

Tesis de grado

**LOS ROSTROS OCULTOS DE LA SOBRE-EXIGENCIA APRENDIDA: MIRADA CRÍTICA DESDE
UNA SOCIEDAD DISCAPACITANTE**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

Autora

LAUDITH VERA LASTRE

Asesora

ESTELA BEATRIZ QUINTAR

**Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación desde la Diversidad
Manizales, Colombia**

2016

A mi familia,
Por apoyarme y animarme en todos mi retos.
Gracias por estar y permitirme ser.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen

1. Capítulo I:	
Metalectura del Proceso de Investigación Crítica. Recorriendo el camino.....	8
1.1 La escucha, dispositivo para la comprensión.....	12
1.1.1 Escuchar-me como herramienta de ampliación de conciencia.....	14
1.1.2 La escucha del otro y el escuchar-nos como apuesta política.....	15
1.2 Resemantización: El tránsito hacia la Ampliación de conciencia.....	18
2. Capítulo II:	
La sobre- exigencia subliminal de la modernidad instrumental.....	21
2.1 El abrumo en la sobre-exigencia: Caminando sin darse cuenta.....	24
2.1.1 Sobre-exigencia como forma de relación.....	27
2.1.2 El dinero como valor social.....	36
2.2 De la sobre- exigencia a la Ansiedad.....	37
2.2.1. El malestar y el enojo.....	39
2.3 Subordinación complaciente.....	43
3. Capítulo III	
Recorte de realidad.....	50
3.1 Comprensión del Campo de conocimiento.....	52
3.1.1. Referente empírico (sujetos de investigación).....	56
3.1. 2 Campo de conocimiento.....	60
3.1.3 Instrumentos de recolección de datos.....	61
3.2 Recorte de realidad de especificidad histórica.....	62
3.2.1 Reflexión desde los observables en estudiante.....	62
3.2.1.1 Miedo a la soledad.....	64

3.2.2 Reflexión desde los observables en cuidadores.....	67
3.2.3. Relaciones y categorías emergentes.....	78
4. Capítulo IV	
4.1. A manera de Conclusiones.....	85
4.2. Construcción de un campo problemático.....	85
4.3. Algunos campos problemáticos abiertos.....	90
Referencias Bibliográficas.....	92

TABLA DE ESQUEMAS

Esquema N° 1: Matriz epistémica.....	9
Esquema N° 2: Hilos de sentido.....	19
Esquema N° 3: Hilos de sentido, hacia el campo problemático.....	50
Esquema N° 4: Matriz antropo- pedagógica.....	61

CUADRO DE TABLAS

Tabla N° 1: Estudiantes que componen en recorte de realidad.....	57
Tabla N° 2: Cuidadores que componen el recorte de realidad.....	58
Tabla N° 3: Frente a los Sentir sobre el pasado.....	68
Tabla N° 4: Frente a los Sentir sobre el futuro.....	74

RESUMEN

Esta tesis es un apéndice del macroproyecto de la Cohorte XX de la Maestría en Educación desde la Diversidad que parte de los procesos Didacto-biográficos en una apuesta metodológica de Didáctica No Parametral. Esta propuesta investigativa, intenta desarrollar el pensamiento crítico en el docente, con el fin de construir conocimiento histórico a través de la hermenéutica del pensamiento.

Esta forma de *hacer* conocimiento tiene y tuvo dos fuentes nodales: la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencias de Hugo Zemelman y la Didáctica No Parametral o didáctica del sentido, que traduce en los procesos formativos las cuestiones metodológicas que hacen posible el producir conocimiento y conocimiento histórico a partir de asumirnos como *sujetos históricos*.

El presente trabajo de investigación en Didáctica No Parametral, parte de una apuesta epistémico – y por ende política- y metodológica de cuño crítico hermenéutico. Desde esta apuesta de formación crítica como toma de distancia, se comprende que los problemas socio culturales no están por “fuera” de los sujetos, sino que somos nosotros mismos, como sujeto institucionalizados, quienes con ropaje distinto, reproducimos prácticas, relaciones y representaciones de sometimiento; por lo que el gran desafío de conocimiento es ampliar conciencia de lo que somos, qué deseamos y cuáles son nuestras alternativas de futuro

En esta propuesta, la realidad es una construcción propia y personal, en términos metodológicos por la afectación estructurante, que desde mi vivencia es reconocida como sobre-exigencia, herramienta de camino, alimentada de las marcas y huellas vitales que aportan a la construcción de mi subjetividad, es organizadas a través de hilos de sentido, y alimentada por las emociones y palabras subsidiarias; los hilos de sentido son entendidos como una herramienta

que facilita la estructuración del pensamiento, y permite construir conocimiento de la afectación estructurante.

El presente escrito, es parte de los resultados de este trasegar por uno de los dispositivos didácticos privilegiados de esta apuesta epistémica, metodológica y pedagógico didáctica, la *didactobiografía* que, como maestranes, hemos construido caminando a la construcción de conocimiento histórico de nosotras mismas como sujetos históricos y emergentes de una época.

1. CAPÍTULO I

1.1 METALECTURA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CRÍTICA. RECORRIENDO EL CAMINO

“Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello: después sufrimos o padecemos las consecuencias” Dewey (1919 -2002) pág. 124

La didáctica No Parametral parte del relato auto-biográfico para descubrir qué síntomas personales resuenan en lo social, es decir, como lo de un individuo es la historia de varios y, en ese sentido, construir teoría de lo subjetivo para explicaciones objetivas como la política y las instituciones sociales y, a partir de allí, constituir postulados propios que le sirvan al proceso de descolonización y a la consolidación de un pensamiento latinoamericano.

Este proceso de darme cuenta inicia al transitar uno de los dispositivos privilegiados de esta apuesta epistémica¹, metodológica y pedagógico- didáctica, denominada *didactobiografía*², en este ejercicio escritural sale a luz que la “sobre –exigencia” es una actitud constante que ha articulado mi vida y prevalece en mi accionar cotidiano como disposición para relacionarme, expresada de manera inconsciente, pero identificable mediante un campo emocional que irrumpe mediante la ansiedad, que compone ese campo con angustia, enojo, frustración, miedo, y complacencia; emociones que también tienen presencia en el inconsciente colectivo y a su vez configuran la realidad.

¹ Hugo Zémelman, *Pensar Teórico, pensar epistémico. Los Retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. México. Ipeca

² Estela Quintar. Instrumento metodológico (escritural). Escrito que emerge del subconsciente y en el que se va construyendo memoria de sí, da cuenta de la historia de vida del sujeto, de su configuración como sujeto social. Su fin es agitar la conciencia histórica

Lo que permite la fluidez en el ejercicio escritural y el tránsito exitoso por la metodología son los círculos de reflexión³, espacio en el que varios participantes con campos emocionales afines hacen devolución fraternal de los escritos. Estos encuentros permiten una lectura de la realidad intersubjetiva desde la conexión con el sujeto y el sentir, afloran amorosamente marcas vitales en los escritos como el miedo, el dolor, la angustia, la frustración, la ambivalencia, la impotencia, entre otras.

Desentrañar la sobre-exigencia de las maestrantes, situaciones que resuenan en otros a quienes no se conocen pero, cuyas historias comparten el mismo trasegar, se convierte en la oportunidad de observar, en un estado de alerta, lo que le sucede a la sociedad y, en últimas, a cada individuo, culpable por obra, por omisión, por complicidad, por autoritario, por ingenuo. Y desde allí cambiar la realidad o por lo menos, ser consciente del papel hegemónico que representa en cada uno de sus roles sociales.

¿Qué sujetos sociales configuran la sobre-exigencia? ¿Qué subjetividades políticas emergen en los roles, sus prácticas y relaciones? Estas entre otras preguntan nos llevan a activar estos conceptos y/o categoría en la construcción de fenómenos sociales devenidos de la experiencia propia como sujetos históricos y concretos.

Adentrarse en la profundidad del campo emocional como parte de un proceso de investigación crítica puede resultar en una experiencia aversiva, por lo tanto, no es extraño que exista en un primer momento algo de negación y rechazo a la experiencia que lo saca a uno de lo conocido y lo lleva a la comprensión de su realidad; *“Toda experiencia aversiva, ya lo sabemos, provoca respuestas emocionales dolorosas. La ansiedad se acumula en tales circunstancias”* (Toro Trallero , 1985, pág. 42) A lo largo de este proceso de retorno sobre mi propia experiencia, me pude dar cuenta que la “ansiedad” tiene presencia en las formas como me relaciono en la vida. Entonces, al transitar este proceso, de forma particular no solo me llevo a darme cuenta de

³ Estela Quintar

esta situación, sino que me expuso de cara a mis emociones desde la conciencia, pero ahora con la comprensión para hacerles frente.

Después de haber atravesado unos cortos momentos de negación ante el regreso al pasado como lugar de comprensión del presente, he asumido como ya lo he dicho, que mi vida es el producto de la *sobre-exigencia*, como concepto estructurante fruto de una educación familiar y estatal como instituciones formadoras, de una determinada época, donde el esfuerzo y las exigencias de ser “exitosos” garantizaban mejores condiciones de vida y movilidad social, lo que coarta, en gran medida, la posibilidad de ser niño y de decidir quién se quiere ser, para cargar con las expectativas familiares, la responsabilidad económica de las familias y de sueños frustrados de otros, todo con el fin, de acceder a una “sociedad exigente” en sus estilos de vida pero “sórdida” en la formación de la autonomía y las transformaciones políticas que se necesitan.

En el trasegar de la ruta epistémica, el momento de mayor conflicto interno, es la construcción de la Resemantización básica, la que, al estar decantada por lo vivencial, privilegia el campo emocional y cuyas marcas, síntomas y huellas configuran la memoria histórica porque, tales episodios y experiencias no son sólo de las maestrantes, sino síntomas sociales que resuenan en muchos, asfixiados por un sistema que los oprime, que los sobre-exige que los tortura y en donde la evasión y el olvido son refugios para evitar nuevamente el dolor.

Por lo tanto si recuperar la experiencia a la luz de la sobre-exigencia fue espinoso, ampliar la conciencia en el campo emocional lo es más. Al final, se entiende que, se realizan construcciones simbólicas del recorte de realidad como refugio y se expresan en: olvido, evasión, complacencia, institucionalidad, sobre-exigencia. Síntomas sociales de un pensamiento colonizado.

La apuesta metodológica se encuentra en los: Hilos de Sentido, en el que se articula la sobre-exigencia con otras emociones subsidiarias presentes en el ejercicio escritural de la

resemantización básica y que fueron leídas de forma intersubjetiva a través de los círculos de reflexión y por la maestrante.

Como postura metodológica, se problematiza constantemente y se llega al problema de investigación que, a su vez, deriva nuevos cuestionamientos en la búsqueda de la conciencia histórica con el fin de construir teoría que permita hacer comprensiones de la realidad personal, familiar, política y social a lo que en la apuesta metodológica se llama: Pensar Epistémico

Es conveniente precisar que, los resultados se miran a la luz de la complejización del problema; reconociendo que este abre a numerosos caminos para construir posibles respuestas. Por lo que en términos de resultados gracias a la densidad de la problematización nacido de la sobre-exigencia como categoría de la experiencia, desde sus múltiples relaciones culturales, políticas, religiosa, institucionales y otras, se deja abierto el campo problemático hacia múltiples respuestas que pueden ser abordadas reconociendo la historicidad del sujeto.

Por otro lado, la escucha en esta apuesta tiene un rol protagónico, a mi modo de ver, como forma concreta en que nos relacionamos, puede ser el eje central de todo el proceso epistémico; por lo tanto, es imperativo agudizar la escucha no sólo en el otro sino en uno mismo, en este sentido y siendo franca, escuchar de forma empática, crítica⁴ y comprensivamente aún es uno de mis mayores retos. No obstante, la escucha como instrumento para ponerme en relación con el otro e incluso conmigo mismo desde el reconocimiento de lo que quiero, pienso y deseo en coherencia con mi voz interior, logró dejar una huella y marcarme significativamente.

1.2 La escucha, dispositivo para la comprensión.

⁴ La escucha crítica es el instrumento metodológico más importante en el proceso: escuchar-*me* como herramienta de ampliación de conciencia, escuchar-*los*, para advertir lo disonante y escuchar-*nos* para asumir una apuesta política y acceder a niveles más cercanos de conciencia histórica

El trabajo de investigación en Didáctica No Parametral, concibe varios dispositivos pedagógicos que parten de un ejercicio escritural a partir de la Biografía Personal, expuesto ante varios participantes que leen de manera generosa su producción como parte de la dinámica propuesta de los Círculos de Reflexión, quienes, realizan interacción a manera de devoluciones del ejercicio con una escucha atenta que permita formular preguntas para crear conciencia en la subjetividad de quien escribe y de quien escucha y, a su vez, generar interrogantes sobre lo escrito. Aquí, la Pedagogía de la Pregunta de Freire, devela su importancia no en la verdad del individuo sino en la relación dialógica de los participantes, lo importante no es la respuesta, sino la búsqueda del porqué de ella (Freire, 1986). El ejercicio escritural se reescribe en varios momentos hasta lograr objetivar y problematizar en un recorte de realidad que será, posteriormente, el campo de problemático de la propia afectación subjetiva como expresión de una colocación que poco a poco va siendo consciente. El re-escribir constantemente la biografía permite encontrar el sentido, no sólo de lo vivido, sino de la práctica educativa y del ejercicio político que, mecánicamente, se transitó pero que corresponde a una forma de ponerse en postura frente al mundo. Allí, la escucha individual y de los otros, como escuchantes empáticos, permiten dar sentido y hacer comprensiones a partir de donaciones dialógicas y problematizadoras.⁵

La “escucha activa” está presente en todo momento. Se vive en un mundo de constante ruido, todo nos habla, nos grita al oído lo que debemos tener, pensar, sentir, decir y hacer. Es allí, donde la escucha debe ir más allá del acto de percepción de la información; debe ir acompañada de una especie de filtro comprensivo que permita poner en tensión lo escuchado, reflexionando no solo el mensaje sino también la intención. Esta escucha crítica posibilita poner al sujeto frente a lo escuchado en conciencia, poner bajo sospecha lo escuchado, es necesario retornar sobre lo dado como cierto y reflexionar sobre ello para apreciar las distintas dimensiones de la realidad. En ese sentido, es necesario, escuchar críticamente para pensar críticamente.

⁵ Hugo Zemelman Horizontes de la razón I Dialectica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad. Barcelona; Anthropos, 1992 p.184

Pensar y escuchar críticamente, consiste en sospechar de un solo ángulo de mirada que se ha presentado como obvio y natural, es permitirse, ampliar conciencia de carácter histórico de esa realidad. Cuando se posibilita escucharse y pensarse desde otro lado no contemplado en esa interpretación hegemónica hay un desajuste, un desequilibrio⁶ que provoca un tránsito en esa construcción del Pensamiento Complejo, no desde los autores de la complejidad, sino porque es confuso y hasta incómodo para el individuo pero permite salir de una única forma de observar el mundo. La apuesta desde la Didáctica No Parametral o Didáctica de Sentido es hacer comprensiones sobre la complejidad de la realidad, desde múltiples ángulos y miradas, transitadas por la subjetividad de quienes la viven. (Quintar, 2015)

1.1.1 Escuchar-me como herramienta de ampliación de conciencia

*“Conocer a los demás es sabiduría.
Conocerse a sí mismo es iluminación”
Lao-Tse*

En pocas ocasiones nos preguntamos sobre el acto de escuchar, ¿para qué nos sirve lo escuchado?, ¿para qué me escucho?, ¿qué sentido tiene el escuchar-me y el escucharnos? Escucharse a sí mismo adquiere su importancia en la capacidad de reconocer lo que realmente se piensa atendiendo a los deseos internos y no a las pretensiones instauradas por la sociedad, por su sistema de creencias. Es en el escucharse a sí mismo lo que confiere al sujeto “autonomía” para decidir y por ende actuar en coherencia con ella. Pero, ¿qué puede comprenderse y hacerse con la autonomía? El individuo, históricamente hace esfuerzos por comprender su realidad y el sujeto autónomo es aquel que, a lo largo de la historia, logró ponerse en postura, en colocación frente al poder que siempre estuvo diseñado jerárquicamente para someter (Zémelman, 2012)

⁶ Jean Piaget.

Lo que sucede con la escucha de la voz interior, como expresión de nuestra subjetividad es que un contexto como el colombiano e incluso en el de América Latina, donde a través de sus instituciones formadoras como la casa, la escuela y medios de comunicación se orienta el cómo y el que pensar, se corre el riesgo de creer que lo se piensa cotidianamente es propio, asumiendo que lo que se reflexiona posee cierto grado de autonomía y hasta de originalidad, cuando en realidad lo que se escucha, son los ruidos configurados por la sociedad dominante que callan los susurros casi imperceptibles de la voz interior de los sujetos.

Cuando un niño no es escuchado frecuentemente levanta la voz, busca diversos medios para llamar la atención antes de pasar por el enojo y la frustración. Pero, ¿qué pasa si nunca se le atiende, si se le violenta con la indiferencia; cuánto tiempo puede seguir intentándolo hasta que definitivamente se silencie su voz para siempre?, ¿cómo se siente estar silenciado? Son las experiencias que pretendemos identificar socialmente en esta investigación. Ahora bien, ese niño es la voz interior hoy silenciada por el autoritarismo y la dominación colonial del lenguaje, ¿cómo recuperar esa voz? La indiferencia es una forma violenta de establecer una relación con el otro y consigo mismo. Esa práctica pedagógica de acallar, o de solo escuchar la voz del maestro, o de enseñar sin escucharse, es una forma de violencia del sinsentido.

Articular el pensamiento al escuchar y a lo escuchado activamente es una forma de pensar distinto, que requiere constantemente, ponerse en tensión sobre lo escuchado acerca de lo que el otro dijo y en consonancia de lo que los otros desean escuchar. Así el Pensamiento y la autonomía se complementan en cuanto soy consciente qué me determina.

1.1.2 La escucha del otro y el escuchar-nos como apuesta política

Escuchar al otro implica respetarlo, reconocerlo y valorarlo como sujeto, supone estar en conexión con él, “en trance” con ese otro. A pesar que por experiencia, presuntamente sabemos

escuchar vale la pena volver a cuestionarse por el sentido político de ese acto, ¿cuál es el propósito de la escucha en las diversas situaciones de la vida? ¿Qué tipo de escucha se emplea en la práctica docente?, ¿se escucha para comprender o para responder? ¿En el día a día se escucha al otro realmente?

Para no ir muy lejos de nuestro ámbito de acción, la escucha en el aula posibilita un espacio de encuentro con los estudiantes, pero como docentes la escucha está condicionada al plano conceptual, en la expectativa de una respuesta correcta conocida de antemano, es decir no posibilita la conexión entre docente y estudiante más allá de lo teórico, al escuchar desde la “externalidad” se recurre a un tipo de escucha selectiva que rompe la relación con el estudiante. Con relación a este tipo de escucha:

La escucha selectiva es aquella que se practica cuando escuchamos seleccionando la información que nos interesa. Oímos algunos elementos del comunicado y el resto se deja de lado. Escuchamos solo ciertos puntos de la conversación. Se presta atención tan solo una parte del mensaje, aquello que se considera más importante para el receptor (Ortiz, 2007, p. 10)

La escucha no sólo se refiere tan solo a captar la palabra del otro, también decodifica sus silencios, sus gestos, sus movimientos, su tono y la intensidad de su contenido. La escucha pedagógica va más allá de la constatación de la transmisión de la información, en cambio, pretenden comprender la subjetividad del individuo, el desarrollo de sus conceptos y la postura frente a hechos cotidianos.

Por ello, el tránsito por la metodología *No Parametral* parte del Sujeto y su subjetividad como categorías centrales que organizan la investigación, es ese sujeto quien después de reconocerse, se apropia críticamente de la teoría, para construir conocimiento sobre su realidad y amplía así su conciencia histórica que, inevitablemente, lo llevará a transformarse. Sobra decir que de la teoría que se apropia es preferentemente aquella que permite un ángulo de mirada diferente para cuestionar lo dado, y es inevitable transformar la realidad porque se cuenta con una nueva defensa para elegir: la libertad de pensamiento.

La escucha empática es aquella por la que escuchamos sin prejuicios, poniéndonos en el papel de quien habla, apoyándole y aprendiendo de su experiencia. Asimilamos las palabras y llegamos a lo que hay detrás de ellas. Oímos con la intención de comprender sus sentimientos (...) La empatía cambia la disposición de nuestro interlocutor, pues al sentirse comprendido, nos revela más información sobre sus pensamientos y sentimientos. Permite el conocimiento profundo de los demás” (Ortiz 2007, p. 12).

Con relación a este proceso comunicativo Gadamer⁷ sostiene: *“El lenguaje es en tanto “huella de nuestra plenitud infinita”, posee una fuerza des-ocultadora y ocultadora a la vez”*. En este sentido, el autor, pone en relevancia no sólo el contenido literal del mensaje sino también lo que está implícito en él, la plenitud al que se refiere el autor contiene tanto lo que está de forma evidente como también lo oculto – lo no dicho- y todo la configuración que nos define como subjetividades individuales; por lo tanto, una buena escucha trasciende a ese plano de lo oculto cuando su intención es una verdadera comprensión, tanto del mensaje como de ese otro.

La escucha empática sugiere ponernos en el lugar del otro, sentir lo que puede sentir esa persona que se abre ante nuestra escucha para llegar a comprenderlo, o dicho de otra forma experimentar lo escuchado como propio para poder entenderlo (Fromm, 1993), este tipo de escucha libre de juicios de valor no solo permite una mayor conexión entre los hablantes sino además posibilita una mayor comprensión del mundo del otro.

La escuela puede ser el espacio donde se caldee la reconciliación de un país sumido por el conflicto, anclado, históricamente bajo el autoritarismo y la sumisión. Se hace necesario, aprender a escuchar y a escucharnos, y sin duda, es allí donde se gesta esta apuesta política en el marco de la escucha empático- crítica que permitirá comprender como el accionar pedagógico puede educar para la sumisión y perpetuarla o cómo resistir en la construcción de un sujeto comunitario que busca su independencia ideológica en medio de la recuperación de su propia identidad.

⁷ Citado por (Calvo, S; Susinos T. 2010, pág. 281)

Por ende, el aprendizaje de la escucha empático–crítica permite la construcción de un vínculo que puede trascender más allá de las diferencias políticas, sociales o culturales; entonces no es solo lo que debo escuchar en el otro para la construcción de la paz; la cuestión está en ese vínculo que trasciende a la palabra con la que puede existir discrepancia; pero es la relación de escucha la que permite reconocerse en el otro y reconocer al otro; y en esa medida es posible la apertura a una construcción de paz.

1.2 Resemantización: El tránsito hacia la Ampliación de conciencia.

La importancia de la apuesta metodológica de la Didáctica No Parametral, cuyo dispositivo pedagógico es la Didacto-biografía, reconoce al sujeto histórico como un conglomerado dotado de huellas subjetivas que podemos “leer” como síntomas, al estar conectados con experiencias concretas que las provocaron, a las que identificamos en el proceso como marcas vitales de experiencia. Estas diferentes marcas al relacionarse entre sí por medio de la problematización, se sintetizan en una clave de mayor abstracción que nombraremos como afectación estructurante, que se corresponde con el esfuerzo de colocarse frente a la realidad,⁸

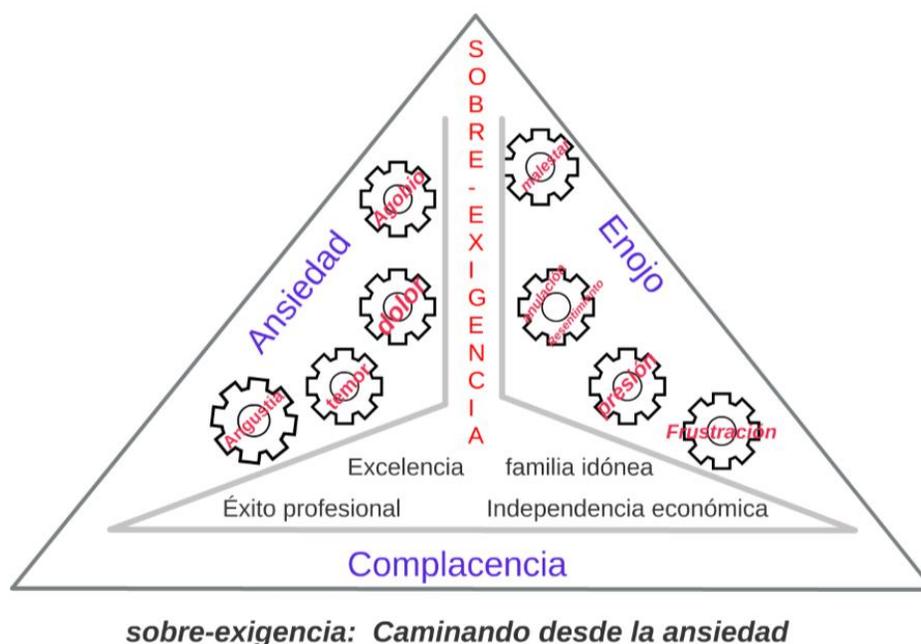
En este sentido, la afectación estructurante que desde mi retorno sobre vivencia se ubica en la categoría que construyo en “sobre-exigencia” como lugar simbólico en el que me reconozco, y en el que se articula las marcas vitales y síntomas sociales que han contribuido a la construcción de mi subjetividad, estas claves organizadas en un hilo del sentido que voy reconstruyendo, son el puente que me permiten abrir la mirada a la realidad y la apertura a la ampliación de conciencia.

ESQUEMA 2: HILOS DE SENTIDO

Síntomas y marcas vitales

⁸ Hugo Zemelman. Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad. Barcelona. Anthropos, 1992 p. 9

A modo de síntesis, el esquema 2 representa los hilos de sentido, que articulan la sobre-exigencia como afectación subjetiva reconocida en mi experiencia, y las claves que engloban el campo emocional compuesto por las sensaciones recurrentes en mi vida de miedo, enojo, angustia y frustración.



En este punto es importante subrayar, que ampliar conciencia va más allá de reconocer y describir morfológicamente la realidad, implica una movilización y para ello se vuelve necesaria la comprensión. A través de la resemantización acerca de “sobre –exigencia” la cual logró configurarme en una subjetividad cargada de ansiedad como forma reactiva de relación; en este momento clave del proceso se pudo expandir el ángulo de mirada y ver la sociedad en mí, para provocar la construcción de conocimiento histórico. De manera personal, puedo decir que esta etapa del proceso fue transitado con un poco de desconcierto y a la vez entusiasmo, pues resulta extraño ponerte de frente y empoderarte para la construcción de conocimiento, cuando desde la

lógica de formación tradicional se minimiza y se anula al sujeto, dando más valor al otro, los autores y sus teorías que a ti mismo y la realidad que estás viviendo, tal como se profundiza más adelante en el capítulo II, que corresponde a la resemantización de la “sobre-exigencia” como categoría que reconozco estructurante en mi vida, asumido en este momento de la investigación como primer campo empírico o campo de observación;⁹ por lo tanto, contar con la posibilidad de comprender tu realidad que además hace parte de una realidad de otros, resulta reconfortante, en relación a la posibilidad de hacer transformaciones en tu vida y abandonar la inercia que implica vivir una vida dotada de cargas impuestas.

Un mundo con conciencia es un mundo que se escucha activamente. En esta apuesta la ampliación de conciencia no está referida solo al reconocimiento de lo que soy en lo inmediato o fui en el pasado, pues desde la configuración de mis afectaciones, implica una movilización del sujeto, que trasciende a la intención de cambiar desde esa conciencia. En este orden de ideas, la ampliación de conciencia trae implícito una reconfiguración de la subjetividad al presentarse un quiebre en una forma de operar que sin darnos cuenta como acto cotidiano puede estar empapada de malestar. Por lo tanto, para hacernos cargo de nuestro propio proceso de ampliación de conciencia es necesario tener más que solo el deseo de realizar un cambio en nuestra vida, si ese es el caso, la escucha nos puede mostrar el camino, pero es necesario decidir transitarlo desde la experiencia a la vivencia;¹⁰ así como me correspondió vivirlo.

Teniendo en cuenta, desde mi propio tránsito, que recorrer un camino hacia la ampliación de conciencia en un primer momento es doloroso, es lógico que exista el deseo o la resistencia de no transitarlo desde una iniciativa propia, por lo tanto, en términos de apuesta política resulta acogedor pensar en el desarrollo de una propuesta que desde la autonomía invite a la transformación personal para generar un cambio social como lo es la didáctica no parametral.¹¹

⁹ Ibidem. p. 184

¹⁰ Estela Quintar. Teórico 3

¹¹ Estela Quintar Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización

2. CAPITULOLO II: *LA SOBRE- EXIGENCIA SUBLIMINAL DE LA MODERNIDAD INSTRUMENTAL.*

La sobre-exigencia tiene presencia en mi perspectiva del mundo como afectación subjetiva, reconocida luego de un acto recurrente de retorno en mi historia de vida, configurándose como la clave que suscita y engloba el campo emocional compuesto por las sensaciones recurrentes en mi vida de miedo, enojo, angustia y frustración; emociones que reconozco y pueden dar testimonio de una sintomatología social configurada en el inconsciente colectivo; que al hacer el tránsito de sujeto biográfico a sujeto histórico, estas marcas vitales pueden representar un síntoma colectivo que da cuenta de una problemática social.

Así mismo, la sobre exigencia sostenida por el enojo, el miedo y la frustración alimentan mi afectación como forma de vincularme con el mundo, al manifestarse en una actitud ansiosa y complaciente que cedía a las pretensiones establecidas de la generación dominante, a la que me sentí sometida; la complacencia era usada como forma de evadir el conflicto y el escape a las represalias que provocaba asumir una postura contraria a la aceptación; por lo tanto, es conveniente cuestionarme desde mi experiencia: ¿En qué sentido la complacencia interfiere en la construcción de una subjetividad autónoma?

En mi historia de vida como primer referente empírico, la sobre-exigencia es la clave que fue configurando mi subjetividad; en una primera instancia representada en mi familia y la escuela como primeras instituciones formadoras, a través de las altas expectativas que enmarcaban el proceso escolar, donde mi desempeño académico debía ser sobre-saliente, equivocarme no me estaba permitido y el fin académico era la realización profesional como medio para obtener poder adquisitivo y “ser alguien en la vida”

Sumado a lo anterior, la sobre-exigencia era extendida a una determinada forma de comportarme, asumiendo dentro de mi familia roles que no me correspondía pero que debía asumir obedientemente. Esta permanente sobre-exigencia de la mano con la obediencia configuro en mí una subjetividad empapada de ansiedad con una tendencia a la complacencia, que en este capítulo intentaré ampliar hacia un campo social más extenso que mi sola experiencia de vida.

Partiendo de mi propia colocación que he hecho consciente, se pretende en este segundo capítulo hacer un ejercicio de “volver a nombrar” un campo problemático más extenso, y que por lo tanto contiene mi propia experiencia. Cada sujeto es portador de una subjetividad¹² configurada en relación a sus experiencias personales, a los roles que asume o que son asignados por la sociedad en la que habita, esta subjetividad se manifiesta a través de la forma que asume las experiencias, como toma sus decisiones, como piensa, siente y actúa. Por lo tanto, si la subjetividad está amarrada a las experiencias, no es una subjetividad acabada sino que se reafirma o se rehace constantemente a medida que construye su proyecto de vida, en esta misma línea es preciso aclarar tal como se expresa “*Nada de lo pasado nos determina forzosamente, pero nos inclina, y cuando más tiempo vayamos en ese sentido, tanto mayor será la inclinación*”. (Fromm 1993, pág. 60).

Lo anterior alude que no necesariamente nuestra subjetividad se configura por una sola experiencia por importante que la signifiquemos, pero si puede apuntar hacia una forma de operar que luego se irá cimentando con firmeza en tanto mayor sea el tiempo de relación con ella, y la que me acompañará en las diversas formas de aprehender el mundo, de construirlo y de entenderlo, de luchar en la vida diaria, en los espacios políticos, sociales, económicos y culturales. Zémelman¹³ (1997)

¹² Ver Quintar (2004) Coloniedad del pensar y bloqueo histórico, Fromm (1993) Aprender a escuchar

¹³ Citado por Tique, L (2012). *Identidad, sujeto y subjetividad en la modernidad*

“La subjetividad misma es un encadenamiento de apropiaciones de sentidos y significados de un mundo de vida que nos particulariza como sujetos sociales”. (Quintar, 2004 p. 2). Un mundo de vida que se va configurando con cada una de nuestras experiencias, por lo tanto es válido preguntarnos para problematizar: ¿Cuáles son las causas que ha llevado a una sociedad como la nuestra a vivir desde la violencia y el miedo? ¿Cómo afecta a la construcción de la subjetividad del niño cuando se transita desde el miedo, el enojo y las expectativas heredadas de los padres y profesores? ¿Cómo reconstruir una subjetividad más amorosa, más amigable con nosotros mismos, con los otros y con el mundo?

Las anteriores preguntas me convocan a la reflexión y a la búsqueda de comprensiones de la realidad, es posible, que al entender las causas de la situación yendo más allá de la mera interpretación y explicaciones de las consecuencias, se pueden activar nuevos caminos dotados de pertinencia que redunden en su transformación.

La sobre-exigencia como afectación, desde una perspectiva intergeneracional, nombrada aquí como “sobre-exigencia impositiva”, abre el campo de mirada a las formas de relación de una generación que puede violentar e invadir la subjetividad de la otra, dibujándole expectativas, intereses y concepciones de época ajenas que no corresponden a las necesidades, intereses vitales de la generación dominada. Esta invasión a la subjetividad puede alinear síntomas sociales de ansiedad que transitan desde el miedo, la angustia y el enojo, configuradas por una *presunta complacencia* que sucumbe al *abandono* de sí, de los intereses, necesidades y provocaciones propias.

En ese sentido y en el marco de las relaciones intergeneracionales entre educador y educando, padre e hijo conviene cuestionarnos ¿Es el comportamiento violento de los estudiantes dentro del ambiente escolar un síntoma que refleja el malestar perpetrado desde las formas de relaciones basados en dinámicas donde prima la sobre-exigencia? ¿Qué tanto determina a la construcción de la paz esta forma de relacionarnos?

2.1 El abrumo en la sobre-exigencia: Caminando sin darse cuenta

Avanzando y articulando en esta misma línea de las relaciones intergeneracionales especialmente entre educador y educando, padre e hijo conviene cuestionarnos ¿Cómo contribuir al bienestar de los niños y la sociedad desde el aula y la familia? ¿Cómo favorecer la autonomía desde la familia y la escuela como instituciones formadoras?

La familia es el lugar en el que los niños aprenden por primera vez que cosa son el poder y la autoridad y cómo pueden ser amaestrados. Todo lo que se enseña a los hijos en términos de obediencia o en términos de autonomía e independencia, será luego transferido a la esfera política. ¿Qué clase de ciudadanos queremos que lleguen a ser nuestros hijos? Kitzinger (1990) citado por (Novara, 2003, pág. 33)

En la cita anterior, una clave detectada, es “amaestrar¹⁴”, en el marco de una relación de poder - autoridad y obediencia, que desde una perspectiva intergeneracional docente-estudiante, madre e hijo, perpetua la obediencia del menor a través del poder y el sometimiento, está situación puede instaurar la creencia en él, que por su condición de niño no están en relación de igual, y en esta *violación a la subjetividad* configurar la idea de “*sujeto mínimo*¹⁵” que necesita relacionarse desde la complacencia, ya que es en el otro donde está la supremacía.

Sin ánimo de dar respuesta definitiva a los cuestionamientos planteados, pero si dejar abierto un posible camino que contribuya a la comprensión de la realidad, que retomaré en el siguiente capítulo; el fortalecimiento de una subjetividad autónoma puede ser la fuga que contribuya a la construcción del verdadero bienestar del sujeto, en donde éste fortalezca la habilidad de escucharse y poner en tensión lo que quiere, siente, piensa y hace en aras de no caer

¹⁴ El término “amaestrar” está estrechamente relacionada con la dominación del hombre al animal. No constituye una figura de par sino relación desigual entre sujeto superior dominante y animal dominado.

¹⁵ Quintar Estela, Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Tomado de http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf

en conflicto con él mismo, en esta medida, no tendrá que deberse nada por cumplir con las expectativas sociales.

La autonomía es un proceso de maduración del ser para sí (Freire, 2008) es juicio, es un llegar a ser que se va construyendo desde las decisiones que van siendo tomadas, lo que implica dejar ser, y es entonces, respetando la subjetividad del otro donde reconozco esa autonomía. En esta misma línea, “*el sujeto autónomo reconoce su mundo y sus deseos, y actúa siguiendo una conciencia moral reflexiva*” Castoriadis citado por (Anzaldúa y Ramirez, 2010, pág. 117)

Las dos concepciones anteriores de autonomía apuntan a la idea de conciencia crítica para poder ser lo que quiero ser, pero ¿qué pasa cuando desde pequeños se nos dice que pensar, sentir y hacer?, cuando desde la niñez no se permite vivir en favor de la construcción de la autonomía, y es el adulto desde su figura de poder y autoridad el que lo castra y lo somete. Si nuestro actual sistema educativo no está formando para la autonomía ¿A qué le estamos apuntando con la educación? Al intentar abordar esta pregunta, es difícil no pensar en hechos tan simples como la organización en el aula, aun a la fecha, encontramos estudiantes enfilados respondiendo a sistemas de evaluaciones estandarizadas. No obstante, con situaciones como la anterior, pareciera que vamos en contravía del desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en el sujeto; por ende, si se piensa en lo contrario a la autonomía, toma fuerza la idea de dependencia y subordinación. ¿Cómo rebelarse cuando a través de un proceso hegemónico, la obediencia y la complacencia son virtudes? ¿Cómo lograr la autonomía cuando en nuestro sistema de creencias ponemos el poder de “ser” en el otro?, ¿Cómo se puede ser autónomo desde la rabia, el miedo o la ansiedad a causa de una subjetividad configurada desde estas mismas formas de relacionarse?

El pensamiento crítico es la única defensa que tiene el hombre frente a los peligros de la vida. Porque si yo no pienso críticamente, estaré sujeto a todas las influencias, a todas las sugerencias, a todos los errores y a todas las mentiras que se difunden, y con lo que me han adoctrinado desde pequeños. No se puede ser libre, no se puede ser uno mismo, no se puede tener el propio centro en sí mismo, a menos que uno sea capaz de pensar críticamente. (Fromm, 1993, p. 174)

Lo anterior sugiere que no contar con la habilidad para pensar de forma crítica, pone al sujeto en un estado de indefensión y vulnerabilidad frente a las disposiciones de la sociedad de orden dominante, sumiso frente al otro olvidándose de sí. En este sentido, el valor de la crítica tanto en la escucha como el pensamiento, radica en su dimensión de libertad y autonomía para quien lo posee, pues posibilita actuar en consecuencia de lo que siente y piensa el sujeto. Como docentes, madres o como generación formadora, la responsabilidad política de guiar éticamente a una nueva generación es enorme, entonces, la gran pregunta radica en ¿Cómo desarrollar una subjetividad autónoma en nuestros hijos y estudiantes? Al respecto:

..al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar, como ya señalé, en cómo lograr una práctica educativa en la que el respeto, que sé que debo tener para el educando, se realice en lugar de ser negado . (Freire, 2008, p. 62)

Continuando con la problematización, desde la clave que se expone de Freire en la cita anterior sobre “la necesidad de la crítica” en el sujeto, Es vital a mi modo de ver, apuntar hacia la construcción de una personalidad crítica y reflexiva en los ciudadanos desde su formación inicial; está será una apuesta política que puede generar un cambio cultural importante en el marco “del bienestar” social, gestándose desde la escuela y familia como instituciones formadoras. El pensamiento crítico no es un asunto menor al fortalecimiento de una subjetividad autónoma, son procesos inherentes y arduos, donde *“se hace necesaria y urgente la unión y la rebeldía de la gente contra la amenaza que nos acecha, la de la negación de nosotros mismos como seres sometidos a la “fiereza” de la ética del mercado¹⁶”*

En coherencia con los planteamientos de Freire, pero sobretodo con la realidad que nos toca vivir, se hace imperioso rebelarnos contra la fuerza que logró alinearnos, por medio de relaciones

¹⁶ Ibid., p. 120.

que se expresa como sobre-exigencia, pero como hacerlo si para esa lucha necesitamos el entendimiento y el pensamiento crítico que ella misma nos arrebató, ¿Por dónde empezar esta liberación? Son preguntas que si bien no nos llevan a una respuesta definitiva, si abre el espacio a la reflexión, una reflexión que invita a la movilización del pensamiento, y quizás desde ahí empiece el cambio “nuestro cambio”

2.1.1. Sobre-exigencia como forma de relación,

En este apartado, se abordara la sobre-exigencia, no como un desarrollo conceptual, sino se pondrá en contexto en el cuerpo social donde tiene presencia, los parámetros sociales y hegemónicos que la componen; principalmente, Como proceso de “darse cuenta” se pone en relación los posible síntomas sociales observados en torno a preguntas provocadoras que invitan a la reflexión, perfiladas a una posible campo problemático.

La sobre-exigencia que se alude en este texto tiene presencia en diversos contextos sociales, develándose en algunos casos de forma directa y descarada y en ámbitos sociales más amplios de forma sutil y subliminal, lo anterior referido por ejemplo, a la familia como primer grupo social formador, quien puede presionar y someter a los hijos desde su rol hacia el cumplimiento de las expectativas y necesidades configuradas en épocas ajenas. Esta sobre-exigencia que se gesta en algunos casos desde la familia, configura una forma de operar extensiva a contextos laborales que intenta dar respuesta a las necesidades e intereses de la sociedad dominante. Por lo tanto, es preciso cuestionarnos ¿cuánto de lo que soy responde a intereses y necesidades propias y vitales o son producto de la complacencia a una sociedad manipuladora?, ¿Qué subjetividades políticas se configuran desde la complacencia al otro?

En relación con lo anterior, desde las concepciones de género la llegada de un hijo es considerado socialmente como la “máxima realización de una mujer”, sin embargo esta premisa en el marco de lo histórico pone en manifiesto dos miradas que vale la pena cuestionar; por un

lado, este juicio tiende a invalidar a la mujer a tomar una postura diferente a la maternidad, alejándola de los parámetros arbitrarios de la “máxima realización de mujer”, por lo tanto ¿Una mujer sin hijos, en qué nivel de realización de mujer está?, ¿sé es menos mujer por el hecho de no ser madre? y por otro lado no menos cuestionado le confiere al hijo desde el nacimiento una responsabilidad fundada desde su “rol”, el cual debe responder a las expectativas y deseos paternos quienes procuran contribuir a su formación como una persona “exitosa” en la sociedad; en coherencia, es preciso cuestionarnos sobre ¿Qué significa ser una persona exitosa? ¿Quién determina el éxito de una persona?, por ende, el “éxito” de los hijos posibilita a los padres el sentirse orgullosos y la extensión de sus egos. Entonces, no es sólo el hecho de ser padres sino además que los hijos deben ser “exitosos”, y no es solo es el hecho de ser hijos sino buenos hijos que enorgullezcan a sus padres. Configurando así desde el momento en que nacemos un rol asignado dotado de expectativas impuestas.

Cualquiera de las dos situaciones como padre o como hijo, indica una forma de actuar y asumir la vida desde los mandatos impuestos por la sociedad dominante, para ser reconocido y aceptado socialmente se debe transitar un camino heredado y determinado socialmente, así se refleja en frases populares como “-si se quiere ser alguien en la vida hay que estudiar-” si no es el caso “¿No soy nadie?”, Culturalmente el que trabaja en el campo no es nadie; el trabajador informal no es nadie; la madre soltera (“que se realizó como mujer antes de tiempo”) y no es profesional, no es nadie; y el habitante de la calle mal llamado “desechable” es “menos nadie”, lo anterior sugiere ,que lo socialmente aceptado, lo que está en relación con la felicidad y la realización personal, se encuentra en el campo de lo académico a la luz de lo económico. “Dinero (propiedad privada) – Estatus - Poder”; situación que denotan socialmente un reconocimiento al sujeto poseedor quien se prepara profesionalmente para ser sujeto activo en la sociedad de consumo, privilegiándose el dinero como valor de vida frente a otras dimensiones de lo humano.

Recorrer el camino socialmente diseñado: “formación académica + dinero + familia = Estatus” alude a convertirse en “alguien en la vida”, sin embargo atender a los tiempos de época de vida de cada sujeto; a los parámetros e ideales establecidos no solo es agotador sino que resta posibilidades de transitar un proyecto de vida verdaderamente autónomo sin arrastrar la etiqueta del fracaso social; *“el objetivo es trabajar y procrear. Y estas son, en efecto, las dos grandes demandas de la sociedad, lo que la sociedad le pide a cada uno. Ello significa sugestionar, adoctrinar a la gente para que trabaje y tenga hijos.* (Fromm, 1993, pág. 49).

Entonces, la sociedad es quien determina el objetivo de la vida, y quienes transitan su camino atendiendo a una meta dada y establecida por otro, puede enfrentarse a vivir una vida no anhelada; ya sea asumiendo roles impuestos o empleos no deseados, porque lo que importa es el fin. Así se lee en frases como “el fin justifica los medios,” donde semánticamente significa que no importa lo que tenga que hacerse para conseguir un objetivo. Pero ¿qué estoy dispuesto a hacer o dejar de ser para obtener el fin que nos propone la sociedad?, ¿Cuál es el fin de ser ese alguien que nos ofrece la sociedad dominante? ¿Qué sentimientos emergen en el sujeto cuando la columna vertebral de su vida es meramente alcanzar el “éxito”, un éxito establecido socialmente?

Pareciera entonces, que “ser alguien en la vida” está estrechamente relacionado con el dinero, y es la sociedad de consumo quien determina el ser; en consecuencia tener una determinada marca de ropa da *Estatus*, la tecnología de una marca específica te ubica en un estilo de vida asociado al éxito, los autos lujosos te proyectan como alguien prospero; la propiedad privada te maximiza y te posesiona como “alguien”, ¿Qué estamos dispuestos a hacer para ser alguien? ¿Cuál es el precio que cada uno está dispuesto a pagar para conseguir lo que la sociedad dominante nos propone?, ¿Cómo afecta esta forma de relacionarnos a nuestra sociedad colombiana?

“La gente cree que lo importante es tener éxito, ganar prestigio, conseguir poder, subir por la escala social, servir a la máquina, pero la persona queda estancada. En realidad, más que estancada, empeora ligeramente.” (Fromm: 1993 p. 79), desde la lógica que intenta

expresar el autor, a mi modo de ver, el éxito está referido no al crecimiento personal en términos de lo humano sino en la posición laboral y posiblemente en la adquisición material, lo cual puede resultar en la construcción de un sujeto incompleto de sí, al trasladar los intereses de su vida a una sola dimensión, referida solo a lo laboral o profesional; entonces, se puede presentar sentimientos de *frustración* al tener un falso “éxito” con presencia en lo externo y no en lo verdaderamente vital del sujeto, desde ahí es posible que emerja ese sentimiento de estar incompleto.

Con todo lo expuesto en los párrafos anteriores en términos de síntomas sociales presentes en la realidad, pareciera que el ser humano está sometido a cumplir en cada época de su vida con lo que la sociedad le demanda, más allá de sus propios intereses, tiempos y límites; se vive en un constante cumplimiento de un deber constituido arbitrariamente por una época y una cultura que sobre-exige y somete sutilmente hacia una idea de vida prediseñada por otros y el cual se debe atender. Por lo tanto, procesos como gatear, hablar, o caminar deben realizarse en determinado momento o se corre el riesgo de sufrir un retraso en el desarrollo, como si éste proceso solo atendiera a lo biológico; terminar los estudios académicos antes de tiempo te ubica en una posición de sobresaliente, y sin duda en el marco de la competencia, lo sobresaliente es mejor; formar una familia luego de haber creado una carrera laboral exitosa es sinónimo de triunfo, todo esto para encajar en los parámetros sociales establecidos y hegemónicos que nos provee la modernidad.

La relación de neurosis del ser humano con la presión y exigencia social que captamos, el individuo no logra soportar la frustración que le impone la sociedad en aras de sus ideales de cultura (Freud, 1921.) Por lo que el autor sugiere, que sería posible reconquistar las perspectivas de ser feliz, eliminando o atenuando las exigencias culturales. Dichos planteamientos denotan el malestar que se va gestando al sucumbir a las pretensiones de los otros y no a las propias. Entonces, transitar una vida atendiendo a las altas exigencias establecidas puede ir gestando un malestar cuando es la frustración y la ansiedad la que articula nuestra vida al intentar lograr objetivos recurrentes que creemos necesitar.

En el planteamiento anterior, *la frustración* y *la ansiedad* que emerge al tratar de cumplir con las exigencias sociales, puede ser la clave del malestar en los sujetos llevándolos presuntamente a futuras dolencias emocionales, por lo que a mi entender según Freud a menor exigencias sociales mayor estado de tranquilidad. Sin embargo, lo anterior, traslada la posible “fuga” para un estado de liberación, en el otro, es decir, en lo externo, fuera de mí; donde se puede interpretar que la sobre-exigencia es el molestar o el problema, y ¡no! Si como sujeto tengo la habilidad de discernir entre lo que me “exige” o “propone” la sociedad y lo que realmente quiero atendiendo a mi propia voz interior, puedo salirme de una realidad que pone en mi cargas y “*angustias*” innecesarias en la búsqueda de sentido propio.

Esta situación deja ver la necesidad de apuntar hacia un estado de autonomía del sujeto que posibilite transitar un camino desde los deseos internos, sin atender a las pocas o muchas pretensiones de la sociedad para no sucumbir a la frustración, ansiedad, miedo y enojo; desde esta posición de autonomía, el pensamiento crítico es la única defensa que tiene el hombre frente a los peligros de la vida, y en este caso puede ser el medio que lo saque de estas pretensiones sociales determinadas. Cuando se piensa críticamente, el individuo será capaz de diferir y hará comprensiones sobre posibles errores y mentiras que proliferan.

Con relación a lo anterior, a mi modo de ver la cuestión no radica es bajar o atenuar las exigencias culturales para alcanzar un estado de “armonía o felicidad”, pues difícilmente la sociedad dominante se despojaría de su poder, pero sí es viable luchar desde nuestras subjetividades autónomas en defensa de la libertad del sujeto. Entonces, podría decirse que no son las bajas expectativas las que eliminan la frustración, la ansiedad y el malestar en la sociedad sino la autonomía de vivir nuestra propia vida. Por todo esto, es la escuela como institución formadora quien debe apuntar hacia el desarrollo de un pensamiento crítico de los estudiantes para el pleno ejercicio de la autonomía como eje articulador en su proyecto de vida.

El ser humano desde pequeños está condicionado a las creencias, intereses, expectativas y concepciones establecidas sobre el significado “de persona exitosa” de cara al poder y la riqueza (propiedad privada) de nuestra cultura colombiana,¹⁷ herencia de la madre patria¹⁸. Y es en la familia como primer grupo social formador donde los padres se ven tentados a favorecer el desarrollo del niño con miras al descubrimiento de múltiples talentos y habilidades o competencias que le permitan destacarse sobre los demás, en consecuencia pueden someterlo y guiarlo por un camino que no necesariamente corresponda a los intereses y motivaciones propias en el menor, desde ahí se puede presentar una *violencia a la subjetividad* de una generación hacia otra.

En coherencia con lo anterior, parece ser una tendencia de esta época moderna sobre-estimular de forma temprana a los bebés, incluso antes de nacer, en procura de encontrar o fomentar lo más temprano posible las habilidades, talentos o competencias que le permitan al niño competir en sociedad; una competencia que en palabras de Maturana (1990) constituye una negación del otro producto de un fenómeno de lo cultural y no de lo biológico; le apuntamos a que nuestros niños sean competentes pero es dudoso el para qué; esta situación da cuenta de la importancia que se le da en la sociedad a la competencia, a ser el mejor; y por ende ser el mejor sugiere tácitamente otro detrás de mí, reflejando nuevos “valores” sociales como desigualdad, angustia, ansiedad, arrogancia y envidia.

En consecuencia, identificar las diversas habilidades y exponer a los niños a un inicio académico temprano viene dotado de una gran carga de responsabilidad, que él debe asumir y transitar violentamente, más aún si se confronta con la pérdida de su niñez, al juego y al disfrute, para dar paso al cumplimiento de las expectativas impuestas por la familia, denotando así una brecha entre estas exigencias atribuidas de cara a los deseos e interés propios desde su condición

¹⁷ William Ospina “Colombia y el futuro” en De La Habana a la Paz. Bogotá: Debate 2016

¹⁸ Hago referencia al momento histórico de la conquista española y la colonización donde los españoles bajo la cabeza de la Corona robaron nuestras riquezas, flagelaron nuestra raza y la dignidad de nuestros indígenas, hoy pareciera que se ha perpetuado esos deseos de riqueza y de poder en nuestra comunidad colombiana como expresión de la colonialidad evidenciado en los constantes episodios de corrupción con que los gobernantes lo ostentan y donde la lógica del colombiano promedio se mueve en el poder adquisitivo.

de niño; disyuntiva que también se presenta en los contextos escolares donde lo que oferta el sistema educativo no corresponde en gran medida a las necesidades e intereses del menor, convirtiéndose el aprendizaje en una educación sin sentido para él.

Hay que mencionar además, que actualmente se evidencia en las aulas de clase un exceso de inquietud y movimiento en los estudiantes, manifestada en una necesidad de “hacer” constante, denotando así, dificultad para encontrar un estado de calma. Por lo que cada vez son más numerosos los casos de niños diagnosticados con TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) que en consecuencia necesitan ser medicados; por lo tanto, es conveniente observar si existe alguna relación entre ésta nueva tendencia generacional de sobre-exigir y mantenerlos ocupados desde edades tempranas y la *ansiedad* en los niños con TDH. Por lo anterior, pareciera que intentamos suscitar una generación con capacidades de respuestas rápida a las pretensiones de los otros desligada de la crítica y la reflexión ¿para qué ostenta esto la sociedad instrumentalizada?

Según el DSM-5 o Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales, son síntomas del TDAH la inatención, la inquietud e impulsividad, pero conviene subrayar, que son pocos los estudios sobre las posibles causas relacionadas con los factores psicosociales si se contrasta con la información existente sobre potenciales formas de tratar los síntomas, denotando que es más importante recuperar la atención, la tranquilidad y la calma de los niños en los procesos de formación académica, que eliminar los factores de riesgo que las causan. Estas observaciones me llevan a pensar y reflexionar sobre ¿Qué nos quiere mostrar la inatención, la inquietud y la impulsividad de algunos niños en la escuela y en la casa? ¿Qué es a lo que los niños no quieren atender?, ¿Qué relaciones existen entre educar desde la competencia con la inquietud y la impulsividad?, ¿es acaso lo que se enseña o como se enseña factores que influyen en la poca atención de los estudiantes? ¿Es esa inquietud en algunos niños la forma de pedir algo que no están encontrando en la escuela o en la casa?

Avanzando en esta reflexión, el panorama en la escuela en el marco de la sobre-exigencia, evidencia que tanto los estudiantes y docentes se ven sometidos a situaciones que ponen a prueba sus límites, los primeros deben responder a exigencias académicas, conductuales y comportamentales, y los segundos a su vez, responden a los requerimientos propios de la institución y el ministerio, quienes determinan su desempeño¹⁹, que se equipara a su éxito como docente.

Actualmente Colombia bajo la directriz de sus gobernantes propiamente bajo la bandera del presidente Santos cita: *“Para ganar la paz en un segundo tiempo tenemos que ser más ambiciosos: Colombia la más educada de América Latina, para que cada niño o joven tenga un desarrollo integral que le permita ser exitoso²⁰”*; es decir, la apuesta es a ser más educada que Perú, Bolivia, Argentina, Chile, Uruguay y demás países que la conforman, pero está bien desde esa misma perspectiva colonial ser menos educada que Estados Unidos y Canadá.

La directriz “Colombia la más educada de América Latina” deja entre ver que como país también vivimos en una competencia que se mueve dentro de los límites de la sobre-exigencia, no se sugiere una competencia entre nosotros mismos, no es propio “ser educada” sino ser la más educada en relación con los otros países de América Latina, ese es el verdadero valor que se promueve. Por otro lado, vale la pena cuestionar el significado que se le confiere a la premisa “educación”, que en esta línea es entendida como conocimiento que será evaluado a la luz de las pruebas externas homogenizadas, quienes determinan si se es o no la más educada en relación con los otros países evaluados; por lo tanto, estas evaluaciones que como país debemos responder están sujetas a estándares y parámetros establecidos por agentes externos que poco tiene que ver con nosotros, nuestros contextos y realidades. ¿Es esto una invasión consentida a la

¹⁹ En Colombia los docentes ingresan al servicio educativo mediante concurso de méritos (prueba de aptitudes y conocimientos básicos, prueba psicotécnica y entrevista), a partir de este momento ingresan en periodo de prueba y deben someterse anualmente a una evaluación bajo cargo de sus directivos, para poder ascender igualmente deben hacerlo por concurso donde solo unos pocos logran el ascenso.

²⁰ Colombia la paz ya viene. Plan de gobierno las ideas de todos. Recuperado de <http://www.juanmanuelsantos.com/media/cuadernillo-21MAY.pdf>

subjetividad de nuestro país?, ¿Por qué siempre vivimos en la necesidad constante de validar lo externo frente a lo nuestro?

Cabe mencionar que esta pretensión “de Colombia la más educada”, está amarrada también a un tiempo, se espera que para el año 2025 Colombia logre esta distinción y para ello le apuesta a programas como “El día de la Excelencia Educativa”, “Ser pilo paga” y “Jornada Única”, que promueven la competencia y solo privilegia a los mejores estudiantes en relación con el puntaje de las pruebas Saber, esto con el fin de:

*..fortalecer las estrategias que permitan **fomentar la excelencia** y calidad de la educación superior a estudiantes con menores Recursos económicos y destacados con **excelentes puntajes en las pruebas saber 11** del Año 2014 y en adelante, lanza el programa junto con el ICETEX "ser Pilo Paga"*

Estos créditos serán 100% condonables siempre y cuando se logre la obtención del título profesional por parte del beneficiario del programa. El ICETEX, dentro del reglamento operativo, establece las condiciones y mecanismos para la recuperación de los recursos asignados a los beneficiarios que no logren culminar los estudios y sean clasificados como desertores. Con este programa de créditos condonables, el Gobierno Nacional busca fomentar el camino de la excelencia en la educación, que se constituye como uno de los pilares más importantes para la consolidación de la paz y la equidad para todos los colombianos. (Aprende.Colombiaaprende.edu.co, 2016)

Lo anterior alude que la apuesta está referida solo a la parte del conocimiento que es la que se atiende, y que la excelencia depende de los títulos universitarios que cada individuo adquiera; que es necesario ser el mejor y que no está permitido equivocarse; esto se evidencia en programas del gobierno como el de “ser pilo paga” que no te permite fallar en la elección de carrera, ya que si no la terminas lo pagas con plata, y en Colombia socialmente *el dinero* tiene un valor muy importante.

2.1.2 *El dinero como valor social,*

El dinero en la modernidad colombiana ha adquirido, a mi modo de ver un valor de vida relevante, heredado posiblemente de la colonialidad y que a la fecha ha logrado perpetuarse gracias a ambientes hegemónicos de nuestra sociedad, donde sectores como: medios de comunicación quien constantemente invitan al consumo desmedido, la familia, que ha asumido un rol de proveedor para jugarle a lo que el mismo sistema le ha vendido; o desde nuestro sistema educativo que a través de sus prácticas fomentan la competencia, han promovido una idea de vida en donde las prácticas de producción económica ocupan un lugar clave.

Sin embargo, es una idea de vida que no solo promueve valores sociales negativos distantes a la integridad humana, sino que además, sostiene una imagen difícil de llenar, -una ilusión, porque el sistema está diseñado para no permitir que el ciudadano del común obtenga lo que la sociedad propone. Así que, vivimos en un constante deseo de tener pero sin contar con las condiciones para saciar el deseo, esta situación es entonces, como correr en una rueda giratoria que nunca se detiene; es decir, una constante sobre-exigencia dotada de ansiedad y angustia.

El principio es, *“a nadie le importa en donde y como adquirí mi propiedad ni lo que hago con ésta; mientras no viole la ley, mi derecho es ilimitado y absoluto”* (Fromm, 1978. P 77) Sin embargo en la lógica de obtener el poder, como percepción personal, en muchos casos violar la ley no es un impedimento, lo importante es no ser descubierto. Si esta forma de relacionarnos donde el dinero articula nuestra vida, socialmente puede configurar valores negativos, vale la pena cuestionarnos ¿Qué valores sociales se configuran desde el deseo de poder y poseer? ¿Cuánto estoy dispuesto a hacer sin que nadie se dé cuenta para obtener lo que deseo? ¿Qué estamos dispuestos a perder en términos de integridad humana para jugar a lo que la sociedad nos propone?

Lo anteriormente planteado sugiere que esta situación no solo pone en jaque nuestra integridad humana, al cimentarse posibles valores sociales negativos sino que además pone en

peligro la sostenibilidad del planeta, pues si la cuestión se ubica en el poseer; se está trasladando la felicidad fuera del sujeto, en particular me refiero a “cosas”. Entonces, ¿Qué tanto estamos dispuestos a obtener del planeta para saciar nuestra necesidad de bienes materiales? ¿Hasta dónde vamos a llegar para calmar nuestra saciedad de posesión? ¿Cuál es el límite?

2.2. De la sobre-exigencia a la Ansiedad;

Una vez escuche que la ansiedad es exceso de futuro, y se si piensa bien, si es común recorrer la vida atendiendo a encontrar la felicidad en metas, (desde una vida configurada desde la sobre-exigencia se agobia el presente pensando en el futuro) es decir, se hace énfasis en el objetivo pero no se promueve el disfrute del recorrido; en ese sentido, se hace pesado esperar mucho tiempo por algo, se quiere todo de una vez, situación que puede dar respuesta y a su vez perpetuar el estilo de vida acelerado que la misma sociedad ha configurado ¿Qué sentimientos le siguen a la persona ansiosa luego de cumplir su objetivo? ¿Cuánto tiempo permanece en estado de felicidad luego de llegar a su fin? ¿Qué sentimientos se anidan en la ansiedad? ¿Es la ansiedad una marca constante del sujeto institucionalizado?

En el tránsito de este proceso de darme cuenta a través de esta puesta investigativa, pude comprender que la *ansiedad* tuvo presencia en gran medida en mi vida, manifestándose a través de síntomas que se movían entre el miedo, el enojo y la complacencia, articulados por una afectación mayor: La sobre –exigencia.

La “sobre-exigencia impositiva” tal como ya lo expresé, puede violentar e invadir la subjetividad de la otra, dibujando expectativas y concepciones que no corresponden a las necesidades e intereses vitales de la generación dominada, dotando de sentimientos de ansiedad y angustia al tratar de dar cumplimiento a dichas metas, que no siempre están en coherencia con los deseos propios. Pero ¿Cómo se siente y se vive la angustia y la ansiedad?, ¿En qué se diferencian? “*La angustia está relacionada con las expectativas y se suprime eliminando las*

exigencias” (Maturana, 1991 p. 24). En la angustia afloran sentimientos difusos, tal vez por eso me fue difícil darme cuenta de esta marca que articula mi vida, puesto que está cargada de matices de miedo, angustia, y enojo al no reconocer los posibles caminos; por ende, en esta mixtura de emociones, unos con mayor presencia que otros, se camufla con maestría la “ansiedad”.

En la ansiedad, a diferencia de la angustia, hay un reconocimiento claro de lo que se desea, sólo que el anhelo por lograrlo no da tiempo de espera, se ambiciona para ya, y esa dificultad para esperar, genera sentimientos de orden negativos; sin embargo, aquí es importante reflexionar, realmente con todas esas creencias que se instauran desde lo que la sociedad nos propone, ¿si existe claridad en lo que se quiere?, y dentro de esa confusión ¿Qué sentimientos se emergen desde el desequilibrio entre lo que soy y lo que creo que debería ser?

Con la ansiedad no se disfruta el camino, y puede ser porque va impregnado de angustia; por ello, cuando se presenta una meta, la energía se ubica en terminarla, y en términos de la sobre-exigencia resulta agotador, pues al intentar dar respuesta a lo que la sociedad nos vende hay un sobre esfuerzo constante.

Por todo lo hasta aquí planteado, la sobre- exigencia como forma de vida, donde el foco está centrado en el cumplimiento de metas y objetivos de los que no se tiene claridad si corresponden a deseos propios y vitales, puede propiciar en el sujeto sentimientos de angustia y ansiedad empapados de malestar.

Ahora veamos, con relación a la sobre –exigencia y la competencia como realidad fundada en nuestro contexto Colombiano, donde se le da tanto valor a lo económico obligándonos a vivir en función de la competitividad, me permite reflexionar sobre las posibles relaciones de la sobre-exigencia y la competencia con síntomas articulados a la ansiedad como: la *angustia*, el *enojo*, la *rabia*, el *miedo*, el *temor* o la *frustración*; culturalmente presentes en los

contextos escolares a través de una problemática vigente denominada “matoneo²¹”, la cual manifiesta relaciones mediadas por el abuso de poder y sometimiento, frente a esta situación conviene detenernos y cuestionarnos ¿no será este matoneo una forma en que los niños expresan su propia forma de “ser exitosos”? ¿Qué tanto nuestras prácticas pedagógicas fomentan este tipo de relaciones?

2.2.1 *El malestar y el enojo,*

Continuando con esta reflexión; el *malestar y el enojo* están presentes en muchos contextos de nuestra realidad colombiana, desde las familias que a partir de relaciones viciadas por el abuso, violentan con la presión y la sobre-exigencia a sus hijos en aras de una futura “vida exitosa,” o quienes posiblemente sobre-exigen como forma de compensación ante lo perdido o no logrado en sus vidas.

Ahora bien, para comprender mejor la idea, conviene esclarecer las diferencias que de manera subjetiva ubico entre el malestar y el enojo, pues a mi modo de ver no son lo mismo, ya que denotan distintos niveles de emocionalidad. El “malestar” puede tener presencia de manera liviana en situaciones que me aquejan, por lo que puede ser fácil de sobrellevar, haciéndose poco notorio, y si se cuenta con una personalidad complaciente este malestar se puede camuflar muy bien.

Sin embargo, cuando el malestar es recurrente y tiende a acumularse, se transforma en enojo aumentando su peso, haciéndose difícil de sobrellevar, por lo tanto, no se queda en uno sino que busca los medios para manifestarse, comúnmente a través de distintas formas de violencia.

²¹ Se denomina matoneo al acoso escolar, conductas intimidatorias, diferentes formas de maltrato psicológico, emocional, verbal, físico de forma recurrente entre pares.

En relación al *malestar* gestado en los contextos familiares, tiene presencia en la indiferencia por parte del adulto hacia el niño, de cara a la invisibilización del menor, visibilizándose en la ausencia de apoyo en los procesos académicos, falta de presencia en casa y en la carencia de escucha dificultando la comunicación en la familia; ante lo anterior conviene preguntarnos ¿Es acaso la falta de presencia de los padres en la vida del niño una forma de sobre-exigencia que se niega a reconocer su condición de niño? ¿Cómo se siente estar silenciado? ¿A qué recurre el niño para recuperar su propia presencia? De igual modo, sea desde la sobre-exigencia que abrumba o la que anula al sujeto, se puede dar lugar a formas de violencia traducidas en síntomas producto del enojo de quien se violenta.

La agresividad como forma manifestada del enojo, también se puede visibilizar en el terreno del juego, y reconocer como un posible síntoma, por ejemplo el fútbol, donde las ganas de triunfo nublan el juego limpio y dan paso a la trasgresión de las reglas, a tal punto de hacer uso de la violencia para lograr el tan anhelado fin, “ganar” por encima de todo, llegando incluso a validar socialmente la falta de un equipo y reprobando la falta del contrario. Entonces ¿Cuándo es aceptada la agresión y que mecanismos sociales de busque de éxito la naturalizan? ¿En qué formas se presenta antes de trascender a la agresión física?

Otra situación donde opera la agresividad se puede ubicar detrás del volante, específicamente en medio de la congestión vehicular, esta situación pone en manifiesto el desespero y lleva a la agresión de un conductor hacia otro, ya sea de forma verbal (palabras ofensivas) o no verbal (señas ofensivas), las anteriores situaciones descritas dejan ver el malestar y el enojo constante de nuestra sociedad colombiana, por lo que es substancial examinar ¿Por qué estamos tan enojados? ¿Qué intentamos manifestar a través de nuestro enojo? ¿Es acaso esta violencia detrás del volante un reflejo del malestar en nuestra vida?

Ubicándome específicamente en el contexto escolar, del *matoneo* en Colombia como síntoma de una problemática social a construir, me permite reflexionar sobre los síntomas que emergen del campo emocional, como por ejemplo la *rabia* contenida del grupo de estudiantes

agresores que con frecuencia son chicos con dificultades académicas, o el *miedo* que se suscita en el grupo de los violentados que regularmente se ubican a los estudiantes destacados o sobresalientes académicamente; dos lados muy visibles de la situación pero que no son los únicos, ¿qué pasa con el grupo de estudiantes promedio?, el que no se destaca y que asiduamente intenta responder con poco éxito a los estándares y parámetros establecidos. Situándome desde la experiencia como estudiante promedio, entre los “buenos y los malos estudiantes”, académicamente hablando, puedo decir que se afloran sentimientos *de frustración y enojo* con uno mismo y el otro, sentimientos que van configurando tu forma de relacionarte con el mundo. Una frustración que se gesta porque solo se vende la idea de bueno o malo, de perfección y fracaso, no hay otros tonos, no hay puntos medios. Entonces, es posible que esta frustración ante lo no logrado, y la rabia que genera no contar con las posibilidades para llegar al objetivo, se manifieste tal como ya lo expresé, en una ansiedad y angustia constante, que a la larga no posibilita vivir y disfrutar el proceso que se desea transitar.

Por otra parte, la *rabia* y el *miedo* no es solo una situación propia pertenecientes a las aulas de clases sino que es extensiva a la forma de establecer relaciones de un país, una muestra es lo que ha venido pasando en Colombia, tal como lo registra nuestra memoria histórica se puede ubicar como un país enrabiado, evidenciado en los altos índice de violencia y la sumisión de un conflicto interno social que lleva décadas, que según el informe entregado por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, (CHCV) para ayudar a entender el conflicto, instalado en La Habana, Cuba; el 21 de agosto de 2014, creado en la mesa de paz en el marco del “Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, se plantearon ensayos como: “exclusión, insurrección y crimen”, “acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada”, cuyas reflexiones denotan relaciones de poder, abuso, desigualdad y conflictos predominantes en un momento histórico y prolongado hasta nuestro presente histórico a través de las maneras como nos relacionamos como colombianos; dicha Comisión establece que:

A pesar de las hondas diferencias de enfoque en los ensayos, muchos coinciden en resaltar ciertas “fallas geológicas” en la construcción de la nación Colombiana que, determina coyunturas y bajo

diversas estrategias de distintos actores armados y políticos, han servido de sustrato para el desencadenamiento de los hechos de violencia. Por ejemplo: la cuestión agraria, la debilidad institucional, la honda desigualdad de los ingresos, la tendencia al uso simultaneo de las armas y las urnas o la presencia precaria o, en algunos casos, traumática del Estado en muchas regiones del territorio nacional. La historia de Colombia es, desde esta perspectiva la historia de la postergación indefinida de cambios necesarios, tanto en las instituciones estatales y en las estructuras sociales, como en la conducta de los actores. (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015. p.5)

Desde el año 2012 Colombia se encuentra en un momento histórico²², en el que busca un acercamiento a la reconciliación en el marco de la paz para darle fin a un conflicto armado de más de cinco décadas (uno de los más largo del mundo); Sin embargo, luego de terminado los acuerdos, en cuatro años de diálogos de paz entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en La Habana, Cuba, y firmado el 26 de septiembre del 2016 en Cartagena (Colombia), el país le dice no al plebiscito²³. A pesar que este acontecimiento puede significar la oportunidad para escribir una nueva historia, un nuevo comienzo, el país está dividido entre el sí y el no, así se puede ver:

La votación fue muy apretada mostrando la marcada polarización del país. El 'No' gana con el 50,23 % de los votos (6.424.385 votos) contra el 49,76 % (6.363.989). Esto, según la Registraduría Nacional con el 99,64 % de mesas informadas y el 37,37 % de la votación."

Según el mapa electoral de esa entidad, la Costa Caribe y Pacífica, Bogotá y departamentos como el Guaviare, Vaupés y Guanía, apoyaron el 'Sí', mientras que el centro del país se fue por el 'No' (El Tiempo, 2016)

Según los reportes de las votaciones en el histórico plebiscito, se presentó el 62% de abstención, frente a este hecho vale la pena cuestionarnos ¿es la no participación una forma de evasión? ¿Nos hemos acostumbrado como colombianos a vivir en el conflicto?

No obstante, como apreciación personal, considero que pensar en una situación contraria al proceso de paz para darle fin al conflicto armado, sugiere perpetuar una guerra que a la final le

²² Me refiero al proceso de paz entre el gobierno y las Fuerzas Armadas y Revolucionarias de Colombia.

²³ En el marco del proceso de paz el gobierno busco que los Colombianos refrendaran o no los acuerdos que se firmaron con la guerrilla de las FARC.

causará más daño al país; dicha realidad deja ver de forma evidente que tan instaurado está el conflicto y el enojo en nuestra forma de relacionarnos.

Por lo anterior, es conveniente replantarnos si la apuesta a la educación sujeta al favorecimiento de la construcción de una paz estable y duradera debe privilegiar lo académico, significado exclusivamente como competitivo, el cual resulta excluyente y conveniente a los intereses económicos hegemónico al favorecer a unos pocos, al no tener en cuenta la individualidad concreta, violentando así la subjetividad del sujeto.

2.3 *Subordinación Complaciente*

La sobre-exigencia resemantizada en este escrito, se refiere a una sobre-exigencia que abrumba a la luz de la imposición social, ubicando al sujeto en posición de ganador o perdedor en términos de competencia con el otro; situación que perturba, impide, castra y violenta, si se cae en la ausencia de uno mismo al alejarse de los intereses y necesidades propias para sucumbir complacientemente a las pretensiones sociales. En esta misma línea, la invasión a la subjetividad puede configurar sujetos cargados de *ansiedad* detonando síntomas en el campo emocional de *angustia, ira, enojo y frustración*, gestada desde el exceso de responsabilidades desvinculadas del disfrute de hacer lo que realmente nos gusta e interesa. Desde una mirada intergeneracional, parece que se trata de transitar desde niños por un camino dispuesto por otros, perpetrándose una negación de la subjetividad, tal como se expresa en:

...el niño que no se acepta y no se respeta así mismo no tiene espacio de reflexión porque está en la continua negación de sí y en la búsqueda ansiosa de lo que no es y no puede ser.

¿Cómo podría un niño mirarse a sí mismo si lo que ve no es aceptable y lo sabe porque así se lo han hecho saber los adultos desde los padres y los profesores?, ¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo si ya sabe que siempre está mal porque no es lo que debe ser o es lo que no debe ser? (Maturana, 1990. P. 20).

En coherencia con los planteamientos anteriores, es oportuno cuestionarnos para volver a problematizar, ¿Qué representaciones simbólicas construye el hombre que cuando niño fue negado y anulado?, ¿Qué tipo de relaciones se construyen a través de la negación y anulación del sujeto? ¿Qué sentimientos se anidan en estas formas de relaciones?, estos interrogantes permiten reflexionar sobre como la complacencia de las imposiciones culturales obviando los deseos propios, constituyen una pérdida paulatina de uno mismo; o en otros términos, *una negación de sí*²⁴, que al final resulta una forma violenta de ser y estar en el mundo, al configurar formas de relación basadas en el autoritarismo y la sumisión.

Por lo tanto, es posible que esa *negación* de sí se perpetúe a través de la *complacencia*, donde ésta, puede ser un síntoma que posibilite nuevas lecturas de realidad en presencia de sentimientos como la rabia, malestar, miedo, enojo, frustración y resentimiento articulados a la *ansiedad*, en el marco de la realidad social, de una generación que domina e irrumpe la subjetividad de la otra desde formas de relaciones mediadas por el autoritarismo, poder, sometimiento y subordinación.

A su vez, esta subjetividad propia configurada por una actitud complaciente se abandona o se reconfigura en una subjetividad social alineada, perpetrándose una dinámica de relación viciada desde la obligación oculta y la aceptación esclavizada.

Desde nuestro nacimiento buscamos recurrentemente la auto-complacencia, aunque siempre se nos ha dicho que es malo y por eso se castiga; en cambio, es plausible complacer al otro porque es sinónimo de obediencia como valor socialmente reconocido entre padres e hijos, empezando ahí nuestro adoctrinamiento; ejemplo de ello, es el bebe que se chupa el dedo y que es reprendido severamente por sus progenitores por tal comportamiento. Se reprime y se castiga el disfrute al gusto natural e individual para darle paso a asentir lo socialmente establecido; por lo tanto, es posible que los niños obedientes y complacientes sean los futuros adultos instrumentalizados del que se alimenta el sistema.

²⁴ Maturana (1990)

En este orden de ideas, es pertinente cuestionarnos ¿Qué le espera al sujeto que atiende complacientemente a las disposiciones de la sociedad del orden dominante?, ¿Cuál es el camino que debemos seguir como individuos para reencontrarnos con nosotros mismo? La complacencia de la mano de la sobre-exigencia atropella y sobrepasa, pues al manifestarse la dificultad de tomar una postura contraria a la aceptación, el malestar aparece al cargar con deseos, pretensiones e interés ajenos que puede inhibir los propios y el disfrute de una vida plena.

*La relación coercitiva como esquema relacional básico, orientado al control y al dominio a través de conductas que en sus formas más extremas implican abuso (emocional o físico) y que suele originar en el niño una conducta antisocial, de resistencia a los demás, en la que se reproducen conductas similares a las que los adultos han utilizado con él, y/o la tendencia a una **complacencia extrema**, a la sumisión absoluta (Díaz, María José 2001, P. 151)*

Según la definición de la Real Academia Española, la Coerción es una presión ejercida sobre alguien para forzar su voluntad o su conducta, entonces, las relaciones basadas en esta especie de sometimiento reproducen esquemas no solo violentos sino formas de relación hegemónicas con tendencia a una configuración social que busca alinear y someter, y para ello, forjar subjetividades complacientes resulta una vía excelente.

La sobre-exigencia impuesta por el orden dominante en compañía de la actitud complaciente del sujeto, que en esta resemantización será nombrada como “*subordinación complaciente*”, dotada e impregnada de miedo, angustia, inseguridad, malestar y ansiedad. Situación que puede no dar respuesta a un proyecto de vida autónomo al presentarse una *instrumentalización del ser* que se somete a las disposiciones de los otros, casi como una forma de *esclavitud consentida*, puede presentar un malestar que se gesta en uno mismo extendido hacia otras formas de relaciones violentas y agresivas²⁵. Aunque pareciera que en este presente

²⁵ Un planteamiento antiguo y lejano de este problema realizado en 1576 “No se puede llamar cobardía....¿es villanía?...¿qué monstruoso vicio es éste que no merece ni siquiera el título de cobardía?, ¿Quién encuentra un nombre más villano? ¿Qué naturaleza no desaprueba esta situación que hasta la lengua rehúsa denominarla? Etienne de La Boétie. Ensayo sobre la servidumbre voluntaria.

histórico la esclavitud no opera en relación de pertenencia al otro, esta libertad no es tan clara en presencia de delitos como la trata de personas²⁶. Sin embargo, en términos de sometimiento consentido, hoy puede decirse que somos esclavos voluntarios de lo que la modernidad nos ofrece, siendo ésta una expresión menos visible de relaciones de dependencia, nos esclavizamos a nosotros mismos con el fin de pertenecer y vivir una vida que la sociedad nos susurra al oído, que en el fondo nos sobrepasa haciéndonos infelices²⁷

En consonancia con los párrafos anteriores, la sobre-exigencia ya resemantizada, es decir *subordinación complaciente*, se enmarca en una forma de relación hegemónica que sutilmente va configurando una subjetividad social que carece de autonomía y determinación, por lo tanto, está alineada y sometida a las órdenes que la sociedad dominante dispone. Esta situación puede representar como ya se expuso, en una problemática social que marca las relaciones intergeneracionales, y en términos subjetivos puede ser una sintomatología que devela las formas como se van configurando, donde las expectativas e intenciones de una generación puede sobre-exigir y anular los intereses y las expectativas de la siguiente, -¡a partir de los medios de socialización, con la educación familiar y escolar a la cabeza!-, perpetrando una generación sobre la otra una “subjetividad invadida, violentada o negada”. Esa *invasión de la subjetividad* se manifiesta a través del desplazamiento de expectativas, intereses o deseos de la generación dominante hacia la otra dominada, configurándole socialmente al campo emocional cargas de angustia, dolor, ansiedad, frustración y rabia, articuladas en ansiedad.

Esta ansiedad se puede evidenciar en nuestra sociedad en el incremento de las enfermedades mentales; en el caso de los niños y jóvenes a través de los trastornos de déficit de atención e hiperactividad, el estrés, que hoy es un padecimiento que aqueja tanto a niños y adultos; por otro lado, la depresión y el desgaste ocupacional crónico deja ver una problemática

²⁶ Colombia es considerado como un país de origen de víctimas de la trata de personas, tanto al interior como hacia el exterior del país, principalmente como la explotación sexual, los trabajos forzados y el matrimonio servil. Desde el 2001, la OIM implementa el programa de lucha contra la trata de personas con el objetivo de luchar contra este delito. (Oim.org.co, 2016)

²⁷ Freud (1921)

de salud que tiene presencia en la sociedad actual enmarcada en el rendimiento y la competitividad²⁸.

Según la Organización Mundial de la Salud (abril del 2016²⁹) “*Hay una gran variedad de trastornos mentales, cada uno de ellos con manifestaciones distintas. En general se caracterizan por una combinación de alteraciones de pensamiento, la percepción, las emociones, la conducta y las relaciones con los demás*” Estamos entonces, en una época de aumento de las enfermedades mentales como la depresión, frente a las épocas anteriores ¿Qué nos ha llevado a esta situación?

La depresión es una enfermedad frecuente en todo el mundo, y se calcula que afecta a unos 350 millones de personas. La depresión es distinta de las variaciones habituales del estado de ánimo y de las respuestas emocionales breves a los problemas de la vida cotidiana. Puede convertirse en un problema de salud serio, especialmente cuando es de larga duración e intensidad moderada a grave, y puede causar gran sufrimiento y alterar las actividades laborales, escolares y familiares. En el peor de los casos puede llevar al suicidio. Cada año se suicidan más de 800 000 personas, y el suicidio es la segunda causa de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años (OMS, 2016)

Con relación al elevado índice de suicidio entre los jóvenes entre los 15 y 29 años³⁰, vale la pena resaltar que este grupo etario se encuentra en plena edad productiva, y puede ser una época de alta presión económica, al iniciar la carrera laboral o profesional.

Retomando el miedo en esta reflexión y articulándolo como otra parte de la dimensión del problema; el miedo a las represiones del adulto guía, gestado en la ansiedad puede ser un síntoma de una realidad formada desde las manera de vincularse desde la *sobre-exigencia impositiva*, en las que afloran vivencias enmarcadas en el autoritarismo, agresión, fomento de la competencia, chantaje afectivo, como formas de relación establecidas sobre la negación de la subjetividad. En este sentido, el miedo articulado a la subordinación complaciente como forma

²⁸ Byunh – chul Han, La sociedad del cansancio.

²⁹ Nota descriptiva (OMS, 2016. N° 396)Recuperada de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/es/>

³⁰ Nota descriptiva (OMS, 2016, N° 369)

de relación es la base que la sostiene, y perpetúa a su vez, formas de relaciones basadas en dominaciones hegemónicas.

Por lo tanto, es probable que el *miedo* como la *complacencia*, sea la forma de pertenencia y la construcción de un lugar en el mundo de una generación que cada vez se muestra más enojada y frustrada, desde sus maneras de relacionarse. Síntomas observados en los contextos escolares en situaciones como: La poca tolerancia a la frustración ante el fracaso escolar, suscitada por el miedo a las represalias del adulto; el deseo desmedido de ganar aunque para ello implique ser desleal o usar vías socialmente inapropiadas como la trampa; conductas desafiantes y agresivas entre pares y dificultades comunicativas entre adulto y niño.

Por todo lo hasta aquí planteado, el miedo es un síntoma que sin duda está presente en las relaciones intergeneracionales con presencia de abuso de poder y dominación, incurriendo en una invasión y negación de la subjetividad desde la colonización del sujeto. Cuando niños se busca la intimidación a través de figuras como el coco o el diablo, situación que también se presenta en la iglesia con la relación de pecado y castigo o cielo e infierno. En relación al miedo Freud (1921) Establece una categoría denominada “*miedo a la pérdida del amor*”³¹ para explicar la dependencia y la necesidad del hombre de subordinarse, argumentado que cuando el hombre pierde el amor del prójimo pierde también su protección y queda vulnerable a castigos sociales que deja en evidencia su inferioridad; entonces, ¿A que le teme el hombre realmente?, ¿Por qué necesita validarse en el otro para poder ser?

Sin embargo, más que un miedo a la pérdida del amor es la presencia latente de una angustia <<social>> (Freud, 1921) pero ¿Qué hay detrás de esa angustia que aqueja a la sociedad actual?, ¿Qué mecanismos nos permitirían liberarnos del miedo que nos ancla a las relaciones de abuso de poder y dominación?

³¹ Freud, S (1921). El malestar de la cultura. Recuperado de http://www.dfpd.edu.uy/ifd/rocha/m_apoyo/2/sig_freud_el_malestar_cult.pdf

El miedo se encuentra presente desde edades tempranas en nuestra realidad, ya sea en eventos como el primer día de escuela, la oscuridad, a través de episodio de presunta pérdida o desde la sobre exigencia, por una mala calificación, la pérdida de un área y en consecuencia del año escolar; estas últimas situaciones develan la dificultad para nuestros niños de asumir el fracaso de forma natural, donde es posible que al no cumplir con las expectativas y pretensiones impuestas por docentes y padres de familia se configure como fracaso, aumentando sus angustias de cara a las represalias; por otro lado, al no dimensionarse el fallar como una oportunidad de mejoramiento, causa dolor y frustración, por lo tanto, puede instaurar la creencia en el menor, que lo correcto es transitar una vida en la lógica del cumplimiento de objetivos en el que siempre se debe ganar porque equivocarse no es esta permitido.

En esta misma línea, sancionar el fallar y no reconocerlo como oportunidad de aprendizaje alimenta la sobre- exigencia al atentar contra los ritmos y tiempos propios de cada sujeto en su desarrollo y aprendizaje, generando en quien se le sobre-exige una carga en el campo emocional de *frustración, enojo, angustia, agobio* en el marco de la *ansiedad* al sobrepasar e ir más allá de sus propios límites.

Por lo tanto, el malestar del niño en las aulas de clase, ya sea con el mismo al no lograr los estándares esperados de sus padres o profesores, con su par que sobresale y logra lo que él no puede, con la cantidad desmedida de normas que lo reprimen, o simplemente el miedo a fallar, se puede manifestar a través de comportamientos agresivos en el entorno escolar, hecho que podría ser un síntoma que devela nuevos fenómenos de lectura de realidad en el que desde la sobre-exigencia se forja una *privación constante del sujeto*, situación que resulta violenta al encontrarse el sometido con la dificultad de atender sus propias satisfacciones para exaltar las necesidades de los otros (cediendo poco a poco para finalmente complacer), creando un desajuste interior que configura en una constante *angustia social*.

Esquema N° 3

En síntesis y para dar cierre a este capítulo, en el siguiente esquema, la sobre-exigencia resemantizada por medio de la problematización, es comprendida y trasciende socialmente hacia una *subordinación complaciente* que está dotada e impregnada de miedo, angustia, malestar y ansiedad como campo emocional; basada en formas de relación hegemónica que sutilmente y sin darnos cuenta nos violentan y castran, perpetrando una subjetividad social alineada que carece de autonomía y determinación, por lo tanto a través de una especie de esclavitud voluntaria esta subjetividad social se somete a las disposiciones que dicta la sociedad.



Hilo de sentido, hacia el campo problemático

3. CAPITULO III. RECORTE DE REALIDAD

Desde las relaciones intergeneracionales como campo de observación en el marco de la sobre-exigencia, se pueden presentar formas de relación con presencia de abuso y dominación, de una generación puede invadir la subjetividad de la otra, perpetrándose en la generación dominada una *subjetividad subordinada y complaciente*, dotada de miedo, angustia, malestar y ansiedad, síntomas tomados en el presente capítulo como observables. Se intenta articular al referente empírico propuesto para la presente investigación con el campo problemático construido en los capítulos anteriores a un recorte de realidad, para dar cuenta de una sintomatología social que se enmarca en una lectura histórico-contextual.

Estas formas de relación hegemónica sutil, pueden violentar y castrar la subjetividad que es sometida, dando lugar a la construcción de una subjetividad social alineada que carece de crítica, autonomía y determinación. Entonces, el individuo queda expuesto a las disposiciones que se imponen como verdades únicas e incuestionables que la misma sociedad crea, sometidos en el rol impuesto como esclavos voluntarios.

Entonces, en una sociedad que pretende alinear, homogenizar a través de sus relaciones hegemónicas, y en el marco de la sobre-exigencia como campo problemático construido desde mi propia colocación, como docente-investigadora desde una postura crítica encontré al confrontarme con la población con quien trabajo, la necesidad de hacer comprensiones sobre: ¿Cómo opera la sobre-exigencia en la población en situación de discapacidad visual?, y en el marco de las relaciones intergeneracionales de forma más puntual entre padres e hijos ¿Qué formas de relaciones emergen en presencia de una situación de discapacidad?, ¿Qué tanto contribuyen estas formas de relación con la construcción de la autonomía en las personas en situación de discapacidad visual? ¿Qué lugar ocupa el miedo y el enojo? y ¿cómo se relacionan

estas emociones con la sobre-exigencia? Entonces, desde esta lógica homogenizadora que plantea la sociedad ¿cómo se asume la discapacidad?

3.1 Comprensión del campo de conocimiento

A manera de Introducción

Esta observación, análisis y reflexión sobre la realidad se realizó en una población de ocho estudiantes en situación de discapacidad visual y sus respectivos cuidadores, seis de estos estudiantes con diagnóstico de ceguera y dos ubicados con baja visión, de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur.

Dicha institución desde el año 1925 hasta el año 2003 atendía exclusivamente a población en situación de discapacidad sensorial (sordos, ciegos y baja visión), en sus inicios abordó la situación de discapacidad desde una metodología médico – rehabilitadora³², desde esta línea, la institución afrontó el trabajo a través de grupos de desmutización, enfatizando en la parte de lenguaje oral en la población sorda y no en lenguaje de señas como lengua natural, terapia de lenguaje y ocupacional. –Luego, atendiendo a todos los cambios y transformaciones en el marco de la formación académica, ahora desde una perspectiva social, y con la entrada en vigencia de la Ley 715 de 2001; en el año 2002 ingresa al colegio población sin discapacidad, realizándose una inclusión a la inversa, el cual la consolida como institución de carácter regular adscrito a la Secretaría de Educación de Medellín.

Si bien este cambio, del enfoque rehabilitador a un modelo que apunta a una perspectiva humanizada, que tiene en cuenta el reconocimiento del sujeto y su participación, surge en gran medida a la nueva existencia de la política pública; con la apertura del bachillerato en el colegio,

³² Desde este enfoque La discapacidad es considerada como una enfermedad, problema y anormalidad del sujeto, por lo tanto se busca una rehabilitación centrada en el individuo como paciente minusválido. Este tipo de enfoque es propio del sector salud como institución y centros especiales.

los estudiantes muestran mayor empoderamiento frente a su proceso de formación, reclamando mayor calidad; situación que obliga a los docentes a cualificarse. *“Los padres y hasta en el colegio éramos asistencialistas por desconocimiento e ignorancia (...) Eran exigentes (los estudiantes) con los profesores, armaban protestas, decían que no enseñábamos, que éramos malos docentes”* (Cecilia, 2010³³)

En la anterior situación, *“la rebeldía y las protestas”* de los estudiantes pueden expresar un malestar que se gesta en una época en la que la mirada se fija en la discapacidad y no en el sujeto, ¿qué representa ser determinado por una carencia, por lo que me falta, según el criterio de una mayoría que se considera distinta y superior a mí? ¿Qué formas de relaciones se establecen con el aprendizaje cuando es el “otro” que se reconoce como superior el que determina qué, el cómo aprender, y hasta como debería ser como sujeto en base en lo que me falta?, ¿Se presentó en la rehabilitación de las personas en situación de discapacidad una forma de anulación del sujeto al pretender normalizarlas? ¿En este presente histórico hay un reconocimiento real del sujeto?

La institución ha vivido los cambios pedagógicos, culturales, físicos y políticos que cada época propone, un ejemplo de ello, es el fortalecimiento del plano lingüístico y cultural, que da apertura al surgimiento de la “comunicación total³⁴” como método de comunicación en la comunidad sorda; otro hecho, es la restructuración de las instituciones educativas por parte del Ministerio de Educación Nacional, quien dispone la clausura de los internados del país, directriz que impacta a la institución viéndose obligada a cambiar su dinámica y disponer del retorno de gran parte de su población estudiantil³⁵. Todos estos cambios han posibilitado una resignificación en la concepción del sujeto, en el que se aleja de la perspectiva rehabilitadora y

³³ Vivencia de la profesora Marta Cecilia Muños Rodríguez, frente a los cambios coyunturales que se presentan en la institución. Tomado del ensayo del “proceso de inclusión y convivencia de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur en el contexto de ciudad.

³⁴ Sistema de comunicación bimodal en el que se utilizan simultáneamente el lenguaje oral y el signado creado por Schaeffer, Musil y Kollinzas en 1980.

³⁵ Reseña tomada del ensayo “proceso de inclusión y convivencia de la Institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur (2016)

se enfoca en el concepto de inclusión³⁶, pero ahora desde el referente de una nueva constitución política (1991) y la ley general de Educación (1994), que en el título III (modalidades de atención educativa a poblaciones, capítulo 1 (Educación para personas con limitación o capacidades excepcionales) Artículo 46, establece:

“integración con el servicio. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”

Entonces, desde estos nuevos referentes, la inclusión intenta dar cuenta del reconocimiento de la diferencia y la necesidad de posibilitar tratos justos y dignos que le permitan a los sujetos ser, estar, participar y desarrollarse. La escuela es la comunidad de acogida que le permite al niño bajo la idea de *“inclusión como participación”³⁷* desarrollarse bajo parámetros de equidad, sin que sea un impedimento tener una necesidad especial, pertenecer a grupos étnicos o lingüísticos minoritarios para participar y para aprender según sus posibilidades y diferencias. Sin embargo, frente a estos nuevos ajustes en torno a la inclusión educativa, es pertinente cuestionarnos ¿Qué tan preparados están los docentes de Colombia para asumir el trabajo con todas las discapacidades para lograr una inclusión real desde una perspectiva de equidad?, Frente a las nuevas disposiciones en el marco de la de política pública ¿a quién le corresponde asumir la capacitación de los docentes? ¿Cómo se vive la inclusión y la equidad en aulas de clases con grupos hasta de 45 estudiantes con un solo docente?

Equidad como categoría se entiende como, las garantías e igualdad de oportunidades

³⁶ El término inclusión en el marco de una perspectiva social, reconoce la diferencia y busca atender las necesidades de cada sujeto (sentido de equidad) y posibilita que los sujetos se desarrollen independiente de su condición, reconociendo en la diferencia del sujeto sus propias potencialidades, estilos de aprendizajes y habilidades como herramientas posibilitadoras para el desarrollo de su proyecto de vida.

³⁷ Dyson (2001) citado por Arnaiz (2004)

que se debe ofrecer a cada individuo para ser, estar, participar y desarrollarse independiente de su condición o la pertenencia a una minoría étnica, cultural o social. En el marco de políticas públicas, el avance en términos de reconocimiento de derechos para posibilitar la equidad y la participación de las personas que se encuentran en una situación de discapacidad han sido amplios, y valiosos si se logrará trascender más allá del papel. Sin embargo, en el marco de la problematización es relevante cuestionarnos ¿Cómo se vive la equidad en la educación cuando se piensa, se planea y se evalúa bajo parámetros estandarizados? ¿Cómo hablar de equidad en la escuela cuando se forma desde una doctrina de homogenización? ¿Vivimos los colombianos en condiciones de equidad? ¿Cómo se favorece la equidad desde las relaciones hegemónicas?

Para ilustrar algunos de estos avances en términos de política pública, veamos algunos referentes:

Los Lineamientos de política para atención educativa a población vulnerable del Ministerio de educación Nacional (2005), plantea acciones para la atención educativa a las poblaciones con necesidades educativas especiales:

La educación para la población con necesidades educativas especiales reconoce que entre los seres humanos existe infinidad de diferencias, derivadas de su género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras. Esta concepción lleva a que los sistemas del estado garanticen la igualdad de oportunidades a todos los servicios, no solo por el hecho de ser ciudadanos sino por su condición de humanidad.

La Ley Estatutaria N°1618 27 de febrero 2013 (que da cumplimiento a lo pactado por la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad), título III (obligaciones del estado y la sociedad), artículo 5 (garantías del ejercicio efectivo de todos los derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión), establece:

Las entidades públicas del orden nacional, departamental, municipal, distrital y local, en el marco del sistema nacional de discapacidad, son responsables de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas garanticen, el ejercicio total y efectivo de sus derechos, de conformidad con el 3°, literal C), de la ley 1346 de 2009.

Con relación a los apartes anteriores, si se confronta lo planteado en la política pública con la participación real en condiciones de equidad de las personas en situación de discapacidad en los espacios académicos y más allá de estos, pareciera que los avances para suprimir toda forma de discriminación o segregación por razón de la discapacidad se han quedado estancados en el papel. Por lo tanto, es válido cuestionarnos ¿Es la creación de la política pública garante de cambio? ¿Qué se necesita para trasladar esta creación a prácticas reales? ¿Qué prácticas reales se hacen para suprimir la discriminación o la segregación?, ¿Hay inclusión social real y efectiva en Colombia?

3.1.1 Referente Empírico (sujetos de Investigación)

El grupo base referido para el análisis y comprensión de la problemática que aquí ocupa, consta de dos poblaciones enmarcadas en la situación de discapacidad visual (ceguera y baja visión). Esta observación se realizó con ocho estudiantes cuyas edades oscilan entre los siete (7) y dieciséis (16) años de edad, de los grados tercero (3°), cuarto (4°) y quinto (5°) de básica primaria en situación de discapacidad visual (6 estudiantes con diagnóstico de ceguera y 2 estudiantes con baja visión), y sus respectivos cuidadores, de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur³⁸.

³⁸ Institución educativa perteneciente a la comuna cuatro (4) de la ciudad de Medellín, en la que estoy vinculada desde el año 2010 como docente de básica primaria, con grupos integradas por estudiantes sin discapacidad y en situación de discapacidad visual.

Tabla N° 1

Estudiantes que componen el recorte de realidad

Grado	Participante	Edad	Diagnóstico	
			Ceguera	Baja visión
Tercero 3° (cuatro estudiantes)	Estudiante N°1	8 años	X	
	Estudiante N°2	9 años		X
	Estudiante N°3	13 años	X	
	Estudiante N° 4	13 años	X	
Cuarto 4°	Estudiante N° 5	10 años		X
	Estudiante N° 6	12 años	X	
	Estudiante N° 7	16 años	X	
Quinto 5°	Estudiante N° 8	9 años	X	

Como docente, trabajar en el marco de la equidad, garantizar la participación y vivenciar una inclusión real y positiva en el aula es uno de mis retos, sin embargo, constantemente me cuestiono sobre las barreras que se presentan para lograrlo, ¿Qué condiciones se necesitan para propiciar una inclusión real y efectiva? Por lo anterior, realizar comprensiones sobre la diversidad y buscar los mecanismos para acercarme a prácticas educativas incluyentes es una de mis mayores motivaciones, situación que me inclinó hacia el trabajo con esta población como sujetos concretos con los cuales construir un recorte de realidad.

Con relación a los cuidadores, seis (6) de los ocho (8) participantes tienen un parentesco de madre, un cuidador como hermano, y una tía como acudiente y representante de la menor, Todos mayores de edad. En este grupo la mayoría son madres amas de casa, responsables de asumir el acompañamiento en el proceso escolar de su acudido, y han encontrado en el colegio

una red de apoyo para superar las barreras que se presentan ante la situación de discapacidad visual del menor

Tabla N° 2

Cuidadores que componen el recorte de realidad

Grado	Cuidador	Parentesco
Tercero 3° (cuatro estudiantes)	Testimonio A	Madre
	Testimonio B	Madre
	Testimonio C	Madre
	Testimonio D	Hermano
Cuarto 4° (Tres estudiantes)	Testimonio E	Madre
	Testimonio F	Madre
	Testimonio G	Tía
Quinto 5°(un estudiantes)	Testimonio H	Madre

A continuación se problematizan los siguientes términos: Discapacidad, ceguera y baja visión.

Por mucho tiempo la discapacidad fue entendida como barrera e impedimento ante la “normalidad”, pero, ¿Qué es ser es normal?, ¿Quién define la normalidad de una persona? Frente a la discapacidad desde una perspectiva rehabilitadora la apuesta apuntaba a tratar la barrera, que hacia al sujeto “anormal”, negándole la posibilidad de “ser” en libertad para alinearlos a los estándares dispuestos.

Si bien, socialmente se reproducen formas de relaciones hegemónicas; sí existe avance en términos de reconocimiento y valoración de la “diferencia” (-en este caso en la situación de discapacidad) como situación inherente al ser humano, esto se evidencia en la recién política pública creada, que plantea una mirada enmarcada desde el concepto de equidad. Sin embargo, desde las prácticas no se visibiliza, entonces la cuestión radica en ¿cómo lograr llevar esa conceptualización a una vivencia cotidiana?

La discapacidad abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de participación. Las deficiencias son problemas que afectan la estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (Organización Mundial de la Salud, 2013)

Según este planteamiento y de acuerdo a la conceptualización que realizó la OMS, son términos que resuenan “limitación”, “deficiencia” y “restricción” de la participación. Por lo tanto, es necesario problematizar ¿Qué sentimientos se anidan ante la imposibilidad de no participar?, ¿En dónde se ubica esas limitaciones para participar? ¿A quién le corresponde eliminar las barreras que condicionan la participación?

Situación de discapacidad visual:

La función visual se subdivide en cuatro niveles: Visión normal, Discapacidad visual moderada, Discapacidad visual grave y Ceguera.

Desde este referente, la discapacidad visual moderada y la discapacidad grave son reagrupadas en el marco del concepto de baja visión: entendida este último como la condición

de una persona que cuenta con limitación en la capacidad visual que le afecta para la ejecución de algunas actividades o tareas que caen en el campo funcional. Y la ceguera, condición en una persona con ausencia de percepción de la luz y que solo percibe sombras. Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013)

La anterior definición se ubica desde una postura médica, que más allá de ser útil para los informes de salud pública, no contribuyen a resolver un problema social bastante denso; por lo tanto desde esta postura la discapacidad visual se contempla como limitación para recibir información a través del sentido de la vista, pero entenderlo de forma más amplia implicaría “ver” utilizando todos los sentidos, de esta manera se vincularía el recibir la información a una esfera más amplia, al de la comprensión.

3.1.2 Campo de conocimiento

Las claves que configuran la sobre-exigencias como afectación estructurante son: ansiedad, miedo, enojo y complacencia. El centro de mi atención está en las formas de relación que se observan entre cada cuidador y cada menor. En una primera instancia se reconoce, por un lado una forma de vinculación desde la sobre-protección, y por el otro, un grupo con mayor exigencia frente al proceso académico de sus hijos, pero ¿Qué otras formas de relación se establecen?

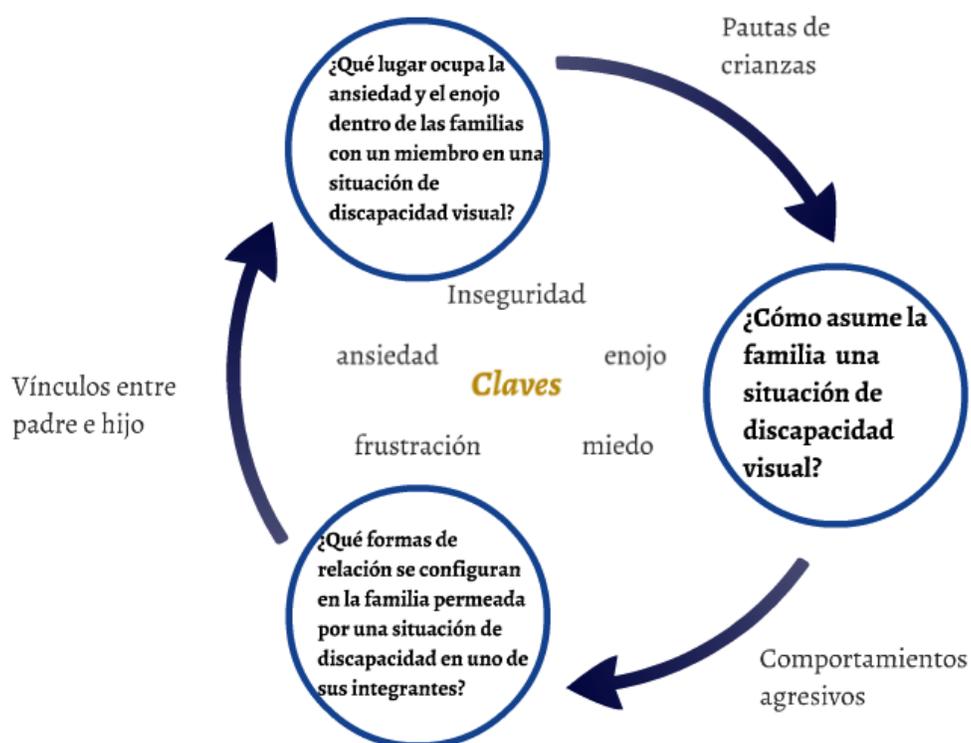
Para tratar de problematizar lo planteado, se pasa a establecer las relaciones dentro de la familia como parte del campo de conocimiento, es decir, mirar las relaciones más allá del espacio escolar: dinámicas y pautas de crianza, vínculos entre padres e hijo, y la elaboración del proceso de aceptación frente a la situación de discapacidad.

¿Qué significaciones sociales construye la familia sobre la discapacidad? ¿Cómo asume cada familia una situación de discapacidad de uno de sus integrantes? ¿Qué lugar ocupa el

miedo y el enojo? Dichos cuestionamientos pueden hacerse a la luz de la matriz antro-pedagógica que nosotros mismos construimos compuesta por el miedo y malestar como síntomas a captar en la realidad.

Esquema N° 4

Matriz antro-pedagógica



3.1.4. Instrumentos de recolección de datos

En esta investigación como técnicas de recolección de datos se implementaron tres herramientas que desde una postura hermenéutica posibilita la interpretación y comprensión de la realidad.

- Conversatorio semi- estructurado a los cuidadores de los niños con una situación de discapacidad visual en torno a preguntas problematizadoras³⁹
- Creación de cuentos de los niños, se utiliza la narrativa escritural como dispositivo para indagar sobre sus miedos y temores.
- Observación participante en aula de clase incluyentes con estudiante con una situación de discapacidad visual.

3.2 Recorte de realidad de especificidad histórica:

Comprensión del campo de conocimiento a la luz de los observables que componen la matriz antro-po-pedagógica, puesta en marca a través de los instrumentos de recolección de datos. Esta comprensión se abordará en tres apartados: Reflexión desde los observables en torno a los estudiantes, los cuidadores, y por último, las relaciones y categorías emergentes.

3.2.1 Reflexión desde los observables en estudiantes:

Con relación a la intervención y análisis en los estudiantes, se abordó a través de la narrativa, en un primer momento desde un conversatorio sobre información personal, gustos, intereses, vida familiar, para acercarnos a formas de relación y construcción de vínculos dentro de la familia; sin embargo el miedo y enojo no fue posible captarlos en este momento, pero se ubican dentro de los cuentos escritos por ellos mismos en el marco de estas dos emociones.

³⁹ Son un dispositivo que posibilita profundizar sobre las marcas y claves a observar, interpretar y comprender para complejizar el campo problemático.

Otra dimensión emergente que no se había considerado hasta este momento, es la soledad, que tiene presencia desde esta óptica en los niños en situación de discapacidad visual, y fue visibilizado en relación al miedo. Más adelante se ampliará en torno a esta nueva categoría.

Con relación a la situación de discapacidad visual hay que resaltar que en todos los estudiantes entrevistados su condición es congénita, por lo tanto, para ellos no existe pérdida, ni tienen lugar esos sentimientos de rabia, miedo o angustia presente en sus progenitores a raíz de esta condición visual. En este momento de la vida del niño haber nacido sin la vista resulta para ellos igual que nacer con el cabello, o la piel de un determinado color. Pero ¿hace el niño en algún momento su propio duelo?

Detrás de mi casa, en Cisneros, había un solar amplio, como de media manzana. Un solar lleno de árboles de limón, de mango, de guayaba y de naranja. Era como un pequeño bosque. Cada mañana, apenas despertábamos, mis hermanos y yo salíamos a jugar allí. Yo era la séptima entre mis nueve hermanos, y jugaba y saltaba y realizaba actividades como los demás niños. No sabía ni sentía que tuviera algún tipo de discapacidad. A lo sumo, a veces, cuando iba a recoger alguna fruta la confundía con una hoja caída de un árbol, y por coger la fruta cogía la hoja. Pero de resto participaba de todas las actividades infantiles. No me discriminaban ni me señalaban como persona inferior o incapaz. (López⁴⁰, 2015)

Con la situación de la ceguera congénita pretendo resaltar, que es posible que las personas en una situación de discapacidad no se sientan en desventaja o que les haga falta algo, y que es el ambiente social el que crea y ahonda esta percepción e idea de pérdida, de diferencia como desventaja, o como hace mención Marchesi como “*persona inferior o incapaz*” Pero ¿Por qué se reconoce la diferencia como desventaja?, acaso ¿es tan fuerte la formación desde la homegenización que nos asusta la diferencia? no somos todos diferentes ¿no es la diferencia lo normal?

⁴⁰ Narración autobiográfica de Gloria López docente del aula de apoyo de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur.

En relación a la idea de persona inferior gestada por un cuerpo social, vale la pena preguntarnos: ¿De qué forma contribuye la escuela con esta idea de inferioridad? Que tanto aportan hechos como: las calificaciones numéricas; las evaluaciones estandarizadas, que no reconocen las diferencias contextuales e individuales de los sujetos; las izadas de banderas, que reconocen a uno sobre los otros; o el lugar que ocupa cada niño en el aula, según su desempeño académico, con esta imagen de inferior ¿Se promueve desde el trabajo por competencia esta idea de incapacidad e inferioridad en nuestros educandos?, ¿Es la discapacidad una condición del sujeto o es la sociedad discapacitante?

Regularmente, como a cualquier otro niño, a los niños en situación de discapacidad visual les gusta jugar, divertirse, relacionarse y participar; para ellos no parecen existir limitaciones, sin embargo, a medida que crecen se hace más pesada la discapacidad porque es la sociedad por medio de sus padres quien significa las barreras en su subjetividad. Pero ¿qué formas de relaciones se establecen bajo la idea socialmente compartida por sus padres que la barrera está en su condición visual y no en el medio social que le exige ser exitoso y competitivo?

Usando una preocupación del presente inmediato de Colombia, luego de firmado un acuerdo de paz con los integrantes de la Farc para darle fin a un conflicto, y empezara a construir una nueva historia en el marco de una paz estable y duradera ¿cómo se aporta a la construcción de la paz desde la no valoración de la diferencia?

3.2.1.1 *Miedo a la soledad*

Desde el trabajo con cuentos, en los niños, afloró el miedo a la soledad como constante en ellos, manifestada a través de episodios de rechazo y falta de aceptación de sus pares. Así se ilustra es los siguientes casos:

“Tenía muchos amigos en muchas partes, pero algunos no les gustaba jugar con él. El conejito se sentía muy triste y cuando se enojaba con ellos, se iba solo para el bosque...al conejito no le gustaba estar solo (...) y lo aceptaron tal y como es y jugaron muy felices para siempre” El conejito saltarín (cuento, Estudiante N° 1)

“Temía que lo rechazara la perrita que él quería y los demás perros, que no quisieran ser sus amigos por el solo hecho de faltarle su patica (...) le daría a conocer sus buenos sentimientos, su belleza interior. La perrita quedó muy enamorada de él por sus buenos sentimientos, porque la respetaba y la valoraba, lo contrario a los otros perros. Douglas al ver que era aceptado y querido por los demás perros fue el perrito más feliz del mundo” (Cuento, Estudiante N° 7)

Con relación a las claves detectadas en los cuentos son voces que resuenan “temía que lo rechazarán”, “que no quisieran ser sus amigos”, “pero algunos no les gustaba jugar con él”, “no le gustaba estar solo”. Estas expresiones denotan un sentimiento de angustia en los estudiantes frente a falta de aceptación de sus pares, hay presencia de un sentimiento de soledad. Esto me lleva a cuestionarme, si desde el trabajo en una aula incluyente se busca a eliminar las barreras de segregación adoptando medidas de inclusión, ¿Cuáles son las barreras que se están abordando? ¿En dónde están puestas estas barreras? ¿A qué tipo de participación se le está haciendo énfasis en el aula? Al tratar de hacer comprensiones sobre la situación y teniendo en cuenta lo observado, parece que en términos de eliminación de barreras para no caer en la segregación, la mirada esta fija en lo académico pero aún no se ha acercado a las barreras actitudinales en los sujetos.

La soledad puede ser un síntoma, que evidencia una problemática presente en las relaciones de aula que a pesar de prácticas y discursos incluyentes pareciera que no hay una real aceptación de la diferencia, cuando la soledad se convierte en el principal temor que detectamos en nuestros sujetos.

Algo que llamo mi atención en la observación en este recorte de realidad, es la tendencia en los niños a relacionarse y separarse según su situación diagnóstica; es decir, en los espacios de descanso los niños invidentes se relacionan con sus pares invidentes, y los videntes entre ellos. Entonces, si en aula están incluidos ¿Por qué les cuesta relacionarse en los espacios donde pueden hacerlo con libertad? ¿Se está trabajando desde las prácticas pedagógicas en la verdadera inclusión? Con esto se puede llegar a cuestionar si en nuestras instituciones se respeta realmente la diferencia, y llegar a ampliar nuestra preocupación para preguntarnos en nuestra sociedad presente: ¿Cómo aportar a la construcción de la paz desde las experiencias de la educación en la diversidad?

En la situación mencionada en el párrafo anterior; si bien entre grupos no caen en conductas violentas en términos de maltrato físico y verbal de una población hacia la otra, si se evidencia cierta indiferencia y apatía en la formación de vínculos de amistad reales. Ante esto, es válido cuestionarse. ¿Es la indiferencia una forma sutil de violencia? ¿Cuáles son las barreras que nos posibilitan la inclusión real? ¿Cómo eliminar esas barreras? ¿Cómo dar el salto de inclusión educativa a una inclusión social real y efectiva?

Personalmente considero que la soledad ha sido un temor latente en los seres humanos, pero ¿cómo se vive la soledad en una sociedad sórdida y sobre-exigente en sus formas de relaciones? ¿Cómo se vive la soledad desde la discapacidad? Es curioso, que hoy en el tiempo de la conectividad y la ocupación, en el que parece que nunca estamos solos, tenga una alta presencia estos sentimientos, sin embargo es oportuno preguntarnos ¿Qué correspondencia tiene la sobre-exigencia con la soledad? ¿Se está evadiendo la soledad con la sobre-exigencia como forma de relación?

Desde una formación homogenizada, en el que la diferencia es reconocida como desventaja, es probable que se presente una disminución de uno mismo, al tratar de camuflar esta diferencia que me hace único como sujeto para pertenecer a una mayoría que cumple con los estándares de “éxito” que la sociedad dominante determina. Entonces, si se trata de

pertenecer desde lo que no soy ¿Cómo generar vínculos reales? ¿Estamos presentando como sociedad una crisis en el marco de la construcción de relaciones y vínculos reales con el otro?

3.2.2 Reflexión desde los observables en cuidadores:

El trabajo con los padres se abordó desde la línea de un conversatorio semi-estructurado, en torno a unas preguntas ¿Cómo se vive el proceso académico y formativo del niño en situación de discapacidad visual? ¿En dónde se ubica el miedo y donde tiene presencia el enojo?

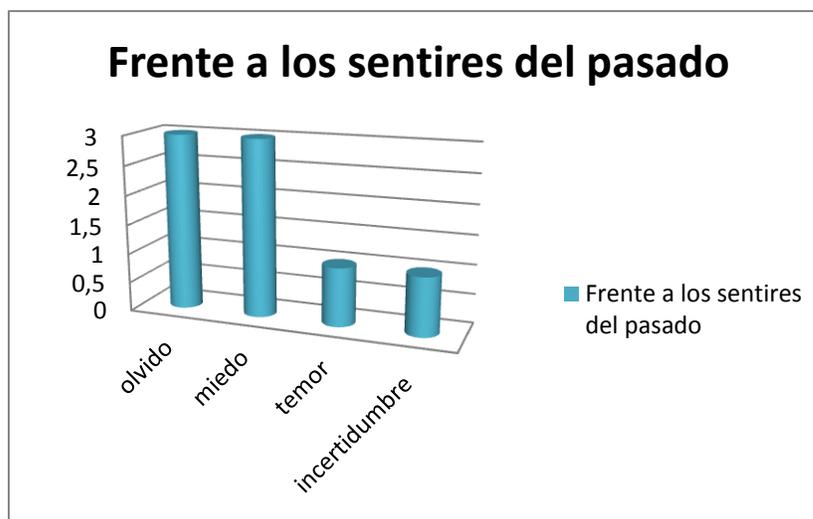
Posteriormente para profundizar más en torno a las significaciones a construir, se les pidió que escribieran en una hoja lo primero que sintieran a la luz de las palabras: familia, discapacidad, miedo, rabia, exigencia, pasado y futuro (ver tabla N° 3 y N° 4), para luego ponerlo en consenso con el grupo alrededor de algunas preguntas problematizadoras.

A la luz de las dinámicas propuestas como instrumentos de investigación, fue emergiendo a través del conversatorio semi-estructurado y en torno a las preguntas en los padres y cuidadores, “la elaboración del duelo frente a la discapacidad” como hallazgo importante que puede estar en relación con las formas de vincularse en las relaciones intergeneracionales padres e hijos o cuidador y menor.

A través del proceso de entrevista y conversatorio con las madres y cuidadores, fue común encontrar términos como *doloroso, complicado, difícil, traumático* para referirse a la situación; palabras entrecortadas, incluso llanto dejan ver rastros de dolor a pesar del tiempo transcurrido. El pasado es evocado con sufrimiento, y trae a la consciencia la angustia y la impotencia de ese momento, cuando había mayor presencia de miedo a causa del desconocimiento.

Tabla N°3

Sentir sobre el pasado (previo al conversatorio)



El proceso de elaboración y aceptación de la situación por parte de los padres frente a la situación de discapacidad, inicialmente no fue centro de mi interés en este proceso de investigación, sin embargo, este hecho tomo fuerza en la medida que ubicaba en cada uno de los entrevistados (cuidadores), el dolor como constante, mientras me cuestionaba sobre la posible correspondencia entre la forma de afrontar la situación con la construcción del vínculo y las formas de relaciones entre familia e hijo.

En el recorte de realidad y en relación al *enojo*, fue difícil observarlo en primera instancia; al indagar al respecto fue común en las madres o cuidadores la evasión y la negación de ese sentimiento, ¿se está escondiendo el sentimiento de enojo en los cuidadores o madres frente a la situación de discapacidad?, es viable que detrás de la negación de este sentimiento se esconda una posible negación o una falsa aceptación de la situación de discapacidad en el niño.

Al considerar las emociones por las que atraviesa la familia, se puede decir que se inicia un proceso doloroso, que necesita ser sanado y que requiere de un tiempo personal y propio en

cada uno de los miembros de la familia. *“El proceso se ha comparado al que se da por la pérdida de un ser querido, y, de hecho, las etapas que atraviesan los padres hasta la aceptación de discapacidad del hijo son muy similares a las del duelo: los padres tienen que renunciar a las expectativas que todo padre tiene de tener un hijo sin ninguna dificultad, incluso un hijo ideal y perfecto”* (Marchesi, Coll Y Palacios, 1999, p. 474)

Con relación a este sentido de pérdida que se presenta, vale la pena cuestionarse ¿a qué se le hace duelo realmente?, acaso a la idea de vida exitosa que la sociedad propone. Entonces, se sufre ante una idea de éxito configurada socialmente pero que inconscientemente se lucha por pertenecer así sea agotador, cruel e injusto con nosotros mismos o con las personas que amamos.

Por todo lo hasta aquí planteado, es conveniente preguntarnos, ¿se sana realmente la pérdida del ideal de vida que se impone? ¿Qué hay detrás de la creencia de que una persona en situación de discapacidad no puede ser “exitosa”? En términos de desarrollo ¿Cómo afecta al niño ese tiempo de acomodación que necesitan los padres para aceptar la situación en una de las etapas más importantes de su vida?

Los primeros años de vida del niño son cruciales al ser considerados la base que posibilitaría un buen desarrollo posterior, sin embargo, no es un secreto para quienes compartimos con ellos, que en la vida del niño en situación de discapacidad visual, estos primeros años son transitados desde la angustia, rabia, miedo y frustración de los padres, sentimientos propios de la dolorosa situación o “pérdida” que sobrellevan; por lo tanto, es una pregunta producto de esta problematización, ¿Cómo contribuye la manera de enfrentar la situación como familia en la construcción de la subjetividad del menor?

Ahora bien, en el proceso de duelo ante el nacimiento de un hijo en situación de discapacidad, autores hablan de la muerte del hijo idealizado, hecho que requiere un proceso de recuperación en el que se pone toda la energía en lo que “pudo ser”, y se puede llegar a descuidar

lo que si tiene lugar en la vida de la familia. ¿Cuánto tiempo se puede transitar en este proceso de aceptación?

Con relación al proceso de aceptación de la situación, los tiempos que se reconocieron en los sujetos van más allá de nombrarlos en años. Si bien muchos padres plantean que ya hay un proceso de aceptación de la situación, hay conductas en los padres como la privación a que su hijo use el bastón o a que el niño realice actividades cotidianas por si solos, que dan cuenta de una posible negación de la discapacidad. Por lo tanto a pesar de la creencia en muchos padres de haber atravesado ya ese umbral de negación, pareciera que hay una aceptación disfrazada.

Algunos autores hablan de las fases que se atraviesan en una elaboración de perdida, sin embargo al observar y analizar en esta investigación la postura frente a la aceptación de la discapacidad en los cuidadores, algunos con más de 10 años lidiando con la situación, todavía se evidencian rasgos y vestigios de una posible no aceptación de la misma, ¿acaso ellos aún no han atravesado todas estas fases? Esta situación me ínsita a cuestionarme de cara a dichas etapas, ¿Luego de vivir por algunos episodios que den cuenta de atravesar estas fases hay un real duelo elaborado?

A continuación se ilustrará las distintas fases por las que pasa una familia al enterarse de que su hijo presenta una discapacidad visual según Ferrell (1990) citado por (García, Guillén y Lorenzo, 2002, p.160)

1. *Etapas de negación y aislamiento*: los padres restan importancia al problema y pueden llegar a negar su existencia. Es una etapa de confusión con presencia de sentimientos de culpa y desesperación.
2. *Etapas de enojo*: se intentan buscar culpables al problema del menor, son habituales estados de ánimos difusos.

3. *Etapa de depresión:* Los padres manifiestan una actitud de desánimo ante el problema y no se asumen preparados para hacerle frente a la situación.
4. *Etapa de aceptación:* estado de relativa calma donde los padres desarrollan confianza en las posibilidades de su hijo para llevar una vida normal, se da paso a una visión realista y practica que le permite enfocarse en las acciones a seguir para ayudar al menor, implica la aceptación del hecho.

Con base en las etapas anteriormente planteadas por el autor; es en la etapa de aceptación donde se empezaría a visibilizar las posibilidades del niño como sujeto, y por lo tanto donde se presenta un accionar con pertinencia por parte de los padres para posibilitar el desarrollo del menor. Por lo tanto, a mi modo de ver, es el momento de la aceptación de la situación donde se presenta un nuevo nacimiento para el niño en situación de discapacidad visual, al ser el momento en que realmente es visto por sus padres, no desde su condición visual sino como sujeto dotado de posibilidades. Sin embargo, es posible que en muchos casos donde se presenta una falsa aceptación se lleve a un accionar sin pertinencia que no corresponda a las necesidades que requiere el menor.

Así, conviene subrayar que, a menor tiempo de aceptación de los padres mayor beneficio para el niño, en cuanto no se pierde tiempo en lamentaciones y se activan las rutas necesarias para la construcción de habilidades que posibilitan su participación en la sociedad. Por todo lo aquí planteado es oportuno preguntarnos ¿Cuál es el rol del Estado colombiano frente a la discapacidad? ¿Por qué no hay un acompañamiento integral frente al nacimiento de un niño en situación de discapacidad visual?

Según lo planteado en la Ley N° 1618, 27 de febrero 2013 (queda cumplimiento a lo pactado por la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad), título IV (Medidas para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas con

discapacidad), el artículo 8, establece que se hace necesario el acompañamiento de las familias por parte del estado, sin embargo es una situación que está lejos de estar resuelta; así se evidencian en los testimonios recogidos cuando emergen hechos como el siguiente *“cuando el niño nació no recibí ningún acompañamiento, ni fue a centros para estimulación, hace tiempo me daban un subsidio por discapacidad pero ya hace dos años que no lo dan”* (Testimonio B)

Frente la forma de resolver del Estado, que en el fondo resulta como una especie de caridad, teniendo en cuenta que hay poca existencia de centros de estimulación y acompañamiento real para favorecer la participación de las personas en situación de discapacidad; en la ciudad de Medellín aparte de la unidad de discapacidad⁴¹ – ser capaz, de la secretaria de Inclusión social, familia y derechos, de la alcaldía de Medellín, solo se encuentran dos centros que ofrecen atención a la población con discapacidad visual desde los cero años: la corporación educativa Coorpanin⁴² que además presta sus servicios a niños y jóvenes con discapacidad motriz, y el Comité de Rehabilitación⁴³, frente a esta carencia de apoyos es importante reflexionar ¿Qué representa la discapacidad para el Estado en Colombia? ¿Qué aporta el subsidio por discapacidad a la inclusión y la participación de las personas en una situación de discapacidad?, ¿Qué significaciones sociales se crean al relacionar la discapacidad en torno a un subsidio económico?

⁴¹ Instancia municipal que lidera la formulación, articulación, coordinación e implementación de estrategias y políticas sociales, tendientes a la promoción, protección, restitución y garantías de los derechos de los diferentes grupos poblacionales, para mejorar la calidad de vida. Recuperado de <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=navurl://Odaf6d12049919fafad66823152c5f2d>

⁴² Corporación que surge como un sueño y una Inspiración de María del Pilar Olascuagas, desde que tenía 9 años de edad. Su misión es afianzar en los niños y jóvenes en situación de discapacidad sus destrezas en las diferentes áreas del desarrollo, en concordancia con la formación de principios y valores que les permiten afrontar en la medida de sus posibilidades las situaciones de la vida cotidiana en el ámbito familiar, escolar, laboral, de acuerdo a sus capacidades físicas e intelectuales; para hacer de Medellín la más incluyente
Recuperado de <http://corporacioneducativacorpanin.webnode.es/>

⁴³ Es una empresa social cuya misión es la transformación de la vida, mediante el desarrollo de niveles de independencia, autonomía y participación de las personas en situación de discapacidad, su familia y su entorno.
Recuperado de <http://www.elcomite.org.co/>

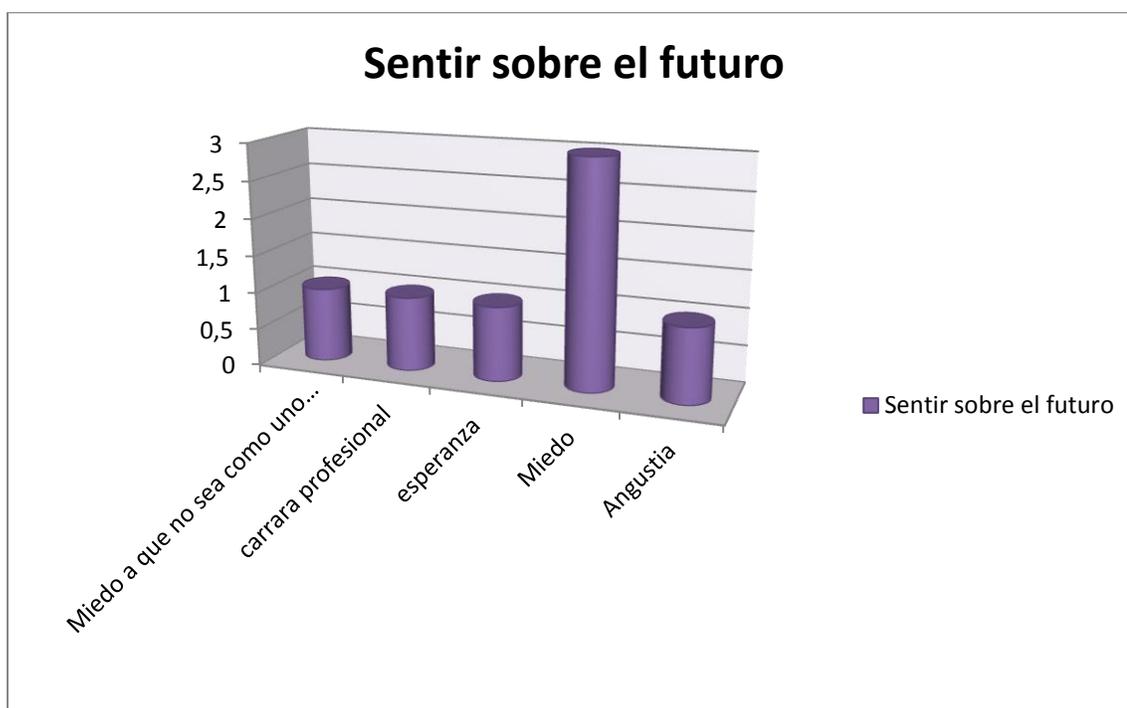
En el marco de la problemática que aquí se expone, un subsidio económico no aporta a una solución real y efectiva al no estar interviniéndose en el “problema de fondo”: posibilitar la participación en todos los ámbitos económicos, políticos, culturales y sociales de las personas en situación de discapacidad y así eliminar toda forma de segregación y exclusión. Por otra parte, el pago de un subsidio por razón de la discapacidad fortalece la creencia en la sociedad que la desventaja está en la discapacidad, que las barreras están en los sujetos y no en un cuerpo social discapacitante. Por todo lo anterior, pareciera que la discapacidad representa para el estado una molestia, a la que es más fácil embolatarla con aportes económicos (subsidio) que meterse de lleno en soluciones reales que propicien una inclusión real en un estado ideal de equidad.

Como padres es común plantear expectativas en la formación académica de los hijos; como se viene planteando, socialmente se visibiliza el “éxito” académico en niños y jóvenes como un indicador que mide las posibilidades para el “éxito y desempeño laboral” del adulto, sin embargo, la ansiedad y la angustia en los padres de los estudiantes en situación de discapacidad va un poco más allá, ya que a la dicha valoración se le suma como agravante, el desconocimiento del camino a seguir con un hijo en condición de discapacidad, el desconocimiento del como apoyarán estos procesos; la angustia no se ubica sólo en el futuro lejano sino en el día a día, porque se va aprendiendo de forma paralela.

La angustia por el desconocimiento ante el nuevo camino se puede traducir en miedo, tal como se ilustra en la siguiente tabla N° 4 y el testimonio.

*Una señora de la iglesia me contó de la existencia de este colegio, yo vine y me le hicieron entrevista, el niño apenas tenía cuatro años, y ahí ya fue un cambio, porque yo tenía **temor** en cómo le iba a enseñar a él a escribir, a estudiar, todavía tengo ese **temor** porque hay mucha cosa para aprender. (Testimonio A)*

Tabla N °4



Con relación al miedo, es posible que sea un sentimiento que no desaparece sino que se atenúe, y se reactive cada vez que se presente una situación o decisión crítica en la vida de la familia, tal como lo es el inicio del proceso escolar en la niñez, o la independencia en su desplazamiento y movilidad, así se expresa: *“Yo creo que yo ya lo he aceptado y superado todo, aunque la verdad, lo que si me daría miedo es cuando él ya tenga que desplazarse solo, eso todavía no”*. (Testimonio H), en este testimonio se evidencia una ambivalencia frente a la aceptación de la discapacidad, lo cual puede denotar una aceptación irreal de la misma: por un lado hay una manifestación de la aceptación, y por el otro, ante un hecho concreto como el desplazamiento del hijo, aparece un *“todavía no”*. Si bien las condiciones del niño con discapacidad visual contemplan unas necesidades diferentes, en términos de ajustes, que al desconocer cómo abordarlas genera angustia y ansiedad en la madre o el cuidador, en términos

de preparación para la vida ¿no es el ideal en todo proceso de formación educar para la independencia y la autonomía? ¿Cómo se piensa la independencia y la autonomía en las personas en una situación de discapacidad?

En el proceso de entrevista y observación sobre las pautas de crianzas, observe una especie de polarización de la situación que puede estar relacionado con la forma como los padres enfrentan y elaboran su proceso de duelo. -sobree exigencia vs sobreprotección- Por un lado se encuentran un grupo de estudiantes con alto grado de sobreprotección evidenciado en la alta dependencia en los niños para movilizarse, dificultades para asumir diferentes tareas de la vida diaria, como: vestirse, bañarse, alistar sus útiles escolares, o ausencia y carencia de responsabilidades, entre otros. Por otro lado, está un grupo de estudiantes que evidencian un exceso de actividades, la mayoría de ellas extra-clases como música y deportes.

En mi casa la verdad, cuando me dan ganas le ayudo a mi mami a trapear, a veces a lavar trastes cuando la veo muy cansada o enferma , pues yo le ayudo por los laditos, o cuando me mandan, pero eso si es un milagro que me manden a mí a hacer oficio
(Estudiante N° 6)

Pues la verdad la niña si usa el bastón pero no se moviliza sola, la profe este año la quería poner a que se fuera sola para la banquita, un día yo llegue y la vi desesperada y esa noche la niña no me durmió, entonces yo le dije a la profe que no me le exigiera eso porque es mucho para la niña (Testimonio G)

Yo estoy en Judo, patinaje, natación, pintura y música, cada una de las actividades me encanta, pero me apasiono más por la música, también asisto a la fundación Corpani
(Estudiante N° 8)

En concordancia a lo anterior, se evidencia una correspondencia de sobreprotección y de sobre-exigencia como formas de relación; por consiguiente, ya sea a través de la construcción de un vínculo de sobreprotección, que infiera en la formación de una personalidad dependiente en el menor, o desde la sobre-exigencia (categoría que ya se ha problematizado), las dos situaciones constituyen formas violentas de relacionarse, en cuanto ambas, establecen formas de negación de la subjetiva del niño en situación de discapacidad visual, al no permitirle ser y desarrollarse en libertad sino condicionado a las creencias, significaciones sociales adoptadas por sus padres y cuidadores sobre la discapacidad. ¿qué relaciones guardan estas dos formas de vincularse con una posible negación o no aceptación de la situación de la discapacidad por parte de sus padres o cuidadores?, ¿Cómo afecta la negación de la situación a la construcción de la subjetividad del niño?

El niño no usa el bastón básicamente porque el papá no ha querido, él dice que el niño no lo necesita. Juan ya empezó a pedirlo y hasta ahora está aprendiendo a utilizarlo, él (niño) si está muy animado. El niño si lo necesita porque vive con todas las piernitas moradas de los golpes (Testimonio A°)

La verdad yo no quería que Jhon Utilizará el bastón, por eso lo tenía escondido en un sitio que él no lo encontrará, un día él lo encontró y me pidió permiso para ir donde un vecino que nos arregla las cosas, él salió con el bastón y yo no me di cuenta, cuando mire por la ventana y lo vi con ese bastón a mí me quería dar algo y le grite –Jhon usted que está haciendo, y él se asustó todo. (Testimonio G)

Él me había pedido para su cumpleaños una organeta y yo no tuve forma de comprársela, entonces al decirle, él me dijo – mami usted quiere saber cuál es el mejor

regalo de cumpleaños, es que usted me deje usar el bastón, no ve que esos son mis ojos, Entonces yo me puse a llorar. Y desde ahí él usa el bastón. (Testimonio H)

¿Qué representa para los padres el uso del bastón en el niño invidente? El bastón sin duda es el instrumento que visibiliza la condición visual del niño ante la sociedad, este rechazo hacia el ver a su hijo con el bastón puede enmascarar una nueva negación de la discapacidad, una negación que puede redundar en una sobre-exigencia en el desplazamiento del menor, y que a la vez puede ocasionar inseguridad y dependencia en el mismo.

Las anteriores situaciones dejan entrever que puede existir una sobre-exigencia por parte de la familia hacia el niño, cuando a pesar del apoyo brindado no hay una real aceptación de la situación; en este hecho específico pone al niño en una sobre-exigencia para movilizarse haciendo uso de los restos visuales que dispone, limitándolo solo a los entornos conocidos y por otro lado le restringe la posibilidad de desenvolverse en sitios nuevos, generando dependencia al ser constantemente guiados.

Desde las diferentes formas de relacionarse, ya sea a través la sobreprotección o a partir del lado opuesto en la sobre-exigencia, Sartro (2007), citado por Buzzo (2014) sugiere la relación culposa como una vía para enfrentar la discapacidad: en la relación culposa los padres creen que le deben “algo” a sus hijos por lo que son más permisivos con estos, evitándoles todo tipo de dolor y exigencias; desde el pesar se considera al hijo como alguien que se encuentra enfermo y sufriendo, por lo que lo cuidan y lo sobreprotegen; y por último, la relación de sobre-exigencia, donde se pasa por alto las dificultades y limitaciones del niño queriendo que este sobresalga en toda actividad sin considerar sus dificultades.

Ahora bien, de acuerdo a la observación realizada en relación a los vínculos entre cuidador e hijo, en la sobreprotección, se tiende a adoptar un exceso desmedido de obligaciones asumidas por el cuidador, la sobre-exigencia aquí tiene lugar en el cuidador, quien tiende a

anular las capacidades del niño, para evitarle un supuesto dolor y sufrimiento, asumiendo él una actitud complaciente y sacrificada; en este sentido, se puede crear una relación de dependencia e inseguridad en el niño; desde esta forma de relación se presenta una negación de las posibilidades del sujeto, la atención está fijada en la discapacidad en lo que le “falta” y no en las habilidades, fortaleciendo la creencia de minusvalía en el sujeto.

Esta situación, donde es el cuidador o madre quien se sobre-exige, asumiendo el control y gran parte de las responsabilidades que puede asumir el estudiante en situación de discapacidad, puede negarle la posibilidad al niño de transitar una vida propia e independiente. En este sentido, la relación basada en la dependencia puede fomentar en el niño una personalidad insegura, donde el *miedo* tiene presencia tanto en el padre como en el niño, alejándolos de las posibilidades de construir una vida autónoma.

3.2.3. Relaciones y categorías emergentes

Analizando el prefijo “sobre” que hace parte de la composición de ambas palabras: sobre-exigencia y sobreprotección; de acuerdo con la RAE, palabra de origen latino, *súper*, que denota exceso (mucho); es decir, en ambos casos se representa como abundancia. ¿Qué se esconde detrás de ese exceso de exigencia y protección? ¿Es posible que este exceso se exprese como una forma de negación de la discapacidad?

El ser humano constantemente se ve enfrentado a la presión que la sociedad le impone como visión del mundo sobre la normalidad, esta presión se expresa en la demanda desde sus parámetros de ideales de vida, por lo tanto, hasta la llegada de un hijo debe cumplir con unos criterios estandarizados de “perfección”, frente a esto, es necesario preguntarse sobre la experiencia concreta de quienes se ven sometidos a no poder cumplir con estos parámetros ¿Cómo se vive la experiencia de discapacidad en las familias de Colombia?

La sociedad moderna nos vende una idea de lo que implica una “vida exitosa”, que está en desencuentro con la condición de vivir con alguna limitación física, cognitiva o sensorial; por lo tanto, desde esa premisa, la persona en situación de discapacidad ya entra perdiendo en el juego que el mismo sistema plantea como búsqueda necesaria de vida exitosa, entonces, desde estas significaciones ¿Cómo asume cada familia los parámetros que encuentran en la sociedad de la que es parte?

Como familia, la llegada de un hijo viene dotado de expectativas; desde antes de nacer, es común que los padres sueñen, se imaginen y recreen una vida con ese nuevo miembro para el hogar, por lo tanto, enfrentarse con una situación no solo contraria a sus expectativas sino también totalmente desconocida, genera sentimientos de miedo, angustia, ansiedad, impotencia y frustración. Entonces vale la pena, reflexionar sobre ¿Cómo afecta en el desarrollo del niño, cuando las familias transitan por estos sentimientos, en una etapa tan importante como lo es los primeros años de vida?

Con todo lo aquí expresado en relación a lo transitado por la familia frente a una situación de discapacidad, no se intenta cuestionar la experiencia que se tiene como proceso de aceptación o de “duelo” que viven los padres, intentamos llegar a la reflexión sobre el hecho que mientras esto sucede, y regularmente sin ningún tipo de ayuda por parte del Estado, los niños en situación de discapacidad visual necesitan estimulación temprana adecuada y apoyo para prepararse para cada una de las situaciones que deben atravesar; sin embargo, esta estimulación temprana no se ofrece, dejando al niño ciego con carencias y debilidades en su desarrollo comunicativo, social y cognitivo, ahondando su situación de exclusión.

Estas carencias en su desarrollo sin duda afectaran su proceso de formación académico y escolar, al no contar el niño invidente con los repertorios necesarios que se podrían desarrollar a través de una adecuada estimulación, le generan a la escuela mayores dificultades para garantizar

su participación en el marco de una real inclusión⁴⁴; bajo esta perspectiva, en el presente hay mayores posibilidades que se desplieguen situaciones de exclusión que le pueden generar al niño invidente sentimientos de abandono, rechazo e inseguridad emocional como formas de relación frente a una sociedad cuyos valores hegemónicos son competitivos.

Esta situación tiene que poner al sistema escolar en un estado de tensión al intentar dar respuesta a aspectos que están fuera de su alcance o que considera no corresponderle, ya sea por falta de preparación de los docentes, disposición a salir de las prácticas pedagógicas habituales o simplemente bajo el argumento de la falta de tiempo. Sin embargo, la escuela intenta subsanar en el niño estas carencias producto de la falta de estimulación a través del aula de apoyo, sin embargo, su acompañamiento privilegia la parte académica frente a la de estimulación no recibida. Así, el niño continúa en desventaja para participar desde lo que la institución ofrece como formación tradicional, gestándose en él, una creencia de inferioridad con relación a sus compañeros sin discapacidad.

Como otra parte que se articula al problema, estas carencias de repertorios básicos en los niños al ingresar al sistema escolar producto de su posible falta de estimulación, puede crear la idea en la familia que el niño invidente posee una discapacidad cognitiva asociada a su condición visual, generando una mayor frustración en los padres y obstaculizando el reconocimiento de las posibilidades del menor. Esta situación puede ocasionar que el cuidador se enfoque en las presuntas “deficiencias” y no realice el resto de los procesos formativos necesarios para el desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices del niño, ampliando así la brecha del niño ciego hacia la participación en el marco de una inclusión social real y efectiva

“Hay una situación que es igual de lesiva a la sobreprotección, y es el abandono al que somete la familia al niño invidente, al descargar toda la responsabilidad formativa en

⁴⁴ Entendida como oportunidad de participar, acceder, relacionarse y disfrutar en condiciones justas, apuntado a un sentido de equidad, en el que se reconocen las diferencias individuales, potencialidades y habilidades como herramientas posibilitadoras para el desarrollo de su proyecto de vida.

el colegio. Las dos situaciones son castradoras, y le quitan las posibilidades al niño de ser autónomo, ahí los niños sufrirán mucho en su futuro” (Docente del aula de apoyo)

En este sentido, estas formas de relacionarse, ya sea desde la sobre-protección, abandono (nueva forma de relación que surgió en la conversaciones del problema) o la sobre-exigencia, puede guardar una estrecha relación con la forma como se aborda la situación, desde la negación o la falsa aceptación de la situación; razón significativa para activar rutas para el acompañamiento y la comprensión de la situación en la familia, por parte del estado, trascendiendo más allá de la norma existente.

Articulado el abandono como otra dimensión emergente, desligarse de las responsabilidades que debe asumir la familia, y relegarle la mayor responsabilidad académica a la escuela, puede generar en el niño invidente sentimientos de soledad, desamparo y depresiones futuras, mientras que la sobre-protección puede promover dependencia e inseguridad. *“la familia que sobre-protege vive en el sin futuro, no piensan en que va ser del niño cuando los cuidadores falten”* (docente el aula de apoyo). Las dos situaciones suponen una vida para el niño en el marco de la dependencia, al no fomentar en el menor las habilidades necesarias para poder acceder y participar.

Lo dicho hasta aquí, supone que tanto la sobre-exigencia, la sobre-protección y el abandono constituyen una forma de relación desde la evasión o la negación de la situación de la discapacidad. En el caso particular de la sobre-exigencia, se puede presentar un estado de falsa aceptación en cuanto se presenta un accionar para darle frente a la situación, aunque al igual que la sobre-protección y el abandono no corresponda a un acompañamiento con pertinencia. Sin embargo desde la sobre-exigencia, dicha negación, puede inducir a la familia a sumir un comportamiento exigente en cuestiones relacionadas con su condición visual, como por ejemplo impedir el uso del bastón o exigirle un tipo de escritura equivocado que no corresponda a su

condición visual. ¿Es la no aceptación de la discapacidad una forma de negación del sujeto?
¿Qué tipo de relaciones se forman desde la negación de sí?

Con relación al proceso académico en las relaciones marcadas por vínculos de dependencia o sobre-protección, se observó una mayor exigencia por parte del cuidador en las actividades relacionadas con la escuela, es decir, aprendizajes de carácter académico, pero una tendencia más permisiva en aprendizajes correspondientes con su independencia, tales como bañarse, vestirse, alistar los útiles escolares, entre otras. ¿Qué hay detrás de la necesidad de los padres de validar los aprendizajes académicos frente a los aprendizajes que favorecen la independencia en el niño?

Cuando al niño ciego, ya sea por la sobre-protección o el abandono de sus padres, a causa de una mala comprensión de la discapacidad visual como condición de vida, se le violenta, generándole obstáculos que le permitan desarrollarse, ser y participar; se cae en una anulación del sujeto y se aporta a la construcción de un problema mayor en la vida del niño. “*-Hay una cosa peor que la ceguera, y es la ceguera mental*” (docente del aula de apoyo)

En este sentido, pasar de la ausencia de la vista al terreno de la cognición, sugiere mayores dificultades para el invidente, e implica menores posibilidades de asumir su proyecto de vida de forma independiente, pues difícilmente cuenta con las habilidades para llevar el control de la misma, condicionando al resguardo de su familia.

En la línea de la construcción de una sociedad configurada por una subjetividad autónoma, hay una situación que no tiene presencia en la escuela, y es la posibilidad de brindarle al niño la oportunidad de tomar decisiones, de elegir ¿Cómo formar para la autonomía si no se le da la oportunidad al niño de tomar decisiones y de equivocarse?; mucho se habla sobre el rol

activo que debe tener el estudiante en su proceso de aprendizaje, pero lo cierto es que aún los estudiantes sin discapacidades siguen lo dispuesto, si bien se intenta respetar los ritmos, los estilos de aprendizaje en términos de desempeños, se observa una tendencia que favorece al saber hegemónico. En este sentido, parece que en la escuela vamos todos a aprender lo mismo, como si todos contáramos con los mismos intereses y necesidades; se programa un evento para todos y nos dirigimos hacia ellos en filitas. Si bien, a la fecha hay una mayor sensibilización hacia el respeto por la diferencia, pareciera que se entiende que está bien ubicar a los estudiantes en diferentes niveles de competencia sobre un mismo saber.

Con relación a la falta de oportunidades para la toma de decisiones por parte de los estudiantes, también vale la pena reflexionar, que durante todo el proceso de formación los niños no son expuestos a decidir, es más, se les ordena y se decide por ellos, para luego, al terminar sus estudios básicos enfrentarlos de manera abrupta a tomar una postura definitiva de cara a su proyecto de vida “profesional”, sin contar con las claridades suficientes sobre sus gustos, intereses, habilidades o fortalezas. Con todo lo anterior pareciera que se tiene claro la meta, y los pasos para seguir el ideal de “éxito” que estipula el orden dominante, pero a pesar de la reivindicación de la diferencia no se piensa en el sujeto en términos de lo que él desea y anhela. Así la escuela no acompaña realmente el despliegue de habilidades de sus estudiantes, en el marco de la construcción de un proyecto de vida autónomo y coherente con sus intereses ni sus anhelos propios.

Por otra parte, los centros de interés no hacen parte del sistema educativo formal, lo que significa que los intereses se encuentran por fuera de ella, esto deja a la escuela con pocas posibilidades de vincularse desde el disfrute con sus estudiantes y la hace ver poco atractiva para ellos; entonces, desde esta perspectiva los estudiantes viven un desfase con su vida, “si en la escuela no ofrece lo que busco, lo que me interesa, eso en lo que sí puedo desarrollarme a plenitud.” ¿Se está desaprovechando el tiempo en la escuela como institución formativa en

términos del desarrollo del ser? ¿Cómo lograr una verdadera revolución educativa que apunte al desarrollo de la autonomía y al pensamiento crítico para todos los estudiantes?

Entonces, nos damos cuenta en esta investigación que parte de nuestra experiencia vital frente a la sobre exigencia, que estandarizar el aprendizaje puede ser excluyente no solo con las personas que nacen o adquieren una condición de discapacidad, sino que resulta desfavorecedor en cuanto no posibilita usar las habilidades propias de los estudiantes para construir nuevos conocimientos sino que se usa de excusa un saber o un contenido para mejorar ciertos “desempeños”; en esa medida el mismo sistema saca a unos y favorece a otros, contribuyendo a la angustia, al enojo y la soledad en una sociedad que cada vez se muestra más enferma.

4. CAPITULO IV

A manera de conclusiones.

4.1 Construcción de un campo problemático

“Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace único ante los demás... entonces, ¿Por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia es lo mismo?” Yadiar Julian

La sociedad nos vende la idea de un estilo de vida exitoso, que difícilmente podemos llegar a llenar, sin embargo, como forma de relación nos sobre-exigimos intentando cumplir y alcanzar esa idea de vida. Este modelo impuesto de éxito en el marco del desarrollo económico ininterrumpido que propone el proyecto de sociedad capitalista, no contempla la idea de una situación donde la discapacidad tenga presencia.

Bajo la representación social de estos ideales estandarizados de “vida exitosa” se gesta un problema engendrado por el mismo sistema competitivo y su cultura consumista, quien determina una única forma deseable de vida, mientras ofrece pocas oportunidades a la mayoría de la población, favoreciendo a “los más competentes” que el sistema mismo determina. En este contexto social la angustia y la ansiedad que detectamos desde nuestra propia experiencia y en el referente empírico que seleccionamos pueden constituir los síntomas que hacen evidente como

“observable” de este modelo en el que somos sometidos. Este sistema en su lógica interna puede ser excluyente en la medida que saca a quienes no cumplen con sus estándares.

Este sistema económico-social pone a fuera a las personas que no cumplen estos cánones, dejándolos sin posibilidades para participar, arrastrándolos a una dolorosa perspectiva sin futuro. Se asume como normal una situación permeada por la exclusión, al no contar con otros parámetros sociales establecidos por fuera de la competencia y el éxito. La sociedad crea para sus integrantes ideales, estereotipos, modelos de vida, pero cuando ellos no encajan en sus parámetros, se desentiende. Podemos constarlo en diferentes sectores o campos a partir de nuestro campo problemático: ¿Qué función cumple el sector salud dentro de la familia cuando hay un miembro en una situación de discapacidad visual? ¿Cómo asume la educación escolarizada el trabajo con esta población? ¿Es la exclusión desde los ideales sociales una forma de anulación del sujeto que no encaja en los parámetros de instrumentalización?, ¿Cómo salirnos de esta instrumentalización que propone la sociedad capitalista? ¿De qué forma nuestro modelo económico aporta a una *cultura profesional discapacitante*?

Estos cuestionamientos imponen la reflexión sobre el hecho que tanto nuestras concepciones sobre las capacidades como las discapacidades, se gestan en un cuerpo social que las determina y las hacen posible; con esto quiero decir, que las barreras que sugieren la situación de discapacidad no están en la discapacidad misma sino en actitudes y entornos sociales discapacitantes. Por lo tanto, las mayores barreras se ubican en la incapacidad del Estado para ofrecer servicios y oportunidades de participación para todos sus ciudadanos, en un marco ideal de equidad.

Así mismo, si la discapacidad tiene lugar en un contexto social que lo hace posible, se hace necesario replantearnos hasta nuestro uso del lenguaje con relación a la situación de discapacidad, y evaluar ¿Cómo contribuyen las instituciones a la reproducción de los imaginarios y la construcción de una cultura discapacitante? ¿De qué forma son visibilizadas-representadas frente al resto de cuerpo social las personas en una situación de discapacidad?

Una situación emblemática de esta problemática: A la fecha Colombia como muchos países realizan un evento benéfico multipantalla de 27 horas llamado Teletón⁴⁵, cuya iniciativa busca recoger fondos a modo de donativos en busca de la “rehabilitación” de las personas con una situación de discapacidad física o motora; este evento transmitido en cadena nacional desde su función educativa informal que también cumple, perpetúa la creencia que las personas en situación de discapacidad son débiles, merecedoras de caridad y dignas de compasión. Por lo tanto, ni la iniciativa privada ni las instituciones públicas se está apuntando a una solución real en el marco de equidad y participación, por fuera de los ideales impuestos de la normalidad de éxito reducido a sus signos económicos.

En esta misma línea, el modelo social y económico de tipo neoliberal que promueve la competencia pone barreras no solo a las personas en una situación de discapacidad sino a todas las personas que no cumplen con sus cánones de desempeños, promoviendo una cultura laboral discapacitante en el que el acceso y las oportunidades no corresponden a una estructura de equidad, mucho menos de justicia social.

Por lo tanto, resulta relevante el modo como la familia entienda y asuma la situación de discapacidad, que como se ha expresado no está en el sujeto sino en el contexto que la representa como una falta. Esta ampliación en la manera de comprender por los otros las situaciones de discapacidad puede ser la clave que determine el desarrollo y oriente la construcción de la subjetividad del menor que la padece. En este sentido, el apoyo a la familia en el proceso de acomodación desde el descubrimiento de la situación de discapacidad hasta la aceptación puede hacer toda la diferencia.

⁴⁵ Fundación privada sin ánimo de lucro; fundada desde 1980 como entidad prestadora de servicios en favor de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad física o motora del país. En el año 2016 cuenta con RCN televisión y Caracol televisión como aliados estratégicos, es patrocinado por las empresas privadas Homecenter, Constructor, Claro, Banco de Bogotá y Falabella y auspicia por Bancolombia y Avianca.
Recuperado en: <https://teleton.org.co/teleton/>

La falta de acompañamiento por parte del estado o de grupos de apoyo en el proceso de acomodación familiar ante la situación de discapacidad de uno de sus miembros no es un asunto menor; la familia vive el proceso solo, no encuentra apoyo, ni respuestas, y mientras reacciona frente a una situación que se les presenta como trágica, el menor se encuentra desaprovechando tiempo valioso para el despliegue de habilidades en procura de su desarrollo y personalidad. La forma como se asuma la situación por parte de la familia puede ser favorecedora o desfavorecedora en los procesos escolares, una madre que entiende las potencialidades del menor y no se vincula desde el pesar, porque comprenda que las barreras están en el contexto y no en el menor, sin duda será un apoyo, un pilar que contribuya positivamente en el desarrollo del niño; el caso contrario puede estropear los buenos procesos que adelante la escuela.

Por todo lo hasta aquí planteado, pareciera que estamos lejos del fortalecimiento de la “autonomía⁴⁶” del niño en situación de discapacidad, la idea de independencia sigue estando aún difusa, a pesar que hoy se reconoce legalmente a la población en situación de discapacidad como ciudadanos de derecho; si se confronta con la realidad, se puede evidenciar que falta mucho camino por recorrer y superar, empezando por el modelo educativo basado en competencias. En este orden de ideas, conviene evaluar que si la actual forma de enseñanza basada en competencia, si permite el despliegue de nuestras habilidades, posibilita la construcción de opciones de vida pensadas en las necesidades, habilidades, gustos e intereses, o nos prepara para atender a las oportunidades con base a nuestros “desempeños”. Entonces, este pensamiento de competencia puede disfrazar el viejo sistema educativo hegemónico, que no favorece a las personas con desempeños “bajos” o “mínimos” porque simplemente esta enseñanza no corresponde a sus habilidades.

Sin duda, formar en la autonomía amarrada al pensamiento crítico y reflexivo, es a mi modo de ver, el punto de fuga, la gran apuesta política que tanto la escuela como la familia como

⁴⁶ Leer Anzaldúa; R y Ramirez (2010) Sujeto, autonomía y formación; Freire, (2008) Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa Y Zémelman (2012) Historia y autonomía en el sujeto.

instituciones formadoras debemos transitar –y desde pequeños, porque es en esta etapa que contamos con todas las potencialidades para aprender, interiorizar y transitar con naturalidad lo apprehendido, con miras a la configuración de una subjetividad en el marco de la autonomía como proyecto alternativo de sociedad⁴⁷.

Avanzando en este campo problemático y como construcción de conocimiento histórico; la “sociedad discapacitante” a la que aquí se alude, no está referida solo a las personas con una situación de discapacidad sino que incluye en un sentido más amplio a todas las personas que no encajan en los parámetros de instrumentalización de un sistema –social, de tipo neoliberal. Entonces, desde esta concepción, se perpetúa una cultura de inequidad que ofrece escasas oportunidades a la mayoría de la población, en este sentido, también pueden considerarse discapacitados, víctimas de un cuerpo social, que privilegia a los mejores a los “más competentes” y discapacita a otros.

Desde esta lógica se promueve una cultura profesional que discapacita y que no corresponde a una estructura de justicia social, al crear barreras y restringir el acceso a las oportunidades de participación en el marco de un desarrollo pleno como seres humanos.

Pensar en una sociedad y una cultura profesional discapacitante, no es un asunto nuevo, si se tiene en cuenta que a lo largo de la historia se ha desvalorizado y anulado como sujetos a varios grupos de la población que necesariamente no corresponde a minorías, me refiero específicamente y para no ir muy lejos, a la “mujer” que a lo largo de la historia fue marginada y negada como sujeto histórico, y en el que su papel en la sociedad estaba limitado al cuidado del hogar.

Con lo anterior quiero dejar en claro, que desde una cultura de inequidad, la desigualdad es fruto de un largo proceso que se ha perpetuado hasta estos tiempos, y así como la mujer en su momento fue un sujeto social discapacitado, que tuvo que luchar para poder desarrollarse a

⁴⁷ Cornelius Castoriadis. El avance de la insignificancia

plenitud, eliminando los obstáculos que limitaban su participación, este modelo social excluyente ha discapacitado no solo a las personas en una condición de discapacidad sino a cualquiera que diste de sus estándares de instrumentalización. Desde estos planteamientos ¿quiénes son las víctimas de esta sociedad discapacitante? Acaso son los “nadie”, en Colombia hay muchos nadies: Los niños de los estratos bajos, el trabajador informal, los campesinos y el habitante de la calle mal llamado “desechable” que es “menos nadie”.

4.2 ALGUNOS CAMPOS PROBLÉMICOS ABIERTOS

A continuación algunas preguntas planteadas que componen este campo problemático, con el ánimo de profundizar y ampliar comprensiones en torno a las prácticas educativas incluyentes en un marco ideal de equidad.

¿Qué función cumple el sector salud dentro de la familia cuando hay un miembro en una situación de discapacidad visual?

¿Cómo asume la educación escolarizada el trabajo con esta población?

¿Es la exclusión desde los ideales sociales una forma de anulación del sujeto que no encaja en los parámetros de instrumentalización?

¿Cómo salirnos de esta instrumentalización que propone la sociedad capitalista?

¿De qué forma son visibilizadas-representadas frente al resto de cuerpo social las personas en una situación de discapacidad?

¿De qué forma nuestro modelo económico aporta a una *cultura profesional discapacitante*?

¿Cómo contribuyen las instituciones a la reproducción de los imaginarios y la construcción de una cultura discapacitante?

¿Se está desaprovechando el tiempo en la escuela como institución formativa en términos del desarrollo del ser?

¿Cómo lograr una verdadera revolución educativa que apunte al desarrollo de la autonomía y al pensamiento crítico para todos los estudiantes?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (5ª ed.)
- Aprende.colombiaaprende.edu.co. (2016). *Colombia Aprende / La red del conocimiento*. [online]
Available at: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/pilopaga>
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). *La educación inclusiva: dilemas y desafíos*. En: *Educación, Desarrollo y Diversidad*, Vol. 7 (2) 25-40 ISSN 1139-9899. Universidad de Murcia
- Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2010). *Sujeto, autonomía y formación*. *Tramas*, (33), (113- 130). Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-539-7698mlm.pdf
- Byunh – chul, H. (2010). *La sociedad del cansancio*. (6ª edi): turolero
- Capítulo IV Adaptación en familias con un Hijo con discapacidad Intelectual (2002). En
J.M. Garcia, C. Guillén y M. Lorenzo, *Discapacidad Intelectual. Desarrollo, comunicación e Intervención* (PP. 157- 181). (2002). Madrid: Cepe.
- Colombia. Congreso de la Republica, *Ley N° 1346*. (31, julio, 2009). Por medio de la cual se aprueba la “convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Bogotá
- Colombia. Congreso de la Republica; *Ley N° 1618*. (27, febrero, 2013). “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” Bogotá, PP. 1- 21

Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerables. (Julio, 2015). Bogotá.

El Tiempo. (2016). *Polarización del país, reflejada en resultados del escrutinio - Proceso de paz - El Tiempo*. [online] Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/resultados-plebiscito-2016/16716558>

Etienne de La Boëtie. (1576) *El discurso Sobre la servidumbre voluntaria*. Recuperado de <http://www.noviolenca.org/publicaciones/contrauno.pdf>

Freire, Paulo (1986). *Hacia una Pedagogía de la Pregunta. Conversaciones con Antonio Fáundez*. Asociación Ediciones. La Aurora Buenos Aires

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, (2ª. Ed). Buenos Aires: siglo XXI Editores Argentina. Recuperado de <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>

Freud, S (1921). *El malestar de la cultura*. Recuperado de http://www.dfpd.edu.uy/ifd/rocha/m_apoyo/2/sig_freud_el_malestar_cult.pdf

Fromm, E. (1993). *Aprender a escuchar* (1ª. Ed.). Buenos Aires: Paidós

Fromm, E (2009) *El miedo a la libertad*, Buenos Aires: Paidós.

Fromm, E (1976) *¿Tener o ser?*, México, D: F: Harper & Row

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial.

Maturana, H. (1991) *El sentido de lo humano* (8ª. ed.) Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Maturana, H (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. JC Sáez Editor. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/128742/28b9199a65f4847eda805fc3fb40de2.pdf?sequence=1>

Mesadeconversaciones.com.co. (2016). *Informe Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. La Habana, Febrero de 2015 | Mesa de Conversaciones - Colombia*.

Ministerio de educación, cultura y deporte. (2001). El maltrato infantil. En M. J Díaz, Revista de educación. Educación y familia (PP. 143 -160) Madrid: Secretaria general técnica.

Novara, D (2003). *Pedagogía del “saber escuchar” Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. España: Narcea, S.A

Oim.org.co. (2016). *Lucha contra la trata de personas | Organización Internacional para las Migraciones*. Recuperado de <http://www.oim.org.co/trata-de-personas/iombogota@iom.int>

Organización Mundial de la salud (2013)

Ortiz, R. (2007). Diferentes tipos de escucha, *Aprender a escuchar y a desarrollar la capacidad de la escucha activa*. (1- 16) Usa: Lulu

Ospina, W. (2016) Debate: *De la Habana a la paz*. Bogotá.

- Quintar, E. (2004) *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina*. América latina: los desafíos del pensamiento crítico. Edit. SXLL, 1- 32
- Quintar, E. (2015). *Descolonizar el Pensamiento*. Audio de clase. Duración dos horas. Universidad de Manizales. Maestranes en Educación desde la Diversidad Cohorte XX.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametra: Sendero hacia la descolonización*. Mexico: Ipecal.
- Rivas Díaz, J. (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zémelman y Estela Quintar*. Revista Intenamericana, 27(1), 1-22 Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf
- Santos (2014). Santos Presidente: unidad por la paz. Recuperado <http://www.santospresidente.com/propuestas-0/plan-de-gobierno/colombia-la-m%C3%A1s-educada-en-2025>
- Tique, L (2012). *Identidad, sujeto y subjetividad en la modernidad*. Silogismo, 1(10)
- Toro Trallero , J. (1985). *El comportamiento Humano*. Madrir: Salvat Editores, S.A.
- Zemelman Merino, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Barcelona. Anthropos.
- Zémelman Merino, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de Conciencia Histórica (o del Presente Potencial)*. México: Ipecal.

Zémelman Merino, Hugo. (2012). *Historia y autonomía en el sujeto*. Recuperado en abril 10 de 2016 en <https://www.youtube.com/watch?v=tIrKmPZC5j4> del 17 de mayo

Zémelman Merino, Hugo. (s.f.) *Pensar Teórico, pensar epistémico. Los Retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. México. Ipecal.