que está presentando Colombia en el desarrollo de discapacidad en población adulta a partir de los 45 años vinculada con enfermedades de comorbilidad; también existe una relación de adquisición de discapacidad con el fenómeno de la violencia, entre el 11 y 15% de la población con discapacidad manifiesta que la adquirió en ese contexto; finalmente, se reconoce que el nivel educativo de personas con discapacidad es menor que el promedio de personas sin discapacidad, esto vinculado con los mayores grados de vulnerabilidad que presentan las familias en las que algún miembro posee discapacidad (Departamento Nacional de Planeación, 2004)

Escenarios de Participación

Educación. El DANE (2005) planteó que de 6,3% de personas que cuentan con una limitación permanente, 33,3% no han accedido a ningún nivel educativo, 29,1 % cuentan con

básica primaria incompleta, 2,34% tiene algún nivel de educación superior (técnica, tecnológica, profesional) hasta llegar a plantear un escaso 1% de población con discapacidad que logra culminar la educación superior y un escaso 0,1% que alcanza la formación posgraduada. Esto significa, como lo plantea el Consejo Nacional de Política Económica y Social (DNP y CONPES 2013), que el nivel educativo de las personas con discapacidad es mucho menor que el del resto de la población.

En materia de educación superior, se reconocen las experiencias de dos universidades que han trabajado en la implementación de estrategias que viabilizan la inclusión de personas con discapacidad, a saber: la Universidad Nacional a través del acuerdo 36 de 2012, y la Universidad del Valle a través del acuerdo 004 de 2013; siendo estas políticas institucionales focalizadas para promover el acceso de personas con discapacidad, que generan condiciones de accesibilidad de infraestructura, académica, de formación docente y de la comunidad universitaria, en miras de promover la educación inclusiva como un objetivo misional de la institución. En ambas universidades se ha trabajado la discapacidad desde el área de la salud, a través de programas como enfermería, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiología, etc.

Para la formulación de la política, la Universidad del Valle convocó a la comunidad universitaria en encuentros y mesas de trabajo estudiantiles y docentes que concentraron las experiencias profesionales y personales de personas con y sin discapacidad; constituyéndose como uno de los ejercicios significativos de participación activa de la comunidad universitaria que se materializó en la construcción de una política institucional de gran envergadura (Carvajal, 2015).

Trabajo. De acuerdo con el Censo del 2005 y con las proyecciones poblacionales a 2015, de las 3.000.000 personas con discapacidad que tiene Colombia el 52.3% está en edad de trabajar, solamente el 15.5%, es decir aproximadamente 480.000 personas con discapacidad tiene trabajo, y solo el 2.5% gana un salario mínimo o más. El 30% de las mujeres con discapacidad registradas reportaron que la principal actividad desarrollada eran los oficios del hogar, mientras que el 12,5% de mujeres reportaron estar trabajando. Los hombres por su parte registran un 21,3% que se desempeña laboralmente, mientras que el 6.3% de los hombres con discapacidad en edad de trabajar se dedica a los oficios del hogar (Corre y Castro, 2016)

Salud. En términos de acceso a la salud, el SISPRO¹⁸ revela que cerca del 78% de la población con discapacidad registrada cuenta con acceso, frente al 21% que no, menos del 1% de la población no está definida. En lo relacionado con la percepción de oportunidad del servicio, cerca del 69% de los encuestados encuentra que tiene oportunidad de acceder al servicio, frente al 30% que considera no poseer oportunidad para acceder, el 1% de la población no fue definida. Finalmente, lo referido a conocimiento acerca de prestación de servicios de rehabilitación, el 20% conoce acerca de la prestación de servicios de salud en sus municipios de residencia, frente al 75% que desconoce acerca de estos servicios, y finalmente 5% de los encuestados no están definidos.

En relación a la percepción de la calidad y pertinencia de los servicios de salud, existe información del ENDS¹⁹ que revela una alta tendencia de percibir como regular y mala la prestación de servicios de salud en la población con discapacidad, se estima el 65% aproximadamente. Sumado a lo anterior, una de las dificultades que encuentran las personas con discapacidad al acceder a servicios de salud se relaciona con la salud mental, pues en las áreas de psicología y neuropsicología son de difícil acceso y atención incompleta. (Departamento Nacional de Planeación, 2012).

Espacio Público. El Departamento Nacional de Planeación estima que las personas con discapacidad perciben mayores dificultades asociadas a su acceso, movilidad y tránsito en espacios públicos, entre los cuales se encuentran calles, escaleras, andenes y pasillos en un 44,3%; servicios de transporte como vehículos públicos y paraderos en un 17,4%; lugares de trabajo en un 5%; centros educativos en un 3,8%; centros de salud en un 5%; otros espacios como parques y centros comerciales son percibidos de difícil acceso para personas con discapacidad en un 14,0; el 10,5 restante corresponde a lugares privados como dormitorios, salas y baños. (Departamento Nacional de Planeación, 2012)

Participación Social. El SISPRO revela que más del 20% de las personas con discapacidad que se encuentran registradas, es decir 524.979 personas, hacen parte de organizaciones comunitarias, religiosas y de defensa de derechos. Se evidencia una creciente

¹⁸ Sistema Integrado de Información de la Protección Social, sistema de información consolidada por bases de datos y sistemas de información del sector salud, concentra los indicadores de oferta, demanda, prestación de servicios, calidad de servicios, aseguramiento, financiamiento y promoción social.

¹⁹ La Encuesta Nacional de Demografía y Salud se consolida como una fuente de información que permite obtener indicadores que caracterizan a la población colombiana. Esta encuesta está a cargo del ministerio de salud y permite evaluar y crear programas de salud acordes a los requerimientos de la población colombiana.

organización social en torno a asuntos de la discapacidad, mediante grupos que buscan realizar incidencia política relacionada con la demanda de sus derechos. El 46% de población registrada se encuentran vinculadas a organizaciones ciudadanas y defensoras de derechos humanos; el 10% hace parte de organizaciones deportivas y culturales; un 42% se vincula con comunidades religiosas; mientras que el 3% está relacionado con actividades de desarrollo económico y productivo. (Departamento Nacional de Planeación, 2012)

La información presentada es de carácter formal, fue extraída de recolección de datos estadísticos realizada por instituciones estatales; existen dificultades en la obtención de información exacta que permita cuantificar a la población colombiana. El último censo poblacional realizado en todo el territorio colombiano se llevó a cabo en el año 2018, y este presentó dificultades de diseño y ejecución que responden en parte al crecimiento urbano, esto trajo consigo una serie de inexactitudes en la cuantía de la población a nivel nacional. De igual forma, la recolección de información no se concentró en la caracterización detallada de la población con discapacidad, se presentó la cifra de 50 millones de habitantes a nivel nacional, de los cuales el 7,2% de personas viven con discapacidad. Otras instituciones como ONG y fundaciones realizan estudios, algunos de ellos fueron retomados aquí para aproximarse a las dinámicas de vida de las personas con discapacidad en relación a la participación ejercida por dicha población.

Por su parte, otras instituciones como universidades realizan recolección de información parcial que caracteriza una porción de la población, tal como el estudio de prevalencia de discapacidad en el valle del cauca (2001), realizado por la universidad del valle, que caracteriza la población con discapacidad a nivel ciudad en Cali y estima la existencia de 126 casos de discapacidad simple, es decir que las ayudas y apoyos que le son prestados a la persona con discapacidad le resultan suficientes para realizar sus actividades; frente a 293 casos de discapacidad compleja, es decir que los apoyos que le son prestados no resultan suficientes para llevar a cabo las actividades cotidianas. El estudio mostró que el 35.7% de las personas con discapacidad simple y el 45.0% de las personas con discapacidad compleja participan en actividades básicas como compartir el tiempo libre con la familia, lo cual demuestra los niveles de aislamiento de este grupo de personas. Entre los que sí participaban en actividades sociales el 26.7% lo hacía en algún tipo de organización especialmente de tipo religioso. Con respecto a las diferentes situaciones sociales, el estudio mostró que el transporte público es la principal barrera para la participación, seguida por el

acceso a los espacios públicos y espacios recreativos. (Prevalencia de discapacidad en el Valle del Cauca. Universidad del Valle, Gobernación del Valle del Cauca, agosto 2001)

Por otra parte el INCI y el CINDE realizaron la sistematización de experiencias de participación política, denominado “sistematización de la movilización social y política de la población con limitación visual”, en el que se narran las experiencias de organizaciones de personas con limitación visual entre los años 2005 a 2007 que asesora el INCI en los departamentos de Nariño y Boyacá, el resultado de sistematización es realización de propuesta técnica para la implementación de modelos de gestión local para las organizaciones. El informe pone de manifiesto la inexistencia de relación de la limitación visual como determinante en el contenido y formación de capital social; por el contrario se evidencia la existencia de otros factores como la interacción social como facilitadora de la estructura de oportunidades y factor que mejora la participación. Se evidencia que la organización de personas están relacionadas con la demanda de derechos, específicamente laborales.

El estudio de ocho casos realizado por Salazar; Sosa; Quiroz; Rendón; Rendón (2019) pretendía identificar el grado de conocimiento por parte de personas con discapacidad acerca de mecanismos legales de protección de derechos, que evidenció que en sólo uno de los casos existe conocimiento e interés de involucrarse en colectivos y asociaciones en miras de incidir en la construcción de las políticas públicas. Se concluye que las dificultades en la participación de personas con discapacidad está relacionado por un lado con la voluntad política de entes gubernamentales, y por otro lado debido al interés de las personas propiamente.

El estudio descriptivo correlacional que relacionó las determinantes sociales de la salud y componentes de discapacidad (Castelblanco; Cerquera; Vélez; Vidarte, 2013), en el que se analizaron 6150 registros de personas identificadas en el registro de localización y caracterización de las personas con discapacidad en la ciudad de Manizales, permitió identificar que las principales barreras presentadas en la población son arquitectónicas, lo cual dificulta la participación debido a dificultad en la movilidad y acceso. El estudio además identificó que la participación social se presenta en mayor medida en actividades religiosas y espirituales con una incidencia del 68,8%, y familiares en un 66,3%; contrario a esto, el 16.5% manifestó no participar en ninguna actividad. Finalmente concluyó que los bajos niveles educativos obstaculizan la capacidad de adquirir conocimientos y habilidades que permitan el acceso al mercado laboral y el mejoramiento de la calidad de vida.

Lo anterior permite notar dos asuntos, el primero se relaciona con la necesidad de cotejar la información estadística existente, en miras a diseñar instrumentos actualizados que permitan acercarse a las dinámicas de vida de personas con discapacidad, pues este es el primer paso para el reconocimiento de sus necesidades particulares, que en ningún caso son genéricas, pues la discapacidad es diversa y plural. El segundo asunto, está vinculado con la urgencia de abrir espacios de participación social, la educación es el paso inicial que permitiría promover el interés de las personas con discapacidad en asuntos propios de política, ciudadanía y participación.

Capítulo V

Propuesta de Intervención Pedagógica para Reflexionar con Profesores en Formación las Posibilidades del Ejercicio Docente para la Construcción de Subjetividad Política de Personas con Discapacidad

La propuesta de intervención pedagógica formulada a partir de las lecciones que nos dejaron las historias de vida, cuyos aportes se concentran entre otras cosas en comprender el papel que posee la educación en los procesos de adaptación de personas tras adquirir una discapacidad; estas experiencias mostraron los escenarios de rehabilitación y de pares como potenciales en los procesos de socialización y adaptación, además de convertirse en plataformas para promover procesos de participación capaces de incidir en la configuración de la subjetividad política de los sujetos.

Dichas experiencias de vida permitieron identificar que los docentes se configuran como actores capaces de contribuir en la creación de escenarios escolares para la participación desde el reconocimiento de la diversidad; haciéndose necesario que estos desde su formación reflexionen y se conciencien frente al trato de la diversidad como posibilidad y no como impedimento de su práctica pedagógica.

Asimismo, se reconoció que los escenarios formativos son espacios de participación social fundamentales para la configuración de la subjetividad política de los individuos, y que la escuela como institución de encuentro, no siempre se presenta como un espacio preparado y abierto para la participación en igualdad de condiciones de todos y todas los que en algún momento habitamos la escuela. Por lo tanto, la pertinencia de la intervención recayó en el fortalecimiento que se puede producir en la formación docente para la apertura y creación de espacios para la participación de todos los estudiantes, sobre todo de aquellos que por su diversidad han vivido situaciones de discriminación, exclusión y segregación; entendiendo que esos espacios de participación y relacionamiento se establecen como escenarios potenciales que contribuyen en la configuración de subjetividades políticas de los individuos, desde el ámbito escolar como un asunto transversal que puede ser abordado y reflexionado desde cualquier espacio del currículo escolar.

En concordancia con lo anterior, y buscando posicionar la institución escolar como un escenario propicio para la participación como elemento central en la formación de la subjetividad política; la implementación pedagógica se desarrolló con profesores en

formación pertenecientes a los proyectos de Inglés, Química y Física de la Universidad Distrital que en el primer semestre del año 2021 se encontraban cursando el seminario de Necesidades Educativas Especiales (NEES).

Por tanto, para nosotras como estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, se hizo importante aportar a las reflexiones y discusiones que se dan en el espacio de NEES, sobre la forma en la que las personas con discapacidad se relacionan e inciden en escenarios de participación ciudadana, discusiones que desde nuestra experiencia por el tiempo y lo corto del seminario, no se lograron abordar y así abordarlo en clave del docente como promotor de condiciones para la participación en la escuela.

La propuesta de intervención pedagógica planteó como objetivo general reflexionar con profesores en formación las posibilidades del ejercicio docente para la construcción de subjetividad política de personas con discapacidad a partir de la participación ciudadana, el cual fue viabilizado por medio de dos objetivos específicos: 1. Identificar las ideas que poseen los futuros docentes acerca de la subjetividad política y la participación ciudadana de personas en condición de discapacidad, y 2. Promover la reflexión acerca de la diversidad como posibilidad didáctica y pedagógica que contribuya al fortalecimiento de la participación ciudadana de personas con discapacidad.

Los talleres y actividades se sustentaron en la acción de problematizar como camino para el aprendizaje activo capaz de promover la adquisición de una conciencia crítica de la realidad y de las condiciones sociales de existencia de los individuos; los contenidos fueron objeto de problematización y reflexión en cada una de las sesiones de clase, entendiendo por problematización :

“una actividad reflexiva que acontece en la comunicación. Como proceso, parte de una situación problema, la cual es admirada y re admirada; que requiere soluciones provistas de valor cognitivo, práctico y ético. En efecto, el quehacer problematizador es totalizante, la situación problema se inscribe en el mundo humano, por esto requiere ser aprendida críticamente como parte de una realidad procesual mayor” (Rueda, 2014, p.49)

Siguiendo lo anterior, para solventar los objetivos de la propuesta se realizaron un total de seis talleres virtuales vía Google Meet con una duración de 45 a 50 minutos cada uno aproximadamente y un grupo focal para completar la información; esto se desarrolló durante

los meses de abril a septiembre del año 2021, cabe agregar que durante este tiempo se presentaron algunas dificultades para el desarrollo continuo de los talleres, entre ellas el Paro Nacional del 2021 que vivió el país.

Los talleres que contribuyeron con la obtención de información para resolver el primer objetivo específico fueron tres. El primero fue una actividad de asociación libre denominada “Desde el reconocimiento de creencias hacia el camino de los posicionamientos docentes” tuvo por objetivo el de identificar las creencias existentes de los estudiantes sobre discapacidad y ejercicios ciudadanos de personas con discapacidad; el segundo contribuyó en propiciar la comprensión del concepto "subjektividad política", tuvo por nombre “La subjektividad política en clave de la diferencia” fue una actividad de asociación conceptual y el tercero se denominó “La subjektividad política desde el marco interpretativo personal” correspondió a una cartografía corporal, actividad que se concentró en identificar las representaciones de los docentes en formación acerca de la subjektividad política de personas con discapacidad. Por su parte, para solventar el segundo objetivo específico se realizaron tres talleres y un grupo de discusión. El primer taller tuvo por objetivo el de reflexionar acerca de las prácticas educativas que promueven la participación estudiantil, tuvo por nombre “Prácticas educativas” y se centró en la generación de discusiones; el segundo taller se llamó “¿Hay diversidad? o ¡Ay! diversidad” aportó en indagar acerca de las percepciones que tienen los estudiantes sobre la diversidad y la forma en que es asumida en contextos sociales y educativos, fue mediado por lluvias de ideas; el tercero fue denominado “¿Usted qué haría?”, contribuyó en reflexionar acerca de los sentidos pedagógicos para trabajar la diversidad en la escuela y fue mediado por discusiones, y por último el grupo focal profundizó acerca de los sentidos pedagógicos que poseen los estudiantes con respecto a la diversidad.

El despliegue analítico de la información obtenida a partir de los talleres, se abordó teniendo como eje cada uno de los objetivos de la intervención pedagógica y se analizó la información por medio de las categorías de “Imaginario Radical” de Cornelius Castoriadis y la de “Habitus” de Pierre Bourdieu.

Ideas que Poseen los Futuros Docentes sobre la Subjektividad política y la Participación Ciudadana de Personas con Discapacidad

En la indagación por las concepciones que poseen los futuros docentes acerca de la participación y la subjektividad política de personas con discapacidad, retomamos el concepto de imaginarios propuesto por Castoriadis (1997), quien comprende la sociedad como una

creación y autocreación desde unas instituciones y significaciones, estas últimas reconocidas como creaciones inacabadas. En la configuración social se reconoce además que cada individuo posee una psique que debe ser socializada para abandonar su propio tiempo, para así lograr insertarse en el tiempo y el mundo público; la institución debe ofrecer a la psique un sentido, estas son las significaciones imaginarias. Las instituciones y las significaciones sociales crean el mundo, puesto que conforman la psique individual que a su vez configura la representación del mundo; por tanto, deben ser coherentes, es decir deben ir en concordancia con el comportamiento de los individuos socializados; y completas, es decir que deben responder a las demandas propias de la sociedad.

Por su parte, el imaginario para Castoriadis (1983), se configura como actividad histórico-social y psíquica de creación constante y por lo tanto inacabada de imágenes, formas y figuras, a partir de las cuales puede tratarse de “alguna cosa”; siendo la realidad y la racionalidad producto del imaginario. Así pues, el imaginario individual y colectivo lleva al individuo la adquisición de una serie de concepciones acerca de lo que lo rodea y de lo que compone su mundo social, cultural y político.

En concordancia con lo anterior, logramos identificar dos posturas principales en la indagación por las ideas que poseen los estudiantes de la Universidad Distrital pertenecientes al seminario NEES, acerca de subjetividad política y participación ciudadana en relación con discapacidad; estas posturas fueron relacionadas para el análisis de la información obtenida, a partir de la propuesta realizada por Castoriadis sobre el imaginario social y la configuración del imaginario radical; entendiendo por imaginario social aquellos elementos ya instituidos en una sociedad, y por imaginario radical “la garantía de que ninguna cultura permanece inmutable” (Cristiano, 2009, p.6), es decir, que desde lo instituyente y los procesos de socialización constantes e inacabados es posible reestructurar y transformar imaginarios, ideas, figuras y posturas frente a lo social, pues aunque el imaginario radical no quiera transformar lo hace ya que es creación y cambio persistente. En ese sentido, en el ámbito del imaginario social, fue posible identificar algunas ideas, formas y figuras sociales acerca de la discapacidad, dentro de las cuales se encuentran dos consideraciones que responden a la forma en que se entiende y sitúa la discapacidad, el primero relaciona la discapacidad con el nivel individual como un limitante personal asociado a dificultades cuyo acontecimiento marca un episodio de infortunio en quien la vive, esto está vinculado directamente con las restricciones para la realización de ciertas actividades que presenta; por otro lado, se vincula

la discapacidad a nivel social, pues se entiende que quien tiene discapacidad es infructuoso y presenta escaso beneficio a la sociedad.

Las definiciones presentadas por los estudiantes acerca de cómo es entendida la discapacidad a nivel social, están centradas en el déficit y la carencia, que según señalan fomentan el estigma hacia la población y generan, a su vez, prácticas de discriminación unidireccionales, dirigidas hacia las personas con discapacidad, estas fueron vinculadas por los estudiantes con dos agentes: el primero corresponde a personas *normotípicas*²⁰ en ámbitos de interacciones cotidianas que involucran a sujeto-sujeto. Por otra parte, los estudiantes identificaron al agente estatal como otro actor que incurre en prácticas de discriminación, visibilizada en la escasa o nula garantía de derechos, cuya relación establecida se da a nivel sujeto-estado. Siguiendo con lo anterior, los estudiantes identificaron una serie de vulneraciones recurrentes de las que son objeto las personas con discapacidad a causa de su condición, tal como los derechos laborales y educativos, derechos a la igualdad y libertad, además agregaron a la discusión sobre el asunto: “La sociedad suele imponer a las personas con discapacidad qué cosas pueden hacer y qué cosas no, se les cataloga como seres poco funcionales y se les niegan sus capacidades” (Extraído de taller 4; 17/08/2021)

En complementariedad con el conocimiento que poseen los estudiantes con respecto a las vulneraciones de derechos a personas con discapacidad, (Sarmiento, 2010) evidenció que en materia educativa el 90% de niños y niñas con discapacidad no asiste a instituciones educativas regulares, lo que indica que la mayoría de personas con discapacidad en Colombia se encuentra excluida de la escuela regular²¹. Por su parte la situación de garantía a derechos laborales señalan que de los tres millones de personas con discapacidad que tiene Colombia, el 52,3 % se encuentra en edad productiva, de los cuales el 15,5% tienen trabajo, y solamente el 2,5% gana un salario mínimo o más²². Esto contrasta con los conocimientos que poseen los estudiantes en materia de vulneración de derechos de personas con discapacidad, mismos derechos que al no ser garantizados acentúan situaciones de desigualdad, pues el nivel de formación académica está directamente relacionado con las posibilidades de generar ingresos propios (Correa et al, 2016).

²⁰ Concepto apropiado y utilizado frecuentemente por los estudiantes cuando se habla acerca de personas que no viven la discapacidad. Este concepto fue aprendido en el seminario de NEES

²¹ Sarmiento (2010). Situación de la educación en Colombia; preescolar, básica, media y superior, una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes.

²² Correa y Castro (2016). Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.

El panorama presentado acerca de la situación de vulneración de derechos a personas con discapacidad se contrapone con la existencia de los mecanismos jurídicos de protección existentes en Colombia, que están ampliamente reconocidos tras la ratificación de la convención de derechos de personas con discapacidad, realizada por la nación en el año 2009 con la Ley 1346, que pretende “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”; también están amparados los derechos de personas con discapacidad con la Ley estatutaria 1618 de 2013, que pretende “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y ajustes razonables para la eliminación de toda forma de discriminación por causa de la discapacidad”. Ante este panorama, vale la pena preguntarse: ¿las prácticas de vulneración de derechos y discriminación son sólo asunto de políticas públicas?, o por el contrario ¿dicho fenómeno responde a una forma de comprensión social acerca de la discapacidad basada en el estigma?

Por su parte, la participación es entendida por los estudiantes como el ejercicio ciudadano vinculado a elecciones y decisiones de carácter democrático, caracterizado por la apertura al diálogo y escucha de opiniones basadas en la tolerancia. Frente a la participación social de personas con discapacidad, los estudiantes señalaron que los espacios educativos, culturales y de ocio son de interés para personas con discapacidad; sin embargo, los estigmas existentes sobre la discapacidad hacen que se reduzca su participación en diferentes espacios sociales; ante tal panorama García (2008) muestra que las consecuencias de los estereotipos sobre las personas con discapacidad es una reacción defensiva ante lo “extraño” que aparta a las personas de las actividades sociales para encasillarlos en *guetos sociales*, donde son rotulados como no personas.

Por su parte, los estudiantes señalaron al docente como un agente potencial en la transformación de los imaginarios sociales acerca de la discapacidad y de las personas que viven una discapacidad: “creo que el docente tiene que empezar a cambiar desde lo discursivo, desde los imaginarios (...) osea desde el discurso se está entendiendo a esas personas, y también como en general en la sociedad se tiene esa percepción de esas personas, para poder pues cambiarlo y así dirigir, no hacia un lado segregador sino más incluyente” (Extraído de taller 2, 19/04/2021), pues la institución educativa y el docente como representantes del Estado en los escenarios escolares se configuran como agentes centrales

para promover cambios y reestructuraciones que se encuentren orientados a ampliar los escenarios de reconocimiento y participación de las personas con discapacidad en el escenario escolar desde lo simbólico, en este caso desde el lenguaje, la palabra y las acciones mismas que instauran una realidad determinada frente a lo que se sabe y reproduce en relación con la discapacidad; siguiendo y contrastándolo con la propuesta de la Fundación Saldarriaga Concha²³, en miras de promover acciones educativas ya sea desde las instituciones educativas o desde los agentes que la componen para ampliar la participación: “el Estado debe promover acciones de movilización para trabajar sobre el imaginario colectivo de la discapacidad, establecer un lenguaje y una comprensión común. Es importante hablar de la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje. La educación inclusiva debe ser promocionada como un asunto que mejora la calidad educativa de todo el Sistema y no como un asunto que corresponde únicamente a una población en particular”.

La discusión sobre la participación de personas con discapacidad en escenarios sociales fue el concepto vinculante que proyectaba abrir la discusión acerca de cómo las personas con discapacidad configuran su subjetividad política; sin embargo, al ser este concepto poco reflexionado por los estudiantes, fue necesario explicarlo a partir de las experiencias personales de los estudiantes, para así aterrizarlo a las personas con discapacidad. Al respecto, los estudiantes manifestaron que consideran que las personas con discapacidad tienen no sólo amplio interés en participar, sino además poseen aportes que darían valor a la construcción de políticas públicas, por ejemplo, ya que son quienes viven las situaciones y pueden generar cambios. A pesar de identificar esto, para muchos de los estudiantes construir alguna opinión acerca de la discapacidad o de las personas que la viven, se convertía en una situación de incomodidad como se evidencia en el siguiente comentario: “nos estamos dejando guiar por algo políticamente correcto, entonces así mismo, nosotros vamos dando nuestra opinión(...) creo que con el tema de discapacidad es a la que no se le mete mucho(...) decir como que no, no nos metamos ahí” (Extraído de taller 3, 26/04/2021), cosa que nos hace inferir que debido a esto se evidenció poca participación durante el desarrollo de los talleres.

Los estudiantes señalan una serie de prácticas sociales instituidas que se enmarcan en lo que Castoriadis denomina institución social; prácticas que promueven y legitiman tratos

²³ Fundación colombiana de índole público privada, que desarrolla y ejecuta proyectos con socios estratégicos en pro del mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad y adultos mayores, a través de la apertura de espacios de reconocimiento en la sociedad.

diferenciados y desiguales que llegan a generar dinámicas de discriminación, segregación y exclusión, que van desde cómo se enuncia al otro como alguien no normal que sustentan los estigmas y terminan por legitimar acciones como apartar a las personas por su condición de discapacidad; no obstante reconocen la potencialidad que poseen ciertas acciones sociales para promover la transformación y reconfiguración de estas prácticas de discriminación y segregación; de estas nos concentraremos subsiguientemente.

El análisis de la información recolectada permitió identificar la segunda postura que tienen los estudiantes acerca de la discapacidad, que para el presente análisis es situada en relación con la propuesta de Castoriadis frente al imaginario o imaginación radical, “imaginación porque es creación de imágenes, y que es “radical” porque no se limita a un juego combinatorio, a cortar y unir lo que ya existe, sino que es creación pura, flujo constante de novedad” (Cristiano, 2009, p.7), que permite modificar y flexibilizar con el tiempo lo socialmente instituido. Así, los estudiantes consideraron que el ejercicio de derechos pese a que son negados, deben ser garantizados, lo cual es promovido por dos actores potenciales que podrían agenciar algunas reconfiguraciones o modificaciones, a saber: el agente estatal y agente el educativo; el primero relacionado con la cobertura y garantía de los derechos fácticos por parte del Estado; por su parte, el enfoque educativo se relaciona con la legitimación y ejercicio del derecho, que además debe enfocarse en la transformación de la metodología, entendida como todo aquello que es utilizado por el docente para desarrollar su práctica profesional, además de la transformación de las actitudes docentes. Según señalaron los estudiantes, la flexibilización de estos dos agentes favorece el reconocimiento amplio de los derechos de las personas con discapacidad.

El atributo de agenciamiento se halla en la disposición que manifiestan los estudiantes en la discusión, que permite identificar la actitud docente como la apuesta de cambio de prácticas. Así, los estudiantes reconocieron la actitud docente como aquellos comportamientos asumidos por los docentes que permiten el aprendizaje en el aula, que parte de una posición crítica que asume el docente como agente indispensable para crear espacios de comunicación e información que permitan incitar a pensar la discapacidad dentro de los patrones de normalidad, que den la posibilidad de propiciar aprendizajes significativos en el aula, permitiendo superar prejuicios acerca de la discapacidad. Para esto, los estudiantes señalan que el docente debe asumir una responsabilidad ética y moral encaminada a

transformar los discursos e imaginarios excluyentes y así suscitar pensamiento crítico frente al tema de la discapacidad y la diversidad.

La reflexión por la subjetividad política de personas con discapacidad estuvo orientada por la lectura de una columna de opinión; dicha discusión fue abordada desde dos perspectivas: la primera retomó un concepto propuesto por el autor: *normalidad edénica*, que para los estudiantes es peligrosa pues pretende encasillar a las personas con y sin discapacidad buscando la perfección, lo que conduce a reducir a las personas por sus capacidades. La segunda perspectiva retoma la discusión de las creencias religiosas, que, según los estudiantes, están consolidadas en unas narrativas naturalizadas y por lo tanto no cuestionadas que conducen a la pérdida de identidad en el caso de las personas con discapacidad, pues esas creencias acerca de la perfección, anulan las diferencias y van en contravía de unas formas determinadas de ser. Esta última noción es fundamental, pues como señaló uno de los estudiantes: pone de manifiesto las relaciones hegemónicas establecidas por la institución religiosa y la forma en que está modela y proyecta los cuerpos en búsqueda de aproximarse a la perfección. Ante este panorama, los estudiantes consideran que es necesario tener una actitud crítica frente a estos discursos para cuestionar el poder que ha ejercido esta institución sobre la configuración de las subjetividades, pues: “las iglesias utilizan a personas con discapacidad para poder mantener creyentes a otras personas” (Extraído de sesión 3. 26/04/2021)

En la indagación se identificó que las posturas que los estudiantes tienen acerca de la discapacidad se encuentran relacionadas con su definición, así como a la vulneración de derechos humanos; sin embargo, cuando se les pregunta directamente si tienen posicionamientos frente a la discapacidad y la participación de personas con discapacidad, los estudiantes se sienten en una situación embarazosa así que deciden no opinar mucho acerca de la discapacidad, finalmente agrega un estudiante: “nos estamos dejando guiar por lo políticamente correcto, podríamos estarnos metiendo en la boca del lobo”. Lo anterior denota que para ellos el asunto es complicado porque podrían caer en situaciones de segregación, ya que tienen interiorizado el actuar y hablar según lo que la sociedad demanda como políticamente correcto, por tanto, no toman parte directa o explícita.

Lo anterior se relaciona con el poco conocimiento que manifiestan los estudiantes frente a la discapacidad, pues ignoran la tipificación y características particulares de cada tipo

de discapacidad, por tanto, las adaptaciones y ajustes pertinentes que deben ser realizados para garantizar la inclusión y participación de todas las personas, independiente de su tipo y grado de discapacidad. Pese a ello, tienen el reconocimiento de la discapacidad vinculada a un componente de diversidad, ya que señalan que la discapacidad no es homogénea y por tanto no existe una única forma de vivirla.

En síntesis, el componente de imaginario radical se halla en la actitud que manifiestan los estudiantes, pues hablan de la discapacidad como un reto de aprendizaje y una oportunidad, aun cuando ello implica desafíos para la sociedad y la escuela en particular; la participación en la escuela es un elemento potencial que según manifiestan los estudiantes, permite la apertura e inclusión de la discapacidad.

Reflexión sobre la Diversidad como Posibilidad Didáctica y Pedagógica para Contribuir al Fortalecimiento de la Participación de Personas con Discapacidad en Escenarios Escolares

La reflexión realizada acerca de la diversidad como posibilidad didáctica y pedagógica para el fortalecimiento de la participación de las personas con discapacidad en escenarios escolares, fue llevada a cabo por medio de tres talleres que buscaron dinamizar e indagar la manera en la que los docentes en formación que cursaban el seminario de NEES reflexionan el tema de la diversidad. Por un lado, se lograron identificar algunas percepciones al respecto de la diversidad, y por el otro, se buscaron abrir posibilidades para pensar y reflexionar el tema de la diversidad en relación con las prácticas educativas y los sentidos pedagógicos en escenarios escolares.

Para el análisis de la información obtenida producto de los talleres, retomamos la categoría de *habitus* propuesta por Bourdieu, la cual se comprende como un conjunto de “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007, p.86); prácticas y representaciones que se transmiten y reproducen por medio de contextos sociales particulares con órdenes sociales determinados, mediante la transferencia de principios, prácticas y representaciones a las nuevas generaciones, a través, de las instituciones sociales que introducen al individuo al mundo objetivo del que hace parte.

En función de lo planteado, con lo que corresponde al tema de la diversidad, se lograron identificar dos posturas reiteradas en las que los estudiantes expresan lo que entienden por diversidad. Estas formas ilustran cómo a través de sus experiencias formativas, sociales y culturales, determinadas por un contexto y orden social particular, los estudiantes van interiorizando percepciones, principios y representaciones acerca de la diversidad; la primera forma se refiere a la diversidad como variedad y la segunda como a lo diferente, las dos en comparación con un conjunto o grupo de individuos; “cuando uno escucha sobre diversidad o lo diverso, uno cree que hay variedad, no sé cómo explicarlo, como que hay diferentes cosas dentro de un mismo grupo” (Extraído de taller 5, 23/08/2021); además, se pudo identificar que en el marco de lo social la diversidad “hace referencia a la variedad: personalidad, raza, género, cultura” (Extraído de taller 5, 23/08/2021). Sin embargo, cuando se piensa la diversidad en el escenario específico de la escuela o el aula, se relaciona o señala con la discapacidad, pues se hace énfasis en las capacidades y las condiciones de los individuos, tal como lo manifiestan “podría ser dentro de las capacidades de cada uno o las formas de ser, pero orientado a lo que va esta materia podría ser dentro de las condiciones de cada uno” (Extraído de taller 5, 23/08/2021).

Partiendo de lo anterior se puede deducir que cuando se enmarca el concepto de diversidad en el universo de la escuela o lo escolar el concepto queda contenido entre las capacidades; capaz de adquirir conocimiento, capaz de desarrollarse; así, tal como lo plantea Angarita (2014), las capacidades se configuran como un “*índice de valoración*” que permite evaluar y valorar la libertad de las personas en la sociedad, este índice permite saber cómo son tratadas las personas en la sociedad, además de contemplar que tan justa, incluyente e igualitaria logra ser esta. En consecuencia, esta forma particular de pensar o contener la diversidad en las capacidades, evidencia que existe una tradición constante en relacionar la educación con el desarrollo y la discapacidad con la funcionalidad. Permitiéndole a las sociedades desde sus procesos de socialización como lo postula Sánchez (2018) institucionalizar un “contrato funcional” desde el capacitismo que se instaure en las leyes, políticas públicas y dinámicas sociales, creando escenarios de desigualdad y exclusión a las personas con discapacidad.

Con respecto a lo que se refiere a las características de la diversidad se halló que se encuentran relacionadas con la igualdad y la aceptación; la igualdad entendida como igualdad sustantiva es decir, “como el principio que exige que todos los miembros de una comunidad

humana sean tratados (valorados, en el sentido de que, en principio, naturalmente, una vida humana no tiene mayor o menor valor que otra) de la misma manera” (Urbano, 2014, p.127) ; por su parte, al indagar por las implicaciones de la diversidad, estas fueron relacionadas, por un lado, con valores que deben existir para afrontar la diversidad que reside en otros, tales como el respeto y la tolerancia, siendo estas fundamentales para asumir las diferencias y no tratarlas como algo negativo; y, por el otro lado, se reconoce que existen implicaciones negativas en quien vive la diversidad, pues tal como lo manifiestan “Sí, hay implicaciones porque se sale del molde o lo que está normalmente visto” (Extraído de taller 5, 23/08/2021), así pues, subyace la idea de que la diversidad reside en un otro no normado, es decir no se asume aún como una condición inherente al ser humano. Asimismo, se reconoce que esas implicaciones negativas en quien vive la diversidad generan afectaciones en su autoestima; esto ilustra que quien vive la diversidad, tal como lo plantea Fernández (2011), en el plano de lo individual y lo colectivo se enfrentan a escenarios de desprecio social a causa de sus condiciones; puesto que las prácticas, representaciones y principios transferidos como habitus, es decir, como estructuras que estructuran (Bourdieu, 2007), configuran unas prácticas individuales y colectivas²⁴ determinadas frente a lo que la sociedad construye en relación con la diversidad.

En el ámbito educativo se distingue que los estudiantes entienden la diversidad como una oportunidad de apertura a nuevas formas de enseñanza en la que confluyen múltiples opiniones y puntos de vista, debido a que la diversidad es valorada como variedad. Proceso que implica, retomando a Echeita (2016), que se establezca la dimensión de la participación como aquella necesaria para mejorar la calidad de las experiencias de todos los estudiantes en la escuela, hablando desde la inclusión educativa; por consiguiente, se considera como implicación de la diversidad en el aula la interacción con los estudiantes, es decir tal como lo manifiestan en los talleres, “el hecho de que el estudiante tenga algo diferente que conocer en cada persona creo que es importante para la interacción y la comunicación entre ellos mismos” (Extraído de taller 5, 23/08/2021), proceso que generaría espacios para el aprendizaje y la participación en la escuela desde el reconocimiento de la diversidad.

En esta misma línea, se reconoce desde la voz de German (protagonista historia de vida) que es indispensable discutir “en temas de educación de personas con discapacidad; pensándose un poco más cómo se pueden generar sistemas educativos que acepten a

²⁴ Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI Editores Argentina

cualquiera” (comunicación personal, 7 de enero de 2021), pues no basta con la accesibilidad, sino que es importante asegurar la permanencia y el aprendizaje en igualdad de condiciones, lo que implica cambios en la “malla curricular, formación del docente, una cantidad de materiales didácticos acordes a la persona, reconocer que cada quien tiene un estilo de aprendizaje diferente” (comunicación personal, 7 de enero de 2021). En contraste, los estudiantes expresan que la apertura y democratización de la escuela, “le daría al docente las herramientas necesarias para tratar de implementar una educación semipersonalizada, es decir, con cada estudiante podría mirar cómo puede trabajar dependiendo de la forma en la que el estudiante aprenda” (Extraído de taller 5, 23/08/2021), contemplándose como una posibilidad que solo sería viable en grupos de estudiantes pequeños. Aquí, es posible apreciar que existen y que en el proceso formativo como docentes se van gestando espacios para la transformación de lo instituido desde los espacios universitarios y sociales de debate y construcción que se dan en los continuos procesos de socialización que transforman imaginarios y representaciones; acciones que buscan generar transformaciones, pues los estudiantes pasan de ver en la diversidad un problema e impedimento en su práctica, a verla como una oportunidad que abre paso a nuevas formas de enseñanza.

Dentro del marco de estas reflexiones se logró identificar, además, que existe una serie de preocupaciones e inquietudes frente a ¿cómo educar?, ¿cómo enseñar?, y ¿cómo educarnos como docentes? para poder ayudar y generar procesos de inclusión educativa que tengan en cuenta la diversidad de condiciones que en nuestra práctica podemos encontrar, pues es un proceso que requiere de la cooperación de los docentes y demás miembros de la comunidad escolar; reflexiones que pasan por los ámbitos de sensibilización tras interpelarnos como futuros docentes el ¿qué?, el ¿por qué?, el ¿para qué?, el ¿cómo? de la práctica docente y del sí es necesario o no priorizar otras experiencias en los escenarios escolares que vayan más allá de la transmisión de conocimientos. Reflexión que saca a la luz una serie de nociones y sentidos acerca de lo pedagógico.

En su experiencia como capacitador de Jaws, German (protagonista historia de vida) identificó que existe una serie de resistencias por parte de algunos docentes a la hora de abordar y adaptar sus clases para que estas sean accesibles e incluyentes, ejercicio que se evidenció en docentes mayores de 40 años, al respecto menciona “son profesores que (...) se formaron en otro momento histórico, formaron con otras ideas y con ellos es muy difícil construir, es muy difícil construir ese reconocimiento de aceptar la discapacidad”

(comunicación personal, 7 de enero de 2021); pues son docentes que por sus experiencias tienen incorporados determinados hábitos frente al trato de la diversidad en el aula, estos principios, esquemas o estructuras que estructuran al decir de Bourdieu, producen prácticas y representaciones frente a la acción; ya que sus tratos hacia las personas con discapacidad “todavía están muy desde el enfermito, es doble trabajo para mí, tengo que ajustar la malla curricular, tengo que ajustar todo lo que tengo, las actividades que tengo que realizar en clase... No qué pereza!”(comunicación personal, 7 de enero de 2021). Lo que nos permite inferir que la reflexión y disposición que se tiene hacia la inclusión y el trato a la diversidad se deba a una cuestión generacional, de tiempo o formación puesto que para algunos docentes la diversidad se convierte en un impedimento o en aquello que requiere realizar el doble de trabajo mientras que para los que apenas se están formando se convierte en una oportunidad para aprender nuevas formas de enseñanza.

Ver y entender la diversidad como una oportunidad o posibilidad pedagógica que permita enriquecer y propiciar escenarios en la escuela para la participación y con ello para el relacionamiento de todos los estudiantes, fue algo que se logró revelar en los talleres, pues los docentes en formación manifiestan que es necesario “tratar de que estudiantes normotípicos tengan clases en la misma aula con algunos estudiantes con discapacidad, me parece una buena forma de que empiecen a relacionarse de una mejor manera” posibilitando “que las demás personas aprendamos acerca de varios tipos de discapacidades, y cómo poder relacionarse de la mejor manera” (Extraído de taller 4, 17/08/2021), ya que de esos ejercicios de relacionamiento se generan canales para la reconfiguración de hábitos, representaciones, e imaginarios frente a la diversidad, que se construyen generacionalmente, pues tal como lo refiere Bourdieu (2007) “el sujeto como el grupo funcionan como la materialización de la memoria colectiva, reproduciendo en los sucesores la conquista de los antecesores” (p.89).

Con lo que refiere a las reflexiones frente a la diversidad en relación con las prácticas educativas y los sentidos pedagógicos en escenarios escolares, se halló que los estudiantes expresan que el actor que mayores cambios debe realizar para garantizar la participación es el docente, pues “El docente tiene que cambiar desde lo discursivo, los imaginarios que tiene, porque de eso van aprendiendo los estudiantes” (Extraído de taller 2, 12/04/2021); situándose lo discursivo como aquello que contiene una intención objetiva, que aunque no quiera reproducir o transformar lo hace, manteniendo o no una serie de hábitos que estructuran desde sus condiciones sociales, ciertas formas de relacionarse en el plano de lo social. Además, el

docente desde su práctica debe flexibilizar y adaptar el currículo, la metodología y el material para que se puedan generar ambientes inclusivos y participativos en la escuela. Como figura emergente dentro de las discusiones sobre los actores que se encuentran involucrados para garantizar la participación de los estudiantes en la escuela, se identifica el papel de la familia como primera institución, pues se reconoce la responsabilidad y el papel fundamental que cumple esta en la reproducción de discursos discriminadores y segregadores que se construyen dependiendo de las experiencias y habitus heredados por sus integrantes, ya que “la experiencia del mundo familiar, a saber la apariencia de inmediatez con la que se ofrece el sentido de ese mundo, omite objetivar la relación objetivante, es decir la ruptura epistemológica que es también una ruptura social” (Bourdieu, 2007, p.45) que permite generar transformaciones al decir de Castoriadis desde lo instituyente, y como lo plantea Cristiano (2011) desde la imaginación, que “ejerce sobre el habitus un trabajo gradual que puede describirse como erosión” (p.59) de esquemas que permite desplazar o flexibilizar los límites del habitus generando modificaciones con el tiempo.

En relación con lo anterior, se establece que frente a la reflexión por los sentidos pedagógicos desde la diversidad es necesario, como lo plantea Magdalena Orlando (2014) al hablar de inclusión, involucrar el asunto de la transformación de la cultura, la organización y sobre todo y lo más importante de las prácticas de las escuelas, para atender la diversidad de los estudiantes siendo la enseñanza la que se adapta a las necesidades de los estudiantes. En contraste con las experiencias de los futuros docentes, los padres de familia y los docentes se configuran como figuras fundamentales a la hora de promover escenarios para la inclusión, los primeros en la formación en valores, y los segundos en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes para reconocer la diversidad y no caer en prácticas que discriminen.

Las experiencias previas o lo que de ellas resulta, establece que la diversidad no es algo de lo que se hable y en consecuencia que se aborde en el aula, lo que evita que se transformen las prácticas en la escuela como escenario particular y en la sociedad como ámbito general. Presentándose así una tendencia generalizada de sentir temor para enfrentar una situación que implique diversidad en el aula, tal como lo plantean “Yo me acuerdo que en una clase (creo que contextos) el profesor nos decía que en casos de peleas, o diversidad lo mejor es lavarse las manos y dirigir el problema o la situación a un cargo mayor” (Extraído de taller 2, 12/04/2021) pues se cree que al tomar alguna acción se puede caer en agravar la situación, lo que lleva a considerar que “El mundo práctico que se constituye en la relación

con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir” (Bourdieu, 2007, p.87) esto frente a lo que se enseña o recomienda hacer con relación a la diversidad.

En suma, fue posible evidenciar que los escenarios de debate, relacionamiento y formación se han configurado en espacios instituyentes, en donde se gestan una serie de transformaciones estructurales frente a los habitus sobre la diversidad, es decir, frente a “la presencia actuante de todo el pasado” (Bourdieu, 2007, p.92) que conforma a los individuos y que permite entender que existe una manera de cambiar las percepciones frente a lo que puede ser una potencialidad en la escuela. Sin embargo se observa que se mantienen retomando los planteamientos de Bourdieu (2007) algunos principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones, frente a lo que los estudiantes comprenden sobre la diversidad, puesto que no se piensa como inherente al ser humano, sino como aquello que reside en un otro diferente. Además, se identifica que existe una tendencia generalizada de sentir temor para enfrentar una situación que implique diversidad en el aula, ya que está el miedo a la equivocación; de igual modo, durante el desarrollo de todos los talleres se observa la existencia de inseguridades al referirse en especial a las personas con discapacidad, pues han sido pocos los estudiantes que han tenido relacionamiento con personas que viven la discapacidad ocasionando que se actúe y exprese desde lo que se piensa que es políticamente correcto.

Capítulo VI

Conclusiones

A partir de los hallazgos obtenidos, se elaboraron algunas inferencias, las cuales enfatizan en los aportes que el presente trabajo realiza en lo que respecta a los asuntos metodológico, empírico y teórico, que versan sobre la construcción de subjetividades políticas de personas con discapacidad y la reflexión de la labor docente en el aporte a la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad desde el escenario escolar.

En lo concerniente al asunto metodológico, es posible advertir que el diseño metodológico que adoptamos en esta investigación permitió adaptarnos a las dificultades que supuso la pandemia del Covid-19, cuyo plan de contingencia se inició en el mes de marzo del año 2020 en el país, momento a partir del cual se llevaron a cabo las labores académicas de forma virtual. El desarrollo de la investigación al realizarse en dos momentos, uno derivado del otro, permitió la generación de las reflexiones que se gestaron aquí, ya que dichas reflexiones no se quedaron solo en el plano de lo sociológico con la indagación y análisis de las historias de vida, puesto que con las contribuciones propias de la reconstrucción de las historias de vida, pudimos aportar al escenario educativo al construir y desarrollar una propuesta de intervención pedagógica, que nos permitió contrastar esas vidas lejanas de personas que viven la discapacidad, con el quehacer de los docentes en formación de la Universidad Distrital, a partir de la reflexión de las posibilidades didácticas y pedagógicas de la diversidad en las aulas de clase. Así pues un momento complementó al otro.

Por su parte, los documentos revisados para la construcción del estado del arte aportaron significativamente a esta investigación en lo que atañe a la estructura metodológica, específicamente lo que respecta a las técnicas basadas en los métodos biográficos, puesto que la indagación desde la historia de vida busca destacar el elemento de significatividad en la investigación, esta reconoce la potencia que tienen las experiencias de vida que devienen en la configuración de subjetividades políticas de los sujetos. Por otra parte, esta indagación que parte de la revisión de las historias de vida, permitió postular como escenario posible, novedoso y necesario de estudio el de la formación docente respecto a las posibilidades que tenemos frente a la configuración de subjetividades políticas de personas con discapacidad desde los escenarios escolares.

El diseño metodológico del primer momento de la investigación fue pertinente, pues permitió identificar las experiencias significativas que devinieron en la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad, a partir del estudio de dos actores cuya trayectoria de vida permite analizar la significatividad del fenómeno. Dentro de las falencias de la reconstrucción de la historia de vida, se encuentra el hecho de que no se tuvieron en cuenta otras voces complementarias, que permitieran intensificar el aporte de las instituciones sociales en los relatos de vida de los protagonistas, como su familia, o agentes que incidieron en la configuración de su subjetividad política. Pese a esto, el objetivo específico número uno, esto es: describir las experiencias significativas de socialización que derivaron en la configuración de procesos de subjetividad política de dos personas con discapacidad sensorial fue satisfecho.

El diseño metodológico del segundo momento de la investigación fue ambicioso en relación al tiempo con el que se contó para realizar las sesiones de intervención pedagógica, pues la investigación acción educativa tiene unos propósitos amplios que se proyectan a largo plazo, generando gran alcance e impacto. Dentro de la propuesta de investigación acción educativa logramos cumplir de forma parcial con la fase uno de reconocer la situación inicial con respecto al reconocimiento de las ideas docentes frente a la discapacidad y la reflexión de las posibilidades pedagógicas de la diferencia. Además, la fase dos, tres y cuatro, esto es: diseño del plan de acción, ejecución de acciones concretas del plan de acción, y reflexión crítica de los efectos de la intervención, respectivamente, se vieron limitados en gran medida por el factor de insuficiencia de tiempo.

La fase de reconocimiento y aproximación a la situación se realizó a través de talleres que fueron planeados y modificados clase a clase según las situaciones, dificultades y reflexiones que surgían en cada sesión, dichas transformaciones pasaban por discusiones y reflexiones constantes de las investigadoras. Por su parte, las tres fases subsiguientes no pudieron ser satisfechas, vale señalar que la limitación de tiempo se convirtió en un inconveniente que sumado a la dinámica de virtualidad dificultó la interacción y consiguó la generación espontánea de las discusiones, por lo que señalamos la importancia de contar con los recursos necesarios para realizar una intervención desde la metodología investigación acción educativa.

Finalmente, lo que respecta a las interacciones llevadas a cabo tanto en la construcción de las historias de vida, como en la intervención pedagógica, fueron desarrolladas de forma virtual mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación en su totalidad, lo cual supuso inconvenientes en lo que respecta a la interacción y el relacionamiento, en donde se perdieron detalles propios del relacionamiento cara a cara limitando la observación que pudo derivar en información imprecisa.

En lo que atañe a las conclusiones de orden empírico, comprender la discapacidad como un fenómeno social e histórico, es decir con un desarrollo particular situado en un espacio temporal determinado, según la propuesta de Palacios (2008) permitió ponerlo en relación con la comprensión social y forma de apropiación individual del cuerpo como un espacio de relaciones en donde se cimenta la construcción primaria de la subjetividad política encorpada (Díaz y Salgado, 2012), asumida a partir del cuerpo como territorio que encarna y viabiliza las acciones políticas. Los conceptos de habitus (Bourdieu, 2007) e imaginarios sociales (Castoriadis, 1997), permitieron identificar que los contextos sociales y las estructuras de organización social median los procesos de socialización, los cuales determinan qué valores, imaginarios y representaciones se reproducen, ejercicio que genera relaciones desiguales, que se producen a partir de las diferencias e inciden en la legitimación del estigma como un sistema de relaciones estructurales que produce una serie de identidades deterioradas o de segunda clase (Goffman, 2006). Al ser complementada con la categoría del imaginario nos permitió comprender que la sociedad no se encuentra dada para siempre, sino que esta se encuentra en constante movimiento y transformación; y que es eso precisamente lo que le da la oportunidad a los sujetos de modificar ciertas prácticas, habitus e imaginarios heredados frente a la discapacidad y la subjetividad política de personas con discapacidad, en este caso, pues se presentan algunas resistencias a los procesos de socialización.

Dentro del análisis del objeto de estudio de la discapacidad y la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad no fue profundizado el asunto de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991). Para próximas investigaciones sugerimos tener en cuenta este asunto, ya que la discapacidad es asumida socialmente como un elemento que acentúa la opresión social en la que intervienen otros factores como género, clase social, raza, etc. produciendo la superposición en múltiples capas que agudizan las relaciones sociales desiguales.

Por último, las conclusiones de naturaleza teórica se orientan en dos aspectos, cada uno responde a un momento de la investigación, así: en lo que concierne a la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad, reconocemos que inciden una serie de factores retomados aquí como: agentes, espacios y contenidos. El primero refiere a los individuos o instituciones que se interrelacionan e influyen en los posicionamientos de los sujetos, los identificados en las historias de vida fueron: escuela, familia, grupo de pares y escenarios de rehabilitación. El segundo factor influyente en la configuración de la subjetividad política de personas con discapacidad son los espacios, asumidos como aquellos lugares en los que se producen las interacciones: reconocemos que tras la adquisición de discapacidad existe una mutación de los espacios frecuentados, por ejemplo se introducen escenario de rehabilitación. Lo que atañe a los contenidos es el tercer elemento que posee transformaciones tras la adquisición de la discapacidad; los contenidos constituyen las apropiaciones que realizan los sujetos acerca de diferentes asuntos, en este caso, existen transformaciones en la forma de vivir el tiempo, el cuerpo y la forma de apropiarse la política desde la diferencia que habitan desde la discapacidad.

En lo que se refiere a la intervención pedagógica, fue posible identificar la existencia de imaginarios sociales en los docentes en formación; el primer imaginario se vincula con la concepción que poseen acerca de la discapacidad, asumida no desde la dimensión individual que atañe únicamente a quien la vive y se sitúa en el padecimiento; el imaginario social de la discapacidad a nivel social está relacionada con la poca productividad que tiene una persona cuando vive con discapacidad.

En cuanto a la reflexión sobre la diversidad como posibilidad didáctica y pedagógica, se logró reconocer en principio, la idea de que la diversidad es aquello que reside en un otro no normado, es decir no se asume como una condición inherente al ser humano, lo que acentúa la concepción de que la discapacidad solo atañe a quien la habita. Se evidenció de igual manera el temor recurrente de enfrentarse a situaciones o aulas diversas en la práctica docente, además de rastrear que la preocupación de los docentes en formación permanece en el asunto de la enseñanza, lo que evidencia que lo pedagógico se queda atrapado en el asunto de la instrucción, la adquisición de conocimientos y la enseñanza.

Por último, fue posible distinguir que existen ciertas actitudes de encontrar en la diversidad una oportunidad para enriquecer los escenarios educativos desde el relacionamiento, interacción e integración entre estudiantes- estudiantes, estudiantes-docentes

y estudiantes-docentes-padres de familia, ejercicio que fortalece los espacios para la participación de todos los estudiantes y en particular de aquellos que habitan la discapacidad. Posicionándose como agentes fundamentales en la construcción de subjetividades políticas desde los escenarios educativos, los docentes en primer lugar, seguido de los escenarios de pares, para situar a la familia como aquel agente transversal que media y acompaña de manera constante a las personas con discapacidad, por eso su importancia en la construcción de subjetividades políticas.

Referencias

Acle, (2006). Investigación en educación especial: necesidad de promover su validación social.

Angarita, U., & Martín, J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, (46), 63-80.

Aparicio (2009) La demora en los estudios universitarios; causas desde una perspectiva cuantitativa.

Aparicio M. (2016) Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional. Una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth. En: revista española de discapacidad. Volumen 4, Número 1.

Alvaro Díaz Gómez. (2015). Alvaro Díaz Gómez. conferencia "Subjetividad política desterritorializada" [Archivo de Vídeo].

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: paidós.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ávila R. Carmen L.; Gil O. Lida M.; López L. Alexandra; Vélez A. Consuelo (2012). *Políticas públicas y discapacidad: participación y ejercicio de derechos*.

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

Berger P. L.; y Luckmann T. (2003). *La construcción social de la realidad* (Traducido por: Zuleta S. 18° edición). (Original work published in 1968).

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores Argentina.

Benedicto, J. (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez?.

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Páginas de educación, 6(1), 19-35.

Canto R. (2016). Participación, ciudadanía, pluralismo y democracia.

Carvajal, M. (2015). Política de discapacidad e inclusión de la universidad del Valle: un proceso participativo.

Castelblanco; Cerquera; Vélez; Vidarte, (2013). Caracterización de los determinantes sociales de la salud y los componentes de la discapacidad en la ciudad de Manizales, Colombia.

Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad, vol. I, Tusquets, Barcelona.(1989). La institución imaginaria de la sociedad, 2.

Castoriadis C. (1997) El imaginario social instituyente. Zona erógena N° 35.

Chávez A. y Moreno M. (2019) Educación y comunicación en el ámbito de la educación superior

Contino y Micheletti. (2019) Niñez eterna. La infantilización en la discapacidad intelectual.

Convers Lozano D. y Herrera Cifuentes F. (2013). Configuración de subjetividad política en jóvenes con discapacidad intelectual ligera.

Correa Montoya, Lucas y Castro Martínez, Marta Catalina. (2016). Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al

Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Editorial Fundación Saldarriaga Concha.

Crenshaw K. (1991) Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color

Cristiano, J. L. (2009). Hábitus e imaginación radical. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Cristiano, J. L. (2011). Habitus e imaginación. Revista mexicana de sociología, 73(1), 47-72..

Cuervo C. et al (2008) Modelo colombiano de discapacidad e inclusión social

De Zubiría J. (2002) Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Magisterio editorial

Departamento Nacional de Planeación. (2012) Evaluación institucional de la política nacional de discapacidad complementada con una evaluación de resultados sobre población con discapacidad.

Díaz, S. (2019) De la negligencia estatal en la prestación de los servicios en salud y asistencia social a la población con discapacidad, estudio de caso.

Díaz, Gómez, Á. (2005). Subjetividad política y ciudadanía juvenil. Les Cahiers de psychologie politique, (7), E01-E01.

Díaz, Gómez. Á. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Revista colombiana de educación, (50), 236-249.

Díaz, Gómez. A. (2012). Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político.

Díaz, Á. G., & Salgado, S. V. A. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 111-128.

Echeita, G. (2016). *Educación Inclusiva: De los sueños a la práctica del aula*.

Etxeberria X. (2008) La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual. Cuaderno Deusto de derechos humanos.

Fernández Moreno, C. A. (2011). Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina.

García de la Cruz, J. (2008) La inevitable estigmatización de las personas con discapacidad. En: *La imagen social de las personas con discapacidad*.

García, J. (2015). El efecto pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas.

Garduño S. (2002) *Enfoques metodológicos en la investigación educativa*.

Garzón Díaz, K. D. R. (2014). *Discapacidad y política pública: Una apuesta política desde el discurso de niños y niñas*.

Garrido (2012) *Significados de una trayectoria educativa. Evaluación del “éxito” y el “fracaso” desde la reconstrucción subjetiva de adultos de la V región*.

Geva E. (2011). *De la discapacidad a la participación social: un compromiso como ciudadanos*.

González (2011) Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral.

Goffman E. (2006) Estigma: la identidad deteriorada

Gutiérrez, P., Tabilo, E., Luna, E., Catoni, S., Nilo, F., & Bartolomé, C. (2015). Configuración de subjetividad en mujeres en situación de discapacidad: un abordaje desde discapacidad, cuerpo y género. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 15(1), 33-44.

Grillo Páez, E. F., Rozo Correal, A. A., & Pardo Amaya, J. A. (2019). Subjetividad e identidad de personas en situación de discapacidad Reconstruyendo Tres Relatos De Vida.

Herrerías E. (2007) La docencia a través de la investigación- acción. *Revista Iberoamericana de educación*. Volumen 35 N°1.

Hinojosa Gándara, L. I. (2019). La influencia de la cultura política en la participación política de las personas con discapacidad en el área metropolitana de Monterrey (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).

Informe final INCI y CINDE (2008). Sistematización de la movilización social y política de la población con limitación visual.

Lupton, D. (2003). La medicina como cultura; la enfermedad, las dolencias y el cuerpo en las sociedades occidentales.

Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.

Marín M. (2019) Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. En: *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*.

Mejía M. (2018) La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento.

Mosquera Reyes, L. P. (2013). Concepciones de ciudadanía, formación y ejercicio ciudadano de un grupo de niños, niñas y sus docentes. Facultad de Medicina.

Muñoz et al. (2013). Análisis de las actitudes de los jóvenes trabajadores del sector textil hacia la discapacidad: diferencias por razón de género.

Ocaña, A. L. O. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Ediciones de la U

Orlando M. (2014). Introducción a la Educación Inclusiva. Grupo artículo 24 por la educación inclusiva.

Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista colombiana de psiquiatría, 40(4), 670-699.

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

Palación N. (2019) La construcción de subjetividad política en la escuela. Una experiencia en tres centros de secundaria.

Parra C. (2018) Derecho a la educación inclusiva en la ONU. En: La educación inclusiva, una estrategia de transformación social.

Peñas O. (2013) Referencias conceptuales para la comprensión de la discapacidad.

Pineda y Luna (2018). Intersección de género y discapacidad. La inclusión laboral de mujeres con discapacidad.

Portela G. Juan C. y Portela G. Henry (2010) Subjetividad política en la formación de formadores. Estudio sobre la licenciatura de ciencias sociales de la universidad de Caldas. En Revista latinoamericana de estudios educativos.

Pretto, A. (2011). Analizar las historias de vida: reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula Rasa*, (15), 171-194.

Prevalencia de discapacidad en el Valle del Cauca. Universidad del Valle, Gobernación del Valle del Cauca, agosto 2001. En: Caracterización sobre discapacidad a nivel nacional, 2008.

Resolución N° 009 Marzo 23 de 2010. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo académico. Por medio de la cual se institucionaliza el proyecto académico transversal “Formación de profesores para poblaciones con Necesidades Educativas Especiales” NEES; y se dictan otras disposiciones.

Rodríguez A. y Seoane J. (1988) Socialización política. En: Psicología política ediciones Pirámide S.A.- Madrid

Rodríguez, H. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 49(3), 211-225.

Rueda, C. F. M. (2014). Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo. *Polisemia: revista del Centro de Pensamiento Humano y Social*, (17), 40-54.

Sánchez, M. A. H. (2018). Contractualismo y discapacidad. Hacia una crítica del capacitismo y el contrato funcional desde la obra de Carole Pateman. *Hybris: revista de filosofía*, 9(1), 295-322.

Salazar; Sosa; Quiroz; Rendón; Rendón. (2019). Experiencias de participación ciudadana en la población con discapacidad física que acude al ALFIME en el municipio de Envigado

Sarmiento, A. (2010). Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes.

Silberkasten (2014). La construcción imaginaria de la discapacidad.

Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142.

Solsona, D. A. (2018). Imaginarios sociales sobre la discapacidad en la región de Magallanes, Chile: de sutiles semánticas a prácticas instituidas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 12(2).

Toscano D. (2008). El biopoder en Michel Foucault. En: *Universitas philosophica*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Urbano-Guzmán, M. C. (2014). El concepto de igualdad en algunas teorías contemporáneas de la justicia. *Criterio Libre Jurídico*, 11(1), 123-139.

Velásquez F. y González E. (2003) ¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?.

Yañez R. (2010) La construcción social de la realidad: la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann.