

INSCRIPCIONES EPOCALES EN EL CUERPO:
DE LO POSIBLE Y LO INVISIBLE EN LA ESCUELA

MARCELA CAMPOS SÁNCHEZ

DR. DIEGO VILLADA OSORIO
TUTOR

DOCTORADO FORMACIÓN EN DIVERSIDAD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MANIZALES
2022

Dedicatoria

*A mamá, por darme la vida y luego devolvérmela,
por enseñarme a cuidar la vida.*

Agradecimientos

A papá y a Jaime

A la Ciudad de Manizales y su gente

A UNIMINUTO, y a María Camila.

¿Por qué las teorías que tenemos sobre la vida corpórea son importantes para vivir mejor nuestras vida?, esto es una pregunta ética, y

¿Cómo podemos organizar mejor nuestras vidas juntos? es una pregunta política.

(Buttler, 2018).

Contenido

Lista de Tablas.....	7
Lista de Figuras.....	8
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUCCIÓN: LA DISCAPACIDAD, UNA PALABRA QUE LO ESCONDE TODO... 11	
CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA, LA RED DE PREGUNTAS Y EL MÉTODO: LA INVESTIGADORA Y LA TORMENTA PSÍQUICA QUE DESATA EL ENCUENTRO CON LO QUE DE DISTINTO TRAEN LOS OTROS	21
<i>Los desencadenantes de este proceso investigativo</i>	<i>22</i>
<i>Implicaciones epistemológicas y metodológicas.....</i>	<i>25</i>
<i>La memoria de la experiencia subjetiva encarnada.....</i>	<i>29</i>
Texto a: Ingreso a la Educación Superior	31
Texto b: La ilusión de la inclusión	33
CAPÍTULO 2. ESCUELA Y DIVERSIDAD: LA NATURALIZACIÓN DE LO DIVERSO EN UNA SOCIEDAD QUE HA NATURALIZADO LA INDIFERENCIA	52
CAPÍTULO 3. LA PSICOLOGÍA INDISCIPLINAR PARA EL ESTUDIO DE UN CUERPO SOCIALIZADO: NATURALIZACIÓN Y HABITUACIÓN.....	63
CAPÍTULO 4. EL CUERPO COMO COSA QUE PUEDE SER CONOCIDA Y LAS ALTERNATIVAS PARA HACERLO	73
<i>La reivindicación del cuerpo como parte esencial de los problemas referidos a la condición humana.....</i>	<i>82</i>
CAPÍTULO 6. EL EXTRAÑO NO ES UN SUSTANTIVO ES LA CONSTRUCCIÓN SOCIOLÓGICA DE UNA RELACIÓN.....	100
CAPÍTULO 7. LOS PROBLEMAS DE LA PERCEPCIÓN Y LA COGNICIÓN DESDE LA INTERACCIÓN MENTE, CUERPO, MUNDO	110
<i>El enfoque incrustado-situado-embebido de las ciencias cognitivas y la fenomenología de Merleau Ponty</i>	<i>119</i>
CAPÍTULO 8. DERIVAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA: CASOS CHILE Y COLOMBIA	128

<i>Chile: Educar la mirada, un abordaje desde la formación del profesorado</i>	129
<i>Colombia: el malestar docente y la positividad de lo igual</i>	136
CAPÍTULO 9. HUELLAS ESTRUCTURANTES PARA SEGUIR CAMINANDO EL REDESCUBRIMIENTO CON EL OTRO EN LA ESCUELA	140
La ideografía que abre este capítulo es producto de un proceso praxeológico sobre la pregunta <i>¿cómo transformar la mirada monstruosa, vacía de subjetividad y de minusvalía en la escuela?</i> , prestando especial atención a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la diversidad a partir de la experiencia corporal, así como centrándose en la superación de las violencias ejercidas sobre los cuerpos diversos, siendo éstos, en medio de su diferencia, leídos y ubicados a partir de categorías patologizantes.....	141
<i>¿Cómo transformar la mirada monstruosa, vacía de subjetividad y de minusvalía en la escuela?</i>	142
<i>Un cuerpo diverso sin sospecha de anormalidad cognitiva</i>	147
<i>Cuestionar el saber – hacer especializado sobre la discapacidad</i>	149
<i>Tener como pregunta subjetiva que acompaña: ¿qué tengo en común con el cuerpo - sujeto que observo?</i>	152
Referencias	155

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Miradas disciplinares y nuevos órdenes inter y transdisciplinares</i>	20
---	----

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Registro fotográfico escenarios y prácticas en educación para la diversidad</i>	21
Figura 2. <i>Red de preguntas sobre la relación entre cuerpos, poderes y subjetividades en la Escuela</i>	24
Figura 3. <i>Foto María Camila Vera Jiménez</i>	29
Figura 4. <i>Registro fotográfico espacios de encuentro académico Pasantía Doctoral doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins</i>	129
Figura 5. <i>Síntesis de indagación y hallazgos. Pasantía doctoral Caso Chile</i>	136
Figura 6. <i>Ideografía Aprender a relacionarnos con la diversidad</i>	144

RESUMEN

¿Qué se nombra o qué se oculta cuando se nombra la inclusión y la diversidad?, para la presente tesis doctoral esta pregunta se desplaza hacia a la palabra “Discapacidad”. En este concepto confluyen aproximaciones derivadas del enfoque biomédico que aborda la discapacidad como la enfermedad propia y la patología individual que se manifiestan en una persona (Manjarrés & Velez, 2019). Sigue vigente la idea de discapacidad cognitiva desde el dato del coeficiente intelectual o el valor arrojado por una batería de evaluación (González-Gil et al., 2019). Desde esta óptica, difícilmente la diferencia puede ser valorada positivamente.

Esos organismos enfermos del discurso biomédico han devenido cuerpos sin sujeto por los discursos de la discapacidad. Solo separando la discapacidad de la diada normal-anormal es posible ver que no existe la discapacidad sino que existen distintas capacidades. La escuela dis-capacita en tanto legitima quien es capaz y quien no, en otras palabras establece quien es normal y quién no. El que no está inscrito en los lenguajes de la escuela está por fuera.

Las diadas normal – anormal y sujeto – objeto entran en cuestión al ser interpretadas desde instancias fenomenológicas superadoras de la oposición entre cuerpo – mente. La corporalidad es entendida entonces como una perspectiva de análisis que se integra al estudio de diversas problemáticas socio-culturales; los cuerpos ya no son tratados entonces como “objetos” de estudios específicos, sino que son reconocidos como dimensiones constitutivas de toda práctica cultural- social. Desde aquí es posible hablar de una nueva diada, pero de carácter integrador, la corporalidad y la conciencia humana. Ya no será el cerebro sino el cuerpo, un cuerpo-cognitivo, como señal de la superación del enfoque cognitivista clásico, el determinante de la compleja experiencia psicofísica que no se restringe a la esfera mental.

La pregunta por la relación entre cuerpo, poder y subjetividades en la escuela se desarrolla en el marco de mi experiencia como docente universitaria vinculada a procesos de inclusión educativa en instituciones de educación superior privadas y en instituciones educativas públicas de Bogotá – Colombia desde el año 2008 hasta la fecha. El trayecto de corte investigación – acción tiene como pregunta integradora la experiencia de las subjetividades que encarnan el enigma anatómico en la escuela, desde una postura socio crítica de la psicología.

ABSTRACT

What is named or what is hidden when inclusion and diversity are named, for the present doctoral thesis this question is shifted to the word "Disability". In this concept converge approaches derived from the biomedical approach that addresses disability as the disease itself and the individual pathology manifested in a person (Manjarrés & Velez, 2019). The idea of cognitive disability is still in force from the data of the IQ or the value thrown by an evaluation battery (González-Gil et al., 2019). From this perspective, the difference can hardly be positively valued.

Those diseased organisms of the biomedical discourse have become bodies without a subject by the discourses of disability. Only by separating disability from the normal-abnormal dyad is it possible to see that there is no such thing as disability, but rather that there are different capacities. The school dis-abilities insofar as it legitimizes who is capable and who is not, in other words it establishes who is normal and who is not. Those who are not inscribed in the languages of the school are outside.

The normal - abnormal and subject - object dyads are questioned when they are interpreted from phenomenological instances that overcome the opposition between body - mind. Corporeality is then understood as a perspective of analysis that is integrated into the study of various socio-cultural issues; bodies are no longer treated as "objects" of specific studies, but are recognized as constitutive dimensions of any cultural-social practice. From here it is possible to speak of a new dyad, but of an integrating character: corporeality and human consciousness. It will no longer be the brain but the body, a cognitive-body, as a sign of the overcoming of the classical cognitivist approach, the determinant of the complex psychophysical experience that is not restricted to the mental sphere.

The question about the relationship between body, power and subjectivities in school is developed within the framework of my experience as a university teacher linked to educational inclusion processes in private higher education institutions and in public educational institutions in Bogota - Colombia since 2008 to date. The research-action path has as an integrating question the experience of subjectivities that embody the anatomical enigma at school, from a socio-critical position of psychology.

INTRODUCCIÓN: LA DISCAPACIDAD, UNA PALABRA QUE LO ESCONDE TODO

Para que las políticas públicas se acerquen más a la inclusión se debe reconocer quiénes son las personas que son excluidas, así como comprender que no todos los excluidos son igualmente visibles. La implementación de una política pública en educación inclusiva “supone una modificación de todo el contexto educativo, con especial énfasis en las creencias vigentes en el mismo y en las prácticas educativas que en él se desarrollan” (González-Gil, et. al., 2019, p. 244).

Las prácticas discursivas que los actores sociales de las comunidades educativas tienen sobre los sujetos y su derecho fundamental a la educación ocupa un lugar central en la implementación de la política pública en inclusión educativa, pues dicha visión termina constituyéndose en una barrera sistemática.

El poder no solo determina la normalidad, sino también el conocimiento. Por lo tanto, los que ocupan las posiciones de poder son los que determinan la norma, verifican lo que es justo y crean una verdad de referencia indiscutible. Ya no se trata de dirimir la experticia o la verosimilitud de un conocimiento, sino de una dinámica de poder y control social (Martínez & Fernández, 2017, p. 8).

Siendo así, las relaciones que se establecen con dichas subjetividades que se adjetivan desde la discapacidad según la ley, se encuentran atravesadas por la conjunción de tres prácticas discursivas: la mirada monstruosa - vacía de subjetividad, la mirada compasiva - de minusvalía, y la mirada sospechosa sobre su capacidad cognitiva que parece estar anclada en la escuela. Los cuerpos que transgreden al *Hombre de Vitruvio* de Leonardo Da Vinci (el cuerpo matemático perfecto) han sido mirados, nombrados y tratados como “monstruos”,

“minusválidos” y “discapacitados”. La historia de la deformidad humana sufrió una transformación; allí donde sobre la mirada del cuerpo no se veía más que monstruosidad empezó a percibirse una discapacidad, mirada que trae otras consecuencias sobre el sujeto; de los pacientes se esperan actitudes de paciencia y posiciones de pasividad (mental y corporal).

Estos cuerpos no son normativos porque no entran en una categoría de cuerpo deseado o admirable, en la concepción occidental es aceptado un cuerpo generalmente delgado, blanco, juvenil, saludable, sin arrugas, marcas o cicatrices, limpio, esbelto y con buen olor. Este fenómeno también puede ser comprendido desde los conceptos de performatividad y la precariedad desarrolladas por Butler (2009): “la performatividad tiene completamente que ver con “quién” puede ser producido como un sujeto reconocible, un sujeto que está viviendo, cuya vida vale la pena proteger y cuya vida, cuando se pierde, vale la pena añorar” (p. 335). La escuela desde sus inicios ha tenido un valor performativo, en el sentido ha constituido quiénes deben aprender y de qué manera, configurando las nociones de docente y estudiante. Tuillang (2013).

El lenguaje en su dimensión performativa (es decir de acto que produce efectos) juega un papel central en la constitución de los sujetos y la producción de identidades. Y cómo a partir de eso el lenguaje y la performatividad están implicados en la reproducción tanto como en la subversión de las relaciones de poder (Saxe, 2015, p.8).

En otras palabras, el que no está inscrito en los lenguajes de la escuela está por fuera.

Para Butler (2002) cuando los nombramos, creemos que estamos nombrando derechos y que todos entienden quienes son esos sujetos y esos tipos de violencias. A veces no queremos aminorar la marcha del debate para pensar quien es una

persona con un cuerpo diferente y cómo se define y qué lucha hay detrás de esa definición o quien tiene derecho a definirlo o como las personas participan en este desacuerdo en esa definición. Pensamos que conocemos el fenómeno si lo nombramos, pero al analizar los documentos legales sobre salud, educación, etc., hay unos elementos discursivos que no solo recogen lo que debe ocurrir en una población en sí sino que también defienden quien define hegemónicamente y como operará. Hacemos supuestos ontológicos cada vez que lanzamos argumentos políticos.

Los abordajes sobre el concepto de inclusión que pronuncian las políticas públicas, las organizaciones internacionales y la academia no están libres de contradicciones entre ellas. A continuación, se revisarán tres definiciones representativas sobre inclusión: la primera es la de la Comisión Interinstitucional (1990), la segunda es la de Porter (1997) considerado el padre de la educación inclusiva, y la tercera es la orientación que reposa en el Decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), que hace referencia a los reglamentos de la educación inclusiva con respecto a la población con discapacidad.

Pero antes, es importante enunciar la comprensión en la que deriva el modelo de inclusión y su antecesor, el modelo de la integración; mientras la inclusión supone un espacio en el cual incluir o contener mediante fronteras, “la integración se refiere a la necesidad de que ese espacio social tenga un modelo de referencia desde el cual examinar a los integrantes de la sociedad” (CICAD, 2012, p.11). Lo que tienen en común ambos modelos es la idea de un espacio de participación y pertenencia necesarias para la cohesión social. Sin embargo, “mientras la participación en la inclusión reconoce la diferencia, la participación en la integración la sociedad tiene un alto grado de control, en esta última la sociedad sería homogénea, en la inclusión sería diversa” (Garrido, 2012, p.186).

Así entonces, la gran innovación educativa es que mientras en la integración las personas debe adaptarse a los modelos ya existentes, en la inclusión son los centros los que se deben adaptar a las personas (Castillo, 2015). Para Soto (2007) una condición de posibilidad que permitió la transición fue “considerar y reconocer que la diversidad es poder pensar en el otro sin colonizarlo, cuando ese otro está incluido” (p. 325). En Colombia, con el decreto 1421 de 2017 el Ministerio de Educación Nacional retoma los planteamientos de la declaración de Salamanca para ir superando paulatinamente los modelos de educación segregada e integrada y avanzar en una educación inclusiva. 25 años después de la declaración de Salamanca, los analistas reconocen que no estuvo y no está libre de ambigüedades (Blanco & Duk, 2019); según el último estado de la cuestión y balance analítico sobre educación inclusiva, realizado por la Universidad Nacional, dichas ambigüedades también aparecen en la legislación vigente en Colombia en relación a la materia, en donde coexisten conceptualizaciones y términos contradictorios en torno a las personas con discapacidad (Miñana & Moreno, 2020).

Ahora sí, veamos las definiciones. La educación inclusiva fue definida por la UNESCO (Windham, et.al., 1990) como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación”. Por su parte, Porter (1997) padre de la educación inclusiva, identificó tres factores que permiten construir instituciones educativas, programas y aulas inclusivas: 1. Realizar un diagnóstico y análisis en el liderazgo de la política de inclusión, administración e implementación del programa inclusivo. 2. Realizar una descripción de las necesidades del programa para implementar un plan de formación para maestros inclusivos. 3. Implementar los lineamientos de las estrategias que brindan apoyo para el docente de clase que enseña una

clase inclusiva, incluyendo estrategias de desarrollo de personal, equipos de pares para resolver problemas, estrategias de instrucción y currículo inclusivos, así como una instrucción a niveles múltiples. La creación de programas educativos inclusivos está ligada a la creación de una educación de calidad para todos los estudiantes.

En tanto, el Decreto N°1421 de 2017 que tiene como objetivo reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en los aspectos de acceso, permanencia y calidad, para que los estudiantes puedan transitar por la educación desde preescolar hasta educación superior, el estudiante con discapacidad, se comprender como:

Persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (p.5).

Así entonces, en el concepto de inclusión no hay coherencia entre la comprensión amplia de la educación inclusiva que reconociera la declaración mundial que hiciera la UNESCO Educación para Todos desde 1990, en relación con la concepción restringida de la política pública política en educación inclusiva en Colombia con el Decreto 1421 de 2017.

Sobre el concepto de diversidad, se debe partir por entender que “es una condición fundante y expansiva de la creación” (González, 2018, p.72). Llama la atención que en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, adoptada el 2 de noviembre de 2001, que es el primer documento de la UNESCO en el que trabaja sobre el tema no ofrece una definición de diversidad pero sí de cultura. “Casi todo el texto está organizado a partir de

capítulos en los que se relaciona la diversidad con conceptos tales como “identidad y pluralismo”, derechos humanos”, “creatividad” y “solidaridad nacional” (Val, 2017, p.123).

En esta línea, la evaluación de la conciencia de diversidad se ha trabajado bastante como competencia intercultural o sociolingüística en el marco de la enseñanza de una segunda lengua (Van Hoof, et.al., 2002). Cabe mencionar que cuando se habla de procesos sociales a nivel de conciencia, se encuentra una producción robusta en conciencia medioambiental, la expresión “conciencia ambiental” es frecuente en distintos escenarios sociales y académicos al lograr la inclusión interdisciplinar tanto en su investigación como en su producción textual, así como la generación de estrategias para su fortalecimiento (Prada R., 2013).

Este ejemplo, permite evidenciar cómo el abordaje de la diversidad priorizado en las últimas décadas ha sido el de ontologizarla, ubicando la diversidad específicamente en unos grupos en clave cultural. Este enfoque ha hecho que la compleja tarea de reconocimiento del otro no pase por el reconocimiento de sí mismos, de nuestras propias libertades y poderes (Lebinaz, 1997).

Las políticas sobre diversidad actualmente se sostienen en la idea de que la diferencia es una condición a partir de la cual determinados individuos deben ser compensados (por ejemplo, discapacitados, migrantes, vulnerables, mujeres), pero no se cuestiona por qué y cómo se ha producido esa necesidad, por qué y cómo se les asigna socialmente una menor valoración, y en última instancia por qué y cómo a ellos no se les ha concedido el privilegio de ser imaginados como “normales” (Skliar, 20014).

Las escuelas poco a poco están siendo más heterogéneas, se van integrando a las escuelas “otras familias y comunidades” y “otros tipos de niños”, lo cual pondrá en evidencia las expectativas culturales incuestionadas que circulan en las comunidades escolares acerca

de grupos específicos” (Matus & Rojas-Lasch, 2019, pp. 24-25). Si a este encuentro de diversidades se les da un manejo desde el sentido común puede conducir a prácticas discriminatorias dentro de las escuelas y entre los estudiantes, así mismo los estudiantes que no conformen las normas culturales y sociales de los establecimientos podrán ser nuevamente objeto de identificación y categorización, lo que puede reproducir nuevas u otras formas de exclusión y de distribución desigual del aprendizaje menos evidentes.

Por lo anterior, de la mano de González (2018) vale la pena preguntarse en épocas de crisis ¿qué se nombra o qué se oculta cuando se nombra la inclusión y la diversidad?, porque en épocas de transiciones las palabras que tenemos ya no sirven para nombrar la realidad. Para esta tesis doctoral esta pregunta se desplaza hacia a la palabra “Discapacidad”.

En este concepto confluyen aproximaciones derivadas del enfoque biomédico que aborda la discapacidad como la enfermedad propia y la patología individual que se manifiestan en una persona (Manjarrés & Velez, 2019). Sigue vigente la idea de discapacidad cognitiva desde el dato del coeficiente intelectual o el valor arrojado por una batería de evaluación (González-Gil et al., 2019). Desde esta óptica, difícilmente la diferencia puede ser valorada positivamente.

Esos organismos enfermos del discurso biomédico han devenido cuerpos sin sujeto por los discursos de la discapacidad. A los órdenes sobre sus organismos en términos de lo que pueden hacer desde lo biomédico se suman los mandatos sobre sus subjetividades de lo que su cuerpo puede o no experimentar por su discapacidad. Son mujeres y niños sujetos por el lenguaje, en este caso el lenguaje del capacitismo, el cual postula la materialidad de ciertos cuerpos en términos de deficiencias privilegiando el cuerpo productivo; en términos de la teoría crip la diada capacidad/discapacidad discrimina pues tiene como base la

deficiencia en donde lo bello, sano, completo y funcional son el centro de una cultura capacitista. De allí la necesidad de desmontar el horizonte de sentido de la discapacidad de lo feo, enfermo, incompleto y disfuncional (Bustos, 2020).

Para lograr darle la vuelta a lo anterior, por una parte es necesario desplazar el problema de la discapacidad, desde las características de los cuerpos que la portan, sus familias y sus contextos sociales, hacia el campo de las relaciones de poder, la producción cultural de subjetividad y la performatividad intrínseca a toda interacción social. Y por otra poner en cuestión si solo existe la discapacidad como: “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Congreso de Colombia, Ley Estatutaria 1618 de 2013).

Solo separando la discapacidad de la diada normal-anormal es posible ver que no existe la discapacidad sino que existen distintas capacidades. La escuela dis-capacita en tanto legitima quien es capaz y quien no, en otras palabras establece quien es normal y quién no. La mirada moderna sobre el cuerpo anatómico, equiparándolo al cuerpo máquina se desplaza hacia el sujeto cosificándolo desde su funcionamiento, al ser comparados sus sistemas circulatorios, musculares y nerviosos con el funcionamiento de algunos artefactos mecánicos.

Las diadas normal – anormal y sujeto – objeto entran en cuestión al ser interpretadas desde instancias fenomenológicas superadoras de la oposición entre cuerpo – mente. La corporalidad es entendida entonces como una perspectiva de análisis que se integra al estudio de diversas problemáticas socio-culturales; los cuerpos ya no son tratados entonces como “objetos” de estudios específicos, sino que son reconocidos como dimensiones constitutivas

de toda práctica cultural- social. Desde aquí es posible hablar de una nueva diada, pero de carácter integrador, la corporalidad y la conciencia humana.

En las últimas décadas se ha gestado la reivindicación del cuerpo como parte esencial de los problemas referidos a la condición humana, especialmente como factor decisivo en los problemas de la percepción y la cognición en general. Ya no será el cerebro sino el cuerpo, un cuerpo-cognitivo, como señal de la superación del enfoque cognitivista clásico, el determinante de la compleja experiencia psicofísica que no se restringe a la esfera mental.

Con esta nueva mirada es posible ser y hacer visible la subjetividad al margen de la norma. La presente tesis doctoral busca presentar la ampliación de las miradas disciplinares que se hacen necesarios para agenciar tal fin:

Tabla 1. *Miradas disciplinares y nuevos órdenes inter y transdisciplinares*

DISCIPLINA	ANCLAJE DISCIPLINAR	NUEVOS ÓRDENES – INTER Y TRANSDISCIPLINARES
PSICOLOGÍA	Psicología Habitación. Lo que se presenta diverso lo reduce a una diada: normal – anormal.	<i>Psicología social – comunitaria.</i> Desnaturalización del cuerpo.
BIOLOGÍA	Cuerpo máquina	<i>Antropología cultural</i> Cuerpo símbolo
MEDICINA	Lo sano, bello, completo y funcional son el centro de una cultura capacitista.	Devenir minoría sin sospecha de anormalidad.
SOCIOLOGÍA	Extraño - copresencia	<i>Filosofía - alteridad</i>
CIENCIAS COGNITIVAS	Discapacidad Daño cerebral	<i>Fenomenología</i> Cuerpo cognitivo Capacidades diversas
EDUCACIÓN	Una escuela que enseña La diferencia como problema	Una escuela que aprende La diferencia como oportunidad

Bienvenidos y bienvenidas a la apertura
epistemológica, cognitiva, estética, ética y ontológica:

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA, LA RED DE PREGUNTAS Y EL MÉTODO: LA INVESTIGADORA Y LA TORMENTA PSÍQUICA QUE DESATA EL ENCUENTRO CON LO QUE DE DISTINTO TRAEN LOS OTROS

Figura 1. *Registro fotográfico escenarios y prácticas en educación para la diversidad*



Nota: archivo personal, imágenes autorizadas

Los desencadenantes de este proceso investigativo

La pregunta por la relación entre cuerpo, poder y subjetividades en la escuela se desarrolla en el marco de mi experiencia como docente universitaria vinculada a procesos de inclusión educativa en instituciones de educación superior privadas y en instituciones educativas públicas de Bogotá – Colombia desde el año 2008 hasta la fecha. El trayecto de corte investigación – acción tiene como pregunta integradora la experiencia de las subjetividades que encarnan el enigma anatómico en la escuela, desde una postura socio crítica de la psicología.

La primera experiencia son mujeres jóvenes diagnosticadas con parálisis cerebral y diplejía espástica que estudiaron a nivel de educación superior y hoy son profesionales. Estas mujeres experimentan su discapacidad desobediendo a los órdenes biomédicos y psicopedagógicos sobre sus cuerpos, transitan su sexualidad y su maternidad, su deseo, más allá de los límites del capacitismo. La segunda experiencia son niños con mucopolisacaridosis, enfermedad de depósito lisosomal que genera malformaciones físicas (Erazo-Narváez, et.al., 2020). Antes del reconocimiento legal de las enfermedades huérfanas en Colombia eran prácticamente invisibles en términos sociales, la siguiente ganancia social fue el ingreso a la escuela; sin embargo, si bien el ingreso les dio mayor visibilidad social, su participación plena en este sub-sistema está lejos de ser una realidad.

Todo este proceso investigativo, tiene como objetivo develar, describir y comprender la compleja experiencia entorno a los cuerpos que encarnan el enigma anatómico en la escuela para que las comunidades educativas avancen en el camino de aprender y enseñar el respeto por la diversidad, este camino “permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, desarrollar valores de cooperación y

solidaridad y construir la propia identidad” (Blanco, 2014, p. 13). Lo anterior, es tarea urgente para la humanidad en tiempos en donde la legitimación de las violencias organiza las relaciones de nuestra vida cotidiana, y las polarizaciones ideológicas cada vez son más profundas; mientras la paz llama incesantemente a la puerta.

Las preguntas que cuestionan la inclusión

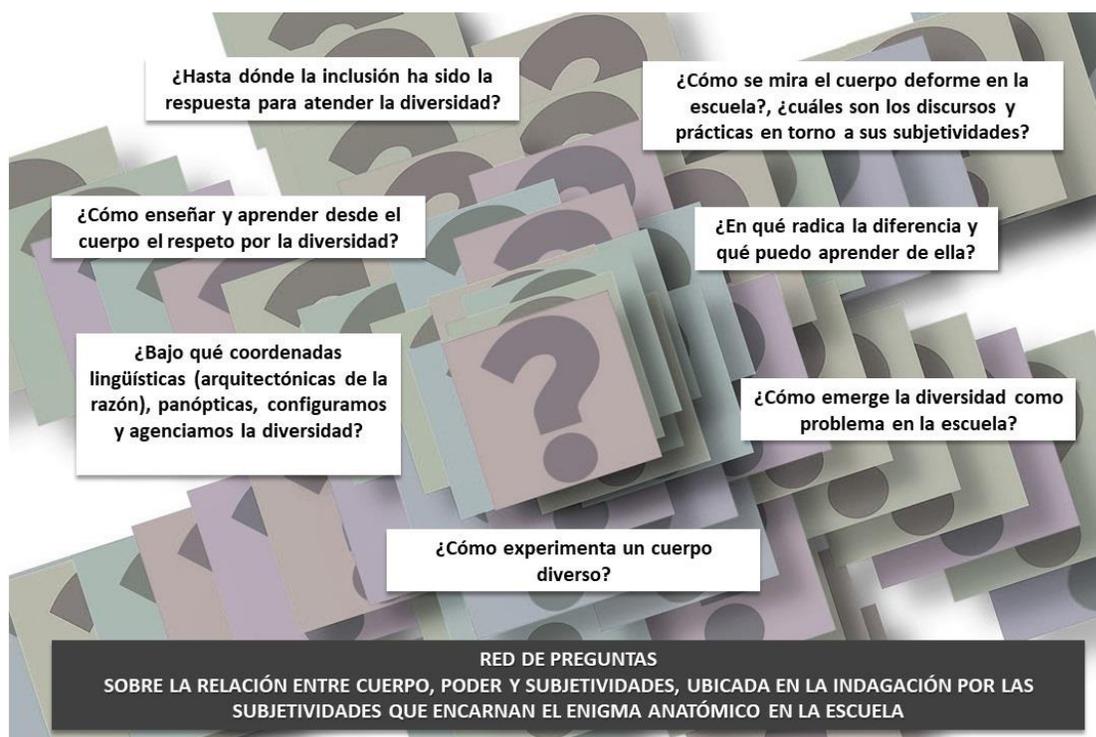
En este panorama, emerge la primera pregunta de una red de preguntas que han tejido este trasegar: ¿hasta dónde la inclusión ha sido la respuesta para atender la diversidad en la escuela? Durante el ejercicio de investigación - acción de observar, registrar y analizar los discursos y las prácticas de las comunidades educativas entorno a estas subjetividades que encarnan el enigma anatómico en la escuela, me sorprende como estos niños, niñas y jóvenes son leídos y ubicados siempre en categorías patologizantes, y provocan la pregunta sobre: ¿qué tendrá? Una vez se tiene una respuesta, así sea no científica, la intranquilidad e incertidumbre que genera un cuerpo “deforme” disminuye.

El diagnóstico de la “discapacidad” ubica los cuerpos no solo en un sistema clasificatorio de enfermedades, sino también dentro de un sistema de estratificación sociocultural que los clasifica como anormales y a veces hasta monstruosos. Trabajar desde el análisis del discurso de Foucault implica una mirada crítica, una manera disruptiva de comprender lo social que propone una transformación del saber producido. Por ello, nombrar “los cuerpos diversos” es un ejercicio de resistencia política desde el lenguaje que tiene como propósito cambiar la mirada sobre el cuerpo, no hay un solo cuerpo, hay muchos, es una respuesta a la exigencia de la igualdad de los cuerpos en una sociedad democrática. Es una propuesta desde las ciencias sociales frente a las consecuencias de las premisas científicas

biomédicas que hacen del cuerpo-objeto que prescinde del sujeto/ agente social (Campos, 2017).

Siendo psicóloga de formación y reconociendo los ejercicios de poder de mi disciplina en la construcción de la diada normal – anormal (Foucault, 2004), emerge el cuestionamiento sobre “¿bajo qué coordenadas lingüísticas (arquitectónicas de la razón), panópticas, configuramos y agenciamos la diversidad?” (Notas del seminario Filosofía de la Diversidad, profesor Miguel González, 2018). Frente a este cuestionamiento, se evidencia que la psicología establece patrones frente a unos sujetos que se presentan diversos, por ello desde la lógica dicotómica salud – enfermedad no es posible pensar la diversidad. Profundiza así mi quiebre disciplinar pues se requiere un referente diferente al de normal – anormal, y eso me lanza a preguntarme ¿en qué radica la diferencia y qué puedo aprender de ella?

Figura 2. *Red de preguntas sobre la relación entre cuerpos, poderes y subjetividades en la escuela*



Implicaciones epistemológicas y metodológicas

Hacer la pregunta en perspectiva comunitaria por los cuerpos abyectos (Butler, 2002), los cuerpos que son expulsados de lo normal, implica tomar distancia de las miradas tradicionales de la psicología atravesadas por las prácticas discursivas biomédicas modelo biopsicopatológico – clínico y acercarnos al modelo biopsicosocial comunitario (Musitu et al., 2004). Por el segundo modelo optamos quienes dudamos y no nos sentimos a gusto con los discursos y prácticas de la normalidad (Foucault, 2001).

La psicología comunitaria, desde la segunda mitad del siglo XX desarrolla esfuerzos epistemológicos, conceptuales, metodológicos, éticos y estéticos dirigidos a resignificar nociones y discursos convencionales de la disciplina, interrogando los saberes instituidos para que expliciten quién habla, desde qué lugar hace la enunciación, y especialmente desde cuales condiciones sociales, culturales, económicas y políticas formula sus discursos (Novoa, 2002). En este sentido, opto por el cuerpo como categoría central de análisis.

Para Muñiz (2014), el fortalecimiento del cuerpo en ciencias sociales como un nuevo campo de investigación fue posible porque como objeto de estudio

habla de su historicidad al definir el tiempo y el espacio en los cuales ha surgido, a la vez que muestra los malestares que viven los sujetos y sus turbaciones en torno a sus cuerpos, y de tales desconciertos la academia intenta dar cuenta (p. 13).

El cuerpo, como categoría de estudio en ciencias sociales, específicamente desde la psicología comunitaria, no es el cuerpo anatómico ni el cuerpo máquina es la corporeidad humana comprendida como fenómeno social y cultural, desde la cual es posible dar cuenta de multiplicidad de sentidos y significaciones del orden social. Por tanto, desde el cuerpo es posible develar el proceso de naturalización de las subjetividades encarnadas: ¿Cómo pueden

comprenderse contemporáneamente desde la psicología social comunitaria el cuerpo, la corporalidad y sus malestares? ¿Cómo se constituyen sujetos y subjetividades corporizadas, qué tipo de subjetividades hacen posible la obra de la sociedad y la cultural actuales, que trasciende fronteras? ¿Cómo se construye hoy la conciencia corporal, la conciencia de ser un cuerpo? (Novoa, 2002).

Vasilachis (2019) nos cuestiona al preguntarnos qué tenemos en común con el sujeto conocido, su respuesta es que compartimos la dignidad, en eso somos idénticos el sujeto cognoscente y el sujeto conocido. Con esta respuesta intenta producir una ruptura ontológica a nivel de la identidad, postulando la igualdad esencial entre los seres humanos como presupuesto básico de la epistemología del sujeto conocido, al unísono con el componente existencial que los hace únicos y distintos.

De este modo, mi afectación subjetiva se convirtió en una clave de investigación: “me acerqué a sus subjetividades atraída por su experiencia corporal, por la curiosidad de explorar sus formas de estar en el mundo, cuál fue mi sorpresa al reconocirme en ellas, en la pregunta común por ser mujer, mi sexualidad y mi maternidad” (notas de campo de la investigadora), esta afectación redundó en una clave metodológica que siempre me acompaña: preguntarme ¿qué tengo en común con el cuerpo – sujeto que observo?

Antes de la emergencia de un enfoque multidisciplinar de la teoría de cuerpo era la medicina quien dominaba el saber sobre el cuerpo. Estas nuevas perspectivas, ponen en evidencia que el lenguaje médico no es el único que comprende y explica el cuerpo. En el área de la salud aun predomina el pensamiento y las representaciones modernas de la corporeidad humana. En la concepción moderna el cuerpo es separado de la mente, es un cuerpo máquina, al ser comparados sus sistemas circulatorio, muscular y nervioso con el funcionamiento de algunos artefactos mecánicos. Hablar de cuerpo – sujeto es una propuesta

desde las ciencias sociales para hacer frente a las consecuencias de las premisas científicas biomédicas que producen un cuerpo – objeto prescindiendo del sujeto/agente social (Campos, 2017).

En coherencia con esta apuesta epistemológica, teórica, ética y política de manera sistemática he venido realizando el registro narrativo de la agencia de la inclusión en la escuela, a través de observación participante recogida en diarios de campo, realización de entrevistas semiestructurada, ejercicios de autobiografía – narrativa corporal asistida, conversaciones informales, talleres psicoeducativos, registro fotográfico, y etnografía digital.

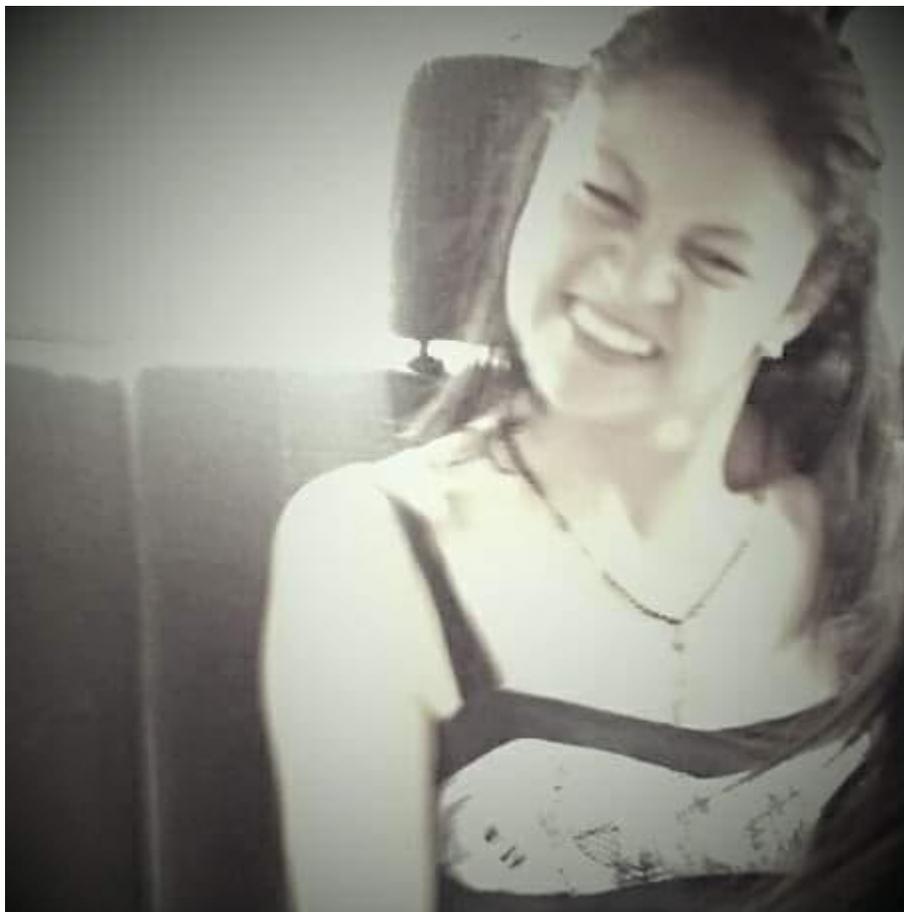
He usado una gran variedad de instrumentos que la investigación cualitativa ha construido para comprender los sentidos y significados que las personas otorgan a su experiencia; en esta perspectiva se enmarca lo que Planella (2006) ha denominado la pedagogía de la narratividad, la cual se aleja de la transmisión de saberes donde se visibilizan formas de seres corporales heteronormativas y; por el contrario, se acerca a la acción que permite que los sujetos reflexionen sobre ellos mismos, especialmente sobre sus corporeidades. La metáfora corporal textualizada y narrativizada en la que se funda la perspectiva de la narratividad, implica que el cuerpo sea abordado desde la experiencia. En este sentido, si el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto (encarnada), este debe ser capaz de transmitir corporalmente episodios de sus trayectos vivenciales. Esto significa que la construcción del proyecto corporal (personal) viene dado por la producción de las palabras y que nuestra anatomía simbolizada es al mismo tiempo frontera y exposición de nuestra subjetividad.

Como lo menciona Planella (2006) los cuerpos tienen memoria, es por eso que investigar el cuerpo es reconstruir procesos, vivencias y experiencias propias de quien habita el cuerpo. A partir de su experiencia corporal tienen mucho que contar y decir, las huellas en

su piel son la evidencia de las experiencias en la escuela. Esta reflexión académica y personal se pregunta por las resistencias simbólicas que tejen para sí mismos, la relación con otra/o y con la sociedad, y pone en cuestión el olvido al que son condenados estos cuerpos por salir de la norma. Se resisten al borramiento de su existencia y rompen con las lógicas de consumo y control de los cuerpos en la vida social.

La memoria de la experiencia subjetiva encarnada

Figura 3. Foto María Camila Vera Jiménez



Nota: imagen autorizada.

[...] siempre he estado encasillada, siempre me han dicho que solo hay dos polos, caminar o no caminar, hablar bien o hablar mal [...] yo no puedo ni debo vivir en estos polos, y no puedo simplemente porque yo no soy ni negro ni blanco, yo soy gris, no quepo en ningún polo radical, porque camino pero no camino bien, hablo pero no hablo bien.

Compartir la experiencia de esta indagación no tiene sentido sin que la voz de la experiencia encarnada sea escuchada. Conocí a María Camila en el año 2016 como estudiante de psicología en el proceso de ingreso a prácticas profesionales. El encuentro de nuestras subjetividades le dio sentido a mi pregunta por el cuerpo en la escuela. María Camila Jiménez Vera, Psicóloga, vive con diagnóstico de enfermedad motora de origen cerebral (emoc) tipo atetósica. Es importante aclarar que cumplió un doble rol al ser el sujeto del estudio de caso y a su vez la asistente de investigación. Esto significa éticamente que toda decisión que se tomó durante el proyecto fue revisada y acordada con ella.

La emoc, de acuerdo con Truscelli, et.al., (2006) es una entidad heterogénea dentro del grupo de parálisis cerebral, donde el componente físico es independiente del componente mental y se considera un trastorno neurológico que genera discapacidad con implicaciones neuromotoras que se expresan en la postura y el movimiento. La emoc atetósica se caracteriza por movimientos involuntarios de carácter distal de los miembros superiores.

Teniendo en cuenta la dificultad para comprender el lenguaje verbal del sujeto estudio de caso se optó por realizar la autobiografía mediante la escritura de relatos cortos, reconstruyendo los momentos más significativos de la experiencia educativa, comenzando por las instituciones de rehabilitación, pasando por básica primaria, básica secundaria, hasta la educación superior. Los textos eran leídos por la investigadora en voz alta a la estudiante y se elaboraban preguntas de aclaración o profundización que luego eran respondidas por escrito. Producto de este ejercicio se elaboraron trece microrrelatos (Campos-Sánchez & Pedraza-Cardozo, 2019).

A continuación dos textos que son una muestra de la ruta metodológica en clave de pedagogía de la narratividad, el resultado es intencional con el objetivo de ayudarle al lector(a) a conectarse con la experiencia desde la relación “cuerpo, poder y subjetividad”:

Texto a: Ingreso a la Educación Superior

Para ingresar a la Universidad Antonio Nariño, tuve que presentar una entrevista con la decana, en esta entrevista la decana tenía muchas dudas respecto a cómo iba a trabajar y cómo iba a hacer mi proceso, en un momento de la entrevista la decana me preguntó ¿si estaba segura que iba a terminar mi carrera?, a lo que le respondí que yo no tenía una bolita de cristal para poderle responder eso, porque no sabía si iba a poder o no, y así fue como ingresé a la universidad Antonio Nariño, esta universidad era un edificio de más de 5 pisos, sin ascensor, entré a estudiar terapias psicosociales, esta carrera solo está en esta universidad, era una carrera no muy conocida, yo la encontré gracias a que tuve la experiencia de que un psicólogo me hiciera una batería para conocer mis actitudes y aptitudes, en esta batería los puntajes decían que yo tenía las capacidades para estudiar en un campo de humanidades, es así como me salió en los resultados carreras como psicología, sociología, y terapias psicosociales entre otras, e hice mi investigación y me llamó la atención el perfil de la carrera, porque era un currículo en el cual yo podía ayudar a la sociedad, algo que desde siempre decidí que era lo que querría hacer con mi vida, pero también tenía claro que quería vivir algo diferente a un colegio y cambiarlo por la universidad, como recién egresada tenía muchas ganas de salir y hacer lo que supuestamente todos los universitarios hacen, salir, llegar tarde a la casa, compartir con personas diferentes, vivir experiencias nuevas.

El primer día de universidad yo estaba feliz y muy entusiasmada, cuando llegué, llegué al salón el cual estaba al lado de la oficina donde había tenido la entrevista con la decana, mi papá me tuvo que acompañar al salón ya que eran escaleras las cuales yo no podía subir sola, allí empezaron a llegar mis compañeros, a parte de mí eran 7 personas, en ese momento estaba tan emocionada que no me pregunté el porqué de tan poquitas personas para una carrera profesional, no me era tan difícil acostumbrarme a este entorno como lo pensaba, y en cierta parte de mí quería que fuera un poco más difícil, quería que fuera un reto para mí, quería sentirme en cierto punto incómoda en relación a mis compañeros y su infinidad de preguntas, como ¿ella que hace aquí?, ¿ella sí podrá leer?, y todo tipo de imaginarios de minusvalía que tiene la sociedad, a los docentes con esas miradas de total desconcierto, y con esto poder llegar a decirme a mí misma lo logré supere mi incomodidad, pero no le preste tanta atención a esto, porque empezaron las clases y los trabajos, para mí, la carga académica no era tan complicada de manejar como lo esperaba, esperaba, tener que

trasmocharme, tener que exigirme mucho pero no fue así, las materias eran 5 y todos los días era en el mismo salón, era muy parecido al colegio, o bueno yo lo tomaba así por la dependencia que tenía que tener de otros para ayudarme a salir y entrar de la universidad.

En la mitad del semestre yo no me sentía tan conforme con la decisión de estudiar esta carrera, y no puede ubicar la razón exacta, ya que a veces sentía que a la carrera le hacía falta algo, pero no sabía qué, pero otras veces me sentía incompleta en mis experiencias personales en todo aquello que había soñado e idealizado en el colegio con mis amigas, esta sensación era inevitable para mí, *todos en la universidad estaban sorprendidos con mi nivel académico, porque supongo que nadie esperaba que una persona que se ve tan falta de recursos físicos, también asumen que esa falta va más allá.*

Mis relaciones sociales no eran muy activas, ya que cada uno salía de clase y se iban su casa, tampoco había tanto tiempo para interactuar, porque entre clases no había ningún espacio para interactuar, mis profesores eran buenas personas conmigo, me ayudaban me exigían como a mis compañeros.

Se llegó el final de semestre después de mucho pensarlo, pero sin comentarle a nadie de la universidad decidí retirarme, una decisión que no fue planeada porque no sabía que iba a hacer después. *En este momento me acordaba de lo que le decía a una amiga del colegio, ella siempre me dijo en once, ojalá se acabara ya este año, y yo le decía que no, porque todo iba a ser más difícil y aunque así lo quería, me daba mucho miedo, tener que enfrentarme al mundo de verdad, con una discapacidad que no me permite ir al ritmo de una sociedad afanada, que por más que uno lo intente se convierte en otro corredor de la vida.* Ya los últimos días de colegio recibí una sorpresa me dijeron que había quedado entre los veinte primeros ICFES del colegio, no me dio tan duro el dejar el colegio llamado Liceo el Castillo porque estaba allí desde hacía apenas 2 años, el día de la graduación fue muy bonito, aunque lamenté no estar con mi mejor amiga, ella no pudo asistir por falta de recursos, pero me gradué, en el año 2011, y como era lo esperado en la ceremonia todos me aplaudieron y estaban impresionados de buena forma porque yo estaba ahí a la par con mis compañeros.

El retiro tuvo muchos desconciertos, porque como ya lo dije no tenía plan alternativo, solo sabía que no quería seguir, dure 6 meses sin hacer nada, *me presente a psicología en la Universidad Manuela Beltrán, allí no me recibieron alegando que tenía un pequeño déficit cognitivo esto con base a unos resultados de pruebas psicotécnicas, seguido de esto me presente a la*

Universidad Santo Tomás allí me hicieron una entrevista, pero después de esto me dijeron que por la arquitectura de la universidad no me podrían recibir. Después me presente a la INNCA y no pase la entrevista, un primo estaba también en el proceso de búsqueda de universidad *nos recomendaron un feria en la Universidad Minuto de Dios, yo no estaba muy convencida porque no había contemplado esta posibilidad pero fui a la feria, allí me informaron que tenían un programa de inclusión, yo no quería esto yo quería luchar como siempre lo había hecho sin tener ningún tipo de programa especial ni nada de esto*, después de pensarlo fui y tomé la decisión, entre a la Universidad Minuto de Dios tuve una entrevista con una persona que a lo largo de mi carrera fue un apoyo gigante ella fue la educadora especial de la parte de Bienestar Universitario, fui a la inducción con una prima por desconocimiento de cómo era el manejo en la universidad, después fui a unas pruebas allí fui sola porque ya sabía cómo era la infraestructura, *esto es una de las cosas más preocupantes para mí el no saber cómo me voy a movilizar, y el hecho de tampoco saber si tendré que depender de alguien para subir o bajar escaleras si sean desplazamientos largos o cortos*, y fui así como empecé mi proceso de formación académica en la Universidad Minuto de Dios.

Texto b: La ilusión de la inclusión

Yo

A través de las siguientes líneas se van a tropezar con episodios que los van a llevar a sentir emociones y sensaciones completamente opuestas: tristeza muy honda, rabia, frustración, indignación, o porque no indiferencia, pero también relatos muy alegres, narraciones que nos han pasado, ya van a saber quiénes somos nosotros, que al repasarlas ni nosotros las podemos creer, pero son de la vida real... de mi vida, la nuestra. Como primer paso me voy a presentar. Mi nombre es María Camila Vera Jiménez, soy psicóloga, tengo una discapacidad que me impide tener total control de mis movimientos llamada parálisis cerebral, por lo tanto, me desplazo en silla de ruedas eléctrica y he tenido que afrontar los obstáculos de vivir en una ciudad como Bogotá, tan poco accesible que quienes andamos en una silla de ruedas hemos tenido que poner nuestra vida en riesgo para lograr tener un poco de independencia. En realidad, esta no es la peor parte, porque uno puede escoger entre no poder subir a un bus o

tener que transitar por la calle junto a los carros, tan cerca que da miedo, ***lo peor es cuando las personas se convierten en un obstáculo más grande que un andén.*** Absolutamente todos quienes padecemos cualquier tipo de discapacidad física hemos sido discriminadas y, hasta puedo decir que humilladas, por personas que nos tienen tanto miedo, que lo único que quieren es que nos encerremos en nuestros hogares “porque es ahí donde pertenecemos”, o que nunca se nos ocurra salir solos porque ¿cómo vamos a hacer? Estas frases no me las he inventado, son parte de mi día a día, las he escuchado desde el día que empecé a salir sola, la gente cree que uno es sordo y dicen y oigo toda clase de frases de menosprecio, y no faltan quienes se santiguan a nuestro paso. Estas situaciones no solo pasan con gente desconocida, también sucede con algunos miembros de nuestras familias, son diferentes los discursos o perspectivas, pero tienen algo en común: EL MIEDO.

El miedo es lo que nos ayuda a sobrevivir, si lo vemos desde una perspectiva evolutiva. He llegado a la conclusión de que la gente me percibe con miedo, con desconfianza, es así, porque ***para las personas el ser humano que es diferente es visto como una amenaza, no tienen ni idea de cómo afrontar con una situación inusual, dicha situación nos hace invisibles y así se evita el esfuerzo de conocer a la persona que está detrás de la discapacidad, o dentro de ella.*** He descubierto que hay otro factor que contribuye para que la inclusión social sea una cuestión problemática, cuando una persona en una tienda lo ignora a uno, o cuando un conductor de bus no quiere pararse de su asiento para activar la rampa de acceso (casos de la vida real), existe una sola cosa en común, LA PEREZA y la INDIFERENCIA. Pereza de enfrentar algo diferente, pereza de poner cuidado, de concentrarse en la persona que le está hablando, obviamente es entendible, pero no es aceptable, porque este mundo es de todos por igual y todos y cada uno de nosotros tenemos derecho a ser tratados con respeto. Este es un mundo que se ha construido bajo la premisa de siempre ser el primero, de llegar antes, de ser el que sobresalga porque esa es la única forma de ser mejor, para nosotros esta premisa también es válida, ***el problema inicia cuando no se entiende que hacemos las cosas de forma diferente y que esa diferencia no nos desmerita en absolutamente nada.*** Cuando las personas nos hacen sentir que vivir nuestras vidas es algo que nos hace especiales, se está cometiendo un atropello hacia la dignidad humana. Hasta este momento de mi vida, que son 26 años, he sido testigo de cómo el miedo y la pereza se transforman y crean obstáculos sociales. Y estas dos cobran vida en algo que es muy

conocido: la ignorancia. He entendido que esta característica no es sólo de aquel que no sabe leer o escribir; también he logrado entender que ignorancia no es una sola, existe todo tipo, conozco y he vivido la ignorancia en los médicos especialistas, en docentes universitarios y en toda y cada una de las profesiones existentes. *He entendido que el mundo no comprende que nosotros somos seres humanos completos, he tenido que vivir como fisiatras, neurólogos, me han ignorado y hecho de mis citas y controles un total y completo tormento, haciendo de mi algo más que un objeto.*

Según mi experiencia, que creo es corta, porque sé que faltan muchas cosas por vivir, este tipo de obstáculos son los que generan más frustración e impotencia, *un andén se puede derrumbar, un hueco se puede tapar, pero, ¿qué se hace con una persona que se niega a escuchar?, ¿qué se hace con alguien que no quiere ver más allá de una silla de ruedas?, ¿qué se hace con alguien que no puede ver que uno es feliz a pesar de la condición que tenga?, ¿qué se hace?*

Entrevista de rezos

Voy a empezar a contar la historia de algo que me sucedió recientemente. Hace aproximadamente 2 años me gradué, tiempo en el cual he buscado trabajo real, que yo sabía claramente que no iba ser fácil, como ya lo dije tengo parálisis cerebral atetósica, esto quiere decir que me muevo mucho y algunas veces no tengo el control total de mi cuerpo, mi habla no es totalmente clara, a pesar de ello soy una persona completamente independiente, esto quiere decir que me visto sola, que como sola, etc. *Esta independencia y mi capacidad cognitiva me hace desear lo que todos a cierta edad desean, tener algo propio*, este deseo me llevó a postularme a todos los puestos en los que he considerado mi perfil pueda ser elegible. Yo le colaboro a mi papá con la parte administrativa de una microempresa que tiene y él a su vez mensualmente me da un apoyo económico, el cual me sirve para subsistir con lo básico. Gracias a esta labor se puede decir que tengo experiencia siendo asistente administrativa. En las postulaciones por internet existen algunas que dice oportunidad para personas con discapacidad, el 75 % de estas ofertas no son dirigidas a profesionales, son cargos técnicos o asistenciales -muchas veces creo que tendría más oportunidad laboral si me hubiera quedado solo con el grado de bachiller- yo me estaba postulando a todo lo que

encontrara, es así como terminé siendo postulada para desempeñar un cargo de asistente administrativo. Con todo aquello que he vivido, mi mente estaba lista para el peor de los caos, una posibilidad podía ser que no me dejaran ingresar a las oficinas, como estuvo a punto de suceder, porque la señorita de la recepción estaba tan atónita que no sabía qué hacer, después de casi 10 minutos de explicarle y repetirle me dejó ingresar, no sin antes ayudarme y enseñarme cómo usar un ascensor. Ya adentro me presenté y le comuniqué a la recepcionista que tenía una entrevista, ella muy amablemente me dijo “espera”. Yo estaba nerviosa, pero estaba más emocionada que nerviosa, la psicóloga encargada, mi colega, me saludó. Yo era el tema central de la oficina en ese momento. Ella me pidió que siguiera a una oficina. Me preguntó - ¿puedes escribir? - Le contesté – sí, pero no es legible. A lo que me dijo, “entonces no hagamos pruebas psicométricas”. Yo reconocí una prueba que se llama Test de Wartegg, porque la estudiamos en la universidad, se trata de hacer dibujos con base a unos trazos y después escribir una descripción, yo le comenté, - si quieres yo dibujo y tú me ayudas con la descripción-. A lo que dijo -no, dejemos así-. ***Por lo tanto, no hice ninguna prueba psicométrica, la psicología también discrimina, ¡sorpresa!, pero es un caso muy fácil de resolver si las personas verdaderamente pensarán en la inclusión.*** Una opción podría ser que yo dibujara y le dictara la descripción, o si no tiene tiempo yo dibujo y le mando la descripción por WhatsApp (así como hice muchos quices en la universidad). Pero esta parte es parte de ser yo, de aprender a dar opciones creativas en mundo que no está hecho para mí. Por desgracia esta no fue la parte más indignante del proceso. Ella salió de la oficina y me dijo – espera aquí, que la ingeniera quiere hablar contigo-. ***La ingeniera, la jefe, llegó muy conmovida por mi presencia, como si querer conseguir trabajo fuera algo extraordinario, y sin más ni más me abrazó y empezó a rezar, yo asumí que después de rezar me iba a preguntar algo, lo que fuera, pero no fue así, después de que acabó de bendecirme y de exorcizarme de mis demonios, se levantó me abrió la puerta y dijo: - si algo nosotros te llamamos-, yo quedé en extremo sorprendida y en el momento de bajar por el ascensor intentaba entender y procesar lo que me había acabado de pasar. Fue un instante muy triste y humillante,*** eso quería decir que, según la ingeniera, yo no era feliz como estaba, ya que repetidamente pidió sanidad para mí, ***ella se atrevió a señalar que como vivía estaba mal,*** esto sin dejar a un lado el hecho de que yo iba a una entrevista, no a un grupo de oración, ni mucho menos a que se metieran con mis tormentos o demonios. Yo sigo

con la misión de conseguir trabajo, o algún tipo de actividad que me permita cumplir mis sueños, *yo no juzgo a la ingeniera, juzgo a aquel que no le enseñó que el rezar también tiene sus espacios, juzgo por la falta de cátedra acerca de la diversidad en las universidades y colegios colombianos, juzgo también la falta de inclusión, ya que en mi vida me he tenido que enfrentar a profesionales de todos los círculos académicos que no tienen idea de cómo tratar a personas en mi condición.*

Carlos

La siguiente historia va a ser narrada por mi novio. He tomado la decisión de contar parte de mi vida para que sepan y entiendan que uno tiene vida a pesar de la condición que se tenga. Conozco a Carlos hace 9 años, nuestras vidas se cruzaron en un paseo de una liga de deportistas paralímpicos, ninguno de los dos 2 éramos deportistas activos, a diferencia de él yo jugué por dos 2 años y él por casi diez 10 años, era un deportista profesional de BOCCIA, gracias a ello logró viajar por varias partes del mundo. Él era bueno, yo no. Por casualidad coincidimos en un paseo al que ninguno de los dos teníamos por qué asistir, el paseo era a una finca en Anapoima, por supuesto teníamos que ir con acompañantes, así como en la mayoría de paseos para personas en condición de discapacidad, porque ningún sitio turístico que yo conozca es totalmente accesible, y conozco muchos. Los dos asistimos con nuestras madres, en ese momento no nos acercamos mucho porque él estaba más interesado en estar con sus amigos, aun así, las miradas iban y venían, yo lo busqué por Facebook y así empezamos a conocernos. *Después de una gran cantidad de dudas, porque yo siempre estuve segura de que mi primer novio iba a ser una persona sin discapacidad, pues creía que era imposible tener una relación con una persona en mi condición. Después de 9 años de conocerlo y 4 años de ser novios la vida me enseñó que no podía estar más equivocada. Nunca voy a negar que es difícil, pero no por nosotros, sino por la sociedad en la que vivimos, aun así y como la vida me ha enseñado todo aquello que parezca imposible vale la pena.*

Por inocente

Para empezar a contar esta historia es necesario que conozcan cómo eran las dinámicas familiares de Carlos y creo que de muchas de las personas que tenemos parálisis cerebral. *Quiero hacer un paréntesis para explicar que nunca un diagnóstico va a ser igual a otro, Carlos y yo tenemos el mismo tipo de parálisis, pero yo hablo mejor que él, y él a su vez tiene menos movimientos en el cuello, existen muchas diferencias entre nuestras discapacidades, así como existen entre los miles de millones de patologías que se reconocen como discapacidades.* Esto hace del trabajo de la inclusión para muchos un trabajo más difícil, pero para mí esto debería significar un completo y total autoconocimiento de nuestras limitaciones y capacidad, para con ello llenarnos de herramientas y así poder enfrentarnos al mundo que nos tocó vivir. Volviendo con la historia de Carlos, él y su mamá eran inseparables, la mamá -doña Teresa- lo consentía muchísimo, lo sobreprotegía, como a la mayoría de nosotros. Doña Teresa murió y Carlos quedo solo, a pesar de tener 4 hermanos que no están muy pendientes de él. El papá los abandonó dejándolos sin un ingreso económico fijo, como más del 50% de personas con algún tipo de discapacidad en Colombia, vivían con menos de un salario mínimo, la economía de Carlos por supuesto no ha mejorado a pesar de que al igual que yo es profesional, es ingeniero de sistemas, y con mucho esfuerzo logró conseguir una beca para hacer una especialización. Carlos quedó muy desconcertado con la muerte de su mamá ya que ella era quien lo acompañaba a todo lado, a pesar de ello él sabía cómo defenderse solo en las calles, porque Carlos usa la silla de ruedas con los pies, sube y baja rampas y andenes con la fuerza de sus piernas. Estas acciones siempre las hacía con su mamá al lado. El paso siguiente que decidió tomar Carlos fue empezar a salir solo y lo comenzó a hacer para ir a visitarme, él siempre iba a nuestro apartamento porque yo tengo padres a quienes no les agradaba que yo saliera sola, y si le sumo a esto mi falta de agilidad para sortear con los obstáculos de la calle, era muy difícil que ellos llegaran a confiar en el universo, para dejarme salir, siempre que quería o necesitaba ir a algún lado, mi papá estuvo ahí. Después Carlos avanzó y a empezó a ir más lejos, porque nosotros vivimos relativamente cerca. Él siempre ha confiado demasiado en las personas. *Un día decidió ir al sector de El Lago, casi después de 6 meses de haber salido solo por primera vez, y como muchas personas que nos ven solos en la calle tienen la idea de que estamos pidiendo plata, ese día le pasó a él, un grupo de personas le dio plata, situación que para mí era muy ofensiva, hasta que un día me hicieron caer en cuenta que nosotros no estábamos pidiendo plata,*

sino que la gente la daba, por creencias erróneas. Creencias erróneas o no, era plata que simplemente no teníamos. *Carlos es mucho menos complicado que yo, por lo tanto, recibió el dinero y se dirigió a un centro comercial del sector para comprar algo de comer. Ingresó, tomó el ascensor a la zona de comidas y de un momento a otro sintió que lo estaban halando y vio que era un celador, él lo primero que pensó era que el señor lo iba a ayudar a llegar a un lugar más accesible, en vez de esto lo que sucedió fue que lo sacaron del centro comercial, sin ninguna pregunta o explicación.* Carlos se fue del lugar, sé perfectamente que la mayoría de los que estarán leyendo esto se preguntaran: ¿por qué no dijo nada?, la respuesta es muy sencilla para mí que también padezco la misma condición: *nuestro daño cerebral nos impide tener control de nuestros movimientos, por lo tanto, cuando nos alteramos emocionalmente nuestro control motor es mínimo, si nos ponemos a discutir con las personas es muy posible que no nos vayan a entender absolutamente nada y puede que parezca que estamos teniendo algún ataque.* Otra razón por la que Carlos no dijo nada es la forma de ser de él, a diferencia mía él se abstiene de pelear con la gente, razón de muchas discusiones entre nosotros. Cuando me contaba esta historia me dijo que era la única vez que se había sentido mal por tener una discapacidad, en cuatro años que llevamos saliendo solos nunca lo he visto triste ni queriéndose salir de un lugar, por los miles de ojos que nos observan o por cada palabra de lástima que recibimos. Para mí fue muy sorprendente que él dijera eso.

Un poco de nosotros

Cada uno de nosotros crecemos con una perceptiva diferente de discapacidad, esta es creada por historias individuales muy particulares. Siempre estuve en procesos de inclusión escolar, siempre estudié en colegios sin ningún tipo de educación especial, en mi vida escolar constantemente tenía que hacer espacio para ir a terapia o a fundaciones donde había niños en condición de discapacidad, pero nunca hice grandes amistades, porque ellos estaban todos los días allí y yo solo iba una vez a la semana. Otra razón por la que nunca hice amigos fue porque siempre me he considerado tímida. En mis colegios eran pocas o casi ninguna la invitación que me hacían para ir a jugar, pijamadas o fiestas. Pero Carlos estudió en una fundación llamada IDAFE, allí solo había personas con parálisis cerebral, él creció rodeado

de personas iguales a él. Hacían rumbas, salían y muchas cosas que yo no hice, no estoy diciendo que esta experiencia fue mejor porque él acepta que también se perdió muchas oportunidades. Creo que ninguna experiencia es mejor o peor, simplemente es un aprendizaje y una manera diferente de vivir. ***La discapacidad es un sin número de posibilidades y retos, es una oportunidad que no muchos tienen la oportunidad de conocer y vivir. Y llegó la adolescencia. Época difícil donde todos queremos encajar, ser iguales, y mi cerebro sabía que yo nunca iba a ser igual, así que me sentía sola y rechazada.*** Todas mis compañeras tenían novio, salían de paseo o eran invitadas a fiestas, pero a mí no. Mis papás muy preocupados me llevaron a mi psicóloga de toda la vida, ella era la que siempre me ayudó en mis períodos más tristes. Lo que me recomendó en ese momento era que tenía que interactuar con personas con discapacidad, y me dio un correo electrónico. Me dijo, - ella tiene parálisis cerebral y está estudiando psicología-, yo ya sabía que a pesar de mi condición uno podía ser profesional, ya había conocido a varios, pero en esa época que parecía ser tan oscura, tenía la percepción de que nunca iba a tener una luz, no me importaba lo que sabía o no. Fue así como nuevamente el destino me puso en el camino con una persona con la que habíamos recorrido rumbos parecidos. ***Cuando mis papás se enteraron de mi diagnóstico hicieron de todo para mi rehabilitación, hasta meterme en el estómago de una vaca. En el largo camino de la rehabilitación llegaron a una institución llamada Fundación para el Niño Diferente. Ahora con otro nombre porque todos tenemos que ser iguales, no hay derecho a que nos llamen diferentes, es algo humillante (sarcasmo).*** Dicha fundación fue creada por un señor que tenía parálisis cerebral, recuerdo el funeral de aquel personaje, no con gran detalle ya que era una niña muy pequeña. Yo crecí siendo una niña diferente, con mucho orgullo en aquella fundación que recuerdo con el amor más grande que se puede tener por un lugar, allí di mi primer beso, tuve grandes amigos, allí todos éramos capaces de hacer todo. Resultó que la chica que me comentaba mi psicóloga había estado en la misma fundación, claro, éramos de diferentes generaciones, a pesar de ello se convirtió en mi mejor amiga, ***ella es mi Pepe Grillo*** y aunque vivimos a cinco minutos no es mucho lo que nos podemos ver, porque ella tiene y maneja un consultorio, esa fue su forma de lograr tener independencia económica, porque no vio posibilidad de tener una oportunidad laboral, a esto sumado que ella tiene las habilidades y la ventaja de atender un consultorio clínico.

Sao Paulo sin retorno

Este es el momento de presentar a mi prima, la que me sigue en edad, ella con la que yo jugué con Barbies, es la prima con la que uno hace y deshace, por mucho tiempo de nuestras vidas hemos estado en distantes ciudades, pero cuando nos logramos encontrar hacemos toda clase de locuras. Ella se llama Laura, es médico veterinario, tuvo la oportunidad de hacer un semestre de intercambio en Brasil, en la ciudad de Sao Paulo. En ese momento yo estaba haciendo mis prácticas y recibiendo un ingreso, tenía uno de mis grandes sueños, irme a viajar fuera del país. Decidí ahorrar y preguntarle a Laura la posibilidad de irme a conocer Sao Paulo junto a ella. Es verdad, quería viajar sola, pero no soy ingenua para viajar por un país de América Latina sin ayuda, por ello tenía que cuadrar con ella si disponía de tiempo. Mi hermano viaja mucho debido a su trabajo, por lo tanto tenía millas acumuladas y me regaló las necesarias para viajar, tuve que comprar un pasaje con escala en Lima-Perú, me preparé como siempre para todo. Cuando uno es una persona en condición de discapacidad las aerolíneas exigen que se avise la situación, así lo hice, empaqué una maleta y me fui por ocho (8) días, *me mandé a hacer una trenza que durara por varios días, porque mi condición no me permite peinarme. La experiencia de estar en la sala de espera sola fue algo increíble, el viaje fue asombroso, nunca había salido del país, las atenciones en el avión rumbo a Lima fueron extraordinarias, ME TRATARON COMO UN VERDADERO SER HUMANO.* Logré hablar con el ayudante peruano que estaba empujando mi silla como cualquier humano, fui al baño, que era una de mis preocupaciones, porque no sabía si los asistentes de vuelo me iban a ayudar a llegar a ese sitio y tampoco quería tomarme el trabajo de explicar que yo lo podía usar sola. Arribé a Sao Paulo y mi primita no estaba por ningún lado. *El asistente, para mi fortuna, hablaba español y no asumió que era una persona con discapacidad cognitiva, por lo tanto, pudimos tener una conversación entre dos seres humanos, esperamos por un buen rato y me dijo que la esperara en las oficinas, así lo hice, después de esperar otro buen rato mi primita apareció.* Después de la espera eterna *fue un viaje muy divertido, fuimos a varios lugares, me di cuenta como lo imaginaba que en cada país la percepción de la discapacidad es diferente, por esta razón tengo el sueño de explorar otros continentes para saber cómo voy a ser tratada. En Sao Paulo no me sentía tan observada, no tengo claro si era porque estaba de paseo y era mi primera vez fuera de*

Colombia, de pronto mi percepción estaba más enfocada en todo lo nuevo y no en las miradas. Fuera como fuese, no me sentía tan observada como en mi país y en cierto sentido esto me permitió sentir menos exclusión... hasta mi viaje de regreso. Todo el viaje fue algo nuevo y muy divertido, pero hay dos hechos que recuerdo con gran alegría y cariño, uno de ellos fue el de haber tenido la oportunidad de escuchar que me cantaran el cumpleaños en portugués, no cumplí allá, pero había sido reciente. Otro de mis grandes recuerdos fue haber descubierto una pizza de chocolate con fresas, este es uno de los mejores sabores que he disgustado, todo el viaje fue una experiencia nueva. Mi regreso era en primera clase ya que a mi hermano le costaba menos millas si lo hacía así, no tengo clara la razón, pero estaba emocionada por poder entrar a una sala VIP, porque mi hermano habla mucho de ellas y toda la comida que hay. Sí, me encanta comer. Laura y yo estábamos en el aeropuerto antes de que los funcionarios estuvieran trabajando, mientras esperábamos a que alguien nos diera razón de cómo era mi proceso de acceso al avión entré al baño, recuerdo que contaba con cada uno de las adaptaciones para cubrir todo tipo de necesidad. Acto seguido, esperamos por más de dos horas a que me llevaran a la sala de espera, esto nunca sucedió, yo estaba relativamente tranquila, porque pienso en todo, entonces empecé a imaginarme que me iba a dar ganar de ir al baño en el avión y que no me iban a entender que el líquido me lo tenían que pasar a un vaso con tapa que yo llevaba, en fin, toda clase de cosas insignificantes que tenían solución, en mi cabeza nunca pasó la idea de que no me iban a dejar viajar de regreso a mi país. Estando en el avión después de haberme despedido de mi prima, una de las últimas en abordar, cosa rara, porque en mi ida a Sao Paulo me hicieron subir de primeras, igual que al viaje familiar que hice a San Andrés. Por mi cabeza no se me pasó que esto era un indicio de algo raro, en el momento que me senté la asistente de vuelo empezó a hacer llamadas, yo no tenía idea de qué estaba pasando. Pasó como media hora, ningún pasajero sabía por qué no despegábamos, hasta que llegó la asistente con otra persona y le dijeron a la pasajera de al lado que si me podía cuidar en el transcurso del viaje, me vine a enterar que no se me permitía viajar sola por que le estaban contando a una tercera persona, tenía muy claro que yo no me iba a bajar del avión, después de otra media hora sin que nadie me dirigiera la palabra otro asistente de vuelo me dijo que si yo podía tomar la máscara de oxígeno y ponérmela, a lo que contesté que sí, aparte de preguntarme me hicieron hacer la simulación de ponérmela. El asistente que me preguntó, y por primera vez desde que empezó el problema

me cruzó palabra, se dio cuenta que yo pensaba y se dirigió a hablar con la compañera, en ese momento yo estaba confundida y presa del estrés que hicieron que mi compromiso motor aumentara un mil por ciento; en esos momentos en los que el control de mi cuerpo es completamente ajeno a mí, me siento en un círculo, entre más intento controlar y respirar, es cuando más me muevo y entre más me muevo más intento controlarme. *En este momento mi único escape fue llorar, obviamente llorar no está bien visto para alguien que se mueve de manera incontrolada, además que no habla claramente, en esos momentos la percepción del mundo es que no entiendo absolutamente nada, a falta de más elementos para empeorar la situación todos los pasajeros y la tripulación del avión me estaba mirando.* El asistente me dijo que me tranquilizara y que si cambiaba de puesto podríamos despegar, lo que entendí en ese momento era que la asistente encargada del área donde estaba mi puesto original, no me quería ahí. Dios sabe por qué no logré entender qué pensaba esta mujer, de pronto que me tenía que cambiar el pañal o darme la comida, quizás que me iba a dar un ataque, nunca lo sabré. No le pregunté ni le dije nada, porque supe que en ese momento no me iba a ser posible decir más de una sílaba. Llegué a mi nuevo asiento, en el camino hasta una pareja me dio las gracias, no tenía idea del por qué, me di cuenta que a la silla no le funcionaba el botón de ajuste del espaldar, por lo tanto, me tuve que devolver hasta Perú casi acostada. Mi atención no estaba puesta en la incomodidad de la silla, mi atención estaba enfocada en qué iba a hacer donde en Perú me dijeran que no era posible continuar mi viaje a Colombia sola, este pensamiento me atormentó por 3 horas hasta el final de mi viaje. Llegué a Perú, nuevamente para mi suerte el asistente que empujaba mi silla me veía como un ser humano pensante, para mi fortuna este último tramo fue relativamente tranquilo, nuevamente la asistente me recomendó con el pasajero de al lado, hecho que se volvió insignificante a comparación de lo que había acabado de vivir. Estaba tratando de relajarme y no prestar atención al dolor de espalda por estar en la silla semi acostada. No pude desayunar, lo único que quería era llegar a mi país y encontrarme con mi familia. Aterrizamos por fin. Me baje del avión y un asistente me ayudó a llenar el documento de inmigración que legalizaba mi entrada al país, luego me llevó donde me estaban esperando y felicitó a mis papás porque yo había sido capaz de dictarle mis datos básicos para que el los transcribiera. Mi familia, mi novio y mi cuñada estaban angustiados, llevaban el mismo tiempo que yo esperando a ver si llegaba, en ese momento les conté mi travesía, ellos a su vez me dijeron que Laura había

tenido la suya, me contaron que no la dejaron ir cuando yo me subí al avión. A ella le habían dicho que yo no podía viajar sola, pero que si me quedaba no me iban a devolver el dinero del boleto, ella les dijo -que cómo no la iban a dejar viajar sola si ella llegó sola-. Laura me contó hace poco que entre su portugués-español se hizo entender, y que cuando yo hice la prueba de la mascarilla por fin le confirmaron que el avión podía despegar. Después de esta experiencia en ningún momento dejé la idea de viajar, dos años después nos fuimos con Carlos a Cartagena.

Cartagena

Mi vida ha estado llena de comodidades, por lo tanto, he tenido la posibilidad de viajar por carretera y he recorrido casi todo el país, mi familia siempre me ha apoyado, gracias a ellos he tenido viajes sin ningún tipo de obstáculo, constantemente me han ayudado a hacer todo lo que no hubiera podido hacer por mí misma. Cuando empezamos a hablar con Carlos de viajar para celebrar nuestro 4 aniversario analizamos todo lo que podía pasar y de aquello que no teníamos, lo que más nos afanaba en aquel momento era cómo íbamos a conseguir la plata, yo ganaba un cuarto del salario mínimo, y él conseguía a veces sólo para comer (situación que no ha tenido cambios). Nos propusimos la meta de ahorrar por un año, acción nada fácil, pero lo logramos. Lo siguiente que teníamos que pensar era buscar un hotel, a diferencia de la mayoría de personas que viajan sin muchos fondos, a nosotros nos toca pagar un hotel bueno, porque solo allí es donde existe baños adaptados y todo está en un solo nivel, o tienen ascensor. ***En nuestro caso lo realmente importante es el baño, en especial la ducha, porque todos los hoteles tienen un primer piso, muchos de ellos no tienen rampa de acceso al edificio, sino una escalera, o escalón de entrada, siendo manejable porque sabíamos que nos podían ayudar cada vez que quisiéramos ingresar o salir, pero cuando estamos en la ducha sin algún tipo de apoyo esa adaptación es la que marca la diferencia entre la vida y la muerte.*** Con mi familia no me tuve que preocupar por adaptaciones, porque mi mamá estaba ahí para apoyarme en lo que necesitara. A pesar de haber viajado tanto como lo he comentado, mi familia viaja con los ahorros de todo un año, esto quiere decir que no era común el quedarnos en hoteles que cumplían con las normas de accesibilidad básicas, igual no era necesario. Con Carlos buscamos hoteles no tan costosos y que estuvieran cerca a la

playa, encontramos uno, pero la playa quedaba pasando una vía principal, y para nuestra decepción era una calle que era nos imposible cruzar a pesar de este suceso nuestro viaje fue perfecto. Creo que me adelanté, retrocedamos un poco, lo segundo más preocupante para mí era que no nos dejaran volar solos, compramos los pasajes más económicos que pudimos, corriendo el riesgo de perder el dinero, si no nos permitan viajar. El día del viaje mi familia nos llevó al aeropuerto observándonos a escondidas esperando a que nos dejaran viajar. Nos fuimos en la silla eléctrica de Carlos, la cual fue donada y en mi silla manual, él iba agarrado de las manijas de la silla eléctrica apoyando sus pies en la batería de la silla, nos hemos organizado de esta manera, porque Carlos tiene más habilidad que yo para manejar la silla manual y en muchas ocasiones que no me es posible remolcarlo, él se mueve con la fuerza de las piernas y tiene la capacidad y destreza de subirla por andenes. Llegamos a Cartagena. *Nos fue increíblemente fácil coger taxi, este medio de transporte es una de las odiseas más conocidas por todo aquel que se desplace en silla de ruedas, llegamos al hotel y nos registramos, fue una experiencia de ensueño, nos trataron muy bien, el desayuno estaba incluido en el precio del hotel, el primer día nos dimos cuenta que era bufet y en el mismo instante que nos preguntábamos cómo íbamos a hacer, había dos meseros ofreciéndose a ayudarnos. Estar en este hotel fue casi como una utopía* en donde éramos tratados como seres humanos, donde se nos respetaban nuestras diferencias. Gracias a este viaje recorrí caminos que nunca pensé transitar y conocí personas maravillosas. Andar en una silla de ruedas por Cartagena es una travesía. No existen andenes adecuados, ni mucho menos rampas. A medida que fueron transcurriendo los días me di cuenta que los taxistas eran como la mayoría de taxistas, perezosos, la única diferencia era que pedíamos un taxi en el lobby del hotel y allí ningún taxista se negaba a llevarnos, siempre pensábamos en cómo íbamos a volver al hotel, por ello intentábamos no estar fuera hasta tarde. *Intentamos ir varios días a la playa, el problema era que en la arena las ruedas de las sillas se trababan, he aquí donde conocí otras personas maravillosas, aquellas personas eran los vendedores ambulantes, fuimos a un lugar en el que alquilamos una carpa y el señor nos ayudó a entrar y salir del mar, esto nos sucedió en todas las ocasiones que fuimos a la playa, los nativos nos sorprendían de muchas formas, como cuando traían agua para lavarnos los pies y con ello quitarnos la arena para podernos poner los zapatos, fue increíble.* En otra ocasión yo había leído que habían inaugurado la primera playa adaptada en Colombia, con gran emoción

*pedimos un taxi con rumbo a este nuevo lugar y conocer una playa en que no íbamos a necesitar tanta ayuda, como la habíamos requerido hasta ese momento. Les voy a explicar por qué una playa es adaptada, tiene como característica principal un camino en un material sólido para evitar que las llantas se traben con la arena, existe un baño adaptado y la mejor característica es una silla anfibia, que permite que uno se pueda desplazar por el mar y por la playa. Pensamos que iba a ser una experiencia emocionante hasta que llegamos allí, el camino estaba cubierto de arena, completamente descuidado, la silla anfibia nunca apareció, no nos pudieron dar razón de dónde estaba, a parte del artículo donde la mencionaban. Y como no nos podíamos desplazar por el lugar para hablar con los encargados, nos quedamos en la carpa y disfrutamos a nuestra manera. A pesar de no poder disfrutar de un lugar más adecuado para nosotros, nuevamente la humanidad nos sorprendió y aquellas herramientas para disfrutar con mayor independencia se transformaron en manos, aquellas manos que nos ayudaron a entrar y salir del mar. **Ese día comprobé que todo aquel que no nos tenga miedo, o nos juzgue de una manera errónea, puede abrir su mente y corazón para conocernos. Lo comprobé por unas señoras que vendían cocadas, se acercaron a nuestra carpa y nos preguntaron muchas cosas, entre ellas si dormíamos juntos, a lo que contestamos que sí, y sin ningún tipo de prejuicio, pero en un tono burlón, como de niñas de colegio, nos preguntaron si teníamos relaciones sexuales, a lo que también respondimos que sí. En ese momento me sentí en otra dimensión, nunca habían tratado nuestra vida sexual con tanta normalidad.** Ese día no nos fue posible encontrar un taxi, decidimos que como la batería tenía suficiente carga nos íbamos a ir por la carretera, ese viaje fue algo inolvidable a pesar de no haber podido disfrutar de la playa de la forma en la que queríamos. El sol y la brisa del mar nos hicieron olvidar por dónde estábamos transitando y qué tan cerca estábamos de los carros. Este no fue el único viaje de regreso al hotel que tuvimos que hacer, fueron varios recorridos y así pudimos conocer más a fondo esta bella ciudad. En el hotel, reitero, fue una experiencia de otro mundo, allá siempre fuimos muy bien tratados, no solo fuimos vistos como huéspedes, también como seres humanos. En los seis (6) días de viaje se interesaron también en nuestras profesiones, hasta me pidieron consejos profesionales, acción que desde mi grado nadie había hecho. Este viaje llegó a su fin y nos dejó miles de experiencias y anécdotas y muchas ganas de buscar fondos para seguir viajando y dejando las huellas de nuestras sillas de ruedas en el mundo.*

La ilusión de la inclusión

En mi país existen millones y millones de programas referentes a la inclusión. En el papel es el mejor país en temas de inclusión. La realidad es tan diferente que genera tristeza e impotencia, si el mundo pudiera ser como lo describen las leyes y los políticos, no existirían las problemáticas sociales que hoy vivimos. *La discapacidad es una de esas historias de papel que son perfectas, pero en la vida real es como vivir en un cuento infantil de miedo, es un mundo de grandes y horribles monstruos.* Durante toda mi carrera universitaria siempre había pensado en que iba a elegir mis prácticas, pero nunca tuve en cuenta que esa decisión no era solo mía, que el universo iba a conspirar a mi favor, después de pasar por un encuentro con un mundo desconocido. En la universidad me ofrecieron una oportunidad de hacer las prácticas en una entidad que presta servicios públicos y dijeron que había posibilidad de un contrato, que eran expertos en inclusión, - siempre he pensado y he vivido que una entidad o cualquier lugar que diga ser experto en inclusión lo es hasta que me conocen, en ese momento es cuando se quedan cortos y no saben cómo actuar. Me citaron a entrevista, que fuera con mis padres, petición extraña, mi mamá pidió permiso y mi papá trabaja como independiente y sacó el tiempo, como siempre. Yo iba con traje nuevo, y con toda la disposición, nos hicieron pasar a una sala de juntas. Algo que nunca olvidaré fue el hecho de que les dijeran a ellos que me iban a cuidar, eso quedó en mí como una grabación que se repitió durante mucho tiempo, mis padres se retiraron para describirme las funciones del cargo. Dijeron que tenía que contestar teléfonos y atender solicitudes- yo siempre le he huido a hablar por teléfono con desconocidos porque siempre me dicen que le pase a un adulto o nunca me entienden- y no solo era ese pensamiento, en mi cabeza seguía la grabación, “nosotros la vamos a cuidar”. En el momento que me preguntaron si me gustaría hacer mis practicas allí, no sé de donde salió ese NO, era evidente para mí que mi futuro económico iba a ser mejor en ese lugar y posiblemente me pudiera quedar indefinidamente, abriéndome paso a un futuro con estabilidad económica. Y todo ello lo deseche más que por las fusiones, por aquella grabación que estaba en mi cabeza. Ese día tenía que ir a clase y mi cabeza parecía una licuadora, no dejaba de dar vueltas, estaba extremadamente confundida y desconfiada de haber tomado la decisión correcta, ese día en mi cabeza no paraban los pensamientos. Al

final de todas y cada una de las opciones y de los futuros alternos que pasaron en mi cabeza, acepté hacer las prácticas como asistente de investigación, dicha investigación fue sobre conocer todas las posibilidades que me llevaron a estar realizando mis prácticas y el estar a un año de convertirme en psicóloga. *No me arrepiento de haber dicho que no, me arrepiento de no haber hablado ni decir que lo estaban haciendo mal, un profesional no requiere del apoyo en una entrevista de parte de sus padres y sé que no lo hacen con intención de humillarnos ni de hacernos sentir mal, lo hacen por la infantilización a la que estamos sometidas las personas con discapacidad, en especial quienes padecemos de parálisis cerebral, aquella percepción de que por nuestra condición todos tenemos retardo mental y necesitamos ser cuidados y protegidos como niños. Dichas protecciones nos generan más vulnerabilidades que la misma discapacidad*, porque en cierto punto toda persona se tiene que enfrentar a la realidad, realidad que muchas veces parece un cuento de terror. Carlos y yo hemos pasado hojas de vida a todo lado, a donde nos dicen enviamos nuestro perfil, muchas veces nuestras familias se enteran de los conocidos de ellos de posibles oportunidades y nos dicen que enviemos la hoja de vida y así lo hacemos. En una oportunidad durante la cuarentena de este año, una conocida de él le dijo que le pasara una hoja de vida para pasarla a Integración Social, una entidad distrital supuestamente creada para proteger los derechos de las personas más vulnerables. Habíamos pensado que después de casi tres (3) meses de espera ya no le iban a ofrecer nada, como en muchas empresas que nunca nos dan noticia de los procesos, un día yo tenía el celular de él y vi un correo muy extraño, en el asunto decía algo parecido a petición de documentos para contrato, le pasé el celular y él lo abrió y dijo que le estaban ofreciendo un contrato, lo que nos sorprendió mucho, asumimos en un primer momento que era un error, después él preguntó a su conocida y le confirmó que era la respuesta a su hoja de vida. Nosotros no podíamos creerlo, al día siguiente nos pusimos a mirar la lista de documentos y procedimos a reunirlos, entre aquella lista pedían la tarjeta profesional, documento que por su costo tan elevado Carlos no había podido sacar, decidimos entonces pedirles plata prestada a mis padres y poco a poco mi familia y la de él le fueron dando plata hasta reunir la totalidad del dinero y poder pagar la deuda. Mi mamá siempre ha trabajado para el estado, hecho que le dio grandes ventajas para guiarlo en la recolección de los documentos, nos dijo que le estaban pidiendo los papeles como si lo fueran a contratar de inmediato. El segundo documento que generaba gran preocupación era el de cambiar el

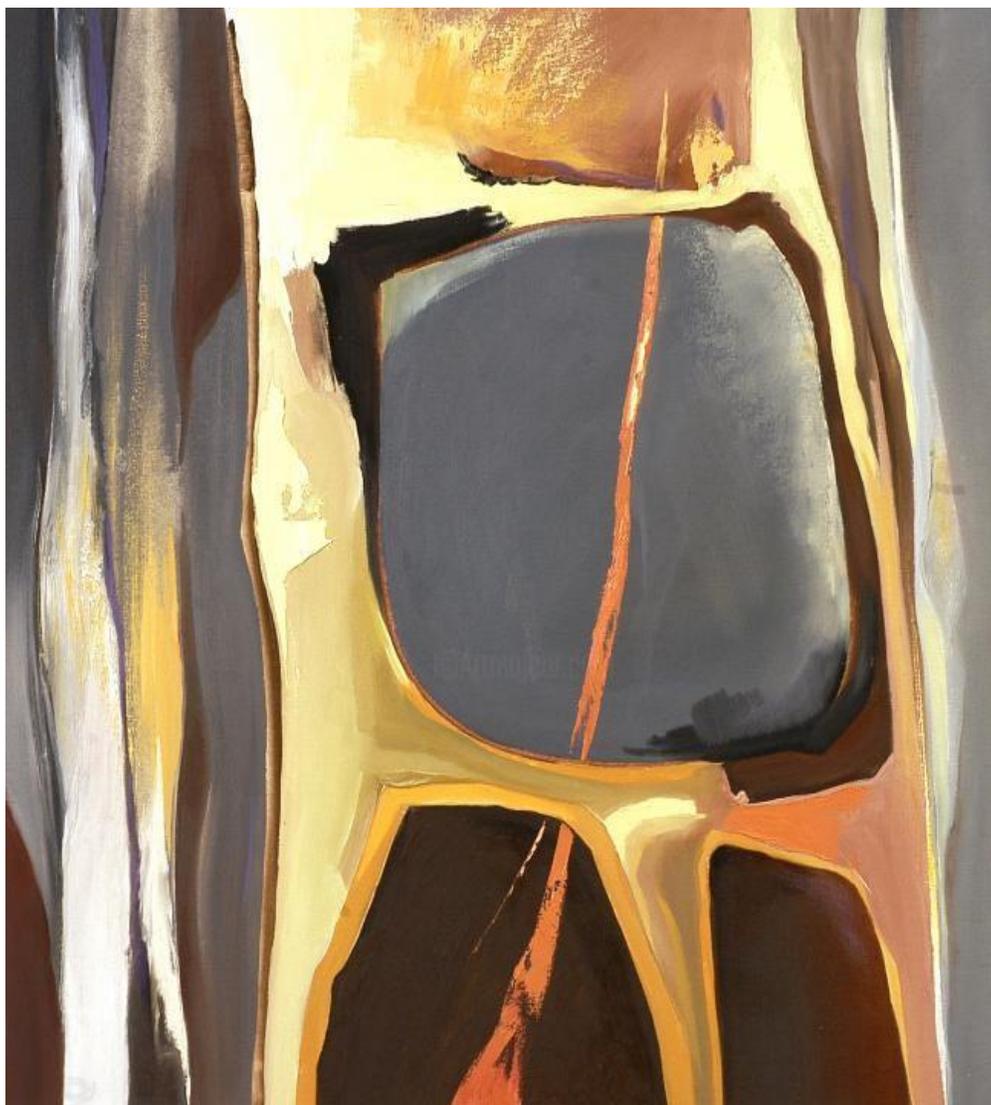
estado de beneficiario a cotizante independiente en la EPS, el único ámbito en el que el papá de Carlos está presente, razón por la cual él estaba muy preocupado, también generaba angustia el pago que se tiene que hacer como cotizante independiente, pero nosotros teníamos mucha fe en la entidad, porque era INTEGRACION. Él asumió el riesgo no sólo del pago, sino también de la posibilidad de quedarse sin EPS, lo que a mí me daba tranquilidad en ese momento era que si se quedaba sin EPS podría entrar al SISBEN y allí posiblemente tendría derechos a recibir beneficios porque en Colombia si uno tiene un sistema de salud más o menos decente no hay necesidad de recibir ningún tipo de subsidio o beneficio. A él por el contrario no le gustaba la idea de quedar con SISBEN, dice que es muy malo, pero a pesar de todo corrió el riesgo. *Otro de los documentos problemáticos que al principio creímos que no iba ser tan decisivo, como lo fue, era el certificado pre-ocupacional, para este certificado enviaron unas listas de centros médicos, asumí que en dichos centros estaban preparados para evaluar objetivamente nuestra condición y hacer un análisis pensado más allá de nuestros movimientos, pero no fue así, -yo siempre he pensado que mi discapacidad es más compleja que la mayoría, porque yo camino pero no camino bien, yo hablo pero no hablo bien y mi discapacidad por todas estas características se hace muy compleja. Por ello los doctores que según pienso deberían ser personas más abiertas, ya que en teoría son los que entienden todas las capacidades del cuerpo humano, pero así no funciona el mundo, por lo tanto, en el examen médico le dijeron que no debía estar mucho tiempo en el computador y que tampoco podía digitar por largo tiempo, porque esto podría afectar su salud. Obviamente un ingeniero de sistemas tiene que poder manejar un computador por largos períodos y él vive de eso, pero aquel doctor no lo tuvo en cuenta y puso un resultado nada favorable.* En este punto teníamos todavía la fe de que la experiencia recopilada y certificada de varias empresas a las cuales les ha trabajado esporádicamente sería suficiente. Después de un sinfín de correos pensamos que eso era todo, estábamos esperando el envío del contrato para firmarlo, al poco tiempo le llegó un correo que decía que tenía que aclarar su vida militar. No teníamos ni idea de que en nuestra condición él tuviera que presentar un papel para demostrar que no le era posible prestar el servicio militar. Paso a seguir, buscar el papel, dicho documento se demoraba más o menos seis meses, pero encontramos una ley que daba un período de gracia de 18 meses para que él pudiera aclarar su vida militar.

Durante el inicio del proceso teníamos la duda, si quienes le habían pedido los documentos sabían que él tenía una discapacidad, nunca pudimos estar seguros de ello, por supuesto Carlos en mitad del proceso lo dejó muy claro, creemos que para ellos fue una gran sorpresa, cuando dejaron de pedir documentos le dijeron que debía reunirse con ellos y hacer pruebas, hubo un sinnúmero de problemas técnicos porque la reunión se tenía que hacer virtualmente, por la situación de cuarentena que se estaba viviendo, ese problema se presentó en una ocasión y en un segundo momento no apareció uno de los funcionarios que lo iban a evaluar, por lo tanto, esto dilató el proceso generando una percepción de demora y de falta de aptitudes de parte de Carlos quien siempre estuvo presto a atenderlos. Todo ello no fue culpa de él, puesto que tenía todas las herramientas para demostrar que merecía tener ese contrato. Lo sucedido, hizo que fuéramos perdiendo la fe, en el tercer intento para realizar la prueba la logró llevar a cabo, él se sintió muy bien y con ello recuperamos la esperanza. Suponíamos que por ser una institución donde se respetara y apoyaban las diferencias no lo iban a evaluar teniendo como modelo a una persona sin discapacidad, pero nuevamente nos equivocamos, nos demostraron la falta de capacidad de las personas por respetar y apoyar las diversidades. *Un detalle que nos causó curiosidad durante el proceso de evaluación es que nunca estuvo presente un profesional con la capacidad y experiencia de evaluar a Carlos desde una perspectiva objetiva, como una terapeuta física u ocupacional, las personas que juzgaron el desempeño de él eran abogados o funcionarios que trabajaban en el departamento donde le habían ofrecido el contrato. La persona que nos dio el resultado, después de muchas evasivas, fue una abogada, ninguna persona que estuvo en el proceso sabían cómo evaluar la capacidad de Carlos.* Claramente le negaron el contrato, esto me dio a entender que mi país no me iba a dar una oportunidad laboral, como tener la esperanza de poder entrar al mercado laboral. *Si me van a comparar con personas sin limitaciones, cómo voy a esperar que un doctor me dé una buena evaluación cuando no entiende del todo mis capacidades, cómo esperar que el estado me dé un contrato cuando las leyes que regulan la inclusión laboral son tan ambiguas que no diferencia los grados de discapacidad, tampoco obliga a todas las empresas a tener ajustes razonables para nuestra contratación. Siempre he pensado y he tenido la certeza que toda discapacidad es diferente, es imposible comparar una persona parapléjica con mi discapacidad, si los dos nos movilizamos en sillas de ruedas, pero esa es la única comparación que va a existir.* En ese momento en que leí la

negativa dije, “tengo que hacer algo por mí misma”, porque el estado no me va ayudar y va a ser muy complicado que una empresa me dé un puesto como psicóloga. Después de la negativa enviamos derechos de petición a todo lado, teníamos muy claro que esto no iba a hacer la diferencia, pero una cosa es lo que uno sabe que va a pasar y otra es lo que uno quiere que pase, aun así teníamos la esperanza de que le ofrecieran algo, suceso que no pasó, pero lo que pasó, lo que sí sucedió fue algo totalmente inesperado, la conocida de Carlos que envió la hoja de vida le reclamó el haber escrito los derechos de petición, le dijo que estaba mal asesorada por pelear por sus derechos, también aseguro que él no estaba capacitado para el trabajo.

Estas son solo algunas de las historias que hemos vivido, al escribir esto me recuerda lo orgullosa que me debo sentir de todo lo que he logrado y lo que no. El mundo no está listo para nosotros, pero es nuestra tarea recordar y también puede que incomodar a los demás con nuestra presencia, pero me siento y considero que con mi paso por el mundo las personas entiendan que somos seres que tenemos sueños anhelos y ganas por vivir.

CAPÍTULO 2. ESCUELA Y DIVERSIDAD: LA NATURALIZACIÓN DE LO DIVERSO EN UNA SOCIEDAD QUE HA NATURALIZADO LA INDIFERENCIA



<https://www.artmajeur.com/es/lperrotta/artworks/6600955/el-hilo-de-ariadna>

Mucho se habla de las resistencias sociales incluso de los movimientos, pero no de aquellas resistencias que nacen y se hacen desde los cuerpos diversos que claman una comprensión, un lugar a la escucha y el diálogo en debates sobre diversidad en la escuela. Pero justamente lo que hay que reconocer, es que estos debates no surgen propiamente de un aparato que podría propiciar las cuestiones en materia de diversidad, y sobre todo las formas en las que los nuevos lenguajes y aquellos existentes, ocultos, no reconocidos, han dado a lugar.

Para hablar de cuerpos diversos, las reflexiones en la escuela encierran muchos debates, pero sobre todo tensiones, que tienen que ver con aspectos de orden cultural y manifiestan un peso importante en los análisis de la genealogía de la escuela. Presenta un marco institucional dependiente de unos estándares, casi que propensos a la universalización, de un modelo internacional, desterritorializado y común. El debate de los cuerpos diversos incluso como primer territorio es pertinente en tanto que, la escuela también es un espacio para transformación que puede generar disposiciones de orden discursivo y también simbólico en el marco de resistencias propias.

La disputa se da porque la cultura de hoy, de jóvenes, e incluso en la infancia, por el acceso a la información, hacen una reivindicación desde la “rebeldía” a ser como quieren ser, en un lugar que termina permeado con símbolos visuales e imágenes que rompen desde lo semiótico ese lugar homogéneo que tanto conserva la escuela. Es decir, que la idea por prevalecer en un escenario como la escuela, a través de la configuración de una subjetividad propia, termina siendo un acto que cuesta en términos de la norma o la regla, pero que se resiste. Cuestiones como llevar el cabello largo, pintarse el pelo, trasgredir la uniformidad que propone el espacio escolar, más allá del debate de lo estético, termina siendo una forma de ruptura para los cuerpos aprisionados. ”Dichos procesos de subjetivación y de resistencia

se constituyen en ejercicios de poder, que revelan la diversidad de tensiones entre lo institucional y los sujetos escolares, configurando violencias simbólicas” (Ayala, et.al., 2015).

Y esta reflexión visual más que teórica no nace en los maestros y maestras propiamente, aunque entre ellas y ellos hayan casos que sí generan o propician este debate, sobre todo en esa idea institucional que tiene presa a la escuela, en intentos por reflejar o darse a un lugar desde los cuerpos diversos en sus formas de existir, ante una racionalidad del ojo que ve, que juzga, pero también aprueba o indica.

Vemos no por el ojo-cerebro, sino que este, el ojo, ve por su propia configuración cultural en la que nos han enseñado “hasta no ver no creer”, que todo debe ser objetivamente observado, por un ojo que ve no el objeto/cuerpo, más no según los órdenes simbólicos del mismo desde los marcos de referencia del observador, esto es, el ojo deviene historia. (Ayala, et.al., 2015, p.178)

Es pertinente que la reflexión pedagógica, en estos tiempos deba trascender también de los espacios de la escuela, pues si estos discursos de diversidad nacen en escenarios externos de la misma, y luego llegan a impactar la escuela, valdría la pena pensar si el dispositivo educativo, o de aprehensión del saber hoy concentrado teóricamente, es solo cuestión de la escuela. Hoy cobra sentido otras territorialidades como las virtuales, un lugar que tiene muchas disputas y tensiones, pero que también es pertinente comprenderlo como escenario educativo. Por ejemplo, los entornos comunitarios donde ya existen iniciativas alternas a los modelos educativos se piensan propuestas diversas al margen del papel de lo institucional; para entender finalmente que la responsabilidad educativa es de una sociedad como tal. Y que la escuela es un dispositivo que impacta por su carácter de reconocimiento institucional, pero que requiere desenmarañarse de políticas totalizantes y que

necesariamente son cambios estructurales que deben establecerse desde el quehacer cotidiano de los cuerpos que la habitan.

En este sentido lo institucional plantea una crisis que no solo es educativa, pero lo que compete a la educación y a la escuela, lo institucional vendría a ser un espacio donde se va muriendo la posibilidad de ser, de crear, de proponer, de interlocutar, de reconocer, de transformar y configurar un lugar desde la diferencia. Pues esta cuestión no se requeriría desde la institucionalidad porque todo lo da por hecho, con directrices y mecanismos claros donde hay poca posibilidad de crear, más si de obedecer y de cumplir con unos esquemas ya preestablecidos que son rígidos, que pronuncian y desaparecen los cuerpos diversos, que normalizados entran es a fortalecer a la escuela descontextualizada de una historicidad social de la realidad, que elimina la autonomía.

La escuela en términos de lenguajes, requiere repensar demasiados aspectos que son todos de vital importancia con referencia a los cuerpos presentes, y esos aspectos no solo son de orden del lenguaje, de la semiótica, sino también de una re-conceptualización de la escuela que rompería de manera sustancial todo lo que hoy conocemos como el templo del aprendizaje. Pues si bien es cierto, el termino de diversidad implica muchos cambios de paradigmas que se tensionan entre la realidad y su relación vivencial con el mundo, elementos psicológicos como mente y cuerpo unido a emociones y memorias. Hay una necesidad de reconocernos como diversas y diversos desde una perspectiva de cuerpo presente, sintiente, con derecho a nombrarse y renombrarse para poder hallarse siendo. Y por el otro lado una estandarización que profundiza los estereotipos y arquetipos que se requieren para sostener un modelo social y económico destinado a la producción. Es decir, unos cuerpos obedientes, “mejorados”, parecidos, “estandarizado, “en tanto reta a pensar la educación como práctica

social intencionada, en que el concepto de socialización remite al de producción de subjetividad”. (Ayala, et.al., 2015)

Pero la escuela en este sentido su genealogía ha sido la misma, y realmente mucho se ha hablado de las transformaciones que se debieran hacer para poder lograrla distinta y contra hegemónica, pero ¿Cuál es el lugar de los cuerpos diversos en estas transformaciones tan sustanciales que requiere una nueva educación? Podría decirse que es trascendente y significativo, existen muchos aspectos que nos permite hallar una escuela nueva desde la perspectiva de la diversidad y eso atraviesa a las personas que hacen la escuela, y también a los lenguajes o disposiciones de lugar, las formas de comunicar y el rol de maestras y maestros en un escenario que podría llamarse de co-aprendizaje. Pero también los dispositivos de evaluación para que no sean estandarizados, rígidos, pues su aplicación desconocería la diferencia y esa forma de aprehensión desde los cuerpos diversos que la habitan, al igual que las herramientas y los saberes que se comparten desde que lugar se realizan y para quienes se realizan, es decir, con qué sentido se imparten. De igual forma, esto viene a impactar las metodologías de aprendizaje, las didácticas y las reflexiones pedagógicas para el reconocimiento de los lugares de enunciación en las que se hacen, las “disciplinas” impartidas y sus enfoques y las pertinencias en el reconocimiento de los cuerpos diversos. Es decir, la escuela necesita hacer transformaciones muy profundas que exigen un lugar de la pedagogía en su reflexión, que finalmente permea todos los aspectos entre esas el lenguaje y las posturas desde la diversidad; pues la propuesta desde la diferencia toca todas las matrices que ha sostenido a la escuela por muchos años.

La escuela ha sido un dispositivo que en su origen se pensó para moldear los cuerpos, los cuales eran aislados para extraerlos de la mundanidad de la sociedad. Y la categoría infancia justamente encierra una carga de inferioridad, de imposibilidad y dependencia que

aún hoy ve a las niñas, niños y adolescentes como cuerpos que adolecen, que son inferiores, que requieren recibir de una voz, que además siempre es la misma pero nunca es la propia. Reconociendo que el ser humano se manifiesta con su cuerpo y a través de su cuerpo, tales manifestaciones son parte de ese cuerpo que vive. En consecuencia, se puede asumir con Zubiri (1987) que la corporeidad es “la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer”. (Ayala, et.al., 2015).

El discurso de la diversidad y la diferencia construidos desde la experiencia, de la vivencia, puede hacer cambios sustanciales a la escuela y que transversaliza todos los aspectos que en su matriz educativa conlleva. Es decir que artefactos como el currículo, las metodologías, los horizontes didácticos, las disposiciones del aula, la idea del pupitre (como objeto que aprisiona y controla el cuerpo) el patio, las rejas, el uniforme, los manuales de convivencia, serían objetos para pensarse desde la diversidad y la diferencia no como una postulado independiente de lo que ya existe, sino como un postulado que entra a reformar cada aspecto desde este principio y por ende impactaría la política, pues estas han sido mediadas a partir de una directriz internacional pero no ha partido de reflexiones cotidianas, contextualizadas en la manera de hacer posible la escuela.

Esta cuestión no solo es en términos de lo que ha sido la escuela como dispositivo para la escolarización de una sociedad, sino que obedece también a unas políticas que han estado ausentes de una reflexión que sea pertinente y que no caiga en la reducción, en el que la diversidad es una particularidad que requiere ser abordada de manera especial, pues esta mirada termina siendo excluyente por sí misma. “Una cultura más transformadora para el abordaje de la diversidad requiere hacer la pregunta acerca de qué puede ser considerado como “diferente” y en función de qué referente de “normalidad” (Skliar, 2007).

Reflexiones como estas son pertinentes en tanto que ubica otro debate y es cuáles son los cuerpos merecedores de libertad y cuáles no, pues hay una brecha de desigualdad en que la educación ha estado sumergida. Si bien es cierto, hay quienes pueden elegir qué tipo de educación quieren para sí y para sus hijas e hijos, una gran parte de la población no tiene la opción de elegir y por lo general esta población es la más desfavorecida, como si la pobreza fuera una condena perpetua, que además llevara el rotulo de la anormalidad, que requiere ser educada para la obediencia, o las mal versiones. Si se hace una mirada sencilla existen proyectos educativos alternativos, independientes, que propenden a buscar este tipo de reflexiones y transformaciones, pero que no están al acceso de todo el mundo, sino que obedece a quienes pueden pagarla. Eso también termina siendo problemático en términos de que profundizan las desigualdades y hay una población dividida que puede acceder al reconocimiento de cuerpos diversos y en libertad y otros que simplemente están condenados y aprisionados a obedecer. Este es un debate pendiente que tiene la educación en términos de los cuerpos diversos. Quizás por esto el papel que tiene maestros y maestras es de vitalidad, pues solo a través de la experiencia cotidiana desde diversos escenarios podría generarse cambios experienciales y más cotidianos que impacten a la política y a los cuerpos escolarizados. Tal vez estas formas cercanas, que se relacionan con la vivencia, de la experiencia diaria generan cambios más profundos que una política que se queda entre el debate jurídico y de la norma que solo se obedece por cumplir el requisito y en la mayoría del caso mal interpretada.

La diversidad requiere ser correspondida, desde una transformación de lo estructural de la escuela y no solo de lo particular de la ley, o la política. Pues esto cae en un simple cumplimiento que no corresponderían a las transformaciones reales de hechos cotidianos pertenecientes al convivir en la escuela y la reflexión de la experiencia. La cuestión de

comprensión de lo diverso, es algo que atraviesa lo relacional y lo relacional no solo entre los humanos sino lo humanos frente a los símbolos del espacio que se habita.

De igual forma, la escuela es un potencial tangencial para la transformación y el quehacer de las maestros y maestros, es fundamental para llevarla a cabo, pero también de toda la comunidad implicada en términos de la educación y la escuela puntualmente. Es decir, es algo que se debe sentir, que se debe hacer real en las prácticas cotidianas, es la naturalización de lo diverso en una sociedad que ha naturalizado la indiferencia. El papel de las maestros y maestros exige una reflexión al respecto del quehacer en el marco del discurso impartido a través de políticas de inclusión y diversidad en la labor cotidiana y también de la estandarización. Herramientas como el currículo, la planificación, los indicadores evaluativos y de rendimiento, el manual, la guía y de ahí para allá, los ejercicios de modernización y las nuevas tecnologías que industrializan la educación bajo el discurso de la inclusión, el acceso y la cobertura genera unos imaginarios no tan soñados, expresados en metas e ideales a seguir y alcanzar, que no da lugar al fin mismo de la pedagogía que es la reflexión.

La demanda por herramientas y utilidad, antes que ser respondida, requiere ser considerada en sus dimensiones políticas y sociales más amplias. En este sentido, esta demanda aparece como la respuesta docente a las dificultades institucionales para llevar a cabo proyectos inclusivos y al mismo tiempo responder a los estándares de excelencia a partir de los cuales las instituciones reciben matrícula, financiamiento, son jerarquizadas y se ubican en el sistema escolar. (Matus & Rojas-Lash, 2019)

En este sentido, el modelo de la educación tradicional enajena la experiencia como mecanismo de aprendizaje y la subordina a relaciones de docilidad, de obediencia, la moral y de las reglas. Ese término de obediencia enajena los cuerpos como diversos en un escenario

social que lo es en sí misma. Estas formas de docilidad moldean de manera intencional no solo los cuerpos, sino también dejan a la educación en un estado estático que no permite su movimiento. Es decir, que la estanca y la deja inmóvil ante el devenir histórico y social que no es estático. Hacer pedagogía va más allá de la instrucción técnica, de conocimiento o la sola didáctica. El papel de la pedagogía transversaliza un ejercicio político que inmiscuye la reflexión de ser maestro, situado en un contexto, de cara a unos estudiantes, con unas condiciones educativas propias, que permita intervenir cotidianamente en las políticas que por lo regular desconocen el saber experiencial, que desconocen los saberes y las memorias previas del cuerpo; que los anula o mutila simbólicamente. Al maestro se le ha negado su voz y él mismo también la ha olvidado, pero también es un actor clave para las transformaciones estructurales que requiere la escuela y también la sociedad, Y aunque es una carga compleja, lo cierto es que la experiencia puede lograr de manera cotidiana y en el tiempo cambios significativos.

Como lo señala Dewey (2010), la valoración de este tipo de efectos no es asunto fácil para el maestro, ya que no puede partir de lo inmediato y visible: del agrado o desagrado de los alumnos ante las experiencias escolares. Mientras que las experiencias escolares deben motivar al alumno, el que le parezca agradables no es lo más importante, puesto que muchas experiencias agradables pueden no ser educativas y a la inversa. Lo fundamental no reside en sus efectos en el presente, sino sus efectos en el tiempo, es decir, el incremento de su capacidad de dirigir el curso de futuras experiencias: “el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (pág. 73). Para valorar si una experiencia es educativa, el maestro debe fijarse en las dos dimensiones centrales de toda experiencia: su continuidad y su carácter interactivo (Dewey, 2010).

Cabe preguntarse cuál es el papel que juega la autonomía para el diseño de currículos alternos que pueden generar experiencias importantes en materia de diversidad y diferencia, el debate de la diferencia y la diversidad, no es solamente filosófico que es vital para poder comprender la interpretación de los escenarios escolarizados, también requiere un asunto político, que implica acciones basadas en la vivencia, pues esto vendría a impactar no solo a la escuela o los escenarios educativos formales, sino que también estamos ante una sociedad escolarizada, que tiene unas sujetas y sujetos activos en ella que jugaran un papel importante y que la memoria de esta experiencia dará herramientas en la forma de vivir y situarse frente al mundo, aunque esta sea incierta.

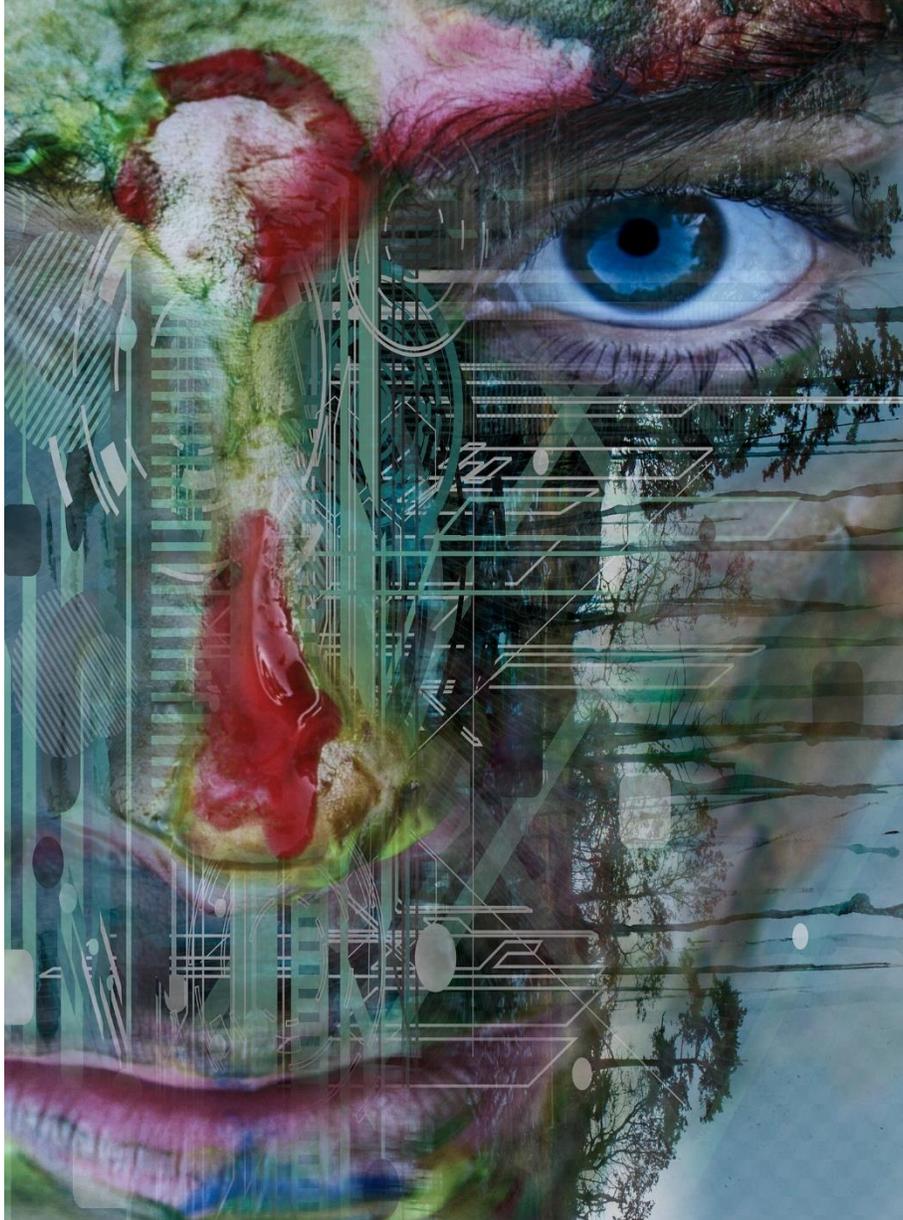
Cuando el alumno crece, esto es, cuando se desarrolla física, intelectual y moralmente, y cuando este desarrollo genera las condiciones para un crecimiento futuro en nuevas direcciones. La experiencia educativa no es simplemente desarrollo, sino un tipo de desarrollo que, en vez de limitar al individuo a cierto tipo de experiencias específicas, le permite adaptarse a nuevas situaciones y posibilita que en el futuro esté abierto a experiencias diferentes a las que tuvo en el pasado. Esta es, a la vez, una afirmación de que vivimos en un mundo pluralista, contingente e inacabado, y una crítica a la pedagogía de la eficiencia social. En un mundo complejo como en el que vivimos, no es posible, como lo pensaban los efficientistas, pronosticar qué tipo de experiencias vamos a tener en el futuro (Dewey, 2010).

Por tanto, creo que se hace necesario reflexionar y pensar cada acción como maestros y maestras pues cada decisión no debiera ser desde los imaginarios y los ideales sociales, sino desde lo que somos y el lugar que ocupamos con referencia a las y los otros, sumada a esa mirada del mundo en general que nos responsabiliza. No debiera existir un divorcio entre ese que soy en un lugar común y mi rol como maestra o maestro. Pues eso solo indica de la

oportunidad que tenemos para aprender a reconocernos también como cuerpos presentes, quebrando la vestidura del quehacer institucional y no más bien del ser y estar.

En conclusión y por lo anterior, es indispensable producir un conocimiento situado de las dinámicas socioculturales en torno a las cuales circulan discursos acerca de lo normal y lo diferentes en contextos educativos, y a su vez acompañar y conducir en estos mismos espacios un proceso de formación a docentes a cerca de lo que se entiende como normal y diferente en los espacios escolares. Es necesario trabajar en construir una escuela que aprenda permanentemente y se transforme más que en una escuela que enseña.

CAPÍTULO 3. LA PSICOLOGÍA INDISCIPLINAR PARA EL ESTUDIO DE UN CUERPO SOCIALIZADO: NATURALIZACIÓN Y HABITUACIÓN



<https://pixabay.com/es>

¿Qué, quiénes y por qué se excluyen del circuito de medicalizar-individualizar-psicopatologizar?, esa es la pregunta que se actualiza en este capítulo y que estuvo en el centro de las tensiones que dieron emergencia a la psicología comunitaria en los años setenta como movimiento de salud mental (Arango, 2012). La psicología nace deudora de la tradición dualista occidental sobre la base de la división de lo humano entre el alma, con su versión secularizada *psykhé* (inmortal e iluminadora de la verdad) y la materialidad del cuerpo (perecedero, engañoso) (Araiza y Gisbert, 2007). En la primera mitad del siglo XX el positivismo traslada la psicología de las ciencias sociales a las ciencias naturales, y así fue marginada como le sucedió a la psicología social al interior de la disciplina. Para Wallerstein (2004) el devenir de la psicología hasta esa época se definió más por el campo médico (clínico), y por tanto su legitimidad como ciencia dependió de relación con las ciencias naturales.

Para comprender la relación entre psicología y sociología hay que ubicar en el centro el pensamiento psicosocial, desde una comprensión epistémica e histórica del término. La sociología es el estudio de los fenómenos colectivos producidos por la actividad de los seres humanos dentro un contexto histórico – cultural, en el nivel pragmático si una comunidad tiene un problema la sociología diagnostica las causas y posibles soluciones. Por su parte la psicología social psicológica explica cómo el estudio del comportamiento social y sus relaciones afectan el pensamiento, las emociones y el comportamiento de las personas. Así entonces, lo psicológico supone el funcionamiento de las variables grupales que intervienen en la conducta del individuo más allá de lo biológico, complementándolo.

Para diferenciar el campo epistémico de la psicología y el campo epistémico de la sociología se incorpora el término psicosocial. Arango (2020) ubica el origen de este concepto en el surgimiento de la modernidad con la búsqueda de explicaciones a tantos y

profundos cambios sociales consecuentes a los avances científicos, la revolución industrial, y los nuevos modelos políticos y económicos. Las preguntas que surgen sobre estos fenómenos configuran una ciencia específica de la sociedad, la sociología, que ha mantenido en su centro el debate epistémico y ontológico entre una visión estructuralista que afecta la acción individual (Durkheim) y como la realidad social también se configura a partir de las intencionalidades subjetivas (Weber). En la actualidad del pensamiento psicosocial está tensión se traduce más bien en un ejercicio dialéctico, gracias al planteamiento de la construcción social de la realidad de Berger & Luckman (1968).

En este sentido, para confirmar que el individuo es inseparable de la sociedad y también es verdad a modo inverso, podemos acudir a abordajes integradores como el constructivismo social y el constructivismo psicológico. Desde el constructivismo psicológico que indaga cómo aprenden los individuos, entendiendo que el conocimiento no se construye, se aprende; y desde el constructivismo social que aborda los conocimientos desarrollados durante la historia tales como la política, las ideologías, los valores, el ejercicio de poder, y las creencias religiosas, entre otros. Ambos abordajes niegan que el conocimiento del mundo o de sí mismo sea una copia objetiva del mundo externo. “En general las teorías constructivistas se centran en los procesos de construcción de realidad que acompañan los sistemas cognitivos, cuando experimentan sus observaciones en sus propias vidas como cambio, desarrollo o aprendizaje” (Paredes, 2014, p. 24).

Reconociendo el conjunto de miradas integradoras que le dieron origen a la emergencia de construcción social de Berger & Luckman a finales de los años setenta, va tomando forma una explicación sobre cómo se construye la realidad socialmente, en otras palabras de cómo se interpreta y se construye la realidad en la vida cotidiana, al considerarla como la imagen más visible y reconocible de la realidad.

Así entonces, la sociedad es objetiva y subjetiva, objetiva porque está por fuera de los individuos, sin embargo la realidad también está construida por los propios individuos. La realidad es internalizada a través de la socialización, teniendo como instrumento fundamental el lenguaje. La socialización es una predisposición biológica que se despliega a través de la interacción. También hay que tener en cuenta que el mundo social es producto de la actividad de los seres humanos, producto que se vuelve objetivo y separado de los sujetos que participan en la creación de ese mundo. A su vez, el sujeto nace en sociedad y la incorpora, es decir lo social entra en él y va creando su conciencia. Integra un sistema básico que le permite socializar, y luego viene la socialización secundaria (Berger & Luckman, 1968). Lo anterior sugiere que la construcción de la identidad requiere de la presencia del otro, requiere de la intersubjetividad, en tanto el reconocimiento del otro afianza la propia autonomía, la intersubjetividad se desdobra en la esfera de la solidaridad.

Continuando con el diálogo entre la sociología y la psicología en este cruce se ha dado tratamiento tanto a temas micro (individuales) como a temas macro (colectivos). Abordaje que se ha realizado desde dos perspectivas dominantes (Marín Sánchez & Troyano Rodríguez, 2015): la primera de ellas se configuró como la psicología social psicológica y la segunda perspectiva como la psicología social sociológica. El primer abordaje estudia las relaciones sociales desde una perspectiva intrasubjetiva para resolver la pregunta fundamental sobre cómo percibimos e interactuamos con los demás, asuntos como la obediencia, la autoridad, las actitudes estuvieron en el centro de las investigaciones y producciones teóricas (psicología de las masas, cognición social, teoría del campo, etc.); y la segunda perspectiva estudia las relaciones sociales desde una aproximación intersubjetiva, reconociendo que la dinámica de las interacciones sociales emerge en contextos

socioculturales, de allí su complejidad y diversidad (interaccionismo simbólico, representaciones sociales, etnometodología, etc.).

Posteriormente, las grandes convulsiones que trajeron consigo los movimientos sociales y políticos de los años 60 cambiaron el panorama en las de las ciencias sociales, y pusieron en crisis la pertinencia de la psicología social, siendo claves para este proceso la emergencia de un nuevo paradigma en la investigación acción participativa y la emergencia de la psicología comunitaria. De esta manera, un tercer abordaje de la relación entre psicología y sociología que supera la dicotomía y se enmarca en el pensamiento psicosocial se pregunta por las relaciones sociales colocando su interés entre otros en la búsqueda del reconocimiento y reivindicación de los saberes populares y ancestrales y sus procesos de resistencia a la violencia simbólica, directa y estructural que procura su exclusión y eliminación social, así como por la configuración de nuevas subjetividades que se resisten a los órdenes sociales establecidos (pensamiento emergente, epistemologías del sur, etc.).

En suma, hay una estrecha relación entre las relaciones sociales los modos de producción, los conflictos de clase, la alienación, la producción de conciencia y la ideología. Las relaciones sociales se encuentran en la base de la formación de la sociedad y de la conciencia. Dialécticamente las relaciones sociales se entienden como un proceso histórico y dinámico, así que no solo se trata de interpretar la realidad sino también de transformarla. Desde el pensamiento psicosocial se reconoce que hay una estrecha relación entre las condiciones sociales económicas y el estado psicológico de bienestar (Arango, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, a pesar de esta diversidad de aproximaciones, se actualiza el imperativo sociológico de Durkheim sobre “saber para la acción”, un saber para hacer una sociedad más humana. Las relaciones sociales a lo largo de la historia de la humanidad han estado marcadas por la violencia como principal mecanismo de resolución

de conflictos, siendo su máxima expresión la guerra y sus consecuencias devastadoras, pero también encontramos la militarización de la vida cotidiana (Martín-Baró, 1990) como expresión de este mecanismo de resolución de conflictos en la multiplicidad de formas de violencia cotidiana. Ambas expresiones macro y micro dan cuenta de la profunda ruptura del tejido social el cual ha sido, es y será objeto de interés interdisciplinar de la psicología y la sociología; la evidencia histórica da cuenta que el origen de este diálogo interdisciplinar inicia en la pregunta por saber cómo fue posible que llegáramos como humanidad a desarrollar tecnológicamente la forma de acabar con la vida mediante la bomba atómica, y al día de hoy el diálogo entre estas dos disciplinas se mantiene porque se reconoce que la salud mental tiene profundas raíces sociales. Así entonces, algunas de las preguntas fundamentales psicosocialmente hablando son: ¿cómo reparamos tanto daño, cómo recuperamos la confianza, ¿cómo nos relacionamos más desde la solidaridad y no desde la rivalidad?, ¿cómo avanzamos a sociedades más respetuosas de la vida y su diversidad?

La psicología comunitaria desde su origen norteamericano en los años setenta, hasta su interpretación en los años ochenta en el contexto latinoamericano es heredera de dichas tensiones epistemológicas; específicamente en su estatus de disciplina autónoma (o de subdisciplina dependiente de la psicología y la sociología) (Carrasco, 2013). En su intención de liberarse de los intereses institucionales, la psicología comunitaria se ha desarrollado como consecuencia de la importancia y gravedad de los problemas comunitarios, comprometida con la comprensión y la transformación de realidades sociales (Navarro, 2012). Con este panorama, esa psicología se definió desde sus inicios como:

El estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y

social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social (Montero, 2004^a, p. 18).

Teniendo como elementos primordiales la dimensión teórico-práctica; y la relación entre actores sociales que tienen el poder para realizar acciones transformadoras sobre sí mismos y su entorno, para Montero (2004b) la psicología comunitaria se demarca dentro las siguientes dimensiones: ontológica, epistemológica, metodológica, ética y política. Se ocupa entonces de definir la naturaleza del sujeto cognoscente; el carácter del conocimiento producido y el tipo de relación de producción de ese conocimiento, aportar referentes al método y por último, las dimensiones ética y política centradas en la participación incluyente y democrática de la diversidad de voces que conforman una apuesta comunitaria.

La psicología comunitaria se plantea abordar estas dimensiones dentro del conjunto de procesos psicosociales denominados naturalización y habituación. La primera, que puede a su vez ser causa y ayuda de la segunda, se define como:

El proceso social mediante el cual ciertos fenómenos o patrones de conducta vienen considerados como el modo esencial de ser de las cosas, proceso fundamentado en razones ligadas a la cultura y la historia y, con ellas, a las distinciones de clase, de género, religión y tradición como creencias derivadas de situaciones creadas a partir de estos aspectos (Montero, 2015, p. 146).

Siguiendo a Bourdieu (1999) el concepto de hábitos es central para entender la relación entre habituación y naturalización, puesto que la noción de habitus:

Restituye a la gente un poder generador y unificador, elaborador y clasificador, y le recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada, no es la de un sujeto trascendente, sino la de un cuerpo socializado, que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente

elaborados y adquiridos en el curso de una experiencia social situada y fechada (p. 181).

Por su parte, la *hexis corporal* es una manera de ser corporal, el lugar en el que están depositadas las disposiciones más básicas y vitales del hábitus, es la manera de mantener y llevar el cuerpo. En la cara, los brazos, las piernas, en todo el cuerpo, quedan depositados los imperativos y los valores sociales aprendidos en el pasado, en otras palabras, la *hexis corporal* define la fisonomía social del cuerpo. Para Bourdieu (1999) el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo.

Es decir, se asume una exploración de la dimensión estética de los procesos de socialización – subjetivación desde el habitus donde socializa y se interioriza, se aprehende en los individuos, estableciendo los modos de ver, sentir y actuar. Es una estructura estructurante y estructurada; estructurante porque nos da herramientas para desenvolvernos en la vida social a través de las prácticas, y estructurada porque nosotros nos desenvolvemos en algo que está establecido de antemano, donde influyen tanto nuestras experiencias pasadas como las de nuestra familia (conocido esto como trayectoria de clase).

En este sentido, Montero (2015) advierte que la habituación incorpora patrones sociales y culturales implícitos, así como expectativas sociales, facilitando la vida social al liberarla de la necesidad de pensar y planificar los actos cotidianos, teniendo que reflexionar y tomar decisiones. Advierte la autora que eso que parece tan cómodo puede llevar a las personas a comprometerse sin darse cuenta en situaciones irreflexivas, acríticas y perjudiciales para ellas. Así: “Si nuestra alienación es tan profunda o tan amplia que no nos permita ver lo dudoso, peligroso, negativo o injusto de ciertas acciones e ideas, somos víctimas de esas circunstancias alienantes” (p. 146).

Esta hexis corporal pareciera que indica una manera correcta de ser corporal. Es que precisamente ese modo de ser dominante, que se convierte en norma, en ley, o más precisamente en ley inscrita en el cuerpo, elimina de toda consciencia o voluntad sus rastros históricos, generando esas actitudes o modales con la apariencia de ser comunes, acordes, aprobadas, aceptadas, naturales.

Indagar las condiciones sociales, materiales, simbólicas y corporales contemporáneas de existencia y la relación entre lo biológico, natural y cultural en el cuerpo. El hábitus como metáfora del mundo de los objetos y del cuerpo o el mundo es leído con el cuerpo porque para poder interpretarlo hay que develar las disposiciones sociales que tiene incorporadas a través de prácticas cotidianas, es una relación entre estructuras estructuradas y de la naturaleza biológica y social al cuerpo (social), en otras palabras interpretar cómo las relaciones sociales con incorporadas.

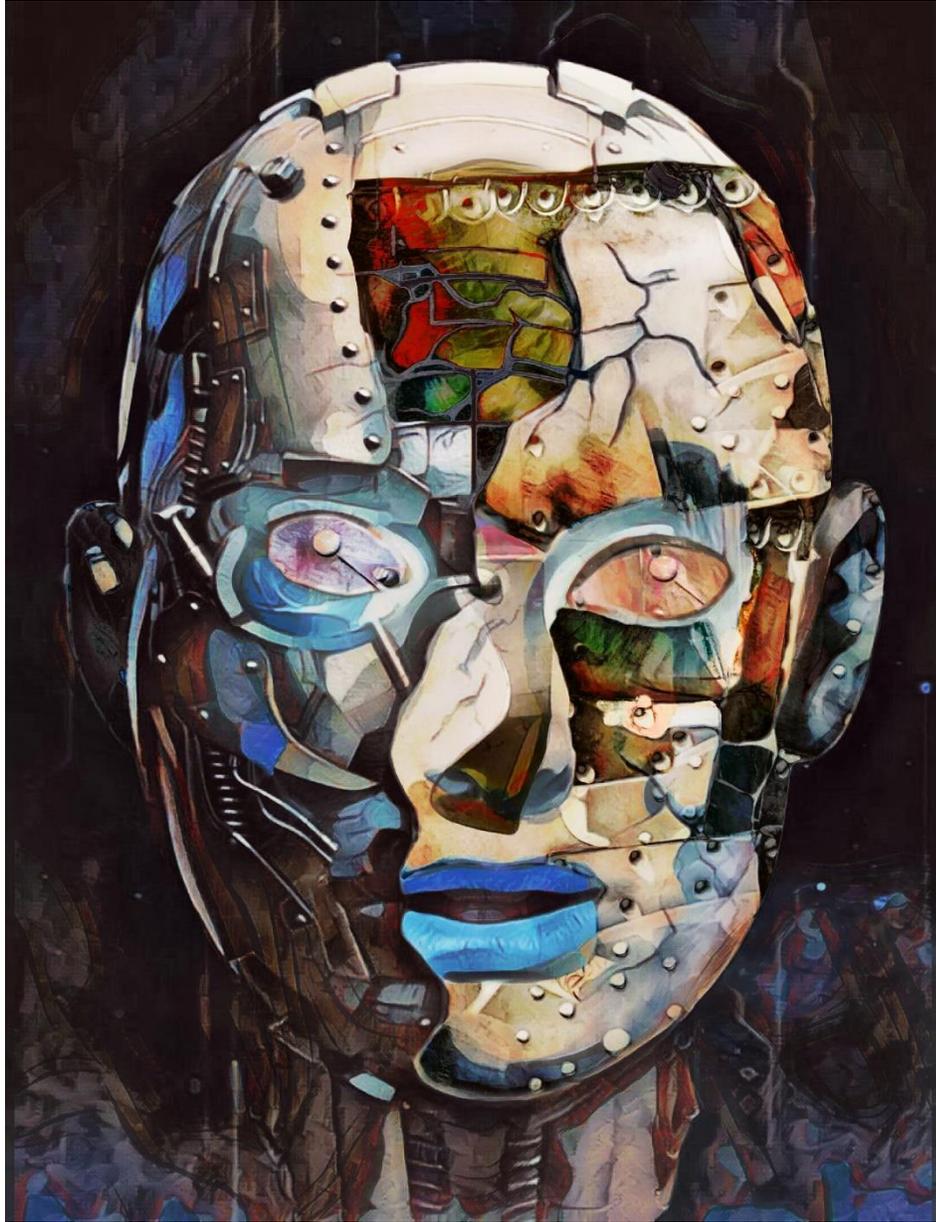
En tanto que es fruto de la incorporación de un nómos, un principio de visión y división constitutivo de un orden social o un campo, el habitus engendra prácticas inmediatamente ajustadas a este orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas, por quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho. Esta intencionalidad práctica [...] arraiga en una manera de mantener y llevar el cuerpo (una hexis), una manera de ser duradera del cuerpo duraderamente modificado que se engendra y se perpetúa, sin dejar de transformarse, continuamente (dentro de ciertos límites), en una relación doble, estructurada y estructuradora con el entorno. El habitus elabora el mundo mediante una manera concreta de orientarse hacia él, de dirigir hacia él una

atención que, como la del atleta que se concentra, es tensión corporal activa y constructiva hacia el porvenir inminente [...] (Bourdieu 1999 [1997]:189–190).

Las estructuras sociales son productoras de relaciones de dominación, tanto física como simbólica, que se reproducen a través de procesos históricos, fundadas y legitimadas en la justificación biológica. “Es decir, la dominación que se reproduce por lo biológico, se reproduce por un orden social y corporal, y produce y reproduce, a su vez, prácticas” (Crisorio, 2015 p. 72). Todo orden social ejerce una acción simbólica que busca su perpetuación, dotando a los agentes de prácticas y propiedades en forma de disposiciones producidas por las clasificaciones que el orden social realiza en los cuerpos, dando una apariencia de tener un fundamento objetivo para los juicios clasificatorios. Los productores de prácticas son los esquemas incorporados por las diferencias genéticas o biológicas y por las sociales. Estas prácticas para Bourdieu (2000) son colecticas y no conscientes, y a su vez aprendidas y aprehendidas. En este trabajo contribuyen instituciones como las familias, la iglesia, el estado y la escuela.

En este sentido, comprender la educación como homogenizadora de una (di)visión del mundo desde los planteamientos de Bourdieu, implica para Crisorio Ricardo (2015) reconocer que la principal de misión de la educación ha sido la de proveer a la sociedad de las mismas categorías. “Son lo que permite que todos puedan referirse a las mismas oposiciones para pensar el mundo y su posición en éste –y, al mismo tiempo, conferir signos y valores opuestos a los términos que oponen, como la “mala educación” o la grosería–. Y en esa dirección, ese “sentido común” es, en gran parte, nacional porque la mayoría de los grandes principios de división han sido inculcados o consolidados por las instituciones escolares” (pp. 78,79).

CAPÍTULO 4. EL CUERPO COMO COSA QUE PUEDE SER CONOCIDA Y LAS ALTERNATIVAS PARA HACERLO



<https://pixabay.com/es>

Estudiar el cuerpo en la actualidad desde las ciencias sociales y humanas deviene por el deseo de liberación de los sujetos, a todo tipo de violencia que cause dominación, exclusión, desigualdad desde una postura crítica de resistencia con regímenes para tejer maneras distintas de hablar, preguntar y construir (Guarín y Tamayo, 2015). Se puede señalar, además, que, pese a las diferencias en los enfoques, en las fuentes, en las orientaciones metodológicas y en los fundamentos teóricos de las investigaciones; en todas se reconoce el principio de la transformación, el carácter cultural del cuerpo y se hacen esfuerzos para definir la comprensión social, las formas de representación y las experiencias corporales.

En la mayoría de definiciones subyace una concepción dualista del cuerpo, referida a lo material, lo físico, que, para el caso del cuerpo humano, presupone lo contrapuesto al alma (Planella, 2006). El Diccionario de la Real Academia Española - DRAE (2014) lo define desde lo extenso, lo limitado, lo perceptible, lo material: sustantivo masculino para designar aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos, o conjunto de sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo.

Las dos categorías de análisis asociadas al cuerpo son corporeidad y corporalidad. La corporeidad es definida como “lo que tiene cuerpo o consistencia, lo perteneciente o relativo al cuerpo o a su condición de tal” (RAE, 2012). Le Breton (2002) cuestiona el concepto de corporeidad de Durkheim, quien la identificaba como organicidad. Para Zubiri (1987) la corporeidad es la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer. La corporeidad se refiere al ser humano, y por tanto, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad. Por lo tanto, el concepto de corporeidad permite establecer la diferencia del concepto de cuerpo como realidad.

Por su parte, la corporalidad es definida como “cualidad de corporal, cosa corporal” y corporal es lo “perteneciente o relativo al cuerpo, especialmente al humano” (RAE, 2014). Corporalidad es un término capaz de aprehender la experiencia corporal, la condición corpórea de la vida, que inmiscuye dimensiones emocionales y, en general, a la persona, así como considerar los componentes psíquicos, sociales o simbólicos; en ella habitan las esferas personal, social y simbólica, a saber, el cuerpo vivo y vivido.

Estos conceptos han sido trabajados a profundidad desde la fenomenología, la psiquiatría y la sociología. Merleau-Ponty (1985) afirma que la corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad. Establece además que las formaciones culturales no rompen el lazo con la vida perceptiva, sino que “la continúan, la conservan y la transforman” (p. 16). Por su parte, la idea de articular el concepto de corporeidad con el de corporalidad también se encuentra en la psiquiatría con el propósito de agrupar el conocimiento del cuerpo. No obstante este intento, su desarrollo analítico se enfoca en producir saberes centrados sobre el cuerpo movimiento que se acercan más al concepto de cuerpo en tanto corporalidad. Y desde la sociología, con Bourdieu, el cuerpo sería el eje, el “vector semántico” que media la construcción de la evidencia de la relación con el mundo.

Los estudios sobre el cuerpo, han sido adjetivizados por Pedraza (2013) como “el archipiélago del cuerpo”, pues en la variedad está contenida la dificultad de vincular la dispersión de fenómenos y reflexiones que concita el tema. Más que un campo nítido de estudios, el terreno semeja un archipiélago. Se reconocen

tres facetas que todavía cautivan a los investigadores y múltiples posibilidades halladas en este archipiélago para despejar inquietudes propias de la modernidad, como la relación individuo-sociedad y naturaleza-cultura, o también asuntos asociados con las formas de ejercicio del poder, la constitución de subjetividades, la

construcción y reproducción de diferencias y, en general, el interés que suscitan en muchas sociedades contemporáneas los asuntos corporales, expresados en términos de salud, estética, educación, movimiento, sexualidad o transformaciones del yo. (p. 19)

En síntesis, la primera identificó la forma de la experiencia corporal y los límites de dualidad cuerpo - mente; la segunda involucró el estudio de las representaciones, la imagen y la apariencia; y con la tercera se desplegaron la crítica y el análisis del cuerpo como expresión del poder moderno.

Son tres las formas destacadas de comprender el cuerpo que lo constituyeron como campo de estudio: la somática, el estudio de las representaciones y los análisis críticos. Para la autora resulta útil explicarlas para situar los aportes, tendencias y necesidades de los estudios contemporáneos del cuerpo. La faceta somática se refiere a la forma de expresión corporal, a un sujeto que desarrolla “conciencia” corporal. Es la combinación de principios terapéuticos, artísticos y pedagógicos, influenciados por la fenomenología. Aquí se ubica la educación somática: psicomotricidad, enseñanza y reacondicionamiento neuromotor. Y se hace una crítica a las formas de vida modernas sedentarias, capitalistas, y a las modalidades de movimiento transmitidas por la escuela. La faceta de estudio de las representaciones, la imagen y la apariencia, se puede ubicar en los estudios históricos y etnográficos. Aborda las transformaciones vinculadas con el cuerpo en relación con la medicina, la salud, la ciudad, el vestido, la privacidad, o la infancia. Emergen los análisis de las representaciones científicas y del arte (cine, literatura, fotografía). Para abordar las formas de vida de las sociedades modernas. En los años 80’s transitaron Latinoamérica. Y la tercera faceta, es el análisis crítico del cuerpo como expresión del poder moderno. Desatada en Mayo del 68. Se denuncia el efecto del poder en el cuerpo: escuela, educación física y organización moderna del trabajo.

Desde Marx, pasando por Freud, hasta, Foucault; postulando una perspectiva política del cuerpo como centro de lucha y a la vez capacidad de sublevación, en debates como el feminismo, el género, la raza, la clase, y el consumo.

Siguiendo a Pedraza (2013), la imagen del archipiélago del cuerpo puede corresponder a la relación de la historia y la medicina, el cuerpo, la normalización, la enfermedad y la discriminación. Por lo anterior, concebir el cuerpo como elemento central de varios fenómenos contemporáneos implica el esfuerzo por sintonizar la afirmación sobre la condición histórica y cultural del cuerpo con su forma orgánica —su “rotunda” materialidad—, es decir, el desafío constante que representa la primera situación para la supuesta “naturalidad” del cuerpo.

Para terminar este apartado, se recogen dos ejercicios a modo de estado del arte del estudio sobre el cuerpo en Colombia específicamente en su relación con la escuela. El primero de ellos es *El Cuerpo en Colombia. Estado del Arte Cuerpo y Subjetividad*, coordinado por Nina Alejandra Cabra A. y Manuel Roberto Escobar C. en el año 2014, y el segundo *Cuerpos y Escuela: Miradas Contemporáneas: arte, género y ciberculturas*, coordinado por Claudia Mallarino Florez en el año 2017, en donde se establece que:

La pregunta por la corporalidad en el escenario escolar se suele abordar desde estudios históricos que rastrean prácticas educativas sobre el cuerpo en el marco de los esfuerzos de la escuela colombiana a inicios del siglo XX, y su empeño por modernizar el grueso de la población. Pero también se inquiere el cuerpo en la escuela al respecto de las tensiones con la subjetividad de los y las jóvenes que la habitan, reconociendo así que el estudiante tiene además una connotación subjetiva como joven, lo que se evidencia en múltiples prácticas corporales que incluso se

contraponen a la idea del cuerpo que procura la institución. (Cabra & Escobar, 2014, p. 46)

Asociado a este grupo de estudios, se encuentra el asunto del cuerpo en el sujeto que se concibe dentro de la denominada juventud, ya sea como generación o como etapa de la vida, y que se adjetiva como adolescente y/o joven. Una primera línea es la experiencia corporal de los y las jóvenes centrada en la perspectiva de su desarrollo físico y psicosocial. Por cuanto se espera complementar la integración del sujeto joven a la sociedad, la relación con la subjetividad adaptativa es evidente, puesto que el entrenamiento del cuerpo va más allá de su rendimiento físico. Por otra parte, hay perspectivas más socioculturales de comprensión del cuerpo, en donde se abordan temas como la apariencia y la intervención de la estética a modo de expresión de la singularidad, de encarnación de significados y de simbolizaciones, así como de configuración de identidades en el marco de la complejidad de las sociedades contemporáneas.

En esta línea, la educación del cuerpo vinculada a la formación ciudadana toma fuerza en el siglo XIX, asumida por el Estado mediante la concepción anticontagionista indicada por el gobierno inglés y agenciada especialmente en las escuelas, prestando especial atención a las instalaciones, la ropa y el cuerpo de los escolares. De esta forma, el discurso higienista “dejó de designar lo sano para nombrar las instrucciones a seguir para alcanzar la condición de ciudadana (...) Se promovía el ideal de salud como bien indispensable para el desarrollo y la civilización” (pg. 99). Las personas son interpeladas en su condición de obreros, madres, escolares, maestros o enfermos, y para cada uno de estos grupos hay disposiciones y principios para conducir la vida. Toda costumbre y actitud que se aleje de la conquista de la salud será condenado.

Al concebir al sujeto a partir de su cuerpo entendido como materia biológicamente

cognoscible desde el determinismo biológico:

“El discurso de la higiene moderna también implicó comprender al sujeto como individuo de una población y, por tanto, regido por los principios biológicos que la determinan, antes que por su entorno social. (...) Esto incluyó prolongar el ordenamiento de la sociedad bajo ciertos principios de clasificación y exclusión. Al mismo tiempo, se rotuló a los proscritos –los enfermos, los locos, las prostitutas, los alcohólicos, los retrasados mentales, los niños expósitos y los miserables– y a quienes, sometidos a una condición subalterna – niños, mujeres, campesinos, indígenas–, tampoco se consideraron ciudadanos por su diferencia corporalmente expuesta. (Cabra & Escobar, 2014, p. 101)

Por su comportamiento, no por su condición social el sujeto higiénico se hacía digno de un trato que denunciaba el grado en el que él mismo se cultivaba. Los atuendos tradicionales de la identidad regional se someten a principios de disciplina y homogenización en las tres primeras décadas del siglo, con el cambio de vestuario se manifiesta una transformación subjetividades, identidades homogeneizadoras por los circuitos de consumo, y los dictámenes del orden capitalista, marca una diferenciación en el consumo de modas y luego de marcas.

Como se evidencia hasta el momento en este proyecto de ciudadanía se entrelazaron los órdenes del sexo, la raza, la edad y la clase, el producto del proyecto es la normalidad encarnada en el hombre blanco productivo que encabeza un hogar en donde la madre y esposa está a cargo de la economía doméstica mientras sus hijos están en la escuela higiénica, dentro de la cual jugó una papel importante la educación física capa de formar la personalidad, y garantizara un cuerpo óptimo para realizar oficios y garantizar la regeneración racial. Considerando que las poblaciones indígenas una de las más afectadas del proceso de

degeneración racial las tareas de evangelización y civilización se ampliaron en relación con los principios fomentados durante la colonia, modificar los hábitos corporales implicaba la moralización del alma.

“Como la noción del cuerpo, la de raza en su acepción moderna, oscila entre dos sistemas de comprensión de la naturaleza humana: el de la medicina clínica y el de la higienista. Según la primera, las cualidades del cuerpo se perpetúan, independientemente de dónde vivan o qué actividades desarrollen en su cotidianidad los individuos. La segunda, preferida por la elite criolla pues no la condenaba a la inmovilidad de la herencia biológica, consideraba qué aspectos de diversa índole podían afectar la construcción moral de pueblos e individuos. (Cabra & Escobar, 2014, p. 107)

Al lado de los indígenas, los niños y las mujeres también fueron objeto de tecnologías y discursos de poder que los subordinó, el uso del conocimiento de anatomía y fisiología sumado a la moralidad los describió como débiles, necesitados de protección y moralmente inferiores. A mediados del siglo XIX las mujeres prácticamente el único oficio de las mujeres era el de maestra y solo tenían acceso a la educación primaria elemental, aunque posteriormente se abrieron planteles como el colegio La Merced en Bogotá que les permitía acceder a niveles educativos posteriores lo que les enseñaban tenía la pretensión de prolongar la reclusión doméstica de las mujeres (Pedraza, 2013).

En la construcción de las pautas de la normalidad también jugó un papel decisivo la deformidad y la enfermedad, la medicina se convirtió en un discurso de legitimación social sin rival que permitió la circulación de valores simbólicos y morales, de esta manera la consolidación de una concepción de normalidad corporal es útil para el ordenamiento de la vida social:

La relación entre el pensamiento médico y el sistema de valores imperantes de la sociedad colombiana del siglo XIX se revela en los casos que convocaban a la teratología. Los médicos pasan de la descripción clínica de los síntomas y las enfermedades a la construcción de un discurso en el que se le da forma a un orden social. En este desplazamiento, Cardona (ídem) reconoce que “lo que inquieta a los sentidos del médico perturba igualmente la sensibilidad colectiva en el contexto de una sociedad disciplinar”. En medio de la ansiedad causada por el temor a la inferioridad racial, “los médicos colombianos a finales del siglo XIX y comienzos del XX, ven en los casos teratológicos y cuerpos deformados la evidencia de la degeneración física y moral del pueblo colombiano producto del proceso de mestizaje. (pg. 113)

En ambos estados del arte se coincide en que:

El cuerpo en Colombia había sido un objeto inefable hasta mediados del siglo antepasado, cuando surgen discursos sobre la higiene, la raza, la disciplina, el control; y más tarde, asuntos como la sexualidad, el género, las experiencias corporales y las técnicas y lenguajes del cuerpo que lo fueron haciendo aparecer, le fueron dando nacimiento y otorgándole historicidad, lugar y fecha. (Mallarino-Florez, 2017, pp.4-5)

En conclusión, haciendo un escaneo de cómo se encuentra el avance del conocimiento situado sobre cuerpo y escuela, y cuáles son las tendencias existentes en el momento de realizar la investigación que orienta la tesis doctoral en formación para la diversidad, se puede afirmar que: primero hay evidencia que ayuda a trascender el problema del dualismo: mente – cuerpo, desde la relación Cuerpo, Emoción y Subjetividad; segundo hay una emergencia de problemas y categorías de análisis constantes pero no se percibe de manera clara sus

interrelaciones; tercero la principal interpretación del cuerpo es como territorio de disputas sociales; cuarto hay una falta de diálogo entre las comprensiones culturales y las explicaciones biológicas; quinto se habla del cuerpo de los otros pero se desconoce realmente cómo es su experiencia (¿en dónde quedó la fenomenología?).

La reivindicación del cuerpo como parte esencial de los problemas referidos a la condición humana

Siguiendo a Citro (2010) hacer una genealogía de la historia de la constitución de la antropología del cuerpo que se interese tanto por los disciplinamientos de las corporalidades como por los esfuerzos de in-disciplinarnos requiere necesariamente comenzar con un antiguo debate ontológico y epistemológico en occidente: la separación cuerpo – alma la cual fue objeto de discusión en la filosofía griega, en el cristianismo y en los primeros filósofos racionalistas.

Esta suerte de conspiración de las emociones sobre la razón que surca el pensamiento occidental, se puede resumir en el desprecio de Platón por el cuerpo y la defensa de Aristóteles estableciendo que el pensamiento jamás puede producirse sin el cuerpo, facilitando que el alma pase a ser conceptualizada como forma natural inseparable de la materia. Sin embargo, el problema mente – cuerpo es continuado en las filosofías cristianas, desde las cuales a pesar de haber una tradición negativa encarnada en el cuerpo, la persona no puede ser concebida escindida de esa corporalidad. Por ejemplo para San Agustín el cuerpo no es pecador-diabólico o cárcel-tumba del alma, se busca una resurrección en un cuerpo para la salud (impecable y glorioso), introduciendo la noción de “líbido”, de esta manera después del pecado original el castigo fue que el cuerpo sufre de la libido como

enfermedad que no le permite obedecer. Así se entiende la importancia de las prácticas corporoculturales del cristianismo para alcanzar la santidad como la flagelación.

Es en este largo debate entre cuerpo – espíritu que emerge durante el siglo XVII el pensamiento de René Descartes, el cual convierte la duda metódica como instrumento por excelencia de la reflexión filosófica, para la cual será necesario desconfiar de los datos de los sentidos y aquietar las pasiones para alcanzar el verdadero saber, el pensamiento objetivo.

El error de Descartes, diríamos hoy retomando el título de un conocido libro del neurobiólogo Antonio Damasio (2008), fue asimilar plenamente el cuerpo humano a la mera res extensa, como cuerpo máquina, y no como encarnación de lo humano que posee sus propias particularidades. (Citro, 2010, p.22)

En esta genealogía, la autora anota que la experiencia del cuerpo – máquina que Descartes imaginó se consolida con el desarrollo de la producción capitalista, en la que retomando a Marx el cuerpo será convertido en una herramienta separada del ser producto de la repetición mecánica de un mismo movimiento productivo. Mientras el obrero mortifica su cuerpo arruinando el espíritu, los filósofos racionalistas con un cuerpo descansado aspiraban a enaltecer el espíritu y alcanzar el placer. Serán los trabajos de Foucault los que permitirán entender mejor el proceso de convertir el cuerpo en máquina, será tanta su relevancia que durante los años 80 será parte constitutiva de la perspectiva posestructuralista e influenciará los estudios de género. Para Foucault el poder sobre la vida se organiza de dos formas: el disciplinamiento en una anatomo-política del cuerpo humano para ser más útil y dócil y ser integrados a sus temas de control eficaces y económicos; la segunda es una biopolítica de la población centrada en el cuerpo –especie, en donde el dispositivo de la sexualidad se convierte en el más importante, más que la natalidad, la longevidad, la salud pública, la vivienda y la migración. El propósito es el de tener un individuo autónomo y

racional al cual el contrato social le permitiera pactar libremente su vida política y sus intercambios económicos en el mercado. Muchos de los trabajos contemporáneos sobre el cuerpo son ejemplos claros de cómo los mecanismos disciplinadores de los cuerpos siguen actuando en las instituciones; siendo de gran interés cómo la medicina sigue siendo el saber – poder que más interviene sobre los cuerpos y la sexualidad.

A la expansión y consolidación del capitalismo se le suma el ascenso de la burguesía como clase dominante en el conjunto de fuerzas que ayudaron a lo que Citro (2010) llama el olvido de la corporalidad en la modernidad. Precediendo a Foucault, será Norber Elias en 1936 quien en su texto “El proceso civilizatorio” quien escribirá que la civilización occidental durante los siglos XIII y XIX construyó lo que se debía considerar normal y natural, incluida la misma noción de individuo y las formas de representar y usar los cuerpos. “El autodomínio del individuo con su insistencia en el registro corporal y lo afectivo, se convertirá en un rasgo característico y altamente valorado de la personalidad en el proceso de consolidación burguesa” (citado por Citro, 2010, p. 31).

El otro elemento constitutivo del proceso civilizatorio fueron las oposiciones entre mente – cuerpo, teórico – empírico, razón – emoción, cultura – naturaleza, abstracto – concreto; y entre estos dominios el más influyente será el masculino – femenino, todas estas matrices simbólicas de dominación y desigualdad, siendo lo más anclada en las culturas y las relaciones: lo masculino y lo femenino.

Más que olvidados, los cuerpos son confinados al lugar de un objeto peligroso pero a la vez potencialmente útil, al que la racionalidad de los individuos y las instituciones sociales deberán encauzar: en tanto de emoción, goce y pasión que el individuo debe aprender a autodominar para alcanzar un estado espiritual o moralmente superior; como obstáculo o interferencia que es necesario controlar y apartar para alcanzar el

verdadero saber ; o como medio técnico que es necesario disciplinar para su eficaz funcionamiento en las instituciones sociales. Pero lo que no debemos olvidar es que, en la ecuación de género que se impuso en estos procesos, los cuerpos femeninos fueron considerados aquellos que más necesitaban ser encauzados por esa racionalidad que fue concebida, preponderantemente, bajo un signo masculino. (Citro, 2010, p. 32)

A comienzos del siglo XIX será el romanticismo el movimiento que seguirá estableciendo nuevos modos de sensibilidad, la bohemia como modo de vida de jóvenes parisinos (artistas, escritores y estudiantes) se extiende a ciudades occidentales, que a través de sus cuerpos en-el-mundo, con una sexualidad desafiante a los ideales de la familia, manifestaban su inconformidad frente a las normas establecidas por la burguesía. A este ya crecido cuestionamiento se suma la organización de la clase obrera y con ella el aumento de la conciencia revolucionaria en la segunda mitad del siglo XIX. Será la experiencia de dolor de los cuerpos hacinados en las fábricas que permitirá la emergencia de la crítica más lúcida al capitalismo con Karl Marx, y paralelamente en el ámbito académico se cuestiona la supremacía de una racionalidad desencarnada (Husserl, Nietzsche y Freud). Con la primera guerra mundial y sus devastadores efectos se pondrá final a la bella época y permitirá ver los efectos de la ciega confianza en el progreso.

Con la posguerra, la emergencia de nuevos movimientos políticos, el ingreso de las masas al mundo del consumo, y el ingreso de la mujer al mercado laboral, en medio de la crítica del feminismo al rol de la mujer que la burguesía le había otorgado en el centro de la familia, aparecen nuevos ideales de belleza:

Al tradicional disciplinamiento del movimiento de los cuerpos en el trabajo (la anatomo-política del detalle foucaultiana) se le suma el de la nueva imagen corporal

que debe alcanza, a través de una anatomo-política de la belleza que se hará cada vez más minuciosa y rigurosa (...) De este modo, se inicia ya en esa época esa estrategia infalible del mercado que progresivamente irá multiplicando las estéticas y los productos para los cuerpos, y que bajo la apariencia de la autonomía y la voluntad del individuo sobre su cuerpo promueve la incorporación de determinados modelos de cuerpos socialmente legitimados y niega otros. (Citro, 2010, p.33)

En cuanto a esta nueva disciplina en el libro *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (2011), Silvia Citro, a propósito de repensar las corporalidades, menciona a algunos de los primeros autores que desde la antropología del cuerpo se han adentrado en el ser- en- el- mundo, es decir, en la relación entre cuerpo, mente y mundo. Menciona a Marcel Mauss (1872-1950), Antoni Artaud (1896-1948), Maurice Leenhardt (1978-1954) y a Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) destacando el papel fundacional de esos trabajos en los que, a pesar de sus diferencias, se considera por igual la importancia de la corporalidad de la persona.

Al hablar de técnica corporal se está dando cuenta de un concepto fundacional de la antropología sobre los cuerpos, pero más allá de la capacidad de Mauss de develar el carácter culturalmente construido de aquello que podía ser considerado lo más natural, su contribución fue hablar del cuerpo desde su propia experiencia en la guerra, práctica no muy común hasta entonces en el devenir de la antropología. Dicho esto, para Mauss es posible hablar de técnica en tanto es un acto eficaz, y el objeto y medio técnico más natural y normal del hombre es su cuerpo. La naturaleza social del habitus devela su carácter adquirido a través de la educación, el adiestramiento y la educación siempre en función de una cierta autoridad social. El autor tuvo la capacidad de ver que estas técnicas tienen variaciones no solo entre

las culturas (etnia, raza, naciones) sino al interior de cada grupo social (sexo, edad, educación, reglas de urbanidad, moda, etc.).

El hablar del cuerpo, como diría Latour (2002), fue iniciado en antropología con el trabajo del antropólogo francés Marcel Mauss sobre “Técnicas del cuerpo” (1934), donde recolecta las variadas formas en que los hombres se sirven del cuerpo; hace notar cómo las actividades fisiológicas del cuerpo son comunes a toda la humanidad, aunque el proceso de aprendizaje es adquirido culturalmente y por ello varía en cada sociedad. Mauss se refiere a “técnicas” para modificar la naturaleza interior del cuerpo, es la transformación del cuerpo para fines útiles; esto es, conservación de sí mismo, mejor desempeño, adaptación superior al medio: la “técnica hecha hombre” o el hombre hecho técnica. (Muñiz & List, 2007, p.23)

Antes de que uno de los discípulos de Mauss, Maurice Leenhardt contribuyera en la tarea de darle carácter científico a la etnología, esta estuvo muy ligada a la experimentación artística en los trabajos de Antonin Artaud, fue una época de la fascinación por lo exótico y la comparación cultural, desde una perspectiva intercultural que se vendrá a retomar en los años 70's. El trabajo de Leenhardt “contribuyó a enfatizar la confrontación entre las diferentes formas en que las sociedades indígenas y las sociedades occidentales modernas concibieron la corporalidad de las personas” (p. 39). A partir de estos planteamientos el predominio de los modelos holísticos o integradores de los vínculos entre cuerpo y mundo, en este tipo de sociedades, y la escisión de ese vínculo junto la preeminencia de la noción de cuerpo como objeto, en la tradición occidental, se transformaron en oposiciones que aún continúan vigentes en diferentes autores, tan representativos como Le Breton.

Por su parte, Merleau Ponty, basa parte de sus reflexiones sobre el cuerpo en los avances de la neurofisiología de la época, en estudios sobre lesiones corporales, y

específicamente cerebrales, que en muchos casos correspondían a los numerosos cuerpos que retornaban de los campos de batalla de las guerras mundiales.

Ya desde Husserl, la tradición fenomenológica se caracterizó por redefinir el cogito y la noción de sujeto, que pasó a considerarse inseparable del mundo; es decir, así como hoy no hay conciencia sin sujeto, tampoco la hay sin mundo; existo porque hay un mundo, tengo evidencia de mí y del mundo ineludiblemente, se trata de una rigurosa bilateralidad: no puede constituirse el mundo como mundo, ni el yo como yo, sino es en su relación, por eso se trata de un ser en el mundo o, como diría Merleau Ponty de una misma carne. La propuesta de descripción fenomenológica será la de intentar recuperar o captar esta experiencia primera, preobjetiva y previa al pensar que tenemos con el mundo, y esta experiencia perceptiva, kinética e incluso de lenguaje, es posible o se consume a través del cuerpo propio, el cual para Merleau Ponty no podrá reducirse ni a la *res cogitans* ni a la *res extensa*, pues no es ni un acto de conciencia ni una suma de reflejos. (Citro, 2010, p.40)

Dando continuidad a la mirada retrospectiva, en los años 60 surge un movimiento contracultural que reivindicó un nuevo lugar para la corporalidad como fuente de placer y conocimiento sensible. La imagen corporal y las prácticas corporales alternativas de aquellos jóvenes se convirtieron en símbolo y a la vez sitio de disputa desde donde ejercer una crítica y resistencia cultura más amplia. En este contexto, Mary Douglas, a 30 años de Mauss, retomará la idea de cómo cada sociedad modela las técnicas corporales, Douglas va más allá del cuerpo como mero objeto y medio técnico que es necesario describir sino que problematiza su dimensión simbólica como un microcosmos de la sociedad. 43, 44. Mientras Douglas se concentró en el modo en que los sistemas de control se imponen sobre los cuerpos y contribuyen a formar determinados marcos cosmovisionales, por ejemplo con los rituales

como formas transmisoras de cultura pero restrictivas de la conducta; Victor Turner ya no se interesó tanto en la estabilidad de las estructuras y las formas de control sino en los procesos, su dinamismo y conflictos, a la manera de dramas sociales; pero no solo como metáfora sino a modo de experimentaciones transdisciplinares “generar una comunicación, perceptual, directa y vida entre actor y espectador” (Jerzy Grotowski, 1970, p.18, citado por Citro, 2010, p. 47) a través de las praxis teatrales.

En Francia, tomará fuerza la perspectiva estructuralista de Lévi-Strauss, en especial con Françoise Héritier quien estudiará las representaciones sociales según los sexos en diferentes culturas, explicándola desde los procesos de simbolización de la especie humana a partir de la observación e interpretación de los hechos biológicos. Esta mirada estructuralista será una gran influencia en los estudios sobre el cuerpo en Latinoamérica durante los años 80. La tendencia en antropología fue entonces la de interpretar la experiencia corporeizada en términos cognitivos y lingüísticos, haciendo que el cuerpo sea considerado pasivo como signo o símbolo, descuidando su carácter transformador en la praxis social.

Posteriormente, los procesos de globalización y el posmodernismo, que como bien explica García Canclini la producción y la circulación de bienes culturales se ha visto atravesada por los procesos de territorialización y reterritorialización, y en el modo de ver de Fredric Jameson son la ambigüedad y la indeterminación lo que caracteriza los procesos sociales, muerte de las vanguardias estéticas y de la moda retro, lo cual promueve la utilización de recursos estéticos basados en la intertextualidad, la hibridación, el collage y el montaje.

Este ambiente promovió que aparecieran las perspectivas críticas que le prestarán mayor atención a las prácticas, movimientos corporales y la sensorialidad (Le Bretón, retomando a Mauss), más allá del asunto de la representación (Lévi-Strauss, Derrida,

Foucault) y el significado. Aunque se debe mencionar que el mismo Foucault en sus últimas obras pasó de hablar de un sujeto constituido a un sujeto en constitución. De esta corriente crítica también hace parte Csordas en los años 90 con la perspectiva del embodiment, definida como una aproximación fenomenológica en la que el cuerpo vivido es un punto de partida metodológico antes que un objeto de estudio. Así entonces hay un complemento entre en abordaje anterior centrado en la textualidad junto con los definidos por las experiencia perceptual y por los modos de presencia y compromiso en el mundo.

Para Lipovetsky (1986), es que este nuevo escenario de consumo (político, económico, cultural) en donde de proliferan las técnicas corporales, performances estéticos y rituales, prácticas de cuidado y de salud de los cuerpos, llamadas ancestrales y de carácter híbrido, llevando “a una segunda revolución individualista que promueve una forma de personalización del cuerpo, como un cuerpo reciclado, y que cumple la misión de la normalización como único medio de ser joven, esbelto y dinámico” (p. 63).

A partir de los planteamientos de Merleau Ponty y las nuevas neurociencias que lo retoman, para Citro (2010) hacer cualquier reflexión sobre lo humano, en tanto seres encarnados, significará que son las experiencias “sensorio-afectivo-cognitiva de cuerpos en-el-mundo” (p.17). Esta autora defiende la hipótesis entorno a la cual habría una experiencia fenomenológica de la carne común a diferentes culturas, la cual no obstante, ha sido más visibles en ciertos contextos culturales (uso del lenguaje, prácticas, significados, símbolos, rituales, etc.); mientras habría sido invisibilizada en las prácticas y las representaciones occidentales que han sido hegemónicas hasta la modernidad. En otras palabras, afirmar que las representaciones ideológicas enmascaren determinadas experiencias prácticas no es lo mismo que postular que tales experiencias no existan.

**CAPÍTULO 5. CUANDO LA FORMA DEL CUERPO DESENMASCARA LA
NORMA, LOS CUERPOS DEFORMES CON FOUCAULT**



<https://pixabay.com/es>

Los trabajos de Foucault sirven para entender como el proceso de convertir el cuerpo en una máquina útil no solo abarcó las fábricas sino las instituciones sociales modernas: escuela, hospital, cárceles, ejércitos; de esta manera el formato de la cárcel se expandió tanto al hospital como a la institución escolar. También ayuda a entender las formas de saber – poder que permite la regulación de la población. En sus tesis se encuentra un conjunto de evidencias que permiten demostrar “que el orden social, la diferencia, la normalidad y el cambio son conceptos culturalmente eficaces y socialmente útiles porque ocurren corporalmente” (Pedraza, 2014, p. 82).

Su pensamiento estuvo en auge en los años 60 y 70 junto con las revoluciones culturales, basado en el análisis de las estructuras sociales y las subjetividades, cuestiona los límites del poder y discuten sobre las libertades individuales, es un momento incómodo para el status quo en tanto se critica a lo instaurado y a la reproducción social. Desde su postura, el intelectual no dar consejos sino su deber es dar instrumento de análisis, tiene papel de historiador en tanto la verdad es el genealógico.

Foucault (1992) demostró cómo la microfísica del poder atraviesa los cuerpos. Con el poder del soberano sobre la vida y la muerte del súbdito, la vida y la muerte dejan de ser fenómenos naturales. La consigna de la anatomopolítica durante el siglo XVII y XVIII se convierte en hacer morir o dejar vivir. XVII y XVIII. Consiste en incidir sobre el individuo, para fabricar un sujeto dócil. La escuela, el ejército usan técnicas disciplinarias con el objetivo aumentar las fuerzas del cuerpo para mayor productividad y reducir las fuerzas del cuerpo político, es decir mayor docilidad. Es a partir del castigo que terminan operando de forma automática en el sujeto.

Ya en el siglo XIX, el derecho es hacer vivir o dejar morir, no tiene por objeto de intervención el sujeto sino la población, develando los mecanismos de la biopolítica como la

natalidad, la morbilidad, fenómenos de tipo colectivo de los que se sirven para evaluar sus efectos económicos y políticos. El objetivo de la biopolítica es la de establecer mecanismos de regulación. Cae el poder soberano porque se muestra ineficaz frente a explosión demográfica o la industrialización, para la que se necesitaba otras tecnologías (Foucault, 1994).

El capitalismo se perpetúa gracias al ejercicio de poder que se hayan presenten es todo el cuerpo social, a esto se le conoce como micropoderes, lo cual contravierte que el poder pasa por el enfrentamiento de dominado y dominantes como decía Marx. El poder es un entramado y se ejerce de manera sutil por parte de una sociedad disciplinaria. La sociedad de control ahora está depositado en el hedonismo, y en las biotecnologías. La ideología requiere del control del cuerpo del individuo que va más allá del control, social, la función de la biopolítica es que los cerebros se autorregulen, se auto controlen. Así entonces, la biopolítica se implementa mediante acciones políticas tanto en cuerpos individuales como en poblaciones.

En *Microfísica del Poder*, Foucault (1992) analiza como el estado y la economía se ocuparon del potencial de las capacidades biológicas e intelectuales de los individuos, haciendo que la familia tipo y el control de la natalidad se adecuaran al concepto de producción capitalista. El objetivo del biopoder es la gestión de la vida, el sistema genera nuevas vacunas que reducen la mortalidad y prolongan la vida. El mercado toda las decisiones. En ese esquema el individuo no cumple ningún papel, no se trata de la explotación de Marx sino de la explotación de masas, indigentes a los quien se niegan la identidad.

El cuerpo se convierte en el terreno de lucha, los médicos sobre la salud y los problemas morales sobre la sexualidad, entre otros, son saberes que buscan lograr la docilidad

política de los cuerpos y productividad. Este tipo de poder necesita de técnicas de poder: la medicina, la psiquiatría, la psicología, requiere de saberes técnicos para desarrollarse. No es el saber lo que avanza y que luego el poder se sirve de él, sino que el poder necesita que el saber se desarrolle. Las investigaciones en las ciencias no están motivados por filantropía sino por aquello que el mercado quiere desarrollar, la vanguardia en investigación científica lo que al poder económico le interesa no lo que sea bienestar para todos. Se usa ese saber para disciplinar al sujeto.

A partir de la normalización, de la medición y de los parámetros todo aquel que no sea normal va a ser anormal y va a ser señalado por el poder, va a ser marginado y a su vez todos los marginados funcionan como temor, como amenaza de función social para los que serían los normales. En otras palabras cumple una doble función: poder que normaliza y excluye, y los excluidos sirven como representantes de lo que nadie quiere ser. El poder negativo está prohibido, el poder positivo funciona bajo otro orden que no es el del control y la represión sino la del control y la estimulación, induce a algo, que se auto vigila: “ponte desnudo pero mantente en forma”, fuerza a determinadas formas de la subjetividad. Prohibición y castigo por la auto imposición de lo que está bien hacer que termina incidiendo en los cuerpos, toda esta productividad lo que permite sostener es el sistema capitalista y el consumo. El capitalismo produce necesidades falsas y eso va de la mano con una subjetividad, un tipo de sujeto que necesita tener la información permanentemente, ese es el sujeto que necesita comprar un celular.

La norma lo que hace es que tengamos que tomar una posición respecto de ello. Por ejemplo, el racismo es un medio para establecer una censura a nivel población: los que merecen vivir. Establece una relación positiva, para poder vivir el otro tiene que morir. El racismo es el derecho a matar dentro de las sociedades disciplinarias, es solo admisible si

está fundamentada en un principio biológico, el otro es un peligro para los nosotros, la población, haciendo admisible el derecho a matar. El asesinato puede ser indirecto como formas de exclusión, estar expuesto a ciertos riesgos. En la actualidad, el mundo tiene nuevos modos de racismo en los estados modernos como la exposición a ciertas guerras.

Un grupo de poder establece lo que es la verdad pero no existe una única verdad. El saber es lo que un grupo de gente comparte y decide que es la verdad. La verdad define lo correcto y lo incorrecto, la bondad y la maldad, lo normal y lo anormal, a través de esa verdad el poder disciplinario controla la voluntad y el pensamiento en un proceso que él llama de normalización. Normalizar implica numerar y controlar a los individuos para que cumplan su rol dentro del cuerpo social. Aunque nos parezcan naturales los saberes son fruto de determinadas condiciones. Las prácticas sociales se han apoyado en definir a algo por su opuesto. Este lenguaje define al discurso (escrita o dicha). Cómo se normaliza un cuerpo social por medio del lenguaje. (Arqueología del saber). El discurso producido sobre la locura sobre psiquiatras y psicólogos, define la locura como anormal, por tanto define la anormalidad. La gente normal se ocupa de estudiar la anormalidad de manera casi obsesiva, a través de la anormalidad por lo tanto se establecen unas relaciones de poder. La persona anormal tiene poder sobre la anormalidad.

Un cuerpo es anómalo cuando abandona el espacio de la norma corpórea; por ello un cuerpo anómalo opera por oposición a un cuerpo ideal; para Foucault (2007) la norma trae consigo un proyecto normativo en el que todo lo que no se adapte a la norma es desviado, normal; argumento que sirve para justificar las lógicas de la exclusión. En este sentido, desde la perspectiva antropológica cultural de Courtine (2006), la historia de la deformidad humana es también la de las miradas que se dirigieron hacia ellos en el transcurso del siglo xx, el enigma que generan estos cuerpos se resuelve con las leyes de la ciencia que silenciaron las

explicaciones de orden demoniaco, delirios femeninos o incestuosos, haciendo que la medicina y la biología se volvieran las dueñas de las miradas.

Los discursos en torno al cuerpo se han hecho por antinomia de lo normal y lo anómalo:

El cuerpo anómalo opera por oposición a un cuerpo ideal y por eso un cuerpo es anómalo cuando abandona el espacio de la norma corpórea, [...] cuestiona el orden establecido, dicho orden, según la época y el espacio, puede estar determinado por la normatividad, el dogmatismo religioso, el poder científico o por los cánones estéticos. (Vignolo, 2008, p. 16)

Por lo anterior, la relación entre cuerpo e historia es estrecha, el cuerpo adquiere sus significados a través de las adscripciones y proyecciones en contextos sociales y culturales; en otras palabras, la cultura atraviesa y define los cuerpos en nuestras sociedades. La exhibición de lo anormal en ferias, museos y posteriormente los zoos humanos configuraron una relación con lo que se percibe como diferente; posteriormente, prestaron su rostro para relacionarlo con la peligrosidad, de esta manera la exhibición ayudó a concentrar las angustias colectivas y a extender el poder de la normalización a toda la sociedad:

Una fórmula límpida de Georges Canguilhem elucida esta relación entre el monstruo y la norma: en el siglo XIX el loco está en el asilo donde sirve para enseñar la razón y el monstruo está en el frasco del embriólogo donde sirve para enseñar la norma. [...] el salvaje sirve para enseñar la civilización, al mismo tiempo que fundamenta esa jerarquía natural de las razas que exige la expansión colonial. Detrás de las vitrinas de la morgue, el cadáver que recibe a la muchedumbre dominical de curiosos refuerza el miedo al crimen. En la penumbra del museo de cera anatómico las figuras de carnes

desbastadas por la heredosífilis inculcan el peligro de la promiscuidad sexual, la práctica de la higiene y las virtudes de la profilaxis. (Courtine, 2006, p. 206)

El proceso histórico de la humanización de los monstruos comienza con el saber teratológico, pues reorganiza el pensamiento de lo monstruoso, el enigma se resuelve con las leyes de la ciencia, y silencia las explicaciones de orden demoniaco, delirios femeninos o incestuosos. De esta manera, la medicina y la biología se hicieron dueñas de las miradas y los discursos sobre los cuerpos deformes y emergen preocupaciones por los efectos teratogénicos del medio ambiente.

“Isidore Geoffroy Saint-Hilaire supo eliminar la confusión entre lo monstruoso y lo anormal, clasificar las anomalías según la gravedad de su naturaleza y reservar la palabra ‘monstruosidades’ para las desviaciones más graves” (Courtine, 2006, p. 226). Si bien se da un cambio en la sensibilidad y se abre camino a la reeducación, el poder médico afecta jurídicamente el cumplimiento de los derechos civiles al colocar condiciones al engendramiento, considerada como la solución final. Pero serán las consecuencias de la guerra las que provocarán la ruptura más crucial entre monstruo y cuerpo humano, la culpabilidad y las obligaciones morales harán que los miles de mutilados sean vistos como inválidos, desarrollándose una cultura médica y social de la reparación.

Para terminar, resulta útil para la comprensión psicosocial de la mirada sobre los cuerpos deformes la relación que Kappler (1994), citado por Díaz (2012), establece entre la noción de monstruosidad con la de abyección, la primera, como ya se señaló, aparece ligada históricamente a aquello que se aleja del curso de la naturaleza o va en contra de ella. La mirada de la monstruosidad generada por el proceso de la Conquista de América aporta elementos de análisis para el estudio de los “cuerpos coloniales-cuerpos abyectos” y su relación con los cuerpos nombrados como discapacitados:

La nominación y aparición de cuerpos abyectos (en el sentido con el que son considerados por Judith Butler), y en consecuencia de los cuerpos que —importan, es tanto una estrategia de saber/poder como el acontecimiento concreto de la toma de poder por parte de cuerpos *razonables e inteligibles* que van a detentar el privilegio de la nominación/dominación de otros cuerpos. [...] Tanto *indios* como *mujeres* como *discapacitados*, en tanto cuerpos oprimidos, relaciones de poder corporizadas pueden considerarse dentro de un proceso múltiple de abyección, por el modo en que la mirada o la visión los espacializa y dispone. Cuerpos abyectos entonces, que como lo plantea Butler (2002: 19): —... abyección (en latín, *ab-jectio*) implica literalmente la acción de arrojar fuera, desechar, excluir y, por lo tanto, supone y produce un terreno de acción desde el cual se establece la diferencia. (Díaz, 2012, p. 34)

La alienación, como la ideología, al convertirse en hechos de la vida cotidiana, tiene en la habituación y la naturalización dos modos que le permiten expandir ideas y acciones negativas para las personas y su entorno. La desnaturalización, el proceso para lograr que algo naturalizado sea comprendido en su condición y origen, es un examen crítico de aquellas creencias y procedimientos que sustentan los modos de hacer y comprender la vida cotidiana, de modo que lo que ha sido naturalizado sea desprovisto de su “naturalidad” atribuida, mostrando así su carácter construido (Montero, 2015).

Teniendo presente entonces la desnaturalización como tarea fundamental de la psicología comunitaria, entendida como el develamiento de causa-efecto, de contradicciones, del carácter de construcción social de los fenómenos, de los intereses implicados en la construcción naturalizante de los mecanismos de poder, y de las limitaciones respecto de la posibilidad de cambiar; toma sentido hablar del proceso de borramiento de “los discapacitados”.

En palabras de Le Breton (2002), “La existencia del hombre es corporal” (p. 7). Y dicha existencia está regulada por rituales y normas establecidas dentro de las culturas, en el caso de occidente el borramiento desdibuja la existencia de aquellos cuerpos diversos que al escaparse de la normalidad da como resultado el distanciamiento, la negación de la existencia de un otro, el ocultamiento de su cuerpo y por tanto de su ser.

Los cuerpos abyectos, sacados de los normal (Butler, 2012) que están al margen y que no hacen parte de la “normalidad” se resisten a ser borrados, la categoría “borramiento” aparece con Le Breton (2002) entendido como un ritual que se ha instaurado en las culturas occidentales que se traducen en el distanciamiento, la evitación del contacto con otros, el ocultar y no mostrar ciertas partes del cuerpo o presentarlo desnudo, además de las normas para interactuar, y la distancia entre unos y otros.

La primera y forma más concreta de borramiento se mantiene en el lenguaje, es el ejercicio de un sujeto negado por la apariencia de su cuerpo: “discapacitados”. Recordemos que la naturalización mantiene un orden social, por ello es más cómodo ubicarlos en categorías patologizantes que causan distanciamiento o exclusión del ámbito social. Sin embargo, el cuerpo desde su más profunda esencia, al ser oprimido, ignorado, insiste manifestándose, revelándose inesperadamente al sujeto a pesar de no ser escuchado, expresándose a través de la enfermedad, el dolor, la emoción, etc. Es la insistencia del cuerpo que se revela y se rebela ante la opresión interrumpiendo la rutina diaria de una sociedad que no quiere ver ni oler, creando confusión y caos.

**CAPÍTULO 6. EL EXTRAÑO NO ES UN SUSTANTIVO ES LA CONSTRUCCIÓN
SOCIOLÓGICA DE UNA RELACIÓN**



<https://pixabay.com/es/>

¿Por qué las exclusiones, al colocarse en el terreno de las interrelaciones, suponen la construcción de terrenos extraños y familiares relacionados con nuestro cuerpo y la percepción sensible del cuerpo de otros? Desde una perspectiva sociológica, Sabido (2012) busca dar respuesta a esta pregunta, y pretende dar cuenta de cómo se activan los procesos de distinción entre lo familiar y lo ajeno, entre lo propio y lo extraño, desde la singular perspectiva de la corporalidad y la sensibilidad históricamente constituidas.

El Otro se relaciona con ciertos criterios de referencia que posibilitan la distinción y clasificación del sí mismo o del nosotros respecto a ellos; mientras que el (los) extraños referirá a una modalidad que adopta el trastocamiento de este tipo de distinciones y emerge cuando es imposible mantener las formas clasificatorias que ordenan el mundo. Mientras que la referencia a los otros sirve para distinguir al nosotros, la referencia a los extraños a menudo supone una intrusión en los marcos que definen al nosotros. (Sabido, 2012, p. 37)

Las nuevas perspectivas entorno a lo Otro que emergen desde la década de los setenta hasta principios de los ochenta, retan el supuesto de que es posible clasificar y ordenar normativamente la diversidad de lo humano. La categoría que inaugura este complejo análisis y se ancla en la filosofía es la Alteridad, siendo uno de los mayores exponentes de esta filosofía es Levinas, centrada en el problema de cómo es posible conocer el Otro a partir de sus diferencias y sus implicaciones. Temas abordados desde distintas miradas hechas cuerpo, es decir el otro como extranjero, marginal, monstruo, víctima, anormal, outsider, etc. Dan cuenta de lo anterior. Es importante aclarar que estas miradas son de carácter relacional, no hay normales sin anormales, no hay incluidos sin excluidos, así entonces las condiciones no son esencias; es decir el ejercicio no ha consistido en identificar extraños sino condiciones sociales de posibilidad.

En la sociología se ha abordado el problema de la identidad y la de la diferencia entre las identidades, el cual entra en tensión con la Alteridad en tanto la identidad implica relaciones sociales de distinción entre nosotros y ellos; en otras palabras la identidad no es inteligible sin su contraparte la otredad. En el marco de la modernidad contemporánea, ciertos desacuerdos y sacudidas permiten que nos preguntemos de cierta manera y no de otra por el Otro. Veamos dos ejemplos de lo anterior en Bourdieu (2002) “la identidad se define y se afirma en la diferencia (p. 170) y para Korinfeld (2003) “la identidad que no es igual a la verdad del sujeto y ya no será sinónimo de fijación y estabilidad sino (de) movimiento entre lo propio y lo extraño, fluidez entre lo uno y lo múltiple (p.5).

Una de las condiciones de posibilidad para la emergencia de lo extraño depende de su contraste con lo familiar y propio:

Por extraño se entiende una relación, no un sustantivo, las personas no son extrañas en sí, resultan extrañas para alguien, nada ni nadie resulta extraño si no lo contrastamos con lo nuestro. El extraño es, siguiendo un razonamiento simmeliano, una forma social de ser con otros (...) El extraño se convierte en aquel referente que da Sentido al mundo familiar pues remarca sus cualidades a partir de la negatividad con la que se enuncia, pues en última instancia el extraño no – es como nosotros. (Sabido, 2012, p. 34)

Sin embargo, hay que aclarar como lo extraño se vuelve negativo, porque en contravía podría resultar atractivo, y la explicación más tajante es el agenciamiento de ciertos desequilibrios de poder, y para ello solo hay que pensar históricamente en los procesos de colonización. Mientras la referencia al Otro sirve para diferenciarnos del nosotros la referencia a los extraños en general supone una intrusión en los marcos que definen al

nosotros. Así entonces, los extraños se construyen desde el propio cuerpo en la medida en que no coinciden con aquello que sensiblemente consideramos natural y familiar.

Si los extraños son personas que no encajan en el mapa cognitivo, moral o estético del mundo: en uno de esos mapas, en dos o en ninguno de los tres; si (...) gestan incertidumbre, que, a su vez, engendra el malestar de sentirse perdido, entonces, toda la sociedad produce este tipo de extraños. (Bauman, 2001, p.27)

La primera modernidad construyó extraños para satisfacer la curiosidad que generaba lo exótico, combinando una suerte de atracción y repulsión. Toda una geografía del deseo colonial se erige destacando el cuerpo deseable e impúdico de la otredad. Paralelo a la atracción y la repulsión operaron como mecanismos para su exterminación: al Renacimiento le acompañó la creación de guetos para los judíos, y una serie de justificaciones de conquistas y saqueos en otras partes del mundo. A la ética protestante y la Contrareforma católica una persecución sangrienta de las brujas y los herejes. A la Ilustración y al proyecto de los sabios enciclopedistas franceses, una justificación científica de la superioridad de la raza blanca que se recrudece hasta los trágicos acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial. Así mismo, la idea de nación condenada o segregaba a las minorías racionales y/o étnicas.

En este recorrido vale la pena recordar que la expectativa del proyecto moderno no fue alcanzada pues requería deshacerse de la presencia de estos extraños para dejar atrás la tradición y alcanzar el universalismo, la igualdad y la homogeneización añorados. Se debe hacer además la salvedad sobre una discontinuidad epocal entre la primera modernidad y la modernidad contemporánea, casi que sería mejor de hablar de multiplicidad de modernidades. En esta última, la multiplicidad de modernidades o modernidad líquida, esos extraños se convierte en un atractivo exótico de consumo, el extraño siempre guardará la ya descrita ambigüedad entre lo repulsivo y lo atractivo, y la manifestación actual de su

explotación es el turismo colonial, así la comunicación con otros pueblos se convierte en mercancía (Margullis, 2006). El extraño deja de ser radical, bárbaro, anormal o desconocido y pasa a ser una exhibición controlada en un hotel o captada en una cámara.

En estas nuevas coordenadas sociales cohabita otra forma de relacionarnos con el extraño: el correlato del miedo para justificar la criminalización del pobre, de este modo el extraño ya no está atravesado solamente por aspectos culturales y étnicos sino también por la estratificación social. En el constante flujo de mercancías de la globalización se da paralelo el constante flujo de personas y así el inmigrante pobre se convierte en el culpable de las crisis internas: los norteamericanos culpan a los centroamericanos, los colombianos empiezan a culpar a los venezolanos, etc. Solo por dar dos ejemplos actuales. En palabras de Simmel (1986) se vuelven chivos expiatorios, el extranjero subvierte el orden físico y moral, no dejan nada bueno (p. 58).

La importancia del ámbito corpóreo-afectivo para el análisis del extraño en las condiciones de la modernidad reciente, no tiene que atender sólo la visibilidad corpórea de éste (tatuajes, color de piel, vestido, estigma), sino al efecto que produce en la corporalidad de quienes así lo consideran. Como se ha señalado la apuesta no consiste en explicar el proceso que muestra el cuerpo del extraño, sino el de aquél que instalado en la familiaridad de su mundo lo considera como tal. Ello posibilita que el desagrado se convierta en una estrategia que naturaliza y por lo mismo justifica nuestro desprecio a los otros. (Sabido, 2012, pp. 60-61)

De esta manera se puede comprender como los extraños se resignifican según las coordenadas espacio – temporales de una determinada sociedad, no son tan líquidas como parecen son más bien diferenciadas, en otras palabras, no son sustancias que aparecen y desaparecen sino que corresponden a relaciones y situaciones específicas. Así entonces las

estructuras se hacen cuerpo y de manera no consciente las tenemos a la mano en los encuentros sociales. A través del cuerpo aprendemos a actuar de determinada forma que no pensamos reflexivamente sino que forman parte de nuestro sentido práctico, que generan desagrado, enfado, irritación, repulsión, y en ocasiones extremas el asco.

El cuerpo tiene sus propios territorios, tal como lo plantea Goffman (1970) y en comparación con la ciudad su extensión no termina con las fronteras físicas (Simmel, 1986b).

La forma en que se delimita y se construyen las fronteras del cuerpo expresan límites sociales que permiten construir umbrales de sensibilidad y una vez atravesados establecen sentidos y significados de pertenencia y extrañamiento, y es por ello que puede definirse qué resulta agradable o desagradable, atractivo o repulsivo, apreciable o despreciable. (Sabido, 2012, p.62)

En este sentido, el espacio no produce formas de relación sino que son las formas de relación las que producen espacio, los seres humanos podemos estar cara a cara y sin embargo estar separados por grietas sociales, emocionales, culturales y/o políticas. En palabras de Merleau-Ponty (1957) lejos de que mi cuerpo sea para mí solo un fragmento en el espacio, no podría haber para mí espacio si no tuviera cuerpo” (p.110), esto lo que significa es que no somos un objeto en el espacio físico sino que habitamos el mundo, construimos el espacio y lo dotamos de sentido. Pero hay que tener presente que el espacio se cohabita así que la experiencia fenomenológica es asible sociológicamente al delimitar dicho ámbito analítico a la presencia mutua de los cuerpos recíprocamente orientados.

Durkeim señala como en la medida en que los hombres se organizan de determinada manera son capaces de organizar las cosas y su mundo, mecanismo llamado “clasificación” de Mauss. El ordenamiento del espacio afuera/adentro, izquierda/derecha, etc. No son solo formas de separación del espacio sino que se reproducen en las divisiones sociales entre las

personas. Y el mecanismo mediante el cual esta clasificación se da por dada es el efecto de naturalización (Bourdieu, 1989).

Así entonces por una parte se comprende que la construcción social del extraño implica la copresencia, la forma social del extraño es posible en tanto se experimenta la proximidad de su presencia; y por otra parte se comprende que cerca o lejos no solo supone esquemas cognitivos sino que tiene una fuerte carga afectiva (Douglas, X), evitar a toda costa el contacto con los extraños remite a la movilización de valores afectivos, a la percepción social sensible de su corporalidad ajena.

El problema del extraño es un problema del sentido, abordaje fenomenológico

Para Shultz (1974) el problema del extraño es un problema de Sentido, pues hay una carencia de pautas de interpretación compartidas con el forastero y su grupo cultural. Lo extraño es una experiencia que es vista a través del Sentido que otorgan las personas al mundo que viven y habitan. Así entonces lo extraño no está afuera sino dentro de nuestro mundo. No puede hablarse de lo extraño sino es en divergencia con el mundo familiar; mientras lo propio es accesible a mi comprensión y me pertenece, lo ajeno se presenta como originalmente inaccesible y no perteneciente a mí, así lo explica Waldenfelds (1992) refiriéndose a la comprensión de Husserl sobre la experiencia de lo extraño. En otras palabras, la característica de la experiencia de lo extraño es que no es accesible al Sentido con el que interpretamos nuestro mundo, (...) no es accesible a nuestra comprensión (Sabido, 2012; p. 129).

En este abordaje, es de vital importancia la incardinación corporal pues aquello considerado como ajeno al mundo familiar no se reduce a un marco interpretativo

descorporeizado. Para Duch y Melich (2005) el mundo de la vida es de alguna manera el mundo de la corporalidad.

El cuerpo no es solo un objeto sino que nos apropiamos del mismo y somos con él en el mundo, de ahí que es más conveniente hablar más bien de corporalidad, pues en ella se deposita una indudable capacidad orientativa, un saber moverse hacia finalidades concretas y establecidas previamente. (Sabido, 2012, p. 135)

Ligar cuerpo, experiencia y sentido, es un propósito seguido a cabalidad en la tradición fenomenológica especialmente por Maurice Merleau Ponty para quien el cuerpo es el centro de su análisis de la percepción sensible. “Ser una conciencia, o más bien, ser una experiencia, significa comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los otros, ser con ellos, en vez de estar al lado de ellos (...) tengo conciencia del mundo por medio de mi cuerpo (Merleau-Ponty, 1957, p. 104). Se aleja así por completo de la herencia cartesiana, expresando un rechazo tajante a la división cuerpo – mente, el cuerpo ya no es un objeto biológico y deviene en condición de posibilidad de ser y está arraigado en el mundo y su historicidad.

Este horizonte de sentido del cuerpo permitió cuestionar que la percepción no es la correspondencia directa del sujeto con la realidad, la percepción no es ajena a la interpretación, pues al percibir también atribuimos significados. Es posible considerar que la percepción sensible es una experiencia corporal pero no física sino significativa. Siempre existe una carga de Sentido al sentir, cuando sentimos también significamos al mundo (Merleau-Ponty, 1957, p. 85 -86).

Comprender desde la corporalidad, fue otro de las contribuciones del Merleau-Ponty, antes la comprensión aparecía como un ejercicio de la conciencia descorporeizada. Así la comprensión deja de ser una función puramente simbólica u objetivamente, el cuerpo

comprende, organiza y ordena el mundo a través del hábito. No queda aislada la fuerza simbólica, queda anclada al cuerpo en el mundo.

En este sentido, desde la sociología, será Bourdieu (1999), quien aborde cómo aquellas pautas interpretativas se arraigan en los cuerpos y están a disposición más allá de las biografías particulares, en otras palabras ¿cómo es que lo social opera de forma duradera? Explica que conocemos (aprendemos) por el cuerpo, que garantiza una comprensión práctica del mundo; el habitus como sistema de disposiciones duraderas y transferibles han sido modeladas e incorporadas por las personas dependiendo de sus condiciones objetivas de existencia y su trayectoria social.

Pero según Sabido (2012) fue la obra de Elias la que dio cuenta de un fino mecanismo de cómo la sociedad se instala en el orden de las disposiciones, esto es en la sensibilidad, más específicamente en una correlación entre las estructuras de la sensibilidad y las estructuras sociales. Para este autor el desprecio, el asco, la vergüenza y el miedo no son emociones innatas o sólo situacionales sino que corresponden al paso lento de la historia instalada en el orden sensible de las personas, en el estómago, el corazón o los músculos faciales (Elias, 1990).

Al igual que Elias, Bourdieu es muy preciso al afirmar que aceptamos como natural , dado y familiar un olor, el acento de una lengua, un movimiento, un gusto, porque se han convertido en una segunda naturaleza y coinciden con los socialmente esperado. (Sabido, 2012, p. 153)

Desde la tradición fenomenológica lo extraño no es externo, es algo que aparece en la experiencia propia e inquieta, se trata de la experiencia en la que determinado acontecimiento, persona o condición, no logra encajar en los marcos interpretativos del mundo familiar (accesible). El horizonte de familiaridad resulta truncado por la experiencia

de lo extraño. Lo familiar es un horizonte de sentido que funciona a partir de un conocimiento práctico que permite operar en el mundo de la vida.

**CAPÍTULO 7. LOS PROBLEMAS DE LA PERCEPCIÓN Y LA COGNICIÓN
DESDE LA INTERACCIÓN MENTE, CUERPO, MUNDO**



<https://pixabay.com/es/>

¿Podrían influir los nuevos marcos teóricos de las Ciencias Cognitivas en el análisis crítico de las prácticas antropológicas, particularmente de aquellas que se encuadran dentro de la antropología del cuerpo? Para responder esta pregunta, hay que aclarar a qué se llama “enfoque embebido-incrustado situado de la mente” y cómo este enfoque, considerado por algunos el “nuevo paradigma de la mente”, podría articularse con algunas prácticas pertenecientes a la antropología del cuerpo (Silenzi, 2013).

Para comenzar podríamos caracterizar a las Ciencias Cognitivas como aquella área en donde con fluyen los esfuerzos interdisciplinarios de distintas disciplinas como la lingüística, la neurociencia, la psicología y la inteligencia artificial, entre otras (Gardner, 1987). De la mano de la aparición y del desarrollo de las ciencias cognitivas hemos obtenido un conocimiento mucho más profundo de la especificidad de la mente humana y de sus rasgos característicos.

Existen dos concepciones actuales de la arquitectura cognitiva humana: a) la concepción computacional y b) la concepción situada/incrustada/encarnada de la mente. Desde la perspectiva de la primera concepción, la mente es vista como un sistema computacional de procesamiento de la información. Esta concepción de la mente se corresponde con lo que se denomina el “enfoque clásico de las ciencias cognitivas”.

Para dar respuesta a la comprensión de la mente humana se desarrolló un programa de investigación que se ha mantenido buscando modelar como nos comportamos, dándose por hecho que la mente humana funcionaba como un ordenador, racionales y lógicos y así se ha estudiado cómo el cerebro procesa la información y cómo la utiliza. Si bien se han dado avances en robótica o realidad virtual habría que preguntarse si la pregunta completa sobre el cerebro humano no terminó en algo tan restringido como el funcionamiento de un ordenador. La metáfora mente – ordenador, se reduce a seguir tres etapas secuenciales, la

primera etapa la etapa de la percepción (registro de la información), esa información es almacenada en forma de representación mental que es la segunda etapa, manipulación simbólica sobre esa representación y la tercera etapa es el resultado de ese procesamiento simbólico resultado en una orden concreta motora. Esta metáfora hace superar que el proceso comunicativo en la interacción se reduce a la codificación y decodificación de mensajes.

Una apuesta interdisciplinar entre la psicología, la ingeniería, la filosofía, la neurociencia y la lingüística implantó una idea que ha venido dejando de la lado la hipótesis del ordenador, pero esto fue posible gracias a la superación de las fronteras disciplinares. Y el punto de quiebre fue comprender que si bien podemos ser eficientes como un ordenador las cosas no nos importan a menos que no tengamos una base corporal en la que nos veamos afectados por el mundo.

Tras la percepción modular y secuencial de los procesos cognitivos por el cognitivismo y con el aporte del conexionismo, donde se empiezan a modelar y a explicar los procesos cognitivos en términos de redes distribuidas que operan en forma paralela, el enfoque corpóreo viene a cuestionar los límites entre mente, cuerpo y mundo; el cuerpo y el cerebro ya no se pueden estudiar separados del entorno en el que están situados. En esta etapa, el sistema inteligente y el mundo ya no están claramente distinguibles, lo que conlleva una infiltración de la mente en el entorno y viceversa, y hace replantear la imagen de lo que es uno mismo, ampliando la perspectiva de manera que incluya a veces aspectos del entorno local. (Clark, 1997; Gibbs, 2005, citados por Chatzikoumi, 2018, p. 38)

Lo que sostienen esta nueva perspectiva de la ciencia cognitiva es que es inexacta la metáfora del computador, pues en el momento en el que decidimos acercarnos a algo para

mirarlo a la distancia correcta, nuestro cuerpo está actuando, la percepción está involucrada íntimamente con la acción. Lo que hace el cerebro es construir nuestra forma de experiencia, de cómo es el mundo y las cosas, incluyendo como parte del mundo nuestro propio cuerpo.

Según el enfoque corpóreo, el concepto de lo que es uno mismo está estrechamente ligado a la actividad táctil y cinestésica, y la experiencia subjetiva se ve afectada tanto por la actividad cerebral y fisiológica como por la acción cinestética y propioceptiva (Gibbs, 2005). Bajo este foco, la construcción de significados también tiene un origen corpóreo, incluso de significados de conceptos abstractos; es decir, la manera en la que una persona comprende conceptos como alegría, bueno y malo —conceptos constitutivos de nuestra identidad— tiene una base corpórea. (Chatzikoumi, 2018, p. 38)

Hay algunos desafíos para las ciencias cognitivas tradicionales: la primera que no vivimos en un mundo ordenado, más bien vivimos en un mundo con altos niveles de incertidumbre, para funcionar necesitamos procesos prácticos, no una gran cantidad de información que tengamos que organizar y luego procesar, para tomar una decisión hay un equilibrio que en el caso de los robots no se rompe pero en el caso de los humanos ese equilibrio se rompe cuando recurre a sus emociones: por ejemplo cuando tiene cansancio y pereza ese equilibrio se rompe, no somos exactos en lógica de cálculos más bien vivimos imbuidos en un mundo de producción de significados de por sí muy dinámicos.

El modelo computacional al suponer que la mente era un puro mecanismo de combinación de símbolos colocó en el exilio al cuerpo. En las últimas décadas se ha gestado la reivindicación del cuerpo como parte esencial de los problemas referidos a la condición humana, especialmente como factor decisivo en los problemas de la percepción y la cognición en general. Ya no será el cerebro sino el cuerpo, cómo señal de la superación del

enfoque cognitivista clásico, el determinante de la compleja experiencia psicofísica que no se restringe a la esfera mental.

La reivindicación del cuerpo como parte esencial de los problemas referidos a la condición humana en su nivel más básico parece, a la luz del que ha sido llamado “giro corporal”, una demanda generalizada ante el agotamiento de una perspectiva para la que no hay que confundir limitaciones con falta de méritos. (Scotto, et.al., 2019, p.31)

Desde la segunda concepción, la mente no es vista de manera aislada sino en relación a un cuerpo y a un entorno, es decir, es vista de manera “situada, encarnada o incrustada”. Esta concepción de la mente se corresponde con lo que se denomina “enfoque embebido de las Ciencias Cognitivas” En cuanto a esta nueva disciplina en el libro *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (2011), Silvia Citro, a propósito de repensar las corporalidades, menciona a algunos de los primeros autores que desde la antropología del cuerpo se han adentrado en el ser- en- el- mundo, es decir, en la relación entre cuerpo, mente y mundo. Menciona a Marcel Mauss (1872-1950), Antoni Artaud (1896-1948), Maurice Leenhardt (1978-1954) y a Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) destacando el papel fundacional de esos trabajos en los que, a pesar de sus diferencias, se considera por igual la importancia de la corporalidad de la persona (Silenzi, 2013).

Históricamente fue la filosofía, particularmente la filosofía de la mente, la que se ha ocupado del problema cerebro-mente. El cerebro y la mente son “cosas” diferentes (postura dualista históricamente conocida presentada por René Descartes en sus *Meditaciones metafísicas* (2005), mientras que los monistas sostienen que son una única y misma “cosa”, aunque consideradas desde distintos puntos de vista teoría del emergentismo (Damasio, 2001; Martínez Freire, 1995) que desde tal enfoque se desprende. De esta manera la mente

es, en parte, producto del cerebro y el cerebro es, en parte, producto de la mente. En la actualidad, es más adecuado considerar ambos conceptos como un único sistema: cerebro-mente.

Situados dentro de la teoría del emergentismo, en el cerebro humano la inmensa mayoría de los enlaces es dinámica: tanto las conexiones sinápticas como las estructuras neuronales se “recablean” (reconfiguran) permanentemente, en respuesta a la interacción con el entorno y a las experiencias acumuladas. Se dice entonces que el cerebro se auto-organiza. En cuanto a la mente, ésta no tiene únicamente una parte evolutiva y otra biológica, sino también una física y otra social y cultural, y especialmente, no es posible concebirla como una entidad “desencarnada” (aislada de un cuerpo), ni “desituada” (descontextualizada de un entorno). (Citro, 2010, p. 97)

Damasio (2008) a partir del estudio de los pacientes neurológicos desarrolló la denominada hipótesis del marcador somático analizando cómo: “las emociones entraban en el espiral de la razón, y podrían ayudar en el proceso de razonamiento en vez de perturbarlo sin excepción, que era la creencia común. En la concepción de este autor, los fenómenos mentales sólo pueden comprenderse cabalmente en el contexto de interacción de un organismo con su ambiente físico y social, entendiendo que el organismo individual como el cerebro humano y el resto del cuerpo, integrado mediante circuitos reguladores bioquímicos y neuronales mutuamente interactivos. Así su explicación de “cómo funcionaría el edificio funcional de la razón y los sentimientos apela a una renovada concepción que integra la totalidad del organismo con su entorno” (Citro, 2010, p. 26).

En otras palabras, entender el funcionamiento del cerebro no puede lograrse poniendo atención sólo a los mecanismos neuronales, debe abordar elementos más complejos de la cognición que implican las relaciones entre los miembros de la especie y sus productos como

la cultura. El desarrollo durante los últimos veinte años de la tecnología de registro de la actividad cerebral, las técnicas neuroquímicas y las mediciones neuroinmunológicas, ha permitido estudiar el papel de los sistemas neuronales y de los procesos biológicos en los eventos psicosociales, dando lugar a una nueva disciplina: la neurociencia social. Este nuevo campo interdisciplinario combina las herramientas más avanzadas de la investigación en ciencias cognitivas con las ciencias sociales como la psicología social, la economía y las ciencias políticas.

La neurociencia social fue precedida por la neurociencia cognitiva, la cual se ha desarrollado a partir de los modelos teóricos en psicología cognitiva y neuropsicología, las cuales utilizan experimentos conductuales para revelar los procesos y mecanismos que subyacen a las funciones cognitivas, y a partir también de los enfoques computacionales dentro de las ciencias cognitivas, los cuales se basan en los modelos informáticos para desarrollar explicaciones mecanicistas de las funciones psicológicas (Posner y DiGirolamo, 2000, citado por Grande-García, 2009, p.3)

La neurociencia cognitiva social se restringe al estudio de los mecanismos neurobiológicos de los procesos superiores (p. ej., teoría de la mente, empatía, autoconciencia, razonamiento moral, intencionalidad e imitación) que intervienen en la cognición social. Estos procesos superiores, están controlados principalmente por las áreas corticales de asociación como la corteza prefrontal, no están bajo la influencia hormonal, se pueden alterar por desórdenes psicopatológicos o lesiones cerebrales focales y se encuentran sobre todo (aunque no exclusivamente) en el humano y en los primates no humanos. A diferencia de la neurociencia cognitiva, la neurociencia social se encarga del estudio neurobiológico de la conducta social desde una perspectiva comparada y estudia la agresión, conducta paterna y sexual, y juego, es decir los sistemas motivacionales controlados por la

interacción de sistemas neuronales y endócrinos (amígdala, hipotálamo, tallo cerebral, ganglios basales) y que se presentan en la mayoría de los vertebrados, desde los anfibios y reptiles, hasta los mamíferos (Grande-García, 2009).

Indistintamente de las tradiciones, se considera que la cognición social es posible gracias a la capacidad que tenemos no sólo de percibir y entender las acciones de los demás, sino además de nuestra capacidad para atribuirles estados mentales y usar esta información para predecir sus conductas, a lo cual se le ha denominado la teoría de la mente (Grande-García, 2009). Por una parte se sostiene que conocemos o entendemos a los demás haciendo inferencia de sus estados mentales basándonos en nuestros conocimientos de la psicología popular, es decir, una teoría del sentido común; y por otra parte está la teoría de la simulación, que afirma que procedemos según el modelo de nuestra propia mente, de tal modo que simulamos los estados mentales del otro poniéndonos en su lugar (Anton, 2021).

En ambos casos se da por sentado que la comprensión social incluye habitualmente la capacidad de atribuir a otros estados mentales como creencias, deseos e intenciones con el fin de predecir o explicar su conducta, a modo de lectura de la mente. Ha resultado de especial atractivo en este trabajo multidisciplinario la tradición fenomenológica, dada su riqueza descriptiva de fenómenos fundamentales para las ciencias cognitivas como la conciencia, la corporalidad, la subjetividad y la intersubjetividad (Anton, 2021), pues otorgan un giro corporizado a la experimentación y comprensión de la cognición y de sus fenómenos asociados.

Es precisamente esta realidad lo que advierten los análisis fenomenológicos (Merleau-Ponty, 1945; Husserl, 1952; Gallagher y Zahavi, 2008; Fuchs y Schlimme, 2009; Gallagher y Schmicking, 2010, etc.): no parten de una aproximación mentalista sino corporizada al otro, por la que se reconoce que el cuerpo humano se presenta

siempre como radicalmente distinto a cualquier otro cuerpo físico, y, por ello, nuestra percepción de él no es equivalente a la percepción de cosas físicas. Percibimos al otro como otro de modo inmediato, como un ser intencional (Anton, 2021, p.22).

Valga mencionar que la distinción fenomenológica entre cuerpo [Körper] y (como cuerpo físico) y cuerpo vivido [Leib], para entender que

Tanto en medicina como en psiquiatría, ha prevalecido una perspectiva de la investigación del cuerpo como sustrato —y no de la corporalidad [Leiblichkeit] en sentido fenomenológico— en el que se buscan condiciones materiales de alteración de la experiencia psíquica o conductual. La dicotomía entre las funciones corporales y los estados mentales, por lo tanto, ignora a la persona en su existencia unitaria, concreta y corporal [leiblich]. Sin embargo, frente a otro, si bien su cuerpo en cuanto tal es dado en persona, es decir, se percibe directamente el cuerpo como cualquier otro objeto, esto no equivale a decir que sus experiencias me sean dadas de la misma manera original en que me son dadas las mías. El carácter distintivo de la percepción de otro como otro radica precisamente en que la experiencia percibida se sitúa en otro y no en mí (esto significa justamente percibir un cuerpo vivido y no un cuerpo meramente como cualquier otro objeto). Esta diferencia en la percepción de la experiencia es la que permite afirmar que experimentamos otra conciencia corporizada. Si yo accediera a la conciencia de otro como accedo a la mía, el otro dejaría de ser otro y se convertiría en una parte de mí. (Grande-García, 2009, p.3)

El enfoque incrustado-situado-embebido de las ciencias cognitivas y la fenomenología de Merleau Ponty

A raíz del énfasis de Merleau-Ponty en la percepción y en la experiencia, los sujetos son restablecidos como seres temporales y espaciales, haciendo posible considerar algunas de las instancias superadoras de la oposición entre cuerpo – mente. La corporalidad es entendida entonces como una perspectiva de análisis que se integra al estudio de diversas problemáticas socio-culturales; los cuerpos ya no son tratados entonces como “objetos” de estudios específicos (lo cual llevaría, en cierta forma a reinstalar el dualismo mente-cuerpo que luego describiremos), sino que son reconocidos como dimensiones constitutivas de toda práctica cultural- social.

Las ideas claves de Merleau-Ponty posibilitan un giro pragmático de la fenomenología desde dos sentidos esenciales; el primero, la relevancia sobre la existencia de la corporalización y la conciencia humana, y lo segundo, reconocer la otredad al volver sobre el mundo de vida compartido, es decir, colectivo. De tal manera que, la fenomenología se particulariza como una filosofía preocupada por lo que se experimenta, se verifica y se comunica.

En lugar de ser «un objeto en el mundo», el cuerpo forma nuestro «punto de vista sobre el mismo» (1964: 5). Según Merleau-Ponty, llegamos a entender nuestra relación con el mundo a través de la situación de nuestros cuerpos, tanto física como históricamente, en el espacio: Lejos de ser meramente un instrumento u objeto en el mundo, nuestros cuerpos son los que nos dan nuestra expresión en el mismo, la forma visible de nuestras intenciones”. (1964: 5)

El mundo nos llega a través de la conciencia perceptiva, es decir, a partir del lugar que ocupa nuestro cuerpo en el mundo. Merleau-Ponty hace hincapié en el hecho de que la mente está en el cuerpo y llega a conocer el mundo a través de lo que denomina el «esquema postural o corpóreo»: captamos el espacio, las relaciones entre los objetos y nuestra relación con ellos mediante nuestro lugar en el mundo. De ahí que la meta de su trabajo sobre la percepción, tal como señala en *The Primacy of Perception*, es (...) restablecer las raíces de la mente en su cuerpo y en su mundo, en contra de las doctrinas que consideran la percepción como un simple resultado de la acción de las cosas externas sobre nuestro cuerpo, así como contra aquellos que insisten en la autonomía de la conciencia (1964: 3-4).

Dentro de la Historia de la Filosofía, la escuela fenomenológica ha tenido un lugar en la evolución institucional, ha tenido como lema *ir a las cosas mismas*. Su mayor exponente fue Edmund Husserl, quien la delimito como el método filosófico para “estudiar y definir con exactitud la esencia de las cosas, determinar el ser de las cosas, situar la esencia en la existencia” (Pérez Riobello, 2008, p.198). De tal manera, que permitió consolidar el paso al existencialismo liderado por Heidegger, Sartre, Levinás y Merleau-Ponty.

Este último, encontró en los escritos de Husserl las ideas base de su filosofía: la percepción, la corporalidad y su idea de mundo (Pérez Riobello, 2008). De ese modo, la fenomenología tomo un giro existencialista, en donde se estableció un cambio de la conciencia intencional de Husserl a la conciencia perceptiva y la visión del mundo de Maurice Merleau-Ponty.

Las ideas centrales de su filosofía son presentadas por Pérez Riobello (2008) como un tríptico estético derivado de su mayor gusto por el arte y la pintura, el cual ha estado determinando por sus tres premisas: la percepción, la corporalidad y su idea de mundo. Cada una de estas nociones se sostiene como unidad, y a la vez es complementaria a las demás,

con el propósito de crear una pintura mayor. En efecto, las tres categorías abordadas en este texto cuentan con un horizonte, el cual Merleau-Ponty define como:

Lo que asegura la identidad del objeto en el curso de la exploración, es el correlato del poder próximo que guarda mi mirada sobre los objetos que acaba de recorrer y que ya tiene sobre los nuevos detalles que va a descubrir. (Merleau-Ponty, 1999, p.88, citado por Pérez Riobello, 2008, p. 203)

En ese sentido, los fundamentos de la percepción de Merleau-Ponty están influenciados por los principios de la Psicología de la Gestalt, demostrando que nuestro conocimiento proviene de percepciones y no únicamente de sensaciones recibidas del ambiente. Lo anterior, aporta a la comprensión de la realidad, entendiendo que las sensaciones no se encuentran segmentadas y despojadas de sentido, sino que hace parte de un todo que se relaciona entre sí. Esta concepción contradice la idea clásica del empirismo y a la psicología asociacionista, debido a que, lo que se observa en la realidad siempre guarda relación con el resto de objetos o acontecimientos observables, e igualmente lo que se percibe en el mundo no es únicamente el resultado de una asociación de elementos.

Con respecto al horizonte de la percepción, es importante enunciar la idea de que lo observable se encuentra encadenado por otros observables, lo cual determina lo que se construye como conocimiento, así como lo afirma Merleau-Ponty (1999 citado por Pérez Riobello, 2008) existe un sistema de sustituciones que aparecen espontáneamente sin tender a racionalizar su presencia, pero que guardan para el sujeto un grado de significación de lo que percibe. Una de las relaciones que forma parte de este horizonte de percepción es el recuerdo, así como lo destaca Pérez Riobello (2008) “Conocer es recordar”, ya que gracias a la memoria aprendemos acciones, comportamientos, palabras entre otros elementos característicos de nuestra vida misma.

De ahí que, para conocer se necesite de las cualidades del recuerdo, pues este tiene como función dar forma a los datos que se presentan en un plano de caos sensible, otorgando así sentido a la construcción de la información percibida. No obstante, para conocer no solamente se requiere el recuerdo, sino además prestar atención a lo que surge en la realidad y a lo que se logra innovar de lo que se percibe como distinto, en otras palabras, aquello que se le da sentido a los nuevos detalles que se van a descubrir desde la creación misma de la realidad percibida por el sujeto.

En una segunda premisa sobre la corporalidad, Merleau-Ponty se presenta como un filósofo del cuerpo, debido a que, sus principios se centran en fundamentar de manera central la experiencia de nuestro propio cuerpo, la relación que tenemos con él y los puentes que se tejen con el mundo. Por esto, las acciones desarrolladas por el sujeto en el mundo vivido están conectadas directamente con su corporalidad, asegurándose de que su existencia permite la coexistencia y comunicación con otros objetos, dicho en otras palabras, percibimos objetos en consecuencia de tener un cuerpo.

Por consiguiente, el cuerpo desde la postura fenomenológica descrita con anterioridad, es el medio de comunicación entre nosotros y el mundo intersensorial. Lo anterior, contradice la perspectiva científica del cuerpo como el simple resultado de la asociación de propiedades físicas o biológicas tales como los músculos, las arterias, los nervios y/o los órganos.

Así entonces, la influencia de Psicología de la Gestalt posibilita afirmar que el cuerpo es un todo, que adquiere sentido al ser el horizonte de nuestra percepción (Pérez Riobello, 2008), es aquel que como menciona Merleau-Ponty en su escrito sobre el ojo y el espíritu, es “el centinela que asiste silenciosamente a mis palabras y mis actos” (1986 citado por Pérez

Riobello, 2008, p. 11), el cual posee una conciencia global sobre la posición que se tiene en el mundo.

Por lo que se refiere a nuestro cuerpo, es inevitable contemplar su estructura empírica de la corporalidad, desarrollada por Marías (1996 citada por Pérez Riobello, 2008), en donde se contempla una experiencia desde la doble relación como coimplicadores, los cuales datan de entender el *cuerpo – objeto*, al relacionarlo con el mundo que se comparte con otros cuerpos, y a su vez, al *cuerpo – sujeto*, que se relaciona consigo mismo.

Igualmente, tal experiencia se enriquece con el dinamismo esquemático que acompaña la percepción, entendiendo que existe un espacio corpóreo como lo denominaba Heidegger, que presenta un conjunto de posturas actuales o posibles dentro de una espacialidad. De modo que, al abrir el mundo y dotarlo de sentido permite identificar el *ser* como la positividad a partir de la oscuridad necesaria del *no-ser* como negatividad, que es aquello que se distingue de espacio corpóreo y se delimita con el espacio exterior, dicho en otras palabras,

El espacio corpóreo puede distinguirse del espacio exterior y envolver sus partes en lugar de desplegarlas porque este espacio es la oscuridad de la sala necesaria para la claridad del espectáculo, el fondo de somnolencia o la reserva de potencia vaga sobre los que se destacan el gesto y su objetivo, la zona de no-ser ante la cual pueden aparecer unos seres precisos, figuras y puntos. (Merleau-Ponty, 1999, p.177 citado por Pérez Riobello, 2008, p. 205)

Todas estas ideas fenomenológicas nos encaminan a comprender la destrucción del dualismo sujeto-objeto, que la modernidad ha influenciado en las teorías de otros filósofos, por ejemplo, el Materialismo filosófico de Gustavo Bueno de los años setenta cuestiono al

psicologuismo y promovió una disciplina filosófica mediador entre la lógica y la psicología que denomino “noetología”, la cual dinamiza dialécticamente la distinción señalando que,

el sujeto se enfrenta al objeto a través de otros sujetos (S-S-O) y que el objeto se puede poner en relación al sujeto a través de otros objetos (O-O-S). Pero también que el sujeto se enfrentaría de igual manera a otros sujetos a través de los objetos (S-O-S) y los objetos podrían ponerse en relación a otros objetos a partir del sujeto (O-S-O). (Bueno, 1970, citado por Pérez Riobello, 2008, p. 206)

Recapitulando entonces, nuestro cuerpo cuenta con una intencionalidad para dar significación a las cosas, el cual como lo afirma Pérez Riobello (2008) se encuentra manchado por la corporalidad en espacio y tiempo. Lo anterior, en razón de que, el cuerpo es el puente de comunicación entre lo pasado y el presente, y permite determinar el recuerdo consciente y generar dinamismo en la memoria del sujeto y su relación con el objeto relacionado.

En cuanto al lenguaje, se concibe como un proceso interior que dota al sujeto de palabras que evidencian la posición corporal que este tiene en el mundo de los significados (Merleau-Ponty, 1999, citado por Pérez Riobello, 2008). Por eso estamos en el mundo como sujetos pensantes y encarnados, en un cuerpo que sostiene el pensamiento y la palabra, que habla desde su espacialidad, motricidad e intencionalidad.

Por otro lado, uno de los puntos de arranque de Merleau-Ponty es la filosofía trascendental de Husserl, la cual apuntó a gestar una ciencia de la doxa, que rechazaba el solipsismo y fundamentaba una ciencia de la episteme, logrando problematizar el estatus ontológico y epistemológico del otro desde su naturaleza y su cultura. Ambas dimensiones tienen un efecto en la corporalidad, tal como lo afirma Pérez Riobello (2008) “el cuerpo es un espacio natural y simbólico” (p. 208) determinado por un mundo cultural y social, que ha

sido construido en el espacio de la otredad, ya que, el otro es una figura colectiva que se hace presente de manera impersonal y anónima.

De tal manera que, en el mundo social se redescubre como campo o dimensión de existencia compartida, es el escenario donde se reconocen nuestras representaciones y conocimientos, donde los otros se conocen a través de los cuerpos, es decir, mediante sus miradas, sus gestos, sus palabras y otros modos de expresión, no obstante, este fenómeno solamente se da por el hecho de estar y vivir en el propio cuerpo.

Como resultado, la corporalidad como lo expresaría Ortega y Gasset evidencia dos procesos simultáneos; el “ensimismamiento” y la “alteración” (Pérez Riobello, 2008). En definitiva, el reconocimiento del otro únicamente se otorga cuando se encuentra la intencionalidad de ver el otro como un hombre similar a mí, con emociones y cuerpo, pero que, a su vez se identifica como diferente.

Por último, la premisa del mundo compartido de la percepción, es decir, el mundo vivido antes de ser intervenido por la ciencia o cualquier supuesto de una teorización. Recordemos que la fenomenología utiliza el *empirismo trascendental*, donde el pensamiento del sujeto es la vida misma. En ese sentido, se hace necesario diferenciar la idea de la experiencia clásica desarrollada hasta el positivismo con la experiencia vivida de Husserl; en la primera, se reconoce que a partir de los hechos objetivos se construyen las teorías observadas, mientras que, para la segunda perspectiva, la experiencia nunca es objetiva, sino que se encuentra acompañada con el mundo de vida.

Para Merleau-Ponty el mundo de vida es un horizonte que va acompañado de la experiencia misma, la cual no se encuentra al margen del sujeto, sino que la complementa. Al vivir en él, se tiene la certeza de ser en el mundo y ratifica la conceptualización de la praxis vital del sujeto, donde no todos los acontecimientos se determinan a partir de las leyes

científicas, lo que radica la idea sobre la reducción del conocimiento en planteamientos científicistas.

Desde esta posición filosófica, lo cualitativo toma relevancia en el acto de conocer, donde la experiencia esta encadenada a un espacio familiar. De tal manera que, para superar los criterios de la modernidad, Merleau-Ponty plantea la Ciencia, la filosofía y el arte como áreas del conocimiento complementarias, ya que el arte se constituye como un “fragmento de ese mundo de la percepción que se nos da en nuestra práctica vital” (Pérez Riobello, 2008, 2012). Consecuentemente, este filósofo profundizó sobre los estudios estéticos, por ejemplo, en la pintura, la cual fue comprendida como la vida en sí misma y no como la representación de algo.

Respecto a la categoría del tiempo, según Merleau-Ponty, este nace de la relación que se tiene con las cosas, siendo relativa la posición existencial y la presencia misma del sujeto, en otras palabras, el tiempo únicamente existe para el sujeto, mientras que “para el mundo y las cosas mismas sólo hay presente eterno” (Pérez Riobello, 2008, p. 213). Finalmente, el horizonte de temporalidad presente en toda percepción corporal es la mezcla de las tres dimensiones temporales: pasado, presente y futuro.

Uno de los autores que profundiza en la interacción mente, cuerpo mundo, influenciados fuertemente por Maurice Merleau-Ponty, es Varela quien propone la “cognición encarnada”. Desde esta perspectiva se le asigna un papel central al entorno, como mundo, el cual influye en la conducta del sistema, en nuestro caso biológico. Son el organismo y el entorno los que se van a determinar mutuamente en “un acople” guiado por la acción (Varela, 1992, citado por Silenzi, 2013, p.99). El autor junto con Maturana postula que los seres vivos son organismos autónomos, sistemas autopoieticos, en el sentido en que son capaces de producir sus propios componentes y que están determinados

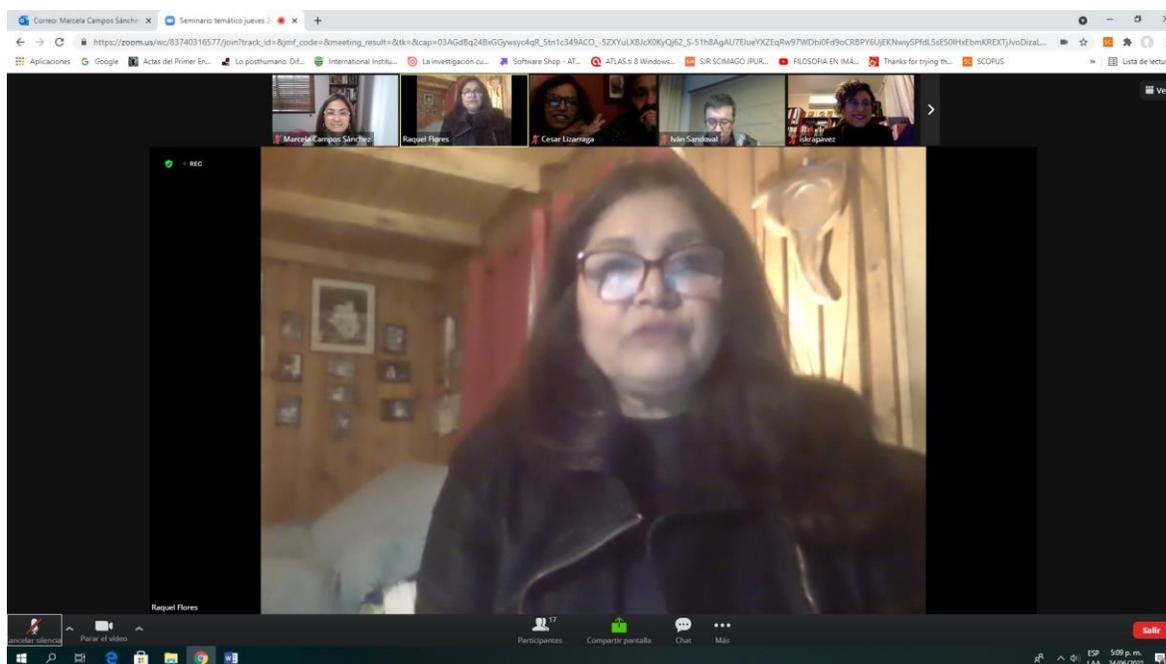
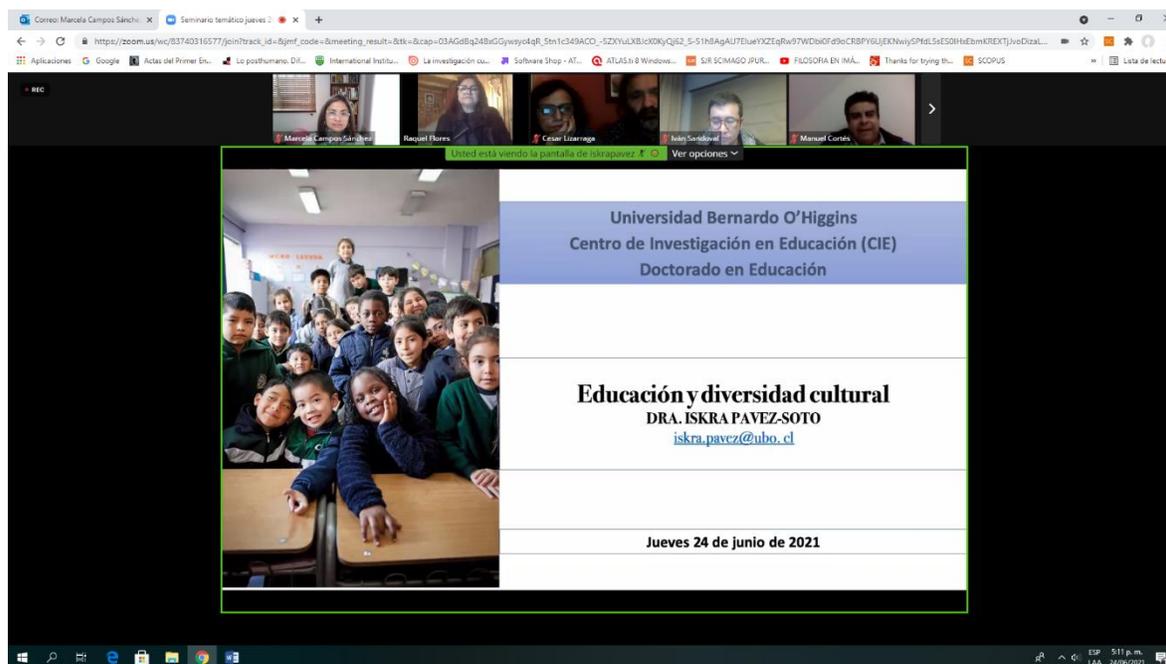
fundamentalmente por sus relaciones internas. En cuanto a la noción de 'uno mismo', Varela et al. (1993) postula que:

El mundo es inseparable del sujeto, pero aclarando que el mundo es el que proyecta el sujeto, y el sujeto mismo es un proyecto del mundo. Asimismo, observan que es fundamental la idea arraigada del sujeto cognoscente, el self, con un punto de vista coherente, unificado, estable, porque el self es necesario para la cognición. Los autores reconocen la importancia de buscar ese self, porque está ahí en cada experiencia que tenemos en la vida, en tocar, pensar, degustar, sentir ira, miedo, etc. En el centro de todo esto está el self, el ego, que, además, nos es muy familiar, no podemos descartarlo tan fácilmente, como se hizo en el cognitivismo. (Chatzikoumi, 2018, p. 39)

En conclusión, a través de la interacción entre mente, cuerpo y mundo se destaca, el hecho de que la percepción se dirige hacia el control de la conducta en el mundo real en tiempo real. Se considera al cuerpo como el lugar donde se realiza la experiencia, sin distinción previa entre sujeto-objeto o entre yo- mundo. De esta manera, cobra singular importancia la experiencia y la cognición se concibe entonces como un fenómeno emergente (como lo es todo fenómeno antropológico) de la relación entre el cuerpo y el entorno en donde el agente se encuentra situado. Es decir, la cognición ya no puede ser entendida como aquella “relación externa estética” que se establece entre el sujeto y el mundo, lo cual, y de acuerdo a nuestros intereses, permitiría una descripción “dinámica”, y no “estática” de las prácticas antropológicas.

CAPÍTULO 8. DERIVAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA: CASOS CHILE Y COLOMBIA

Figura 4. Registro fotográfico espacios de encuentro académico Pasantía Doctoral Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins



El intercambio académico realizado entre el Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins y el Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales se desarrolló en torno al análisis de las políticas públicas en inclusión educativa de Chile y Colombia. Las preguntas que se trabajaron durante el análisis fueron: ¿Cuál es la perspectiva educativa que sirve de soporte a la política pública sobre inclusión educativa?, ¿cuáles son los referentes en materia de pedagogía y didáctica que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes que precisan recursos adicionales?, ¿qué caracteriza la formación que se le brinda al profesorado para la implementación de la política pública sobre inclusión educativa?, ¿qué retos pedagógicos ha traído para el profesorado la implementación de la política pública en inclusión educativa?, ¿cuál es la percepción que tienen los agentes educativos sobre la política de inclusión educativa?, y ¿de qué manera se ha avanzado en la construcción de culturas escolares incluyentes que favorezcan los procesos de inclusión?

Chile: Educar la mirada, un abordaje desde la formación del profesorado

El Decreto chileno 83 de 2015 (Ministerio de Educación de Chile, 2015) aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación (NEE) parvularia y educación básica. Invita a la superación de la lectura centrada en las dificultades de aprendizaje por considerarla una lectura desde el déficit y en su remplazo promueve un abordaje hacia la comprensión de las NEE. El concepto de inclusión educativa se usa para referirse al proceso de alcanzar los objetivos generales de aprendizaje en las personas con discapacidad, y define las necesidades educativas especiales como interactivas y las clasifica entre permanentes y transitorias,

dentro de las permanentes se ubican: visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual, y múltiple; y dentro de las transitorias aparecen: dificultades de aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje, déficit atencional, y coeficiente intelectual limítrofe. Propone como ruta a la diversidad el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) el cual contempla tres dimensiones: presentación y representación, ejecución y expresión, y participación y compromiso.

El Decreto da las orientaciones para el diseño del PACI Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas, el cual incluye a la familia en la definición de criterios y orientaciones para la adecuación curricular. El punto de partida del PACI es la evaluación diagnóstica, la cual contempla al estudiante así como su contexto educativo y familiar (y el aula), sobre el estudiante se deben tener cuenta: los aprendizajes previos, las potencialidades e intereses, las barreras al aprendizaje, y los estilos de aprendizaje. Estos datos se recogen y se agrupan en la definición del tipo de adecuación curricular para posteriormente entrar a la planificación en donde se debe tener en cuenta: el establecimiento, el estudiante, las adecuaciones, y criterios, dentro de estos últimos se debe tener en cuenta: asignaturas, herramientas, tiempo, responsable, recursos humanos y materiales, estrategias de seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje, por último revisión y ajuste al plan. El cuarto punto es la evaluación y promoción del estudiante. Cabe mencionar que las adecuaciones también se deben hacer en el orden del acceso y en el orden las de adecuaciones curriculares a los objetivos de aprendizaje, estos son: graduación del nivel de complejidad, priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos, temporalización, enriquecimiento del currículum (segunda lengua, lengua de señas chilenas, u otro sistema alternativo de comunicación), y la eliminación de aprendizajes.

La implementación de la política pública se propuso entrar en vigencia gradualmente en el año escolar 2017 para el nivel de educación parvularia, 1° y 2° año básico; en el año escolar 2018 para 3° y 4° año básico y para el año escolar 2019, 5° año básico y siguientes. Este es un aspecto sensible para el análisis de la política en tanto la pandemia y sus implicaciones sociales (cuarentena y/o aislamiento social) se constituyen en una variable sensible puesto que la implementación de la política que estaba reciente se vio afectada por la restricción a la presencialidad en los centros educativos. Una de las preocupaciones más recurrentes entre las educadoras diferenciales consultadas es que con la política pública desaparezcán las escuelas especiales, y sumando al fenómeno de la pandemia, estos niños y niñas, que carecen de recursos y no pueden acceder a equipos de cómputo ni a internet, se queden sin ningún tipo de acceso a la educación. En este sentido, para la profesora Magali Espech del Centro de Atención a la Familia hay una hipótesis y es que estos niños y niñas no alcanzaron los objetivos básicos de aprendizaje, lo que conlleva a la necesidad de hacer estudios diagnósticos y desarrollar proyectos que permitan cerrar esta brecha social y educativa que ahondó la pandemia.

Una de las diferencias entre las políticas públicas en educación para la inclusión entre Chile y Colombia, es que esta última hace un especial énfasis en la perspectiva de género, comprendiendo que la condición de mujer por razones históricas y culturales agudiza las desigualdades, el enfoque de género se inserta en la mirada interseccional, en tanto se comprende que en un mismo sujeto se cruzan distintas matrices de opresión. En este último aspecto es importante mencionar que mientras en Colombia una de estas matrices de opresión es ser víctimas del conflicto armado; por su parte en Chile si bien no se habla de perspectiva interseccional si se hace mención a la interculturalidad en tanto su historia está atravesada fuertemente por los procesos migratorios.

Por otra parte, la aproximación a la política pública en educación para la inclusión dirigida a la población con necesidades educativas especiales de Chile permitió reconocer una condición de posibilidad que no había sido explorada durante el proceso de investigación de la tesis doctoral sobre las implicaciones psicosociales de la implementación de la política pública en inclusión dirigida a las personas con discapacidad de Colombia. Dicha condición de posibilidad se refiere a la falta de coherencia entre lo que plantean las leyes y decretos, y los modelos de inclusión y el modelo social, tensión que también emerge con las prácticas educativas innovadoras.

Para dar un ejemplo de lo anterior, se retoma una de las ideas centrales en las que coinciden las especialistas consultadas: María Loreto Muñoz lideresa del Movimiento en Educación Diferencial del Colegio de Profesores y Profesoras de Chile y la profesora Tatiana Chestin Carstens, actual directora de la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Bernardo O'Higgins, para estas dos especialistas la medición de la calidad de la educación se basa en una lógica economicista. Por una parte, el paradigma de la inclusión no dialoga con las leyes las cuales siguen ancladas en acepciones clínicas biomédicas que marcan la mirada del déficit. Si bien se ha avanzado y se reemplaza el término de dificultades para el aprendizaje por el de necesidades educativas especiales aún prevalece el modelo médico rehabilitador que se encuentra en el centro del modelo de integración. Es evidente que las leyes siguen montadas en las características individuales de acuerdo al diagnóstico, es decir una lógica del capacitismo (Fernández, 2016) en el que se define las posibilidades de desarrollo personal y social de un sujeto en tanto sea productivo o capaz.

Por otra parte, la segunda especialista consultada coinciden en esta concepción desarrollista y economicista de la educación, pues en su labor de liderar el proceso de actualización curricular del programa junto con su equipo de trabajo en la Escuela de

Educación Diferencial, se encontró como barrera las lógicas de las políticas de calidad en el campo del conocimiento sobre educación diferencial; mientras las innovaciones educativas buscan transformar los lenguajes y las prácticas, las exigencias de la calidad en educación limitan dichas transformaciones pues se basan en el modelo individualista clínico y exigen el uso del lenguaje del déficit.

Frente a esta tensión, mientras se avanza en un debate consultivo en torno a la política pública en educación inclusiva, es importante trabajar en dos vías: la construcción de un nuevo rol ya no dirigido a las necesidades educativas especiales sino hacia las barreras para el aprendizaje y la participación de todos y todas los niños, niñas y jóvenes en la escuela. Es un reto bidireccional, puesto que implica la formación y actualización del profesorado. En este sentido, la Escuela en Educación Diferencial de la Universidad Bernardo O'Higgins incorpora dos prácticas para la inclusión: uno formar sujetos incluyentes para lo cual los acompañan en la educación de su mirada sobre el otro, y la segunda haciendo real una concepción amplia de la inclusión trabajando en el enriquecimiento del capital cultural de sus estudiantes como una acción para la inclusión social.

Así entonces se evidencia que en ambas políticas públicas hay contradicciones y uno de los efectos que vale la pena seguir estudiando según la experta María Loreto Muñoz es cómo las concepciones que están en la política pública afectan las creencias de los profesores (Loreto, 2015). Loreto fue pionera en este problema de estudio y el elemento que más le llamo más la atención fue encontrarse la misma concepción tanto en los profesores de educación diferencial como los profesores regulares, hay una preocupación al respecto pues la hipótesis es que si rechazan la política rechazan a los mismos niños.

A diferencia de esta mirada crítica sobre la política y sus concepciones, una tercera especialista consultada la maestra Magali Espech Vidal del Centro de Estudios y Atención a

la Comunidad, quien es psicopedagoga y trabaja desde una perspectiva sistémica, plantea que el problema no es la política misma, pues considera que da herramientas pertinentes para la intervención, sino los lentes que dan modelos tradicionales que influyen en la comprensión del profesorado sobre la política. Por lo anterior, se ratificar:

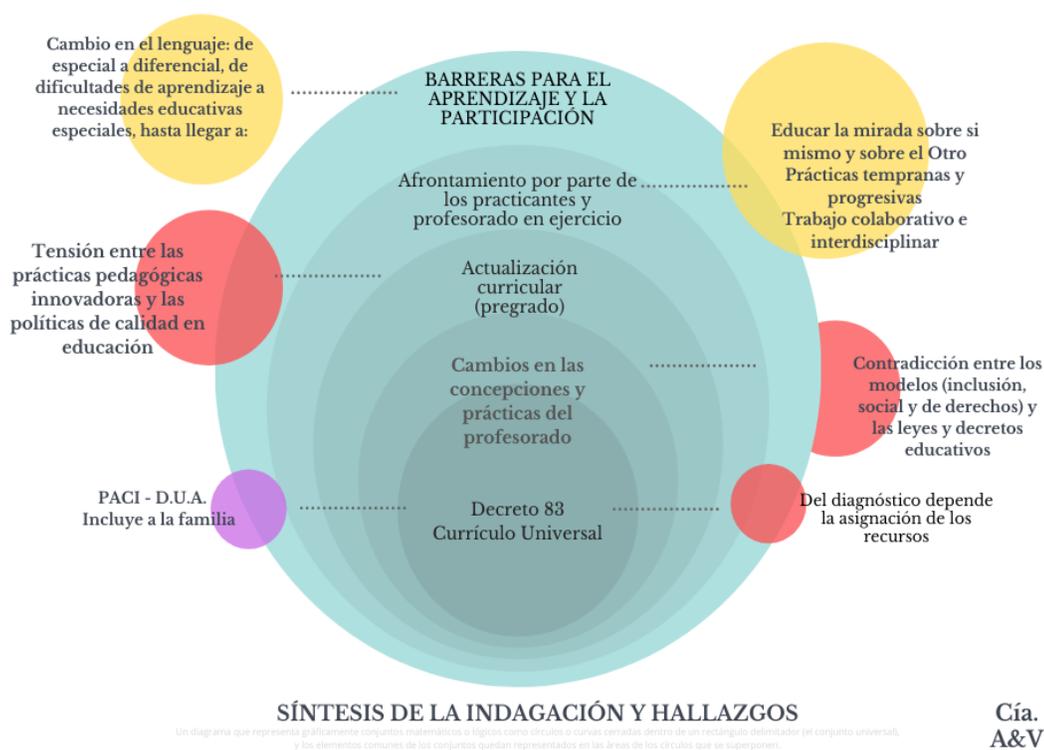
La importancia de construir una visión compartida acerca de qué es y qué significa la inclusión en educación que nos permita una comprensión más profunda de su significado y sus alcances desde la complejidad que involucra la mirada sistémica y multidimensional que una perspectiva global que la misma requiere (Duk y Murillo, 2016, p. 1)

En lo que sí coinciden los formadores de formadores es que en cuanto a las alternativas es indispensable educar la mirada sobre sí mismo, sobre el otro, realizar prácticas tempranas y progresivas durante el pregrado, y realizar trabajo colaborativo e interdisciplinar en el ejercicio profesional.

Finalmente, sobre el aspecto metodológico para el estudio de las implicaciones psicosociales que genera la implementación de la política pública en educación inclusiva, en el caso de Chile es un reto al ser una implementación reciente, así se asume que el fenómeno observado sobre las concepciones del profesorado sobre la política implica estudiar un fenómeno mientras él mismo se está gestando. Y es aún más complejo: ¿cómo estudiar un fenómeno que cambia en el aquí y en él ahora, y que además se cruzó con una variable tan sensible como la pandemia? Por su parte, en el caso de Colombia poder reconocer y develar esas barreras para la inclusión de orden más subjetivo que tienen que ver con esas percepciones del profesorado sobre la política y los sujetos que encarnan el enigma anatómico en la escuela no es fácil pues significar develar prácticas que van en contravía del mandato de la ley. El problema del acceso se resolvió al abrir las puertas a todos y a todas

pero la hipótesis es que como no había una preparación se generaron nuevas formas de segregación, ¿cómo estudiarlas?, la apuesta hasta ahora ha sido la etnografía participando directamente en proceso de investigación – acción, pero nuevamente se atraviesa la variable de la pandemia limitando dicho despliegue metodológico.

Figura 5. *Síntesis de indagación y hallazgos. Pasantía doctoral Caso Chile*



Colombia: el malestar docente y la positividad de lo igual

En Colombia es mediante el Decreto 1421 de 2017 que se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, en esta se especifica la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. Se busca que sean las entidades territoriales (secretarías de educación y establecimientos públicos y privados) las garantes de las acciones afirmativas entendidas como el conjunto de políticas, medidas y acciones para eliminar y reducir las barreras, tanto en el orden actitudinal, social, cultural, como económico. La herramienta central utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes es el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). El decreto también contempla los recursos financieros, humanos y técnicos para la atención educativa pertinente y de calidad a la población con discapacidad, cabe resaltar que propone ajustes en la formación en el equipo de acompañamiento interdisciplinar, los cargos docentes son de tres tipos: docentes de aula, docentes líderes de apoyo y docentes de apoyo pedagógico; e igualmente contempla la formación y actualización permanente del profesorado.

En la política pública colombiana se enuncia que en el marco de la educación inclusiva se ubica la atención educativa a personas con discapacidad, y se maneja el modelo de las 3 p: presencia, participación y progreso. En Colombia se tiene la perspectiva de la educación inclusiva pero se habla de manera insistente de discapacidad, lo cual es una contradicción.

La Universidad Nacional es la institución pública en educación superior encargada de acompañar al Estado en la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas, y acaban de publicar un estudio sobre el estado de la política pública en educación inclusiva (Miñana & Moreno, 2020), en donde se coincide con una observación que es común sobre la

normatividad Colombia, y es que si bien se cuenta con una amplísima gama de leyes para casi todos los asuntos públicos, y se considera que están muy bien concebidas, no se cumplen. Por tanto el sistema legal está saturado, por un lado de acciones de tutela para exigir el cumplimiento de los derechos de las poblaciones más vulnerables, y por otra parte llenos de decretos que obligan al cumplimiento de las leyes. Así entonces, si bien tendría que haber sido una ganancia la destinación del 20% del recurso por cada estudiante en condición de discapacidad, el cual está destinado a la contratación de personal especializado el fenómeno de la corrupción tan agudo en Colombia también se ha apropiado estos recursos, impactando sensiblemente en la calidad del personal interdisciplinar que se debe contratar para atender a la población beneficiaria.

El análisis se ha derivado en los dos actores sociales centrales de la experiencia: los maestros y los estudiantes. Por una parte, en los maestros aparece un malestar emocional que muestra un sujeto sujetado a la implementación de la política pública; mientras los estudiantes, por su parte, en general viven bajo sospecha de sus capacidades cognitivas. En ambas experiencias, mujeres jóvenes y niños han sido objeto de prácticas segredadoras al interior de las instituciones educativas, de carácter casi imperceptible, producto de la concepción sobre la enfermedad y su correlato con la discapacidad que circula en la escuela.

Nadie estaba preparado para la implementación de la política pública en educación inclusiva: ni los sujetos que encarnan el enigma anatómico, ni sus maestros, ni sus familias. La implementación de la política pública en inclusión educativa para garantizar el derecho a la educación a la población con discapacidad fue ponerle en el centro el malestar actual de nuestra cultura a la escuela: la positividad del otro.

Han, B-C (2007) en su texto “La expulsión de lo distinto” explica como hoy la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual poniendo en la marcha la

autodestrucción. Para comprender mejor el actual malestar en la cultura nos recuerda que mientras el signo patológico en tiempos de Freud fue la represión, el signo patológico en el tiempo actual es la depresión. Actualiza así el escándalo epistemológico del psicoanálisis que consistente en la causalidad negativa (Carmona, 2020). El sujeto lacaniano ‘A’ como causa del deseo es un vacío, es decir tiene un efecto estructurante, así que es más importante la falta, el vacío que el mismo objeto. Lo que causa el deseo no es una positividad es una negatividad.

Este filósofo sur coreano nos recuerda que lo que constituye la experiencia es la negatividad de lo distinto, por ello tener una experiencia con algo en su esencia es el dolor, pero lo igual no duele. El otro, como Sócrates, es *atopos*, incomparable, “no solo es distinto a los demás, es distinto de todo lo que es distinto a los demás” (Han, 2007, p. 39); pero nos da terror la autenticidad. La implementación de esta política pública, y de todas creería, reflejan las profundas contradicciones de los acuerdos sociales que nunca se pudieron desplegar en su totalidad y que ahora se hacen cada vez más insostenibles. A los docentes, en especial, nos duele la inclusión, porque rompe con nuestra unidad.

Las formas en que imaginamos la idea de la diferencia dentro del espacio escolar que se configura como un “problema a resolver” o como un “déficit o carencia” que se debe corregir compensa la frustración asociada a constatar que los estudiantes son distintos o diferentes (Matus & Rojas-Lash, 2019, pg. 25).

Esta forma de producir el “problema de la diversidad”, sin duda, ha naturalizado prácticas segregadoras dentro del espacio escolar. Discursivamente, los sujetos que encarnan la condición denominada discapacidad experimentan la inclusión en lo más puro de su definición: “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, dentro de sus límites” (Real Academia de la Lengua, 2014), y los límites de la escuela siguen siendo

prioritariamente cognitivos; en esta lógica sus capacidades son negadas, y cuando las capacidades son negadas surge la injusticia, para que la justicia haga presencia en la escuela es necesario que las minorías puedan ocupar el territorio escolar y sus relaciones sin sospecha de anormalidad.

CAPÍTULO 9. HUELLAS ESTRUCTURANTES PARA SEGUIR CAMINANDO EL REDESCUBRIMIENTO CON EL OTRO EN LA ESCUELA



<https://es.dreamstime.com/>

La ideografía que abre este capítulo es producto de un proceso praxeológico sobre la pregunta *¿cómo transformar la mirada monstruosa, vacía de subjetividad y de minusvalía en la escuela?*, prestando especial atención a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la diversidad a partir de la experiencia corporal, así como centrándose en la superación de las violencias ejercidas sobre los cuerpos diversos, siendo éstos, en medio de su diferencia, leídos y ubicados a partir de categorías patologizantes.

En este mismo capítulo, se presentan tres claves para generar procesos de educación para la diversidad: (a) la parálisis cerebral no implica en todos los casos compromiso de las capacidades cognitivas, si bien hay un compromiso importante motriz y verbal, el sujeto es capaz de asumir retos académicos y es independiente en la mayoría de actividades; (b) el saber-hacer especializado sobre la discapacidad ordena qué debe y qué no debe hacer el sujeto, de qué es capaz y de qué no, es necesario desobedecer a dichos mandatos pues muchas veces terminan autoimponiendo límites que con un buen acompañamiento son posibles de superar; y (c) tener como pregunta subjetiva que acompaña: *¿qué tengo en común con el cuerpo - sujeto que observo?*

Las dos primeras claves se despliegan a profundidad en el texto “Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral” (Campos & Pedraza, 2019), texto que corresponde a una primera etapa de este proceso de indagación.

¿Cómo transformar la mirada monstruosa, vacía de subjetividad y de minusvalía en la escuela?

El ejercicio de educación para la diversidad tanto propio como dirigido a mis estudiantes consta de cuatro preguntas fundamentales que guía el proceso (Figura 6): 1) ¿Discrimino?, 2) ¿Puede haber sido el otro?, 3) ¿Cómo habita el mundo un cuerpo diverso?, 4) ¿Puedo aprender otra manera de estar en el mundo? La premisa de esta ruta es que el camino del auto-descubrimiento solo es posible cuando nos relacionamos con la diversidad, para que la diferencia deje de ser percibida como amenaza y se convierta en complemento es necesario que la experiencia corporal del otro pase por nuestro propio cuerpo. Nos sorprendemos de nosotros mismos al abrimos a la posibilidad de aprender de lo diverso.

En la segunda hoja se grafica la forma en que la mirada monstruosa, vacía de subjetividad y de minusvalía se va transformando, desde la negación en donde el otro es un monstruo, pasando al reconocimiento en donde el otro es un enfermo, llegando al relacionamiento en donde el otro es diferente, para alcanzar la transformación en donde somos diversos.

Desde la perspectiva antropológica cultural de Courtine (2006), en sus estudios sobre los cuerpos anormales la monstruosidad depende de la mirada que se dirige a ella y no está tanto enraizada en el cuerpo del otro como oculto en la mirada del observador. En otras palabras, lo anormal es cuestión de percepción. Separada del cuerpo, la anomalía adquiere un valor psicológico social,

¡...desomatizada, la deformidad se vuelve entonces un problema de comunicación, una patología social de la interacción, con sus inevitables consecuencias: malestar, evitamiento, incomodidad, negación del otro, desintegración de las acciones cara a

cara ordinarias, es decir, degradación —incluso negación— del derecho de cada cual al intercambio y a la inclusión social. (Courtine, 2006, p. 253)

Los miedos se aprenden al igual que la manera de tramitarlos. Estar de frente a lo que genera temor pone en juego lo que hay en nosotros de instintivo animal; es así como las respuestas más frecuentes frente al miedo son huir o atacar. La diversidad inherente a la vida misma produce miedo; a la especie humana le aterra, en especial, la diversidad de pensamiento hecha cuerpo: La diversidad de razas, de religiones y de opciones erótico-afectivas, son tres de los ejemplos más representativos de los históricos objetos de violencias para el ser humano, sin poder dejar de al lado el exterminio de las miles de especies con las que este comparte un lugar en el planeta.

Figura 6. Ideografía Aprender a relacionarnos con la diversidad



LOS CUERPOS DIVERSOS



Transformando la mirada monstruosa,
vacía de subjetividad y de minusvalía



Relaciones
psicosociales
con los cuerpos
diversos desde
una perspectiva
crítica

Esta ideografía es resultado del estudio de la relación cuerpo, poder y subjetividades en la escuela, motivada por el contexto diverso de mi praxis pedagógica. El lenguaje como fuerza creadora legítima y perpetua realidades discriminatorias, por ello una de mis prácticas discursivas es no nombrar desde la mirada médica-patologizante, hablo de "cuerpos diversos" con el propósito de cambiar la mirada sobre el cuerpo: no hay un solo cuerpo, hay muchos.

Source : <https://en.wikipedia.org/wiki/Infographic>

Sin la pretensión de hacer un análisis psicosocial exhaustivo sobre los miedos, es necesario dar cuenta de cómo se instalan ciertos dispositivos comportamentales en la crianza, que después se convierten en prácticas culturales fácilmente naturalizables. El primer mecanismo de defensa que se enseña desde la infancia es el desconfiar de lo diferente, con el objetivo de mantenerse a salvo de los peligros y poder sobrevivir, aprendizaje evolutivamente exitoso durante la vulnerable etapa del desarrollo infantil. El problema es que allí queda instalada la profunda dificultad que se tiene de construir posteriormente vínculos de vida con lo que se percibe diferente a la subjetividad del individuo. Sea por exceso u omisión de protección o abandono, en la crianza no hay un aprendizaje sobre cómo relacionarse en la diversidad; se pasa mucho tiempo entre los mismos, haciendo lo mismo, de la misma manera, y así se permanece.

Skliar (2002), citado por Heredia (2012), dirá: si hay corporalidad necesariamente hay subjetividad, por más extraña, ajena o extranjera que esa corporalidad se nos presente. La discapacidad tiende a frenar la inmediata adjudicación de una subjetividad activa de la persona en situación de discapacidad.

En muchas de nuestras prácticas cotidianas la situación de discapacidad pone en duda el hecho de poseer una subjetividad activa, hasta que no se demuestre lo contrario. Y aquí llegamos a un punto interesante. Si un determinado cuerpo o subjetividad se nos presenta tan extraño a nuestros parámetros de cuerpos y subjetividades habituales o normales, se tiende a pensar que *ese* cuerpo o *esa* subjetividad no tienen voz. Y, cuando la tiene, solo es relevante en tanto y en cuanto exprese lo mismo que se cree —desde diferentes enfoques médico-educativos y sociales en general— debería expresar en *esas* condiciones. Mecanismos como este tienden a negar a la persona

que intenta expresarse y ser escuchado desde un afuera —la discapacidad en este caso— que socialmente le ha sido impuesto. (Heredia, 2012, pp. 107 y 108)

Por lo anterior, toma más sentido poner el cuerpo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es formar un profesional que se relacione de manera no violenta con la diversidad, que no le tenga miedo, que no huya ni ataque, y que, por el contrario, realice ejercicios tanto individuales como colectivos de resignificación del ser de las corporalidades diversas.

Un cuerpo diverso sin sospecha de anormalidad cognitiva

En el ámbito educativo formal la inteligencia ha sido el factor determinante del ingreso, permanencia, éxito y fracaso de los estudiantes, y establece una jerarquía entre un grupo de personas capacitadas biológica o socioculturalmente para responder a unos dispositivos pedagógicos basados en la capacidad memorística, analítica e interpretativa, a diferencia de otros que, al parecer, no cuentan con las capacidades para responder a dichos dispositivos.

Ahora bien, esto se agudiza si se ubica la condición de posibilidad de la capacidad cognitiva en las personas con parálisis cerebral, ya que las probabilidades del ingreso, permanencia y éxito se minimizan notablemente. El sistema de educación imperante hace que el conocimiento sea homogéneo para todos, sin importar las particularidades biológicas o culturales, y está diseñado para que en el mismo tiempo todos aprendan de lo mismo. Al no tener clara una política de inclusión para personas en condición de discapacidad, las instituciones aíslan a los sujetos o estos entran a competir por alcanzar unos objetivos

pedagógicos bajo criterios estándar, los cuales generan exclusión y altos niveles de frustración.

En el aula, la práctica discursiva sobre la capacidad cognitiva sufre igualmente una transformación en clave pedagógica para abrir una condición de posibilidad: “Yo pensaba que por sus dificultades motoras, que yo observaba, había dificultades cognitivas en ella, asumía las dificultades cognitivas” (docente B).

Los docentes inicialmente atraviesan por un sin número de cuestionamientos, de temores como son “¿qué hago?, ¿la iré a tener en clase?, ¿cómo le enseño?, ¿cómo será el proceso de enseñarle?, ¿cómo me voy a centrar frente a ella?, ¿cómo mirará?, ¿se le estará movimiento todo el tiempo la imagen?, ¿será que tengo que estar buscándole la mirada?, ¿cómo voy a tolerar su proximidad sin desesperarme con su movimiento?, ¿hay que ayudarla a ubicarse?, ¿habrá que quitarle todas las mesas?, ¿habrá que ponerle una silla aparte?, ¿ella se podrá sentar sola?, ¿habrá que cargarla?” (docentes A y B).

Estas preguntas son algunas de las reacciones de un sujeto docente frente a los cuerpos diversos en la escuela las cuales se acrecientan producto de la inseguridad que genera no tener experiencia, formación y habilidades para acompañar estudiantes con necesidades educativas diversas. Adicionalmente, buscan resolver la pregunta sobre la capacidad cognitiva sin contar con las herramientas psicométricas especializadas. Sin embargo, la falta de personal especializado para el acompañamiento y la ausencia de tecnología de asistencia para la educación inclusiva se compensa con la capacidad de reflexión-acción de los docentes expresada en, primero, acercarse al estudiante con la certeza de que en él reposan las claves que guiarán el proceso, pues tiene un saber-hacer producto de sus experiencias de enseñanza previas a la educación superior; segundo, recurrir al apoyo de los estudiantes de la clase quienes pueden ayudar a resolver las dudas que el docente tiene; y tercero, ir encontrando un

estilo de relación con su estudiante que pasa al nivel de vínculo afectivo atravesado por la confianza y la camaradería:

[...] me daba miedo enfrentarme a [...] porque yo no sabía cómo hablarle, no sabía cómo entenderla, no sabía si ella me iba a entender, pero en el momento en que yo le digo te voy a tratar igual y ella me responde como me responde, y ella da y ella participa, y ella habla y ella se expresa, yo digo no hay problema. (Docente A).

Para el caso en estudio, académicamente la estudiante ocupó un lugar de admiración por parte de sus docentes y compañeras por sus habilidades entre las cuales se destaca: capacidad de memoria y capacidad de autorreflexión.

Cuestionar el saber – hacer especializado sobre la discapacidad

La práctica discursiva del caso que permite dar cuenta de lo diferencial de la experiencia es la manera disruptiva en la que tanto el sujeto como su red de apoyo familiar dan cuenta de la discapacidad. La red familiar del caso de estudio central, es consciente de que las instituciones educativas, su personal y la sociedad en general no están preparados para los procesos de inclusión, así entonces dentro de las pautas de crianza fue preparada para responder a las exigencias de un contexto social que excluye, discrimina y no da espera.

Llama la atención como casi de manera ininterrumpida la familia despliega todos sus recursos personales, profesionales, económicos y emocionales para configurar unos discursos y prácticas sobre la discapacidad que cuestionan los modelos tradicionales. Sin negar la enfermedad y las limitaciones de orden motor y relacional que esta genera, nunca se desiste de un desarrollo integral en donde la dimensión educativa formal es un factor decisivo, y no toleran ni justifican ninguna forma de violencia física o simbólica por su condición.

Los diagnósticos iniciales siempre fueron restrictivos en lo referente a dar esperanzas sobre el desarrollo motriz y cognitivo, y a pesar de ello tocaron las puertas de muchos centros educativos, quienes en su mayoría justificaban el no permitir el ingreso por no tener las instalaciones, los equipos y el personal especializado; otros por su parte dieron ingreso por compasión a la situación, pero sin un verdadero compromiso educativo. Estas experiencias hicieron que el sistema familiar desplegara una serie de ejercicios en el marco de la exigencia de derechos para las personas en condición de discapacidad logrando acceder a los servicios educativos y de salud estatales. Los años de rehabilitación en compañía de profesionales en psicología motivan el ingreso a la universidad, proceso que también estuvo marcado por el rechazo de varias instituciones educativas superiores que nunca fueron claros en las razones de la no aceptación. Nuevamente tuvieron que resistirse a los dictámenes de los especialistas en cuanto a las posibilidades de ingresar, mantenerse y concluir una carrera universitaria. Hasta su ingreso a UNIMINUTO.

Si bien responder al ritmo imperante fue un recurso de afrontamiento importante que se puso en marcha durante la experiencia universitaria, generó una tensión entre responder a las demandas del contexto desde los criterios externos y la dificultad de comportarse desde sus propios criterios. Es tanta la presión que el sujeto termina por desconocerse a sí mismo, pero, como bien lo dice Foucault (2007), “donde hay poder hay resistencia” (p. 116), y el sujeto se resiste a los ordenamientos que sobre su ser determinan los discursos y prácticas sobre la discapacidad.

Para el caso, los ejercicios de resistencia pasan por rechazar cualquier trato “especial” en el ámbito educativo superior. Primero, dejar de asistir a los espacios de acompañamiento de Bienestar Universitario, en donde se encuentran los estudiantes en condición de discapacidad; segundo, no solicitar tutorías personalizadas con los profesores; tercero, no

aceptar un proceso de selección diferencial para el ingreso a prácticas profesionales; y, por último, rechazar una oferta de prácticas profesionales en donde la empresa cumplía con las exigencias estatales de inclusión social, pero desde el concepto de la estudiante no le permitían desarrollar competencias profesionales en psicología. Como se mencionó, romper con lo permitido y no permitido por los discursos dominantes de los saberes médicos y psicológicos en torno a la discapacidad genera tensiones con el personal profesionalizado, cuestiona su rol, cuestiona su poder.

La máxima expresión de este proceso de resistencia es tomar la decisión autónoma de cuáles exámenes médicos, tratamientos y medicamentos tomar, pues muchos de ellos son agresivos a nivel motor o emocional. Decisiones que son respetadas por la red familiar, dejando a un lado lo que ellos consideran está bien y lo que está mal para darle lugar al ejercicio de autodeterminación. La experiencia de la práctica profesional le permite mirarse como sujeto y objeto, indagar y cuestionar los procesos de inclusión. La “rehabilitación” la fortaleció, también la excluyó, y finalmente la agotó, y de este análisis surge la pregunta sobre rehabilitarse para qué, para quién. Poner límite a los discursos y prácticas de verdad sobre la discapacidad es un ejercicio de aceptación de su condición y a la vez de exigencia a una sociedad para que la acepte tal cual es, renuncia conscientemente a seguir vinculada a procesos agresivos para parecerse al molde.

En este ejercicio de resistencia ocupa un lugar importante *el silencio*, el cual no es solo por evitar el gasto energético que le produce físicamente hablar, su silencio es una respuesta consciente al cansancio emocional que le produce tener que explicar quién es a un mundo que no la ve, ni la escucha, fuera de la antinomia normal-anormal.

Para Planella (2016), a parte de las relaciones de la metáfora del cuerpo como elemento discursivo, es necesario situar las historias narradas por personas que tienen alguna

relación “especial” con su cuerpo. El silencio de la cultura y de la sociedad lleva a algunas personas a usar el cuerpo como base de su discurso, se resisten intentando escapar a dicha posición/categoría de “paciente” y se convierten en sujetos activos de su enfermedad y del cuidado de la misma. Son productores de saberes profanos sobre sus cuerpos y sobre la vivencia de la enfermedad.

Tener como pregunta subjetiva que acompaña: ¿qué tengo en común con el cuerpo - sujeto que observo?

Partiendo del reconocimiento de la subjetividad de quien observa, desde la mirada de los estudios feministas, y entendiendo a todo conocimiento como situado, se reconoce con Cruz et al., (2012) “la imposibilidad de plantear que el conocimiento refleja una realidad de manera neutra, más aún si asumimos que este se nutre de inquietudes ciudadanas, políticas e ideológicas de los investigadores” (p. 259). De esta manera, romper la distancia entre quien conoce y quien es conocido implica desprenderse de la ontología y de la epistemología propias del empirismo. La forma de acortar esa distancia es preguntar qué tengo en común con ese otro - sujeto que observo.

Es así como en el intercambio psicosocial y pedagógico con los cuerpos -sujetos con los cuerpos diversos en la escuela, se hace visible una conexión profunda que recuerda la propia experiencia de dolor y de control sobre el cuerpo. Independientemente de que se tenga o no una diversidad funcional, hay puntos de encuentro desde la condición corpórea. En especial, la experiencia de las miradas excluyentes y normalizadoras que permite entender que el encuentro y el tejido con la alteridad viajan en una ambivalencia entre las posibilidades de ceder y resistir desde la diferencia en olor, gesto, color, ropa, sentir y expresión de las corporalidades.

Para dar cuenta de la emergencia de este primer aprendizaje, a continuación se presenta un texto resultado de la autobiografización de la experiencia de la investigadora:

Este tránsito comenzó con la presencia de jóvenes - cuerpos diversos en el aula, que empezaron a cuestionarme sobre las categorías de inclusión y diversidad en educación. ¿Cómo estos jóvenes lograban hacer realidad sus proyectos de vida académicos en medio de prácticas socio – culturales que van desde el asistencialismo, pasando por el maltrato, y terminando en la mayoría de ocasiones en la indiferencia? En los últimos años he acompañado estudiantes diagnosticados con enfermedad motora de origen cerebral y diplejía espástica, entre otros. Todos y todas comparten una misma apuesta: hacer realidad un proyecto de vida como licenciadas(os) o psicólogas (os). Mi admiración por la manera en que logran sacar adelante un proyecto de vida sin contar con las condiciones de posibilidad psicosociales óptimas fue el detonante para empezar a preguntarme por la educación para la diversidad y a colocar en el centro de mi proceso educativo la corporalidad.

La cultura dominante obliga a los cuerpos diversos a estar a la sombra, de esta manera se hacen invisibles para evitar las miradas incómodas. El espacio público de día es transitado por los cuerpos homogéneos, los cuerpos diversos están obligados a transitar de noche, su presencia perturba, intranquiliza. Gratamente he constatado con los años que esto ha venido cambiando, ya no se esconden, se resisten a ser invisibles, a ser borrados.

Para cerrar este tránsito responderé a la pregunta por la relación entre su cuerpo y el mío. Los órdenes sociales sobre los cuerpos de las mujeres son los mismos sin importar la figura corporal. Mientras escuchaba las narrativas de sus cuerpos sobre la sexualidad y la maternidad encontraba las dudas, el deseo, la confusión y la

indignación de mi propia historia corporal como mujer. Me acerqué a su diversidad con la curiosidad de descubrir un mundo diferente, cuál fue mi sorpresa al reconocermme en ellas. Estás fueron, son y serán nuestras preguntas comunes: ¿Por qué no puedo elegir con quién, ¿cómo y cuándo sentir placer sexual?, ¿por qué hay un ideal sobre lo que se quiere de nosotras?, ¿por qué quedar en embarazo en como si hubiésemos adquirido una enfermedad? No puedo negar que sus cuerpos diversos siguen siendo un misterio para mí, quisiera poder meterme en su piel para experimentar su existencia, y poder responder mi mayor cuestionamiento como psicóloga e investigadora: ¿cómo el cuerpo con el que se nace -y se transforma- determina una forma de pensar la existencia? (Campos, M. Reflexión de investigación, 1 de junio de 2018).

Construir vínculo desde la experiencia corporal compartida para comprender la existencia subjetiva alterna, es poner los cuerpos como lugar central en una experiencia de encuentro personal y profesional que produce rupturas, desencuentros y hallazgos, en donde por unos momentos dentro de una cotidianidad acelerada se pausa para encontrarse con una alteridad ávida de contar, expresar, salir del silencio y olvido socialmente impuesto; en ese escenario de voces desde la alteridad se co-construye un cuerpo colectivo; así aprende desde las experiencias corporales de los demás que son narradas, tocadas o performadas y que dan cuenta de las historias resilientes compartidas de cuerpos resistidos al olvido por su diversidad expuesta.

Referencias

- Araiza, A., y Gisbert, G. (2007). Transformaciones del cuerpo en psicología social. *Psicología: Teoría e Investigación*, 23(1), 111-117. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722007000100013>
- Arango, C. (2012) Historia de la psicología comunitaria. En: Navarro, O. *Psicología social. Temas, teorías y aplicaciones*. Universidad de Antioquía, ASCOFAPSI. Barreda Guzmán, A., Granados Ramos, D., & Barreda Guzmán, A. (2017). Evaluación neuropsicológica y rendimiento académico: Estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(2), 65-72. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10207>
- Ayala Rengifo, Martha Leonor, & Noreña Noreña, Néstor Mario, & Sanabria Tovar, Manuel (2015). El Cuerpo: un saber pedagógico pendiente. Tesis Psicológica, 10(2), 174-188. [fecha de Consulta 7 de Diciembre de 2021]. ISSN: 1909-8391. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139046451012>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu
- Blanco, R (2014) Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En: Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2014) *Educación inclusiva, Metas Educativas 2021. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* OEI – Fundación MAPFRE <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-iberoamerica>
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas Y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200025>
- Bustos García, B. A. (2020). Capacitismo y neopresión: Tabuización del tacto Y agresión sobre las sensibilidades. *Nómadas*, (52), 29-43. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a2>
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Paidós.
- Butler, J. (2007). Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Butler, J. (2009) “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 4, 3 (Madrid): 321-336. ISSN 1695-9752.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1991) *El Sentido Práctico*. Madrid: Ed. Santillana.
- Cabra y R. Escobar (Comp.) (2014) *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad* (pp.81-114). Editorial Universidad Central -Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) e Instituto para la Investigación Educativa y el

- Desarrollo pedagógico (IDEP). Citro, S. (2011). *Cuerpos plurales: Antropología de Y desde los cuerpos*.
- Campos Sánchez, M., y Pedraza Cardozo, A. P. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6977>
- Campos, M. (2017). Aprender por el cuerpo: una propuesta de educación para la diversidad en la escuela. En K. Carreño, *Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. I Congreso Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros*. Corporación Universitaria Minuto de Dios–Uniminuto, sede principal, Bogotá.
- Carrasco, D. (2013). Hacia una ontología del declinar. Aproximación ético-política a la Psicología Social Comunitaria. *Revista Electrónica de Psicología Política*. 11(30). 13- 36. A <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/JulioAgosto2013-Art%EDculo03.pdf>
- Carreño, O. (2008). Enfermedad motora de origen cerebral. En A. Marín, J. Jaramillo, J. Gómez y L. Gómez, *Manual de pediatría ambulatoria* (pp. 147-150). Bogotá: Editorial Panamericana.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Chatzikoumi, E. (2019). La subjetividad en la Ciencia Cognitiva y el Análisis del Discurso: ¿terreno común? Subjectivity in Cognitive Science and Discourse Analysis: Common Ground?. 14. 36-42. 10.5839/rcnp.2019.14.01.05.
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad"*. República de Colombia - Gobierno
- Courtine, J. (2006). *Historia del cuerpo* (vol. 3. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX). Madrid: Taurus.
- Carrasco, D. (2013). Hacia una ontología del declinar. Aproximación ético-política a la Psicología Social Comunitaria. *Revista Electrónica de Psicología Política*. 11(30). 13- 36. A <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/JulioAgosto2013-Art%EDculo03.pdf>
- Cruz, M. A., Reyes, M. J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de Moebio*, 45, 253- 274. <http://www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html>
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dewey, J. (2010) *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Díaz, Á. (2008). Perspectivas teóricas en la formación del estudiante de psicología, desde el área de Psicología Social Comunitaria en la Universidad de Manizales (Colombia).

- Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2),259-267.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67940203>
- Díaz, R. (2012). Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. En M. Almeida y M. Angelino (comp.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Facultad de Trabajo Social.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2). 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Erazo-Narváez, A. F., Muñoz-Vidal, J. M., Rodríguez-Vélez, G. H., & Acosta-Aragón, M. A. (2020). Clinical outcomes in elderly patients with Morquio a syndrome receiving enzyme replacement therapy - experience in a colombian center. *Molecular Genetics and Metabolism Reports*, 25(100679), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ymgmr.2020.100679>
- Fischetti, N. (2017). DOSSIER - Epistemologías-Metodologías Críticas - Invitaciones/Investigaciones/Interpelaciones. *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 9(9), 73-76.
<http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/153>
- Foucault, M. (1994) *Vigilar y Castigar*. Colombia: Siglo XXI Editores
- . 1992 *Microfísica del poder*. Madrid. Ediciones La Piqueta
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica -FCE.
- Foucault, M. (1999) *Estrategias de poder* Argentina: Paidós
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad VIII. La inquietud de sí*. 12a. ed., trad. Tomás Segovia. Editorial Siglo XXI
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Ed. Tusquets.
- Foucault, M. (2004) *El Nacimiento de la Clínica. Una Arqueología de la Mirada Médica*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del ser*. México: Siglo XXI Editores.
- Garrido Gómez, Alejandro. (2012). Justicia social en la dialéctica inclusión/ exclusión social. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 181-188. Recuperado en 19 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000200011&lng=es&tlng=es.
- González-Domínguez, C., y Martell-Gámez, L. (2013). El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana: método y generación del conocimiento. *Ra Ximhai*, 9(1), 153-172. Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=46126366013>.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras Y facilitadores para Su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

- González-Giraldo, O.E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90. [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(1\)_5.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(1)_5.pdf)
- Guarín, G. y Tamayo, G. (2015). *La psicología hoy: hacia un horizonte en campos didácticos de actuación psicológica*. Editorial Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2275>
- González, M. (2018). *Aprender a Vivir Juntos. Lenguajes Para Pensar Diversidades E Inclusiones*. Independently Published.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras Y facilitadores para Su desarrollo. UN estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Grande-García, Israel (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a un nueva disciplina. *Anales de Psicología*, 25(1), 1-20. [fecha de Consulta 19 de Enero de 2022]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594001>
- Guarín, G. y Tamayo, G. (2015). *La psicología hoy: hacia un horizonte en campos didácticos de actuación psicológica*. Editorial Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2275>
- Han, B-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). Editorial McGraw-Hill.
- Heredia, N. (2012). Corporalidades, subjetividades y discapacidad: hacia una des-educación de los sentidos y sentires. En M. Almeida y M. Angelino (comp.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Facultad de Trabajo Social.
- Iglesias Rodríguez, A., & Martín González, Y. (2019). La producción científica en Educación Inclusiva: Avances Y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Jiménez, V., y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). Recuperado de <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/92>
- Le Breton, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Editorial Nueva Visión
- Levinás, E. (2004). *La teoría fenomenológica de la intuición*. Sígueme.
- Mallarino, C. (2107) *Cuerpos y escuelas: Miradas contemporáneas*. Editorial Académica Española

- Manjarrés Carrizalez, D., & Velez, L. (2019). La educación de los sujetos con discapacidad tres procesos visibles en Colombia: Educación especial, integración escolar Y educación inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Martín-Baró, I. (1990) La desideologización como aporte de la psicología social al desarrollo de la democracia en Latinoamérica. Tomado de: <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=1243&article=1276&mode=pdf>
- Martínez Fernández, L. & Fernández Ramírez, B. (2017). La difícil promesa de acabar con la discapacidad a través del arte inclusivo. *Athenea Digital*, 17(2), 57-78. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1750>
- Matus-Cánovas, C.; Rojas-Lasch, C.; Guerrero-Morales, P.; Herraz-Mardones, P. C. & Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 23-38. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe
- Merleau-Ponty, M. (1999) *Fenomenología de la percepción*, Editorial Altaya.
- Merleau-Ponty, M. (2003) *El mundo de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de Chile (2015) Decreto chileno 83 de 2015 *Diversificación de la Enseñanza*. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación (NEE) parvularia y educación básica. República de Chile
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. República de Colombia - Gobierno Nacional.
- Miñana, C & Moreno, M. (2020). *Educación inclusiva: Estado de la cuestión Y balance analítico*. Universidad Nacional de Colombia.
- Montero, M. (2004a). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latinoamericana. *Psykhé*, 13(2), 17-28. <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Relaciones-Entre-Psicologia-Social-Comunitaria-Psicologia-Critica-y-Psicologia-de-la-Liberacion-U.pdf>
- Montero, M. (2004b). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.
- Montero, M. (2015). De la otredad a la praxis liberadora: La construcción de métodos para la conciencia. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 32(1), 141-149. <https://doi.org/10.1590/0103-166x2015000100013>
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, L. (2004). *Introducción a la psicología Comunitaria*. Cap. I,II, V y VI. Ed. UCO.
- Muñiz, E. (2014). Prólogo. En N. Cabra y R. Escobar (comp). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad* (pp. 13-16). Editorial Universidad Central -Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) e Instituto para la Investigación Educativa

- y el Desarrollo pedagógico (IDEP). <http://www.idep.edu.co/?q=content/el-cuerpo-en-colombia-estado-del-arte-cuerpo-y-subjetividad>
- Muñiz, E. y List, M. (2007) *Pensar el cuerpo*. UAM Azcapotzalco
- Navarro, O. (2012). *Psicología Social. Temas, teorías, aplicaciones*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia.
- Novoa Gómez, M. M. (2002). Algunas consideraciones sobre el dualismo en psicología. *Universitas Psychologica*, 1(2),71-80. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-425716>
- Pedraza, Zandra. (2013). Por el archipiélago del cuerpo: experiencia, práctica y representación. *Nómadas*, (39), 13-27. Retrieved December 08, 2021, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502013000200002&lng=en&tlng=es.
- Pedraza, Z. (2014). Claves para una perspectiva histórica del cuerpo. En N. Cabra y R. Escobar (Comp.), *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad* (pp.81-114). Editorial Universidad Central -Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico (IDEP). <http://www.idep.edu.co/?q=content/el-cuerpo-en-colombia-estado-del-arte-cuerpo-y-subjetividad>
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, Cultura y Educación*. Editorial Desclée de Brouwer
- Planella, J. (2016). Cuerpo, cultura y vulnerabilidad en la sociedad contemporánea: estudio de caso de un trasplante hepático. *Cultura de los Cuidados*, 20(45), 12-24. doi.org/10.14198/cuid.2016.45.02.
- Porter, G. (1997). “Critical Elements for Inclusive Schools”, Chapter in “Inclusive Education, a Global Agenda”. (pp. 68-81) Edited by Pijl, S.J., Mijer, C.J.W., & Hegerty, S.London: Routledge Publishing, extraído de: pdi.cnotinfor.pt/.../Elementos%20Criticos%20para%20Escuelas%20Inclusiva.doc.
- Real Academia Española - RAE (2014). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Madrid, España. Consultado el 28 de junio de 2020. <https://dle.rae.es/>
- Prada Rodríguez, E. A. (2013). CONCIENCIA, CONCIENTIZACIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CONCEPTOS Y RELACIONES. *Revista Temas*, 0(7). <https://doi.org/10.15332/rt.v0i7.585>
- Saxe, F. (2015). La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones. *Estudios avanzados* (24), 1-14. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10265/pr.10265.pdf
- Sabido, O. (2012). *El cuerpo Como recurso de sentido en la construcción del extraño: Una perspectiva sociológica*.
- Scotto, C, Rodriguez, F., Audisio, I. (2019). Los signos del cuerpo. Enfoques multimodales de la mente y el lenguaje. UAI Editorial, Teseo
- Skliar, C. (2007). *La educación (Que es) del otro: Argumentos Y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc Libros.

- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: Tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(2), 150. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i2.29>
- Silenzi, María Inés (2013). Antropología del cuerpo y Ciencias Cognitivas: el enfoque incrustado-situacional. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 5(12), 93-102. [fecha de Consulta 10 de Diciembre de 2021]. ISSN: 1852-8759. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273229906008>
- Soto Builes, Norelly (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación?. *El Ágora USB*, 7(2), 322-332. [fecha de Consulta 19 de Febrero de 2021]. ISSN: 1657-8031. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748997011>
- Tapiero, S., Acosta, J., Porrás-Hurtado, G., García, N., Solano, M., Pachajoa, H., & Velasco, H. (2018). Determination of genotypic and clinical characteristics of colombian patients with mucopolysaccharidosis IVA. *The Application of Clinical Genetics, Volume 11*, 45-57. <https://doi.org/10.2147/tacg.s141881>
- Truscelli, D., Le Matayer, M., y Leroy-Malherbe, V. (2006). Enfermedad motora cerebral. *Kinesiterapia-Medicina Física*, 27(3), 1-18.
- Tuillang, A (2013). DE NORMAS Y PALABRAS: PARA PENSAR LA ESCUELA EN CLAVE PERFORMATIVA. *Praxis & Saber*, 4(7), 103-118. [fecha de Consulta 10 de Diciembre de 2021]. ISSN: 2216-0159. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248391006>
- Windham, D. M., Haggis, S. M., & Fordham, P. (1990). World Conference on Education for All. Education for all: Purpose and context (I). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184555>
- Van Hooft, A., Korzilius, H. y Planken, B. (2002). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la "conciencia intercultural"? En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.) *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 52-77) Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Val Cubero, A. (2017). Cultural diversity: Is its application possible to the audiovisual field? *Comunicación y Sociedad*, 0(28), 111-130. doi:10.32870/cys.v0i28.6398
- Vasilachis de Gialdino I (coord.) Ameigeiras, A.R.; Chernobilsky, L.B.; Giménez Béliveau, V.; Gialdino, M. R.; Mallimaci, F; Mendizábal, N.; Suarez, A. L. (2019), *Estrategias de Investigación Cualitativa. Volumen II*. Barcelona: Gedisa.
- Vignolo, P. (2008). *Cuerpos anómalos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- Vásquez, S. (2015). Abrirse al pensamiento, abrirse al Otro: una reflexión sobre el respeto y la alteridad en Wilfred R. Bion y Emmanuel Lévinas. *Desafíos*, 27(2), 187-217. doi:<http://dx.doi.org/10.12804/desafios27.2.2015.06>
- Wallerstein, I. (2004). *Las Incertidumbres Del Saber*. Editorial Gedisa