



Participación y Autonomía: una experiencia de sistematización de metodologías participativas para la creación de un lineamiento pedagógico emancipador en la escuela NEDISCO

Daniel Olaya Solano

Informe de práctica para optar al título de sociólogo

Asesora:

Andrea Lissett Pérez

Posdoctorada en Antropología social UFSC

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Departamento de Sociología

Medellín

2018

Resumen

El presente trabajo trata la Discapacidad desde una óptica emancipadora, sirviéndose tanto de la sociología que hay al respecto, así como de la experiencia recogida por medio de técnicas etnográficas en la institución educativa para personas en situación de discapacidad NEDISCO del municipio de Copacabana, Antioquia. Ello con el objetivo de generar estrategias que brinden solución a los problemas que han sido históricos para esta población. Todo esto realizado por medio de la investigación acción participativa —IAP—, en la cual participaron educandos en situación de discapacidad de dicha institución, sus docentes, y familiares; para finalmente sistematizar tal información y generar unos lineamientos pedagógicos que se apliquen en la escuela y puedan suplir las necesidades educativas encontradas.

Palabras claves: Discapacidad, lineamientos pedagógicos, investigación acción participativa, sistematización de experiencia, Copacabana.

Abstract

The present work discusses Disability from an emancipatory perspective, using the sociology that exists in this regard, as well as the experience collected through ethnographic techniques in the educational institution for people with disabilities NEDISCO in the municipality of Copacabana, Antioquia. This with the aim of generating strategies that provide solutions to the problems that have been historic for this population. All this was carried out through the participatory action research —IAP—, in which students in the disability situation of this institution, their teachers, and their families participated; to finally systematize such information and generate pedagogical guidelines that are applied in the school and can meet the educational needs found.

Key words: Disability, pedagogical guidelines, participatory action research (IAP), systematization of experiences, Copacabana.

Índice

Introducción	5
1. Estado del arte	6
1.1 Contexto histórico	6
1.2 La discapacidad en materia jurídica	8
1.3 Contexto jurídico nacional	11
1.4 Sociología respecto a la discapacidad	12
1.5 Movimientos sociales por la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad.	16
1.6 Relación con el proyecto a implementar en la corporación NEDISCO	18
2 Debate sociológico, político y conceptual frente a la discapacidad.	21
2.1 Perspectivas sociológicas entorno a la discapacidad	22
2.2 Discapacidad un sistema complejo – Un énfasis latinoamericano	27
2.3 Sobre la voluntad: autonomía-participación	33
2.4 Pertinencia de las categorías participación y autonomía	36
3 Memoria metodológica	38
3.1 Contexto y fase previa a la estructuración de la investigación	38
3.2 El surgimiento de la propuesta pedagógica	39
3.3 Fase de planeación y estructuración de la propuesta pedagógica	40
3.4 La organización de la propuesta	41
3.5 Categorías de análisis que surgen de las sesiones grupales	41
3.6 Fase de aplicación de los instrumentos	43
3.7 Recolección de la información	43
3.8 fase de socialización – trabajo con los padres y madres de los educandos	44
3.9 Impresiones generales	45
4 Sistematización -Fichas	46
4.1 Criterios de clasificación de los niveles identificados	46

4.2 Contexto	48
4.3 Nodo Confianza	48
4.4 Nodo Responsabilidad	69
4.5 Nodo Diferencia	78
4.6 Nodo Lenguaje	85
5. Análisis de los niveles identificados	89
5.1 Coherencia con una teoría emancipadora	89
5.2 Eficacia de las formas y contenidos que incentivan la participación y la autonomía	91
5.3 Viabilidad de la aplicación	93
6. Resultados: Lineamientos pedagógicos	95
6.1 Implementación de dispositivos de participación para los educandos tanto fuera como dentro del aula de clase	
6.2 Incentivación de prácticas autónomas	100
7. Bibliografía	102



Gallo D. (2016). Estudiantes y docentes de la corporación NEDISCO. [Fotografía]

El presente proyecto ha sido realizado gracias al compromiso y dedicación del equipo de trabajo, conformado por las siguientes personas: Andrea Lisszett (Asesora de trabajo de grado), Daniela Saldarriaga (Coordinadora en NEDISCO), Daniel Olaya (Docente de NEDISCO), Cecilia Muñoz (Madre de estudiante y docente de NEDISCO), Claudia Bedoya (Docente de NEDISCO), Guillermo Galviz (Presidente de NEDISCO), Karol Serna (Docente de NEDISCO), Nubia (estudiante de NEDISCO), Laura Lorena (estudiante de NEDISCO), Margarita Zapata (docente de NEDISCO), Mónica Andrea Soza (Madre de estudiante y coordinadora de NEDISCO).

Introducción

La población en situación de discapacidad ha enfrentado históricamente situaciones de marginalización, exclusión y rechazo, los cuales no siempre son evidentes, pero que en todo caso constituyen una forma de opresión por parte de un grupo mayoritario de la sociedad (los considerados normales), sobre un grupo minoritario (los considerados diferentes). Esta relación de opresión se encuentra presente en múltiples esferas sociales, dentro de estas la Educación. Por ello, la escuela para personas en situación de discapacidad NEDISCO, por medio del presente trabajo, pretende hacer un autodiagnóstico que le permita definir estrategias para romper con la relación de opresión social que hay frente a la población mencionada.

Dicho diagnóstico, será llevado a cabo por parte de un equipo de trabajo constituido por estudiantes, docentes, familiares y allegados de los estudiantes, y los directivos de la institución. Esto con el fin de identificar las prácticas educativas que son dañinas y que constituyen una forma de opresión, y además, visualizar aquellas prácticas o discursos que potencialicen una emancipación de las personas en situación de discapacidad en la institución.

Para esto se hace necesario reconstruir histórica y teóricamente los abordajes sobre la discapacidad y contrastarlos con las realidades identificadas, posteriormente aplicar estrategias en las prácticas educativas, con el objetivo de dar cuenta de las formas y contenidos más óptimos para de desdibujar las situaciones donde se reproduce la marginalidad, exclusión y rechazo frente a los educandos, y por el contrario, incentivar la participación y autonomía de estos.

Adicionalmente se sistematizará todo el proceso para lograr tener elementos puntuales sobre las formas y contenidos educativos más idóneos para el objetivo mencionado, y así generar unos lineamientos pedagógicos que sean aprehendidos por la institución para que se continúe replicando una educación emancipadora que rompa de lleno con la opresión frente a la discapacidad, al menos desde la esfera educativa.

1. Estado del Arte de la discapacidad

Partiendo de la idea según la cual la “discapacidad” se ha entendido como una construcción colectiva de sentido, que implica todo un sistema de interacciones y condiciones físicas generado por una sociedad determinada; pero también como un fenómeno atemporal (es decir, que no es un constructo social e históricamente generado) y naturalmente dado que se contiene en un individuo específico: es necesario reconocer que no existe una definición absoluta como tal para el término, sino que por el contrario existe un amplio espectro de consideraciones, y en muchos casos, resultan ser irreconciliables entre sí. A continuación un ligero recorrido a través de ellas.

1.1 Contexto histórico.

Las referencias documentadas respecto a los histórico de la discapacidad se encuentran enmarcadas en las posturas de Occidente, por ello es en la antigüedad occidental desde donde partimos. Allí, las primeras explicaciones del mundo y sus aconteceres solían estar fundamentadas en elementos mágico-religioso, por tanto, aquello que se consideraba una enfermedad, falencia o déficit, era atribuido a los dioses, (Sigerist en Juárez y Cols, 2006, p. 189). Así pues, rastrear la concepción de discapacidad a un nivel histórico, indefectiblemente nos arroja a ese momento en el que se considera la discapacidad como “un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad, o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota o se avecina una catástrofe” (Palacios, 2008, p.37).

No obstante, en el mundo griego, el pensamiento mágico-religioso como modelo explicativo de todo, se hizo a un lado con Hipócrates, quien en relación al humanismo, posturas filosóficas y estudios anatómicos estableció también fundamentos biológicos a las condiciones físicas de quienes se encontraban en situación de “discapacidad” (Palacios, 2008, p. 191).

Posteriormente el mundo romano, alejándose de esta nueva postura que los griegos habían introducido frente a las causas de lo entendido como discapacidad, recae en las explicaciones de carácter sobrenatural al afirmar que la persona discapacitada implicaba un mal presagio y “en consecuencia, el nacimiento de un niño con diversidades funcionales significaba que la alianza con los dioses se encontraba rota (Sendrail en Palacios, 2008, p. 48).

El tratamiento que tanto griegos como romanos daban a estas personas en su mayoría, era profundamente marginal, opresivo y excluyente. En algunos casos se abandonaban a su suerte y en otros se les amputaba y dejaba vivir condenados a mendigar para que fuesen rentables. (Palacios, 2008, p. 50).

Entrada la edad media, las explicaciones continúan obedeciendo a una lógica sobrenatural, sin embargo, se marca una diferencia en relación al pasado, dada las implicaciones morales que trae consigo el cristianismo dominante y su énfasis en la caridad y la bondad, por tal razón “la Iglesia Católica se convierte en la única institución benéfica, donde se practica la medicina monástica y se da acogida a perturbados como a deficientes mentales” (Aguado, 1995, p. 58). Es decir, se asiste a la persona diversamente hábil, la cual era considerada maldita, loca o poseída por espíritus (Álvarez, p. 60), con el fin de paliar lo que le aqueja.

No obstante, la práctica de abandono hacia estas personas marginadas continuaba, de aquí que hayan surgido leyes para hacerle frente al fenómeno. En este contexto, Palacios (2008) menciona que:

“Carlomagno (742 – 814) decretó que los niños abandonados serían esclavos de quien los encontrase. Así, miles de niños fueron vendidos como esclavos por sus empobrecidos padres durante este oscuro periodo. Y no sólo vendían a sus propios hijos y exponían a los pequeños con fines de mendicidad, sino que además raptaban a hijos de familias acomodadas con dicho fin” (p. 59).

Con lo anterior queda reiterado que pese al desarrollo humanista que permitió la moral cristiana, el carácter marginalizador, excluyente y opresivo que una gran parte de la sociedad confería a las minorías por su diferencia, se mantenía intacto.

Con la llegada del pensamiento racionalista estimulado por la modernidad, se acaba la idea de que la concepción de discapacidad tiene un fundamento sobrenatural, y es inherente a un perjuicio de carácter espiritual. En este punto la ciencia, protagonizando las explicaciones de los fenómenos, confiere a través de la nueva medicina positivista, el carácter de enfermedad al concepto mencionado y, por tanto, el discapacitado debe ser tratado en aras de rehabilitarle, normalizarle e integrarle, en la medida de lo posible, a la sociedad que trabaja en pro del progreso. (Palacios, 2008, p.66)

Así pues, el desarrollo técnico y científico de la sociedad durante el siglo XIX y principios del XX, permitió que se lograra entender el funcionamiento y causa de muchas de las condiciones que se clasificaban como discapacidad, principalmente las de carácter cognitivo, así, el tratamiento médico impuso el modelo rehabilitador de la discapacidad, pero además fue acompañado de tratamiento educativo, todo con el objetivo de menguar la condición de “discapacidad” del sujeto considerado en déficit (Aguado, 1995, p. 124).

Es preciso hacer énfasis que el pensamiento proyectado hacia el progreso, propio de la modernidad, con la mejor de las intenciones trató de mejorar las condiciones en las que vivían los diferentes marginados, sin embargo, va a ser de vital impacto el hecho de equiparar la denominada “discapacidad” con “enfermedad a curar”.

1.2 La discapacidad en materia jurídica

Si bien, con el enfoque positivista en la ciencia, la discapacidad había comenzado a ser algo de bastante interés por parte de la sociedad, debido a la aparición de múltiples áreas y estudios enfocados a esta, tanto en el ámbito médico, educativo, psicológico, sociológico, etc., no es sino hasta el 10 de diciembre de 1948, con la **declaración de los Derechos Humanos** considerados básicos, cuando en su

referencia a “Toda persona” o “Todo individuo”, se incluye implícitamente a las personas con discapacidad en un marco de carácter jurídico que respalde sus derechos y promueva la reducción de las condiciones que reflejen desigualdad, muestra de ello es que se afirma que “toda persona tiene derecho a circular libremente”, lo que da por sentado que la estructura física y/o social debe accionar en favor de quien aún no pueda hacerlo (Soto, 2013, p.21).

Los derechos humanos han sido vulnerados incluso aun cuando son explícitos, por tanto, surge la necesidad por parte de quienes padecen mayores vulneraciones, de exigir un sistema específico que garantice necesidades puntuales, así se crea el 20 de diciembre de 1971 **La declaración de Derechos del Retraso Mental**, proclamada por la ONU, en su resolución 2856, donde se ratifica el compromiso de promover los derechos de personas con limitaciones, con ello se alienta a los Estados a desarrollar plataformas especiales que permitan el fomento de los derechos de las personas con “retraso mental”, y se hace énfasis en el derecho a la igualdad, derecho a la educación y derecho al trabajo, todos ellos centrados en las posibilidades del sujeto (Soto, 2013, p.21).

Afirma también Soto (2013) que aunque la anterior declaración fue el punto de partida para una gran cantidad de dispositivos que permitieran cierto equilibrio entre las personas consideradas normales y las que no, dicha declaración deja por fuera a las personas con discapacidad física y sensorial, las cuales, también reclamaban sus derechos (p.23).

Así pues, el 9 de diciembre de 1975 nace la **Declaración de los Derechos de los Impedidos**, la cual, con objetivos similares a la anterior, amplía su rango de cobertura al equiparar el término “Impedido” con “discapacitado”, por lo que se contempla aquí, todo tipo de discapacidad (psíquica, física, sensorial), lo que hace explícito la necesidad de garantizar los derechos de los discapacitados en relación a sus respectivas necesidades.

El 16 de diciembre de 1966 surge **El Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**, posteriormente aparece el **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos** del 16 de diciembre de 1976. El primero establece que los Estados

acogidos deben garantizar los derechos de tipo económico, cultural y social, y el segundo, hace lo mismo en materia de los derechos políticos y civiles. Ambos pactos piden a los Estados adoptar las medidas internas necesarias para que se cumplan dichos derechos, además dan a entender que se hace necesario la aplicación de medidas especiales para que estos abarquen a las personas con discapacidad (Soto, 2013, p.24).

La declaración Sobre Las Personas Sordo-Ciegas, proclamada por la ONU en 1979, al igual que todas las medidas proclamadas hasta el momento, establece la necesidad de cumplir los derechos de las personas con habilidades diversas (en este caso específico las personas con deficiencias visuales o auditivas), sin embargo, omite mencionar el método o manera en la cual los Estados deben llevarla a cabo.

En aras de enmendar lo proclamado hasta el momento en materia de discapacidad, aparece en 1981 **La Declaración Sundberg** la cual fue organizada por el gobierno español, la ONU, y la UNESCO, aquí se establecen estrategias para la educación, prevención, e integración de la población discapacitada. Este documento ratifica la titularidad al derecho a la educación, la información, la cultura y la formación, en calidad de derechos fundamentales, a las personas discapacitadas. Pero, además, evidencia la falencia de los Estados para hacer eficaces las medidas que garanticen estos y los anteriores derechos de los discapacitados. El texto, también plantea la necesidad de cualificar a los educadores y demás profesionales necesarios para la integración de los discapacitados a los derechos proclamados.

La importancia de esta declaración radica en que fue a partir de su promulgación que las organizaciones internacionales comenzaron a ocuparse seriamente de programas y estrategias para hacer materiales los derechos mencionados. (Soto, 2013, p.24).

El programa de Acción Mundial Para los Impedidos. Es formulado por la asamblea general de las Naciones Unidas (ONU). El 3 de diciembre de 1982, aquí, a través de 201 puntos se establecen como objetivo la prevención de la incapacidad,

rehabilitación y la realización de los objetivos de participación plena de los impedidos en la vida social.

Este programa avanza sin precedentes en términos de la inclusión de los discapacitados, en tanto que por primera vez establece una propuesta específica según la cual los Estados miembros deben propender por desdibujar las barreras en materia física, así como en el tejido social, político, educativo, y cultural, para que desaparezcan en la medida de lo posible, aquellas estructuras que violentan los derechos de las personas discapacitadas.

1.3 Contexto jurídico nacional

La constitución política de 1991, se refiere específicamente a la población con discapacidad en cuatro de sus artículos (13, 47, 54, y 68) entre los cuales se hace referencia a la obligación por parte del Estado de garantizar su protección y seguridad así como sancionar a quien les abuse o maltrate; también permite adelantar una política de previsión, rehabilitación e integración social; además, en materia de formación propende permitir la habilitación técnica o profesional de quien así lo desee, así como proporcionar la ubicación laboral acorde con la condición del sujeto; finalmente, en lo referido a la educación, se hace obligatorio que el Estado forme a dicha población (Soto, 2013, p.29).

Sumado a esta estipulaciones, posteriormente se crean otras leyes que se encuentran en favor de las personas discapacitadas: Ley 324 de 1996 se crean normas en favor de la población sorda; Ley 361 de 19967, crea mecanismos de integración social; Ley 582 de 2000, en materia deportiva se crea el comité paralímpico; Ley 762 de 2002, se aprueba la Convención de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con discapacidad; Ley 1346 de 2009, ratifica la convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, suscrito en Nueva York en diciembre de 2006; Ley 1618 de 2013, establece las disposiciones para garantizar pleno ejercicio de los derechos de personas con discapacidad. (Soto, 2013, p.29).

Sin embargo, pese a que tanto la Organización de Naciones Unidas (ONU), como el Estado colombiano, han cumplido en materia de generar las bases normativas para acabar con la exclusión y la marginalización de personas con discapacidad, son las condiciones estructurales (el DANE estima que el 82% de las personas con discapacidad en la región de Latinoamérica y el Caribe son pobres) del país, así como la falta de un reglamento jurídico de carácter internacional que empuje al cumplimiento de derechos, lo que evita que se lleven a cabalidad las prácticas y mecanismos necesarios para que los derechos existentes tengan un fiel reflejo en la realidad (Soto, 2013, p.30).

1.4 Sociología respecto a la discapacidad

La sociología, previa a principios del siglo XX, no desarrolló un interés específico sobre el tema de la discapacidad, le consideraba algo presociológico, y si bien existen varios pronunciamientos en la teoría de la sociología clásica respecto a esta cuestión, son referidos a esta, como si fuese un fenómeno dado, el cual debe asumirse como natural, y frente al cual no se plantea la posibilidad de transformarlo; se entendía como un objeto propio de la psicología social, medicina, u otras áreas del conocimiento (Barton, 1996, p.22).

Sin embargo, con el rompimiento del modelo predominantemente positivista que había entorno a las ciencias sociales que se dio en las primeras décadas del siglo XX, se hacen posible otras formas de entender la sociedad, en este contexto, el interaccionismo simbólico, logra plantear ciertos elementos que hacen posible rastrear algunas nociones que implícitamente van a permitir la generación de teorías especializadas en esta cuestión, para ello es necesario mencionar tres premisas, que, según Blumer definen esta postura (el interaccionismo simbólico):

- La sociedad interactúa con las cosas en relación a los significados atribuidos a estas.
- Por lo tanto, “los significados que las cosas tienen para los seres humanos son centrales en sí mismos”, el significado de las cosas surge a partir de la interacción que los individuos tienen entre ellos.

- “Los significados se usan y se revisan como instrumentos de orientación y formación de la acción de los individuos” (Blumer, 1969, p.3-5).

Con estas premisas el concepto de discapacidad va a ser susceptible de ser rebatido y resignificado en aras de la generación de un acción menos opresiva, o al menos que desdibuje las grandes brechas que ubican a las minorías en el lado de la marginalidad y exclusión de la sociedad.

Inicialmente, quien se refiere a la discapacidad de una forma más puntual es Ervin Goffman(1970), quien define tres tipos de estigmas que la sociedad crean en relación a determinadas exteriorizaciones de una persona, estos son: defectos físicos, defectos del carácter y estigmas tribales (raza, religión, etc.). Según la forma en que se presenten dichos estigmas en cada persona, se hace posible su clasificación en varios niveles (Goffman, 1970. p.36). Cuestión que si bien resulta de bastante interés para entender de una forma diferente el sistema de interacciones que compone el tejido social, se queda en el ámbito de lo meramente descriptivo o conceptualizable, por lo que no genera de forma directa un campo de acción que permita asumir de forma emancipadora la opresión sufrida por los estigmatizados.

1.4.1 Modelo social de la discapacidad – Enfoque emancipador

A partir de la década del 80, un grupo de teóricos de Reino Unido y Estados Unidos, movido por las expresiones de descontento que tenían las personas con discapacidad, frente a una sociedad que les marginaba y excluía (Verdugo, 1999), emprende un severa crítica frente al modelo biomédico (anteriormente visto e impulsado desde la modernidad) que trataba a las personas con discapacidad como enfermos o personas en déficit que debían ser tratadas para disminuir en la medida de lo posible su discapacidad.

Esta crítica radical acoge el nombre de *modelo social*, dado que desvincula al sujeto que encarna la condición de discapacidad, como el responsable de la misma, y atribuye la creación de la discapacidad a la sociedad, así pues, esta deja de ser una condición meramente psíquica y/o física de un cuerpo, y se convierte en un tramado

que se extiende tanto al terreno simbólico así como a las condiciones materiales, de forma tal que acentúa las diferencias de quien denomina discapacitado y le ubica en el plano del extraño que no es plenamente compatible con la sociedad de las mayorías. En palabras de Joly (1997) durante una ponencia: “la discapacidad, tal como me he referido a ella, es una construcción social. Es algo que a primera vista parece estar en mi cuerpo (él padece una discapacidad motriz debido a un accidente), pero que en realidad está en el lugar que se me permite ocupar en la sociedad” (Joly, 1997).

Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades. (Palacios, 2008, p.26-27)

La tesis central del modelo social versa sobre la idea de que un grupo mayoritario (normales/capaces) de la sociedad crea las condiciones de opresión para un grupo minoritario (anormales/discapacitados), el cual queda excluido de la participación en la vida social en múltiples esferas. Ello, debido a que su voz no se ve representada en el diseño físico y estructural de la ciudad, ni el tejido simbólico que integra la sociedad, por eso, la educación, el esparcimiento, la sexualidad, y demás esferas sociales, quedan reducidas o descartadas para este grupo.

En relación al interés de este enfoque, Len Barton (1998), apoyándose en Morris (1992, p.201-202), afirma que la sociología de la discapacidad, debe tener un carácter emancipador, debe transformar el objeto de estudio y no limitarse a la mera descripción como es propio de los modelos positivistas y funcionalistas, en tanto

que no es una cuestión de ética, sino que no hacerlo, no aporta nada a las necesidades identificadas en los grupos que se estudian. (Barton, 1998, p.19)

A la luz de este enfoque, el grupo de personas denominadas discapacitadas, configura una clase social oprimida, que para reevaluar su condición y hacerse participe de la vida social que se le ha negado, requiere entrar en la disputa de poder que le pueda permitir desdibujar las barreras y limitaciones que tal constructo social le ha generado. Tal y como lo resalta Moreno: “la población en situación de discapacidad, a lo largo de la historia de la humanidad, ha vivido etapas de ocultamiento, vergüenza, rechazo y discriminación, se ha evidenciado que es un asunto que está determinado por el contexto sociopolítico y cultural” (Moreno, 2007, p.15).

Con esta postura no solo se rechaza la idea de ubicar la discapacidad en un individuo sino que también el modelo objetivo en la investigación y, en cambio, se afirma la necesidad de emprender una investigación emancipadora que parta de la voz de quienes han sido discapacitados, para que se cambien las relaciones sociales de producción de la investigación, en pro de los oprimidos (Barnes y Mercer, 1997).

En síntesis, la disputa por una sociedad igualitaria implica la generación de una teoría social sobre la discapacidad, que se debe dar en el plano de lo político como el de lo científico simultáneamente, pero ante todo debe ser participativa, esto es: "debe estar localizada dentro de la experiencia de las propias personas con discapacidad y sus intentos, no solo para redefinir la discapacidad sino también para construir un movimiento político entre ellos mismos y desarrollar servicios proporcionados con sus propias necesidades autodefinidas" (Oliver, 1990, p.11).

1.5 Movimientos sociales por la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad.

Este modelo social sobre la discapacidad mencionado, surge en correlación con los movimientos sociales en pro de la inclusión de personas con discapacidades que se sentían marginadas por la sociedad, principalmente en Inglaterra, este hecho también tuvo repercusiones en el campo jurídico como se vio anteriormente, por lo que se constata la idea de que la discapacidad es un campo complejo en el cual también hay disputas de poder en términos de la política. (Valencia, 2014, p.21)

Los movimientos sociales de personas con discapacidad surgieron en la década de 1970 como continuidad de los movimientos por los derechos civiles que protagonizaron importantes luchas en los años anteriores. Su objetivo era luchar por mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, asegurar la accesibilidad al medio físico y social, y por el derecho a una vida independiente (Valencia, 2014, p.19).

Uno de los activistas sociales más representativos es Hunt, quien en 1972 fue uno de los fundadores de *Union of the Physically Impaired Against Segregations* (UPIAS), que estableció la distinción entre insuficiencia y discapacidad. La primera se relaciona con el Modelo Médico Biológico al tener en cuenta las condiciones biofísicas individuales. El segundo hace referencia a “la desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que no tiene en cuenta, o lo hace muy poco, a los que tienen insuficiencias físicas, y por lo tanto, las excluye de las actividades sociales generales (Barnes, Colin, 1998, p. 62).

En los planteamientos que reconoce UPIAS, ya se evidencia claramente la postura que iba a adoptar el modelo social sobre la discapacidad, al reconocer la culpa social en el desarrollo de las estructuras que vuelven limitada a la persona con diferencias.

“Una extensión del Modelo Social ha sido el «Modelo de las Minorías colonizadas», que considera que las personas con discapacidad han sido un grupo minoritario discriminado y oprimido por las sociedades antigua, feudal y capitalista, por lo que

incorpora el reclamo por sus derechos a las luchas sociales y políticas. Desde entonces se fueron creando organizaciones de personas con discapacidad en todo el mundo, que reclaman un nuevo papel en el diseño y organización de políticas sociales, con un mayor protagonismo y autonomía” (Hernandez, 1996, p.21)

En Colombia por ejemplo, se encuentra el Movimiento Social de Discapacidad, el cual se dedica a recoger las experiencias y el accionar de organizaciones de personas con discapacidad que busca fundamentalmente la exigibilidad de los derechos de esta población, los cuales están contemplados en la Convención de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad. El movimiento estuvo presente desde el planteamiento en la Convención de Quito en 2003 y estuvo pendiente de este proceso hasta que fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York (Sandoval, 2015).

En relación a la discapacidad, el caso colombiano agrega el tema del conflicto armado, ya muchas de las personas que quedan en situación de discapacidad son víctimas del conflicto, son habitantes rurales, a los cuales les resulta más difícil el reclamo de sus derechos en tanto que implica el desplazamiento de sus territorios(Sandoval, 2015).

El Centro de Memoria Histórica, reconoce que es de vital importancia que las personas hagan valer sus derechos, dado que todos ellos se encuentran contemplados en la constitución y además en la legislación internacional, sin embargo, se reconoce que hay mucha ignorancia por parte de las personas con discapacidad, por lo que se hace difusión de información relacionada a través de bibliotecas en las principales ciudades de Colombia, así como también a través de internet, y puesto que es pensado para personas con discapacidad el formato se centra en audio. El 3 de diciembre es el día internacional de la discapacidad, y es utilizado para ampliar al máximo la difusión que permita hacer cumplir los derechos de esta población. (Sandoval, 2015). De lo anterior podemos inferir que la relación entre el Estado y las personas con discapacidad es asimétrica, en tanto que para que haya un reconocimiento de los derechos, se hace necesaria la movilización, bien sea en términos de lo político o jurídico, con lo cual se refuerza la idea de que

son las comunidades, las poblaciones quienes deben emprender acciones que propendan por su emancipación y la mejora de su calidad de vida.

1.6 Relación con el proyecto a implementar en la corporación NEDISCO

Con un espíritu crítico, podríamos considerar que en la actualidad, la discapacidad puede entenderse como un sistema complejo que, pese a las variaciones analíticas que nos muestran las posturas: materialistas, el interaccionismo simbólico, incluso, el posmodernismo; hay cierta confluencia en la idea de que es necesario un cambio tanto en materia de significación del concepto por parte de la sociedad y dentro de ella la comunidad de personas consideradas discapacitadas. Hay, por tanto, un cambio en la forma como se da la interacción social; así como también la necesidad de desarrollar acciones y medidas específicas que permitan la participación guiada por la voluntad del sujeto en cuestión, en aras de contrarrestar la exclusión y marginalización de la que este, es objeto.

Por otro lado, también tenemos que existe un soporte político-normativo, basado en las premisas y exigencias de los discapacitados, que apunta de igual manera al desdibujamiento de aquellas barreras que ubican a la población discapacitada en un área marginal y excluida de la sociedad.

No obstante, para el caso colombiano, como se dio a entender en el apartado sobre lo jurídico: las teorías sociológicas, educativas y enfoques emancipadores e incluyentes que se han desarrollado, colapsan frente a la incapacidad institucional (el Estado primordialmente) de converger en lo material dicho contenido.

De lo anterior tenemos que hay un abandono físico en materia de aplicaciones y metodologías que permitan avanzar de forma ideal en el combate contra la exclusión y opresión a los discapacitados. Sin embargo, si seguimos con el ánimo emancipador, que caracteriza *al modelo social sobre la discapacidad*, se vuelve lógico que los lugares y proyectos existentes, que se encuentran en el desafío de trabajar y convivir con las personas discapacitadas se apropien de la aplicación (en la medida de lo posible) de tales conocimientos por medio de procesos específicos como lo son encaminar los recursos existentes hacia fines comunes, para que la

sinergia generada permita transformaciones radicales, así sea de forma puntual y no general.

En el ámbito de la educación (como es competencia de NEDISCO), un ejemplo de lo anteriormente mencionado, sería el desarrollo de programas académicos que integren y apliquen por medio de una pedagogía (lineamientos pedagógicos) basada en las necesidades específicas que se reconozcan en la entidad, las acciones pertinentes para ir desdibujando la exclusión y marginalización de la población discapacitada.

Para reforzar la idea anterior, hay que tener en cuenta que la lucha que han librado las personas discapacitadas, son precisamente las que han permitido que las instituciones públicas reconozcan los problemas existentes y frente a ellos desarrollen las medidas necesarias para solucionarlos; empero, hay que recordar que no solo el Estado y las instituciones (que de hecho no cumplen sus compromisos), son los únicos agentes de cambio, dado que las comunidades, barrios, escuelas, etc., si se organizan, pueden desarrollar planes de acción, acorde a su alcance, para convertir lo teórico y jurídicamente debido, en hechos.

En un sentido más detallado, nuestra investigación, sintetiza componentes previamente conceptualizados e identificados por la sociología y las mismas personas discapacitadas, como lo es: la promoción de la inclusión, el empoderamiento de los discapacitados de espacios y prácticas que habían sido negadas, la solución a partir de los mismos sujetos que reconocen sus problemas, la reducción de la brecha que segrega a los discapacitados, la resignificación del concepto “discapacidad”, etc., dentro de la categoría participación y la posibilidad esta, que es la incentivación de la autonomía; a su vez, pone en marcha dichos elementos, a través de la aplicación conceptual en las formas educativas que asume la escuela (se hace referencia a los lineamientos pedagógicos que se encuentran en desarrollo para NEDISCO).

Por otro lado, en el sentido metodológico, se hace énfasis en la construcción de conocimiento a partir de las comunidades y mismos sujetos que evidencian los

problemas que se encuentran entorno a la discapacidad, lo cual permite nutrir, con experiencias del lugar puntual, el acervo teórico que hay entorno a la discapacidad.

Además, teniendo en cuenta que existe una interrupción entre la teoría y la práctica, debido a la omisión del Estado y demás instituciones garantes de los derechos de las personas con discapacidad; se plantea la alternativa de generar acciones independientes, autónomas, al interior de las escuelas y demás espacios que aborden el tema de la discapacidad, por medio de programas que canalicen los recursos que hay, en pro de objetivos específicos. Es necesario aclarar que no se debe abandonar la exigencia de responsabilidades que tiene el Estado, pero esa es una cuestión aislada a este proceso.

2. Debate sociológico, político y conceptual frente a la discapacidad.

Desde distintos autores este texto se plantea que las diferentes sociedades que hasta hoy configuran nuestra historia, de una u otra manera han contenido en sí grupos o individuos marginados y oprimidos por la misma, y si bien, durante el desarrollo histórico de estas, persisten elementos comunes que encarnan a dichos sujetos; han sido diferentes las formas de nombrarles y generar entorno a ellos un comportamiento que incide tanto en su proyecto individual de vida, así como en el comportamiento social frente a ellos. En otras palabras: el sentido que la misma sociedad le da a un grupo determinado dentro de esta, configura unas condiciones materiales y simbólicas específicas en la cuales debe desenvolverse tanto la sociedad frente al grupo que ha conceptualizado, y tal grupo frente a él mismo y la sociedad.

Para precisar, las personas que hoy llamamos discapacitadas, han tenido durante la historia diferentes formas de nombrarse y percibirse, y es a partir de allí donde surge una particular forma de interacción entre la sociedad y el determinado sujeto.

No obstante "Las aproximaciones dominantes al campo de la educación especial, y particularmente a lo que actualmente se denomina "discapacidad", han sido la medicina (neurología, fisiología, etc.), la biología, la pedagogía y la psicología. En estas disciplinas la discapacidad es considerada como "atemporal", "eterna", y desde una "visibilidad" transparente que nadie pone en duda, es decir, se asume que las personas con discapacidad han existido siempre a lo largo de la historia. Estas teorías comparten una episteme particular, remiten a una concepción de hombre universal como unidad tripartita: bio-psico-social, enmarcada en una visión de constitución y funcionalidad determinada que personas con discapacidad se encuentran "afectadas" en una, dos o tres de estas entidades. Desde esta perspectiva, la bibliografía abunda en propuestas de cómo restablecer, habilitar, rehabilitar, adaptar, integrar e incluir a las personas que han sufrido diversas alteraciones para así poder insertarse en la vida productiva y social de la sociedad moderna" (Cupich, 2009, p.212).

Por lo cual, en materia de la denominada discapacidad, lo que generalmente ha hecho la ciencia es nombrar y tratar este fenómeno como patológico y externo a la sociedad, con lo que normaliza las relaciones sociales necesarias para que la diferencia se perciba y trate como enfermedad, generando así su persistencia patológica en el tiempo (Barton, 1998, p.35); es decir, crea un sistema autopoiético de la discapacidad, que no le permite reevaluar los problemas sociales dados y que por el contrario corre el riesgo de agudizar los efectos al investirlos de cientificidad que legitima, en otras palabras, la postura abordada por el este discurso científico, genera las condiciones para hacer de la discapacidad un problema imputable al sujeto y no a la sociedad, con lo que crea consecuencias que desde una perspectiva sesgada se hacen pasar por evidencias que reafirman esa visión frente a la discapacidad.

Así, entendiendo que el tipo de afectación en las personas con discapacidad obedece a la forma en como la sociedad en general les ve y trata (y dentro de esta la misma ciencia), resulta vital que la sociología logre develar la perspectiva que sea más saludable para el conjunto social.

2.1 Perspectivas sociológicas entorno a la discapacidad

Es Len Bartón, quien en su texto *Discapacidad y sociedad* (1998) se da a la tarea de recopilar los diferentes enfoques que la sociología ha tenido sobre la cuestión de la discapacidad, allí, da cuenta de cómo a partir de dichos enfoques (que realmente son pocos, debido al pobre interés de la sociología sobre el tema) se ponen en marcha programas y diversas prácticas que tienen en común un tratamiento médico-positivista frente a la persona en condición de discapacidad, y estos enfoques se alejan de lo que debería ser el objeto principal de la sociología, es decir: lo social de la discapacidad (Barton, 1998, p.22)

Este autor plantea que el hecho de conceptualizar la discapacidad desde una perspectiva biomédica, da cuenta de cómo un grupo determinado en la sociedad se asume con la capacidad de definir a otro grupo, sin tener en cuenta su historia y voz, con esto identifica que, cuando se habla de discapacidad, salen a flote relaciones de poder que tienen que rebatirse a la luz de conceptos como: justicia,

igualdad y democracia participativa desde una perspectiva histórica, teniendo en cuenta los cambios y las continuidades (Barton, 1998, p.25-26).

Sin embargo, también da cuenta de que entre los 80's y principio de los 90's, unos pocos sociólogos de Gran Bretaña revalúan el enfoque tradicional de las ciencias sociales sobre la discapacidad (el biomédico), y sientan las bases de lo que se conoce como Modelo social sobre la discapacidad, el cual no constituye un bloque sólido de enfoques y teorías, sino que es cambiante y se esparce en una diversa cantidad de análisis que tienen en común la definición de la condición de discapacidad a partir de relaciones de discriminación y opresión por parte de la sociedad frente a lo que económica, funcional y culturalmente se percibe como inaceptable (Barnes, 2003, p.10).

Entre el minúsculo grupo de sociólogos críticos que plantean este nuevo paradigma llamado "modelo social", (Hahn, 1988, p.39-47) plantea que la discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad. Afirmación con la que también se hace partícipe, de la condición de discapacidad, a la sociedad que contiene los discapacitados, o sea, otorga relevancia al análisis e investigación del componente social y cultural que existe en torno a la discapacidad.

En un sentido similar, Mike Oliver (1988, p.11), uno de los pioneros en sentar las bases del enfoque social de la discapacidad, entiende que la realidad social específica de cada agrupación humana está permeada o influida en gran medida por su modo de producción, así pues, desde la economía política, entiende que la persona discapacitada es objetivada y rotulada como deficiente en tanto que no puede contribuir con la productividad y optimización de tiempos y procesos que son vitales en el sistema económico vigente. En síntesis, establece que el modo de pensar la vida en el capitalismo genera una visión discriminatoria frente a quienes debido a su diferencia no pueden equiparse con el sujeto productivo ideal. Esta perspectiva es reconocida como materialista (Barton, 1998, p.50).

Para Oliver, la teoría dominante respecto a la discapacidad ha sido *la tragedia personal*, propuesta por Parsons, y normalizada por Goffman que, con el concepto de “estigma” se limita a nombrar como “contactos mixtos” la interacción que hay entre lo “normal” y “anormal” en lo social (Goffman , 1993, p.23); con lo cual se hace culpable solo al individuo en el que se concreta el problema de la discapacidad, y frente a él, la solución se desarrolla a través de procesos terapéuticos y asistencialistas que logren minimizar las afecciones con el fin de llegar al sujeto más acorde al funcionamiento normal de la sociedad, que sea posible (Oliver, 1998, p.36), es decir se torna determinista y se evade la responsabilidad que la sociedad tiene.

Un factor importante que explica la continuada hegemonía ideológica de la "teoría de la tragedia personal" es su oportunismo, tanto en el aspecto individual como en el aspecto estructural. Si los individuos no consiguen alcanzar las metas de rehabilitación determinadas profesionalmente de antemano, se puede explicar este fracaso haciendo referencia a la ineptitud que se percibe en la persona discapacitada —una ineptitud de base física, de base intelectual, o ambas. Al "experto" se le libra de responsabilidad, la integridad profesional permanece intacta, no se cuestionan el conocimiento ni los valores tradicionales, ni se desafía el orden social establecido (Barnes, 1990, p.37).

Es importante destacar que el avance logrado por Oliver en esta materia tiene sus fundamentos en procesos de la Gran Bretaña de los años 1970 en los cuales surgen tentativas de aproximar la discapacidad a la cultura de los Derechos Humanos, como por ejemplo, lo fue, la encabezada por un grupo de activistas con discapacidad que denunciaron su situación de marginación y pidieron el reconocimiento de sus derechos civiles como ciudadanos y ciudadanas en situación de igualdad social. Con ello se plantearon los Principios Fundamentales de la Discapacidad (Maldonado. 2013, p.823). El grupo se denominó *Unión de Personas con Insuficiencias Físicas contra la Discriminación*, (UPIAS por sus siglas en inglés) y concluye que su condición es una forma de opresión social, como se indica en el siguiente párrafo:

En nuestra opinión es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con insuficiencias. La discapacidad es algo que se impone a nuestras insuficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad. Para entenderlo es necesario comprender la distinción entre la insuficiencia física y la situación social, a la que se llama “discapacidad”, de las personas con tal insuficiencia. Así, definimos la insuficiencia como la carencia parcial o total de un miembro, o la posesión de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuosos; y discapacidad es la desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales. La incapacidad física es, por consiguiente, una forma particular de opresión social. (UPIAS, 1976, en Barton, 1998, p.41).

De lo anterior tenemos que el enfoque clásico, en el cual se entendía el ser discapacitado como un problema dado e inherente a la sociedad, es confrontado por uno de carácter emancipador que confiere voz y voto al sujeto en cuestión para que sea él junto a la sociedad que le rodea, quienes puedan generar unas condiciones óptimas donde la cuestión de la discapacidad se difumine. Por lo tanto, Oliver afirma que no son solo los discapacitados quienes deben ser objeto de estudio sino también los capacitados; pero no con el fin de educar a discapacitados y capacitados para su integración sino con el ánimo de combatir la minusvalía institucional.

Lo relevante de una investigación emancipadora donde se unifica como objeto de estudio al discapacitado y al capacitado, es el hecho de “establecer un diálogo entre quienes trabajan en la investigación y las personas de base con las que se trabaja, para descubrir y asumir las necesidades prácticas y culturales de estas personas. La investigación se convierte aquí en una parte de un proceso del desarrollo en el que se incluyen también la educación y la acción política” (Barton, 1998, p.53).

Redondeando las ideas, desde esta mirada, son las instituciones que estudian e intervienen (campos de la ciencia e institutos educativos) a las personas con

discapacidad, tanto como la sociedad las culpables de que personas con diferencias, sean relegadas a una situación de disfuncionalidad social y marginación bajo el nombre de discapacidad, y ello debido a que asumen al sujeto portador de una diferencia radical frente a lo que es normal en la mayoría del grupo social, como quien debe asumir las consecuencias de un mundo diseñado para tales mayorías. En otras palabras, el radicalmente diferente debe ser reconducido a una situación de normalidad, si no, queda condenado por su ineficiencia, a enfrentarse con mayores barreras a las exigencias de lo establecido como normal.

Sin embargo, el sociólogo Shakespeare (1993) agrega que al tipo de discriminación que se da de forma institucional se suma también una de carácter simbólico basada en el prejuicio y producida por representaciones culturales, como por ejemplo lo es el uso de un lenguaje que califica a las personas con diferencias como sujetos inferiores o personas incompletas que deben ser tratadas desde posturas cercanas a la compasión, lo que deriva en relaciones de exclusión y marginación ya que las ideas preconcebidas respecto a las personas vistas como discapacitadas generan una barrera que les separa de la esfera de la interacción social (p.249-244).

Sumando las diferentes perspectivas respecto a la problemática que plantea la discapacidad, tenemos que no se trata solamente de un problema conceptual, sino que hay aspectos políticos, económicos, culturales que deben ser tenidos en cuenta para avanzar en la resolución del problema.

Gran Bretaña y España fueron los lugares en los que inicialmente se abordó de manera crítica la cuestión de la discapacidad, debido en gran medida a los grupos sociales que exigían valer sus derechos ya que estaban siendo violentados y excluidos por sus diferencias. Sin embargo, en lo que corre del siglo, América Latina también ha tenido sus aportes, a continuación unas contribuciones:

2.3 La discapacidad un sistema complejo. Un énfasis latinoamericano

Patricia Brogna (2009), hace un compilado de diversos autores, frente a la temática de la discapacidad, ello con el fin de dar cuenta de que lo que hoy percibimos como discapacidad es un sistema complejo que va más allá de las esferas anteriormente tratadas, que hay múltiples campos desde los cuales debe ser abordada la temática y que no es posible agotar la magnitud de la cuestión en una mera definición, a continuación varias de esas perspectivas:

En el artículo “Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras actuales”, Brogna (2009) afirma que la reflexión respecto a la discapacidad trasciende la condición de salud de una persona y que si bien tiene que ver con ello, debe acentuarse en un sistema complejo, una totalidad espacial y temporal, dado que las representaciones que la humanidad ha creado en el pasado conviven en el presente y son ellas quienes inciden en la forma de ver y hacer frente al otro.

Plantea que en Latinoamérica se han realizado muy pocos estudios respecto a la discapacidad, y que la mayoría de esos vierten su mirada sobre el análisis de macrodatos, es decir, se tornan cuantitativos, cuando las cuestiones de fondo no pueden limitarse a ello, por lo que una revisión con enfoque de complejidad se hace necesaria para enfrentar la situación.

Cuestiones como la definición misma de discapacidad no han sido configuradas de manera certera, dado que, en muchos casos, las mismas definiciones oficiales se contradicen entre sí:

“Por un lado, la Declaración de los Derechos de los Impedidos del Alto Comisionado de los Derechos Humanos de Naciones Unidas (1975) designa con el término "impedido" a "toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales". b) Por otro lado, la Unión of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) [Union de Impedidos Físicos contra la Segregación] define en 1974 la discapacidad como "la desventaja o restricción para una actividad que es causada por una organización

social contemporánea que toma poco o nada en cuenta a las personas que tienen deficiencias físicas (sensoriales o mentales) y de esta manera las excluye de participar en la corriente principal de las actividades sociales". (Brogna, 2009, p.162)

Ambas concepciones dan cuenta de cosas diferentes, una pone énfasis en lo social, y otra en el individuo, si bien se ha intentado llegar a una síntesis, los intereses que aparecen resultan irreconciliables. "El híbrido que surge desde intento no ha superado la visión dicotómica ni ha logrado el consenso de todos los actores. Ambas definiciones recogen representaciones contradictorias; de ahí la imposibilidad de articularlas en una única expresión. Esta indefinición dice tanto o más del problema que el análisis de las diferencias epistemológicas y contradicciones teóricas que confrontan." (Brogna, 2009, p.162)

Este tipo de choques surgen en razón de que se concibe a la discapacidad como un bloque estático, se quita su naturaleza dinámica y compleja, y se le trata de ver desde una sola perspectiva. Frente a este problema, Brogna (2009) defiende la necesidad de un sistema de análisis dinámico y complejo que nombra "El modelo de la encrucijada", en el que se identifican tres elementos que configuran lo complejo de la discapacidad: organización económica y política, cultura y normatividad, y particularidad biológica. Con lo anterior se permite delimitar las particularidades de un caso específico dentro de un universo infinito de posibilidades, para su abordaje.

En síntesis, y según estos preceptos, la discapacidad puede analizarse como un sistema complejo que abarca, entre otras dinámicas: a) el proceso de asignación identitaria; b) la trayectoria histórica del estatuto de discapacidad; c) los procesos sociales de construcción y legitimación del diagnóstico y la patología; d) las posiciones desde las cuales estos procesos se llevaron a cabo y los *habitus* que los legitimaron, y e) la evolución (equilibrios, desequilibrios, reorganizaciones, transformaciones, trayectorias y sucesivos estados) del campo. Otro aspecto fundamental que nos ocupa, por lo tanto, es entender cómo, siendo el sistema una totalidad espacial y temporal, las distintas visiones y representaciones históricas de la discapacidad se ponen en juego e impactan en el campo. (Brogna, 2009, 168)

A continuación se muestra una gráfica donde se sintetiza la idea del modelo de la encrucijada:

ENCrucIJADA

Espacio (arbitrario y contingente) de creación de la "discapacidad" y del "sujeto discapacitado".

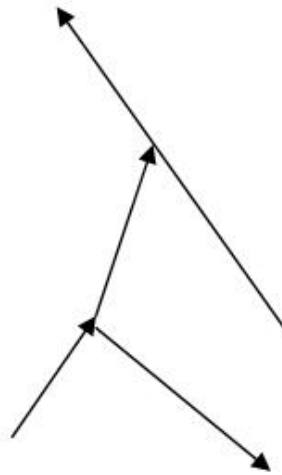
GRÁFICA I

CULTURA Y

NORMATIVIDAD (CN)

¿Cuál es "el significado socialmente compartido de la diferencia" en función de la PBC y la OEP? ¿Qué debe hacerse con esa diferencia?

Significados compartidos, representaciones, esquemas cognitivos, valores, creencias, normas, asignación identitaria, procesos de invalidación.



ORGANIZACIÓN ECONÓMICA Y POLÍTICA (OEP)

¿Cómo se relaciona la PBC con la economía del grupo y con los postulados políticos dominantes? ¿Cuáles son los mecanismos y espacios de "exclusión-inclusión" según la CN y LA PBC?

PARTICULARIDAD BIOLÓGICA-

CONDUCTUAL (PBC) ¿Cómo se valora la PBC en función de la CN y la OEP de cada sociedad?



Broyna P. (2009, p.169), Visiones y revisiones de la discapacidad, México, Fondo de Cultura Económica, [gráfico]

Desde una mirada antropológica y filosófica, Cúpich (2009), trae la tesis según la cual la denominada discapacidad es una cuestión que se encuentra lejos de estar contenida en el organismo psicobiológico de la persona en la que se concreta, y que más bien obedece a un constructo histórico-social. Allí nos muestra que el prejuicio frente a la persona en situación de discapacidad es un fenómeno socialmente dado, por lo que se hace necesario resignificarlo y actuar de forma no perjudicial frente a este. Desde el siglo XVII, las formas de llamar a las personas discapacitadas han sido múltiples y frente a cada una de ellas la sociedad ha actuado diferente, razón que reafirma la inexistencia de la “discapacidad” como un fenómeno naturalmente dado, y por el contrario indica su construcción social.

Las denominaciones (respecto a la discapacidad) a partir de los siglos XVIII y XIX han variado: idiocia, imbecilidad, invalidez, minusvalía, retraso, retardo, insuficiencia, deficiencia, discapacidad; o bien, se han considerado baldados, impedidos, tullidos, lisiados, mutilados, retardados, retrasados, etcétera. Es importante destacar que todos estos conceptos se manifiestan a partir de un periodo específico: la modernidad; por tanto, a diferencia de los planteamientos de una gran cantidad de autores que postulan la presencia de la discapacidad como algo universal y de todos los tiempos” de lo que se da cuenta aquí, es que hay una producción histórica del significado, y en cada momento en particular, la forma de proceder frente al concepto ha materializado prácticas distintas, que tienen en común, que oscilan entre la exclusión, marginación, rechazo y compasión. (Brogna, 2009, p.213)

Cúpich (2009) citando a Echvarría (2001, p.214) dice que “Todo proceso de humanización contiene en sí una doble vertiente, por una lado hay una producción de mercancías, bienes u objetos prácticos, y por otro una serie de sentidos y significados que convergen en la lengua”. Las dos cosas forman la esencia de cada sociedad, sin embargo, dentro del segundo aspecto hay un predominio del logos; "gravitamos en el lenguaje, la palabra hablada, escrita o iconificada. El logos dominante domina de hecho el resto de los canales: olfativo, contacto táctil, gestualidad corporal, intercambio de objetos, etc. Así, las significaciones sociales sujetadas a ciertos códigos regulan el comportamiento y la visión del mundo de los

la identidad del grupo social, por tanto la forma como nos referimos a la discapacidad resulta imperativa para su comprensión y tratamiento.

La identidad como proceso requiere otro u otros grupos sociales diferentes para poder constituirse. Identidad y diferencia se encuentran ligadas. El otro (alter) es necesario para constituir una identidad.” (Echevarría, 2001, en Cúpich, 2009, p.214). el otro puede ser: el prójimo, el que es diferente de mí pero que sin embargo puedo comprender, reconocer, aceptar y asimilar, pero también el que constituye una alteridad radical, el incomprensible, inasimilable, incluso, impensable. Y frente a esa disputa que un grupo social tiene para definir al otro, y por ello, para definirse así mismo, es donde se origina el problema de clasificar al diferente como discapacitado, en tanto que su diferencia, enmarcada en los procesos actuales, significa a ese otro como aquello que va en contra del deber ser, de aquí que la discapacidad, sea en sí un problema que se encuentra ligado a la semiótica de la alteridad.

La forma de contrarrestar esa semiótica perjudicial que segrega, vulnera y excluye, se da en gran medida desde la educación, de lo que él conceptualiza como “gestión social de prójimo” sin embargo, da cuenta que la educación vigente, al menos en México, acercándose al discurso de la inclusión se queda corta, porque sigue generando la barrera que ubica al otro como el diferente radical, y con eso plantea una frontera llamada normalidad, por lo que en la práctica el tratamiento de quien no se encuentra en el lado interno de la normalidad, va a seguir siendo un problema imposible de resolver, en tanto que no se entienda que “la discapacidad ha sido constituida, desde un referente de exterioridad, como signo de diferencia, alteridad o extranjería. La discapacidad no está en el sujeto, sino que se ha inscrito, pronunciado y enunciado en la trama histórico-social de la modernidad.” (Cúpich, 2009, p.225).

Otro libro compilador que permiten cuestionar la concepción de discapacidad como un fenómeno conferible a una persona, es “La construcción social de la normalidad”, en él

Por otro lado, Vain y Rosato (1999) nos dan cuenta de que, frente a la cuestión de la discapacidad, la pregunta política, no debe ser cómo incluir al diferente en el espacio de los normales incluidos, sino, cómo deconstruir estos espacios sostenidos por la diada normal/capaz – anormal/incapaz; ya que la discapacidad sigue siendo entendida como una condición de déficit, es decir, es la palabra que se utiliza para designar a quien padece de ser incompleto, dando por sentado que completo es quien se encuentra en el ideal de ser humano. Con ello se impone una perspectiva orgánico-funcional, sostenida en el discurso médico hegemónico. De forma implícita se expresa que el discapacitado no funciona como debería, con lo que se da por entendido que hay un deber ser en las diferentes esferas de la vida. Como se ha planteado desde varias perspectivas anteriores: se excluye la fabricación social de estos supuestos frente al sujeto que es rotulado como discapacitado.

Esta perspectiva cabe dentro del evolucionismo social, el cual concibe una línea de desarrollo en la que el objetivo es la materialización de un ser con altas capacidades físicas e intelectuales, y quien esté en condición de déficit, se considera poco evolucionado. Como en el discurso liberal de la igualdad, se reconoce a estos diferentes, como parte de “nosotros”, sin embargo, las condiciones concretas, tornan a esos diferentes, en anormales culpables de no aprovechar las posibilidades que hay para todos. Es decir, se da una relación asimétrica en términos materiales.

“Así pues, la discapacidad es, entonces, una categoría social y política, es una invención producida a partir de la idea de normalidad en el contexto de modernidad y en estrecha vinculación con la estructura económica, social y cultural” (Vain y Rosato, 1999, 38).

Según Ana Rosato (1997), la discapacidad es un fenómeno socialmente generado, que tiene que ver explícitamente con la dificultad que tienen ciertos grupos sociales por entender y enfrentarse a la diversidad. Dice que para los antropólogos, solo hasta finales de la segunda guerra mundial, comenzó a verse la relación que había entre alteridad y relaciones desiguales (Rosato, 1997, p. 47). Y es que fue allí cuando se comenzó a advertir la forma como occidente reaccionaba frente a otras

culturas, y que la constante de esta interacción era la relación de dominación-dominado.

Así, tenemos que la diferencia y la diversidad se encontraban presentes en un momento previo al contacto con Occidente, sin embargo, solo es hasta que se da el contacto que dicha diferencia y diversidad se convierte también en desigualdad, por lo que se puede afirmar que dicha desigualdad es un fenómeno histórico coyunturalmente determinado, que deriva en relaciones sociales asimétricas (Rosato, 1999, 48).

Con lo anterior, la autora conduce a que son las políticas, bien sea permeadas por ideología, construcción de sentidos, o incluso el discurso científico, que ha traído Occidente; aquello que ha tornado nuestra visión frente al diferente, en términos de desigualdad.

2.4 Sobre la voluntad: autonomía-participación

Dominación, tal y como lo plantea Max Weber en *Economía y Sociedad* (2002, p.43), refiere a la imposición de la voluntad ajena sobre la voluntad propia, y ello de forma legitimada por parte del dominado. Entender la cuestión de la discapacidad como algo originado en las representaciones simbólicas de una sociedad específica, nos permite proyectar la posibilidad de cambiar dichas representaciones, y para ello se hace profundamente necesario referirnos al concepto de dominación.

Siguiendo el anterior planteamiento de Weber, lo que se encuentra en juego cuando hablamos de dominación es la voluntad propia en relación a una voluntad ajena. Así, si lo que se quiere es cambiar las representaciones simbólicas que tornan asimétricas para las relaciones sociales entre personas con diferencias, y además las garantías políticas, se torna fundamental romper con relación de dominación que suele existir entre lo que hoy llamamos la diada: discapacitado/anormal – capaz/normal; y para ello es necesario que la voluntad del sujeto en situación de discapacidad prevalezca sobre las voluntades ajenas que se le imponen. Contrarrestar la dominación ajena, implica participar impulsado por la voluntad

propia, por ende, la categoría participación se vuelve central para transformar las representaciones existentes:

La forma de contrarrestar las relaciones de dominación, reside en la participación, que en un sentido profundo es la expresión de la voluntad propia, de la autonomía. Como diría el sociólogo Alfredo Errandonea: “la participación máxima generalizada (...) logra sustituir totalmente a la dominación, implicaría una sociedad igualitaria y liberada” (Errandonea, 2012 p.9-23).

De aquí que la categoría participación logre vital importancia, y deba ser entendida en un sentido profundo, es decir, que se conciba como la capacidad de acción del individuo ligada a la autonomía del mismo, por lo que en este contexto no podríamos hablar de “participación” del sujeto en condición de la llamada discapacidad, si es una voluntad ajena a este la que le lleva a actuar. En otras palabras, debe existir conciencia de las posibilidades, opciones y autonomía en el momento de decidir el espacio en el que se participa y la forma en la que se da la misma, para que el espectro de posibilidades en las cuales pueda desarrollarse, se equipare en la medida de las facultades que tienen las demás personas.

Del mismo modo, para entrar a la disputa de poder en la cual se quiera superar la dominación de una sociedad que nombra y entiende la alteridad como discapacidad, como improductividad y déficit, y además subvalora la capacidad de toma de decisiones de quienes no son caben dentro de lo que se llama “normal”; es necesario romper con el ciclo que autoreproduce tal situación, en perspectiva de generar las condiciones óptimas para la plena participación ,en la mayor medida de las posibilidades, de cada sujeto.

En concreto, la sobreprotección a personas con discapacidad física o cognitiva, así como la generación de dependencia por parte de éstos hacia sus familiares, da como resultado relaciones sociales que dañan tanto el desarrollo personal de quienes se encuentran en situación de discapacidad, debido a que se les niega el desarrollo de su potencial humano, como también a aquellas personas implicadas en asistir, generar y mantener dichas relaciones debido a que les supone una rigurosa obligación personal.

Yendo un poco más a fondo, la negación del desarrollo del potencial humano que tiene cada una de las personas con discapacidad que surge de las relaciones de dependencia y sobreprotección, implícitamente crea las bases para la exclusión de dichas personas, debido a que les separa de la participación basada en sus propios intereses, y las limita a la voluntad de las personas de quienes dependen, por lo que profundiza y reitera el sentido socialmente construido frente a la discapacidad.

Entender la diferencia, desdibujar las barreras que clasifican en normales y anormales, es posible en tanto que la sociedad pueda construir sujetos autónomos, libres, que sean capaces de abordar con ventajas comparativas, un mundo que se percibe y se vive diferente para cada quien. Si bien, pudiera parecer utópico, hay que recordar que el sentido y la forma de abordar que ha tenido la hoy llamada discapacidad, ha cambiado muchas veces en la historia, entonces: ¿por qué no podría cambiar una vez más, sobre todo, cuando entendemos mejor sus fundamentos?

Una síntesis de la discapacidad entendida desde el modelo social de la discapacidad que ha sido expuesto durante el desarrollo de este capítulo y consonancia con la diada participación-voluntad:

- a)** La discapacidad es una categoría que supera la condición psicofísica de una persona, por lo cual aquellas relaciones de opresión, exclusión, dominación, dependencia, y marginación, que se suelen dar frente a los sujetos nombrados como discapacitados, no se superan por medio de terapias rehabilitadoras, sino, que por el contrario, es el sujeto considerado como normal en conjunto con el asumido como anormal, quien debe reconocer la diferencia, entenderla y asumirla fuera de la lógica normal-anormal, en aras de desdibujar la condición de discapacidad en relación al Otro, y entenderla como una deficiencia para pensar en términos integradores, la diversidad.
- b)** El sujeto que ha sido considerado históricamente como discapacitado es alguien con voz, que ha sido invisibilizado y enmudecido por construcciones culturales que le ubican en un plano inferior de humanidad. Pese a que tenga el potencial

de construir de forma autónoma su proyecto de vida, siempre y cuando cuente con las condiciones materiales objetivas, así como con las representaciones simbólicas en las que se desarrolla, lo cual le confiere igualdad de condiciones en materia de derechos a partir de su especificidad.

- c) La discapacidad no puede entenderse desde una sola perspectiva, de igual manera no puede ser enfrentada desde un solo horizonte, por lo cual, es necesario un abordaje holístico que permita ir difuminando la dicotomía social que le confiere un estatus inferior. Dentro de los diversos elementos a tener en cuenta, la educación con un enfoque emancipador, cumple un rol fundamental.

2.5 Pertinencia de las categorías participación y autonomía

Es importante tener en cuenta que bajo el abordaje conceptual aquí expuesto, las categorías de autonomía y participación han estado de forma implícita en las formas de contrarrestar los diversos problemas que trae consigo la categoría discapacidad. No obstante, en ninguno de los casos revisados aparece estructurada epistemológicamente la centralidad de ambas categorías, de la forma como se trata aquí; por tal razón, se torna pertinente hacer énfasis en ellas, principalmente en lo que tiene que ver con su aplicación en la práctica educativa, puntualmente dentro de los lineamientos pedagógicos que se construye para NEDISCO, para que se dé un tipo de educación liberadora (que apunte a la autonomía y participación), y se permita la reconceptualización de la discapacidad, con miras a tener unas relaciones menos dicotómicas en la diada normal-anormal.

En síntesis, para que se equilibren las relaciones sociales asimétricas entre quienes tienen discapacidad y quienes no, se torna fundamental emprender una práctica educativa que estimule la autonomía de los sujetos discapacitados, con el fin de que rompan mediante la participación aquella exclusión física, cultural y simbólica que se ha generado. En otras palabras, para que la educación que imparte NEDISCO esté en sintonía con la construcción de sujetos cada vez más libres y con una vida más digna, el lineamiento pedagógico que debe aprehender tiene que ser de

carácter emancipador, de forma tal que se rompa con el asistencialismo y se centre en el estímulo de la voluntad propia de sus estudiantes.

La aplicación de las dos categorías mencionadas estaría implicada tanto en la forma como en los contenidos impartidos en las clases abordadas por los diferentes docentes de NEDISCO, estimulando activa y pasivamente el fomento de estudiantes más autónomos y por tanto desdibujando las relaciones de dominación que generan exclusión y marginalidad.

3. Memoria metodológica.

En este apartado narro los diferentes momentos en los que se llevó a cabo el proceso esta investigación, partiendo de las razones e interés por las cuales me incliné hacia esta problemática y cruzando por las diferentes etapas del desarrollo investigativo, dentro de las cuales cobran vital importancia las experiencias participativas tanto del equipo de trabajo como también el de la población en la que se enmarca dicho trabajo.

3.1 Contexto y fase previa a la estructuración de la investigación

Mi llegada al campo, es decir, el momento en el que comienzo a ejercer la función de docente en el área de artes plásticas en la corporación NEDISCO, se da a mediados del año 2014. Es el resultado de las conversaciones entre un artista plástico con reconocimiento nacional e internacional, llamado Alberto Vélez, quien consigue convencer a un amigo suyo de financiar tanto mi trabajo como el de una de mis compañeras llamada Erika Saldarriaga.

Alberto Vélez ha dedicado gran parte de su vida tanto a la creación artística, como a la enseñanza, y además a la construcción de proyectos pedagógicos con énfasis en lo artístico y cultural en diferentes partes de Colombia; en consecuencia, son sus palabras, respaldadas por su experiencia, las que hacen que nuestro trabajo en la institución tenga desde ese primer momento la intencionalidad de accionar, no solo en calidad de docentes, sino también como agentes promotores de un lineamiento pedagógico que permitiera integrar las diferentes a , que aunque en aquél entonces no estaba definido como un proyecto en sí, ya apostaba por la creación de un modelo de escuela unificado, es decir, por la integración de las diferentes áreas de enseñanza que tiene la escuela para que apuntasen hacia un fin común.

Así, durante varios semestres (entre febrero del 2015 y junio del 2016) mi compañera Erika y yo tratamos de documentar nuestras clases, tanto la forma como las dábamos, así como los resultados que teníamos, que es ese entonces tenían como objetivo “educar para hacer feliz”, cuestión que no estaba claramente

conceptualizada ni contaba con una metodología determinada. Si bien los contenidos que registrábamos eran meramente descriptivos, nos sirvieron para conocer el medio que enfrentábamos, nos obligaron a pensarnos estrategias que permitieran llevar eficazmente los temas que considerábamos útiles, y aunque dicho proceso no derivó en los resultados esperados, sí fue vital para identificar falencias, tanto a nivel programático, como de estructuración y planteamiento del problema (que era la falta de un modelo pedagógico específico en la escuela), que más adelante permitiría elaborar un mejor proyecto.

Resulta importante destacar que durante este primer acercamiento reconocimos que uno de los intereses que debe tener cualquiera que fuere el modelo pedagógico que se aprehenda o genere por parte de la escuela, es el estímulo hacia la autonomía del sujeto educado, ya que este (estudiante de NEDISCO) generalmente se encuentra en una burbuja de comodidad debido al fuerte asistencialismo que se da frente a él.

3.2 El surgimiento de la propuesta pedagógica

Surge gracias al vacío que había dejado el proceso anteriormente emprendido, dado que en ese momento era evidente la necesidad de abordar el problema con mayor rigurosidad metodológica. Así es como surge mi interés de convertir esta problemática en mi proyecto de grado (mayo del 2016) dado que de esta manera crece tanto la disposición de trabajo hacia el fenómeno mencionado, y además la cantidad de tiempo y energía enfocada a este. Conjuntamente, y de forma muy relevante, aparece la posibilidad de una guía profesional, en este caso la de mi asesora de grado (Andrea Lisszett), quien, aparte de tener amplio recorrido en las ciencias sociales, se desenvuelve con experticia en el ámbito metodológico que tanto hacía falta.

La inscripción del proyecto mencionado en el campo académico me permitió reestructurar lo anteriormente trabajado, y es allí, donde gracias a la reflexión sobre las fallas que había tenido, opto por darle a la primera parte del proyecto (la identificación de los problemas relacionados al enfoque pedagógico) el carácter de diagnóstico participativo, para poder dilucidar de forma eficaz cuales eran las

necesidades específicas, ello, en aras de enmendar el camino a ciegas que anteriormente se había emprendido.

3.3 Fase de planeación y estructuración de la propuesta investigativa

La estructuración de la propuesta pedagógica es un proceso que se forja entre julio y noviembre del 2016, y es el resultado de la deliberación crítica que se dio entre estudiantes con discapacidad de la institución, algunos de sus docentes, madres y padres de dichos estudiantes, personas que asisten en la institución, mi asesora de trabajo de grado y yo; que, durante tres sesiones, utilizando herramientas propias de las metodologías participativas como son el sociograma y el flujograma¹ desarrollamos una matriz de los actores implicados en los procesos formativos entorno a los estudiantes con discapacidad. Esto nos permitió conocer el impacto y grado de responsabilidad que cada uno de los actores tiene en la enseñanza a las personas con discapacidad. Por otro lado, nos permitió definir cuáles eran los problemas más relevantes, nuestro alcance para tratarlos, y las prioridades a tener en cuenta.

La identificación de la(s) problemática(s), fue entonces, un trabajo participativo que dentro del proceso anteriormente mencionado, permitió escuchar las diferentes voces, es decir, las de quienes tienen una condición de discapacidad, la de sus madres o padres, las de los docentes, y la del personal que asiste a las partes anteriores. A partir de allí pudimos identificar entre todos, por medio de subgrupos de aproximadamente cuatro personas (de un total de trece) para evitar que una voz dominante se imponga o influya en las opiniones, que habían ciertos discursos reiterativos, es decir, que desde las distintas perspectivas se llegaba a conclusiones comunes respecto a los elementos que se consideran un problema a resolver desde la práctica educativa (nuestro campo de acción), dado que aunque también identificamos problemas fuera de lo educativo, reconocimos que escapan al alcance de las familias y la institución.

¹ Ver el sociograma en el anexo 1

Lo relevante de este proceso es que centró la atención en conocer cuáles son las necesidades de las personas con discapacidad que asisten a la institución, además la de los docentes y familiares de estas. Diferenciándose así del intento inicial que pretendió imponer una perspectiva propia (la de los docentes) sobre cómo debe ser la práctica educativa. En este sentido, bebimos del modelo Social sobre la discapacidad² que aboga por escuchar y hacer, desde la perspectiva del oprimido, desde la persona en condición de discapacidad.

3.4 La organización de la propuesta, consistió entonces, en categorizar las diferentes falencias y fortalezas que se reconocieron en las prácticas educativas de la escuela, en relación a las necesidades de los estudiantes en grupos, y esos determinados grupos se jerarquizaron en relación a la prioridad con la que debían ser tratados. De esta manera, obtuvimos cuatro grupos de categorías que abarcan la totalidad de problemáticas identificadas.

Estas categorías nos arrojan a la idea de que el objetivo principal de este proceso debe ser el estímulo de la **autonomía**, y de la **participación**, así, esta diada se convierte en la base del lineamiento pedagógico a desarrollar e implementar, que cada área educativa de la escuela debe incorporar para que se contrarresten las falencias existentes en materia pedagógica.

3.5 Categorías de análisis que surgen a partir de las sesiones grupales:

Luego de que familiares y docentes expresaran cuáles eran sus más grandes virtudes, preocupaciones o flaquezas frente al comportamiento y educación que tenían con sus hijos o estudiantes, se recolectó de manera grupal un listado de conceptos, tales como: miedo, incertidumbre, desconfianza, inseguridad, irresponsabilidad, baja autoestima, rechazo, exclusión, desigualdad de garantías, dependencia, sobreprotección, mala comunicación, falta de diálogo; el cual sirvió de base para elaborar cuatro categorías de análisis, cada una de las cuales agrupaba parte de las diferentes problemáticas a resolver, en aras de

² Desarrollado en el aparte Modelo Social de la discapacidad- Enfoque emancipador, (p. 13)

lograr una mayor autonomía y participación en los estudiantes. Las categorías resultantes son:

- **La Confianza:** aborda el fortalecimiento del autoestima de cada uno de los estudiantes; promueve la seguridad por parte de familiares y compañeros en las capacidades del estudiante, incentiva la seguridad en las cualidades únicas que cada estudiante tiene; fomenta la confianza de cada estudiante en sus compañeros de clase.
- **Responsabilidad:** con esta categoría lo que se pretende es ampliar el nivel de exigencia a cada estudiante, permitiendo así una mayor explotación del potencial creativo que este tiene, para así reafirmar la confianza en las capacidades propias y estimular la autonomía y autoestima.
- **Lenguaje:** se pretende dejar usar aquel lenguaje (entre y para con los estudiantes) que infantiliza y empobrece la comprensión de las ideas complejas, ya que ha sido tradicionalmente usado en NEDISCO y genera relaciones de jerarquía debido a que de manera simbólica recrea en el otro que es diferente (el estudiante) la concepción de incapaz de comprender, asimismo, busca fomentar una comunicación más asertiva, que explique y problematice, ya que de esta manera se exige una mayor capacidad de comprensión y desarrollo cognitivo. Todo esto de una forma personalizada con los estudiantes, y siempre siendo coherentes las diferencias que cada uno de ellos tiene.
- **Diferencia:** Busca reafirmar a cada estudiante en sus capacidades únicas, en aras de fomentar la autoestima; también pretende que se deje de lado aquella concepción de la discapacidad que equipara a los estudiantes con seres en déficit, o enfermos que deben ser asistidos para posteriormente ser normalizarlos; y en concordancia con la postura crítica frente a la discapacidad, hacer entender la diferencia del otro, como una expresión de la pluralidad social.

3.6 Fase de aplicación de los instrumentos para la investigación

Luego de la categorización realizada, cada uno de los docentes que integra el equipo de trabajo se encarga de aplicar durante aproximadamente cuatro semanas una de las categorías mencionadas. En otras palabras, se aplican sistemáticamente cada una de las categorías elaboradas dentro de las diferentes clases que los docentes del grupo focal tienen. De esta manera se verifica tanto el impacto como la pertinencia o no, del abordaje elegido para solucionar las problemáticas identificadas, y el fomento de la autonomía y participación del estudiante.

El proceso anterior, inicialmente estaba proyectado para cuatro meses, pero termina extendiéndose a seis, (entre febrero y julio del 2017) debido a dificultades y reorganización de los contenidos, ya que más que el plazo temporal lo fundamental para el equipo de trabajo es la aplicación eficaz de los contenidos planteados.

3.7 Recolección de la información

La introducción de las categorías de trabajo a la forma cómo se imparten las clases ha implicado una preparación más consiente de estas por parte de los docentes, pero además una reflexión profunda frente a los impactos e impresiones sobre la aplicación de dichas categorías en las diferentes temáticas, y es precisamente porque luego de cada clase, el docente describe etnográficamente (en un diario de campo) los acontecimientos generales y particulares que resultaron significativos con los estudiantes, de tal forma que se logra tener un testimonio puntual desde la perspectiva del docente, pero además, como del equipo de trabajo también hacen parte dos estudiantes, se escucha la impresión que hay desde esa otra perspectiva, y se toma el respectivo apunte, también en un diario de campo, que posteriormente servirá de fuente primaria para la sistematización de la experiencia, y la producción de un lineamiento pedagógico.

3.8 Fase de socialización. Trabajo con los padres y madres de los educandos

El día 10 de Julio 2017 se realiza una reunión general con los acudientes de los estudiantes en la que se tiene como objetivo principal la socialización de la experiencia que ha habido durante los últimos seis meses. El espacio inicialmente trata de sensibilizar a los acudientes frente a la necesidad de generar cambios en el hogar que estén en sintonía con el proyecto en pro de la autonomía y la participación que tiene NEDISCO, ya que es fundamental que haya armonía entre la casa y la escuela para que el impacto buscando con este proyecto sea más profundo. Paralelo a esto se busca demostrar cómo durante un semestre se logran tener resultados altamente favorables que reafirman las proyecciones que el equipo de trabajo había tenido, y además se hace hincapié en la necesidad de trabajar conjuntamente para mejorar la calidad de vida de estudiantes y familiares, dada la incapacidad estatal para tratar este asunto.

Algunas de las actividades realizadas fueron la proyección de un corto documental sobre la discapacidad que trata de mostrar la exclusión social que se presenta de manera sutil a las personas con síndrome de Down. Posteriormente se hicieron actividades lúdicas que involucraron, de forma directa a los acudientes, en situaciones de dependencia y exclusión las cuales iban siendo solucionadas con el trabajo en equipo, la autoconfianza y posterior fomento de su autonomía (una analogía a nuestro proyecto). Finalmente se escucharon las opiniones respecto a las actividades y a partir de estas se introdujo la explicación de las 4 categorías de trabajo que surgieron del grupo focal. Finalmente se entregó a cada acudiente un folleto con las categorías y su respectiva explicación para que se recuerden y repliquen en los hogares.

3.9 Impresiones generales

Si bien la implementación de las categorías elegidas fueron introducidas de forma parcial, ya que el proyecto se enmarca en un grupo focal en NEDISCO,

el impacto ha sido profundo (esto se verifica en el capítulo sobre sistematización), y por tanto de muy buena aceptación por parte de las directivas de la institución, así como por parte de docentes y familiares de los estudiantes, ya que son notorios los procesos de autonomía que han emprendido los estudiantes durante este camino, con lo cual se han logrado nutrir los espacios y dispositivos de participación que ofrece NEDISCO, pero además también otros espacios externos a la escuela.

4. Sistematización de la experiencia

La sistematización de la experiencia consiste en contrastar los elementos empíricos recogidos durante los siete meses de etnografía dentro y fuera de las aulas de NEDISCO, y la teoría sociológica relacionada a la discapacidad que se enmarca dentro de las posturas críticas y el modelo social de la discapacidad; ello, para que del análisis resultante de dicho contraste podamos aprehender aquellos elementos que sean de utilidad para generar un lineamiento pedagógico que sea afín al fomento de la autonomía y participación de los educandos de la institución, en aras de que dicho lineamiento sirva de fundamento para todos los docentes y funcionarios de la institución, y que además sea un referente para las personas responsables de los estudiantes.

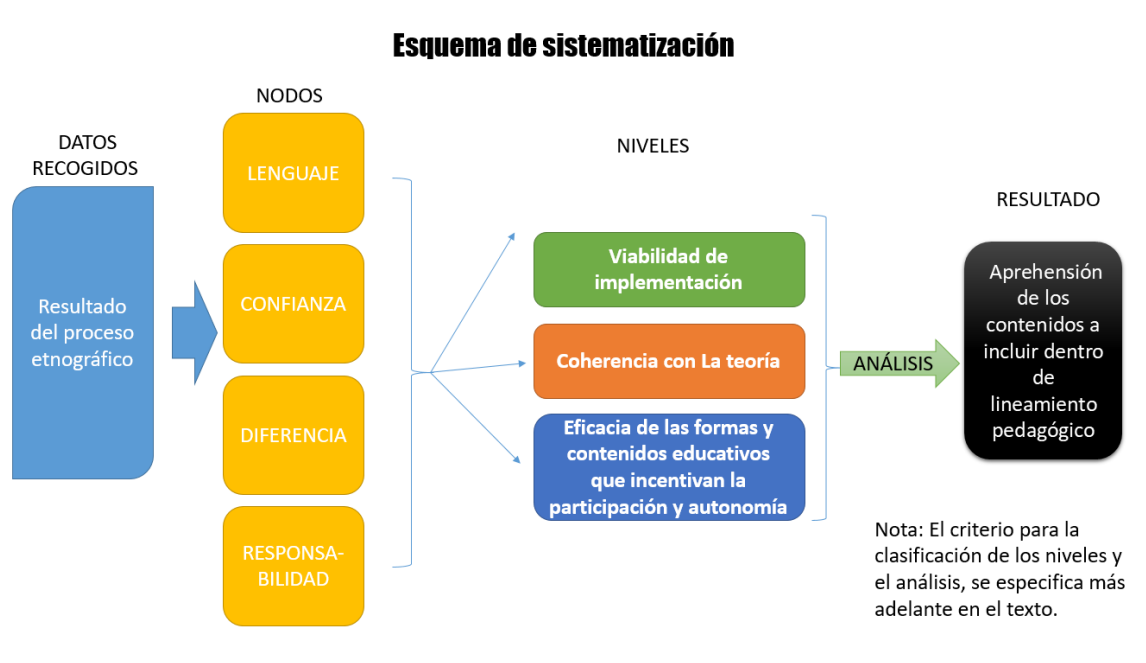
Para que haya una fácil comprensión del proceso de sistematización, se contará con un esquema que permita visualizar los nodos centrales, es decir, la categorías de análisis que han sido aplicadas durante el proceso metodológico, las cuales son: confianza, responsabilidad, lenguaje, y diferencia; en cada una de estos observaremos los siguiente niveles:

- **Viabilidad de implementación:** aquí se mencionan las dificultades y/o facilidades prácticas, técnicas y conceptuales de su aplicación en el campo educativo, teniendo en cuenta la experiencia del grupo focal.
- **Coherencia con la teoría:** Se contrasta el resultado documentado en el proceso etnográfico realizado por el equipo de trabajo con los postulados emancipadores que ha formulado el modelo social de la discapacidad.
- **Eficacia de las formas y contenidos que incentivan la participación y autonomía:** se analiza, a partir de la observación comparativa entre el antes y después de la aplicación metodológica, el comportamiento del estudiante, en relación a su participación y autonomía.

El objetivo de este proceso es rescatar las prácticas y contenidos con mejores resultados en relación al fomento de la autonomía y participación del educando. También descartar o corregir aquellas prácticas y/o contenidos que resulten contraproducentes al objetivo principal de la investigación. Así, se completaría la

triangulación entre lo teórico, lo empírico, y el análisis, que nos permita realizar un lineamiento pedagógico fundamentado en la teoría emancipadora frente a la discapacidad y lo puesto a prueba por el grupo focal, que provoque un cambio estructural en la formas y contenidos educativos de la institución (NEDISCO) en pro del fomento de la autonomía y participación de sus educandos.

Esquema de lo mencionado:



Olaya Daniel. (2017). Esquema de sistematización. [Diagrama]

A continuación se presentan los resultados del proceso etnográfico, es importante tener en cuenta que la información relacionada a los niveles (mencionados en el cuadro anterior), va a ser resaltada con la misma clave de color del recuadro en que se encuentra, es decir, será el contenido relacionado con “la viabilidad de la implementación”; café “coherencia con la teoría”; morado “impacto en el relacionamiento del educando”; y azul “la eficacia de las formas y como se presenta el contenido dentro y fuera del aula”.

4.1. Criterios de clasificación de los niveles en los resultados del proceso etnográfico

- Los criterios a tener en cuenta para el nivel **“coherencia con la teoría”**, estarán basados sobre aquellas situaciones identificadas que estimulen al educando a que decida, opine, participe, improvise, elija o exprese de alguna manera su voluntad, dentro de una actividad curricular o extracurricular.
- Los criterios a tener en cuenta para definir el nivel **“eficacia de las formas y contenidos que incentivan la participación y autonomía”**, estarán basados sobre la evidencia que permita conocer si hay cambios de comportamiento o no en el educando, luego de que se incentive su autonomía y participación, bien sea de manera favorable o contraproducente al objetivo de dicho estímulo.
- Los criterios a tener en cuenta para definir el nivel **“viabilidad de aplicación”** de la propuesta educativa, estarán basados sobre aquellas condiciones identificadas que dificultan o imposibilitan (agentes externos, infraestructura educativa, personal de la escuela, y recursos físicos que se tienen) el óptimo desarrollo de la propuesta educativa en pro de la participación y autonomía de los educandos

4.2 Contexto

Los cuatro nodos que abordamos a continuación, y que fueron las categorías que se trabajaron durante el proceso etnográfico, dan cuenta de aquellas problemáticas que impiden el desarrollo de la autonomía y la participación de los educandos. La información se recolectó en varias sesiones en las que se convocó a acudientes, docentes, estudiantes y directivas de NEDISCO, que por medio de varios flujogramas en los que participaron cuatro grupos de aproximadamente 6 personas cada uno (en los que había al menos un docente, un estudiante, un acudiente o familiar, y uno de los directivos de la institución), se logró tener un listado de las situaciones problemáticas más recurrentes entre los educandos, docentes y familiares, que resultaban contraproducentes para el desarrollo de la autonomía y la participación de los estudiantes.

La lista de problemas presentes en los educandos, la enseñanza, los docentes y acudientes son: **miedo, incertidumbre, desconfianza, inseguridad, irresponsabilidad, baja autoestima, rechazo, exclusión, desigualdad de garantías, dependencia, sobreprotección, mala comunicación, falta de diálogo**. Este listado sirvió de base para elaborar cuatro categorías, cada una agrupa parte de las diferentes problemáticas a resolver, y por ello fomenta una acción que contrarresta los problemas identificados, en aras de lograr una mayor autonomía y participación en los estudiantes. Las categorías resultantes son: Confianza, Responsabilidad, Diferencia, Lenguaje.

4.3Nodo: Confianza

Esta categoría fue puesta en práctica por docentes, y personal de la institución durante la aplicación el proceso etnográfico, lo que consistió en fomentar estímulos y prácticas (tanto afuera como adentro de la aulas) que permitiesen aumentar la confianza de los educandos en sus propias cualidades, también fortalecer la confianza hacia sus compañeros, y además pedir mayor confianza por parte de sus familiares o responsables. De manera directa se contrarrestan problemas identificados como: **miedo** a hacer las cosas mal o a los nuevos desafíos, **incertidumbre** frente a la toma de decisiones, **desconfianza** en compañeros, **inseguridad** en las cualidades propias, **dependencia** de otros y baja autoestima.

(Marzo 22, 2017)	Nodo Confianza	Ficha N°1
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Elaborado por: Daniela Saldarriaga.</p> <p>Rol: Coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 3 años.</p>	<p>La estudiante Laura Mendoza (que tiene una parálisis en su brazo derecho y pierna izquierda), siente bastante inseguridad al caminar con otra persona, descubro este comportamiento dado que cuando camino con ella en trayectos de seis 6 o siete 7 cuadras, entre la planta educativa y el parque de Copacabana, donde realizamos actividades pictóricas al aire libre, ella se aferra temblorosa a mi brazo, y se aferra con mucha fuerza, impidiendo incluso el avance de la caminata en ciertos momentos. Al descubrir dicha situación la comparto con los docentes y personas que ayudan en la institución, en siguientes caminadas le pido más confianza en mí o en quien la acompaña, e insisto en que quienes le acompañamos no la vamos a dejar caer, pero a su vez le pido que relaje más su cuerpo, que sea más flexible, lo que implica que confíe también en ella misma, ya que ello le exige soltarse un poco más, separarse del cuerpo de quien le acompaña, con lo que también fortalece más sus músculos. Este discurso se vuelve repetitivo, con lo cual Laura, luego de 3 o 4 semanas demuestra tener un poco más de soltura, y se le ve caminar más ligera, un poco menos dependiente de la persona que le acompaña. Sin embargo, es de resaltarse que su mamá es bastante sobreprotectora e inclusive pide que no la lleven a ciertos lugares para que no le sea tan difícil, situación que impide que sea más intensivo el ejercicio.</p>	<p>En esta situación, la estudiante Laura es incentivada a caminar de forma más independiente, menos sujeta a la persona que le acompaña, lo que le exige utilizar más sus propias piernas, y por tanto ejercitar sus músculos, pero además, fortalecer su autoconfianza al desplazarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la situación coloreada de naranja, se observa puntualmente el estímulo a la autoconfianza. • En azul: es posible evidenciar el impacto en la estudiante. • En verde: se describe una situación potencialmente contraproducente para frente al estímulo de la autoconfianza.

(Marzo 22, 2017)	Nodo Confianza	Ficha N° 2
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Elaborado por: Daniela Saldarriaga.</p> <p>Rol: Coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 3 años.</p>	<p>Juan Camilo es un niño de doce 12 años que recién ingresó a la institución (lleva un mes estudiando), cuando llegó no se vestía solo (cosa que hay que hay que hacer, ya que en algunas clases hay cambio de vestuario), sin embargo, desde hace una semana se hace énfasis en las clases en que se vista él mismo, en que él solo puede hacerlo (recordemos que se ha comenzado a trabajar la categoría “confianza” en diferentes clases, desde diferentes perspectivas) en la clase de teatro de hoy, él mismo se ha vestido completamente, con lo que logró evidenciar que sí puede hacerlo sin asistencia. Esto se le ha comunicado a su familia, para que se continúe fomentando su autonomía desde su casa ya que él nos dice que su mamá siempre le había ayudado a vestirse, lo que le había hecho dependiente en este sentido</p>	<p>En esta situación, el estudiante es estimulado a ser más autónomo para vestirse, con lo que se le promueve a ejercitar sus músculos y habilidades finas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En naranja: se denota una situación en la que el estudiante comprueba que sus propias capacidades le son suficientes para vestirse por sí mismo. • En azul: se observa que el estudiante logra ser más autónomo.

(Marzo 23, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 3
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Elaborado por: Daniela Saldarriaga.</p> <p>Rol: Coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 3 años.</p>	<p>Este día, Karol, la profesora de danza, hace un ejercicio de equipo enfocado a estimular la confianza en la fuerza individual de cada estudiante, la fuerza como equipo, y la confianza en los compañeros/as. Consiste en que todos los estudiantes se acuestan en el piso uno junto al otro, haciendo dos filas en las que se hallan cabeza con cabeza, con sus manos levantadas hacen un puente, y una persona debe ser pasada por encima de este, de un extremo al otro. El ejercicio implica que cada uno de los estudiantes sea sostenido en el aire, y también sostenga a sus compañeros. Aquí se estimula la confianza en el compañero que es cargado, y además se estimula dejar el miedo y confiar en los compañeros.</p> <p>Como muchos estudiantes tienen sobrepeso, o poca motricidad, inicialmente se muestran reacios a ser cargados por sus compañeros, pero la profesora para incentivar la participación, sirve de ejemplo y se deja levantar, con lo que los estudiante se convencen de participar, tanto como “puente” así como personada que lo cruza.</p> <p>La reacción de las personas que no querían ser cargadas es de alegría y confianza, tanto así que algunos de ellos deciden repetir.</p>	<p>En la situación descrita, la profesora planea una clase en la que demuestra que cada estudiante, independientemente de su condición, tiene la fuerza necesaria para ayudar a sostener el peso de otra persona. También se demostró que es posible confiar en otros compañeros, pese a sus diferencias físicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En naranja: se denota una situación en la que los estudiantes descubren su capacidad para levantar, coordinar y sostener a una persona con sus propias manos. • En azul: se evidencia la confianza con la que quedan los estudiantes

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 4
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Cecilia Muñoz</p> <p>Rol: Docente de Ética y sexualidad, y Comprensión lectora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 10 años.</p>	<p>Hoy hay un fuerte ruido de una retroexcavadora al lado del salón, esto evita que los estudiantes (niños menores de quince 15 años en su mayoría) puedan concentrarse fácilmente en la actividad planeada para la clase, con lo cual varios se dispersan y no logran realizar la actividad que consiste en pintar una cartulina. Hay un estudiante nuevo que en la hora de descanso de la mañana se comió su desayuno, y no satisfecho también quería comerse su almuerzo. A él se le explico que debe autorregularse, y guardar la coca del almuerzo para el medio día, se le dice que no le van a volver a repetir, pero que si se la come ya, se va a quedar sin almuerzo cuando todos los demás estén estudiando. Con esto se le deja entender que se confía en él, y que se espera que cumpla con ello aunque nadie lo esté observando, lo que estimula su autonomía y poder de decisión, así como la confianza en sus propias decisiones en la ausencia de su mamá.</p>	<p>En la situación descrita, la profesora planea le explica al estudiante mencionado las consecuencias de sus acciones, y además le otorga la posibilidad de decidir qué hacer frente a la situación, lo que da espacio a su capacidad de reflexión y decisión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En naranja: se denota una situación en la que los estudiantes descubren su capacidad para levantar, coordinar y sostener a una persona con sus propias manos. • En azul: se evidencia la confianza con la que quedan los estudiantes

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 5
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Cecilia Muñoz</p> <p>Rol: Docente de Ética y sexualidad, y Comprensión lectora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 10 años.</p>	<p>La actividad inicia con el reconocimiento de sus propios nombres (varios estudiantes aún no lo hacen, por lo que se repite en cada inicio de clase), cuando luego de una conversación entre estudiantes y docente y logran reconocer o decir su propio nombre, y este hecho se estimula por medio de una celebración grupal, lo cual refuerza de forma positiva la participación de los estudiantes en la actividad que se hace, lo cual ha comenzado a aumentar el interés por la participación en clase, en ciertos estudiantes. También se celebra la participación de los estudiantes (aquellos que quieran contar anécdotas o hechos que les haya impactado), así, cada vez que opinan o levantan la mano para una pregunta se les llena de confianza con gestos, palabras, o aplausos grupales. Es importante considerar que para algunos estudiantes esta hace parte de sus primeras clases en la institución.”</p>	<p>En la situación descrita, se muestra cómo los estímulos frente a la participación de los educandos derivan en un incremento de la participación de estos en las actividades de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En naranja: se denota una situación en la que los estudiantes descubren su capacidad para levantar, coordinar y sostener a una persona con sus propias manos. • En azul: se denota el efecto que trae consigo el estímulo a la participación y en clase.

(Marzo 7, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 6
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Cecilia Muñoz</p> <p>Rol: Docente de Ética y sexualidad, y Comprensión lectora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 10 años.</p>	<p>Marta, una de las niñas con más dificultades de comunicación (tiene síndrome de Down), coloreó una de sus fichas, y luego de terminarla ella misma dijo "Muy lindo", (cosa que es poco frecuente que hable), este autoestímulo fue celebrado grupalmente, ya que alimenta la confianza de Marta en ella misma y sirve como ejemplo para otros estudiantes que ven dicho estímulo, luego de terminar una actividad de clase.</p>	<p>En la situación descrita, se muestra cómo los estímulos frente a la participación de los educandos derivan en un incremento de la participación de estos en las actividades de clase.</p>

(Marzo 7, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 7
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Cecilia Muñoz</p> <p>Rol: Docente de Ética y sexualidad, y Comprensión lectora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 10 años.</p>	<p>La estudiante Isabel, es una joven con leve discapacidad cognitiva, en ocasiones llega al salón con las prendas sucias, y frente a esto dice que no sabe, que su mamá no le lavó la ropa demás. Esta situación provoca que otros estudiantes la aíslen, lo que le hace sentirse rechazada.</p>	<p>En la situación descrita, se denota la falta de compromiso por parte de la familia del educando frente a este, lo que nos permite ver una desconexión entre los contenidos relacionados a la responsabilidad que generan autoconfianza enseñados en la escuela, y los enseñados en casa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalado en verde, se expone la necesidad de establecer programas comunes entre lo que se imparte desde la escuela con lo que se imparte desde el hogar.

(Marzo 7, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 8
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Cecilia Muñoz</p> <p>Rol: Docente de Ética y sexualidad, y Comprensión lectora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 10 años.</p>	<p>Uno de los estudiantes de nombre Jorge, llega al salón con malos olores corporales, por esta razón, hacemos una charla sobre lo importante que es tener un buen aseo corporal, luego de clase, decido llamar a su mamá para informarle la situación, y si bien la mamá dice que él se bañó bien, establecer una comunicación con su mamá sobre la problemática, cambia la situación en las clases venideras, ya que no vuelve a presentarse aquella situación. Parece que el niño se despachaba solo y no tenía un acompañamiento relacionado al aseo corporal.</p> <p>El niño (que tiene discapacidad cognitiva) no va a desarrollar su autoconfianza si los demás compañeros lo rechazan por presentar malos olores.</p>	<p>En la situación descrita, se denota la posibilidad de falta de compromiso por parte de la familia del educando frente a este, lo que nos permite ver una desconexión entre los contenidos relacionados a la responsabilidad que generan autoconfianza enseñados en la escuela, y los enseñados en casa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalado en verde, se expone la necesidad de establecer programas comunes entre lo que se imparte desde la escuela con lo que se imparte desde el hogar.

(Marzo 7, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 9
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Cecilia Muñoz</p> <p>Rol: Docente de Ética y sexualidad, y Comprensión lectora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 10 años.</p>	<p>En un momento de la clase se hace referencia a la categoría "Diferencia", lo cual da pie para hablar de la condición especial que cada uno de los estudiantes tiene, muchos de los estudiantes niegan tener alguna condición especial, es decir, hay quienes tienen síndrome de Down y se niegan a reconocerse como personas con síndrome de Down. Sin embargo, luego de la charla enfocada a reconocer la diferencia, una de la estudiantes llamada Luisa María, reconoce que ella es Down, y lo hace muy orgullosa y alegre. Hecho que fomenta la confianza en ella misma al quererse y aceptarse como es.</p>	<p>En la situación descrita, se muestra cómo el diálogo que aborda de forma directa ciertas temáticas como entender la diferencia, puede permitir el entendimiento de temas complejos por parte de los educandos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En azul: se aprecia como el estímulo a la autoconfianza puede darse por medio de la conversación, sin actividades que medien a temática.

(Marzo 7, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 10
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Cecilia Muñoz</p> <p>Rol: Docente de Ética y sexualidad, y Comprensión lectora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 10 años.</p>	<p>Alexis, es un joven nuevo que presenta dificultades para seguir las actividades de la clase, es posible que tenga problemas de audición. Pido preguntarle a la mamá si lo ha hecho revisar del médico.</p> <p>Santiago Balbín, es un adolescente que se dispersa bastante y es muy inquieto, suele salir corriendo del salón de clase, y usualmente no termina las actividades, por tanto para él se planean actividades más cortas y diferentes entre sí, en aras de mantener su atención. Hoy hizo con mucha dedicación su actividad, incluso la coloreo. Esto fue celebrado, y le alegró mucho el estímulo grupal. Lo que le demuestra a él mismo que sí puede terminar muy bien todas las actividades.</p> <p>Es necesario mencionar que anteriormente no se le daba importancia a dar un reconocimiento grupal a aquellas personas que lograban terminar las actividades de clase, sin embargo, desde que se hace esto pensando en estimular la confianza, muchos estudiantes terminan sus trabajos y van a donde el profesor para que este exponga dicho trabajo frente a sus compañeros y estos le den un aplauso. Uno de esos estudiantes es Santiago Balbín.</p>	<p>En las situaciones mencionadas se puede inferir que la docente trata de saber qué le acontece de forma particular a cada uno de los estudiantes mencionados, lo que permite poner en práctica un plan de trabajo diferenciado para cada uno de ellos, basándose en sus capacidades y necesidades específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • En verde: se evidencia la falta de comunicación entre familiares del educando y los docentes, lo cual es necesario para generar prácticas específicas para con el estudiante.

“

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 11
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Mónica Andrea Soza</p> <p>Rol: coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 6 años.</p>	<p>Luisa Fernanda es una estudiante bastante tímida e insegura, normalmente no suele responder a las preguntas que le hacen sus compañeros o profesores, hace muy bien sus trabajos, es colaboradora y ayuda a sus compañeros. Con el estímulo de algunas profes para que participe, empieza a tomar iniciativa en algunos roles</p>	<p>La descripción que se hace de la estudiante, permite saber en qué personas poder hacer énfasis para trabajar el estímulo de la autoconfianza</p> <ul style="list-style-type: none"> • En azul: se muestra como hay ciertos efectos positivos en relación a esta autoconfianza en la estudiante.

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 12
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Mónica Andrea Soza</p> <p>Rol: coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 6 años.</p>	<p>Santiago Loaiza es un joven con discapacidad cognitiva, es bastante observador. Cuando llego a la institución era bastante retraído y se le dificultaba la interacción con los demás compañero y profesores. Con el estímulo a la participación que los profes dan en sus clases cada vez más da sus opiniones o plantea preguntas, se le ve muy atento en las clases.</p> <p>Es bastante sobreprotegido por su familia, especialmente por su padre. En algunas ocasiones se nota que hay un trato como si se tratara de un niño pequeño, aunque este sea ya un adulto.</p>	<p>La descripción que se hace de la estudiante, permite saber que ha habido una evolución del estudiante que era callado y pasivo, gracias a las condiciones que promueven su participación en la escuela, lo que además le ha provocado aprender a comunicarse mejor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En verde: se muestra una situación que es contraria a la idea de formar a los educandos para que sean más autónomos y no se encuentren en situaciones de sobreprotección o dependencia. Se denota la necesidad de compartir este tema con sus familiares.

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 13
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Mónica Andrea Soza</p> <p>Rol: coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 6 años.</p>	<p>Juan Camilo es un joven nuevo en la institución (inició este semestre), tiene movilidad reducida en una de sus manos, por lo que se ha acostumbrado a vestirse con la ayuda de alguien más. Se ha hablado con la madre y el padre para que ejercite el vestirse y desvestirse por sí solo en la casa, con la favorable consecuencia de que el joven ya logra vestirse y desvestirse solo, y ya no pide ayuda.</p>	<p>La situación descrita demuestra como la estimulación a la autonomía genera autoconfianza en los educandos, lo que a su vez aumenta su autonomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En azul: se evidencia el impacto que tiene en la calidad de vida del estudiante y sus personas allegadas (al no tener que asistirle), el fortalecimiento de su autonomía.

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 14
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Mónica Andrea Soza</p> <p>Rol: coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 6 años.</p>	<p>Santiago Gómez, es un joven con síndrome de Down, molesta bastante a sus compañeros y suele ser indisciplinado en la mayoría de clases y no presta atención a los contenidos enseñados. Sin embargo, en la clase de baile se siente feliz, no molesta a sus compañeros y hace muy bien las tareas asignadas por su profesora, lo que demuestra la necesidad de generar currículos personalizados para ciertos estudiantes que debido a las limitaciones económicas no hay en la institución, ya que aunque verbalmente no puedan demostrar sus intereses, si lo hacen con su actitud.</p>	<p>La situación descrita se aprecia que la atención e identificación de la diferencia y las capacidades e intereses especializados de los estudiantes pueden permitir la creación de prácticas y actividades que se enfoquen en aquello que parte de la voluntad de los educandos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En verde: se hace manifiesta la limitación económica que permita tener programas educativos más especializados o individualizados para los educandos.

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 15
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Mónica Andrea Soza</p> <p>Rol: coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 6 años.</p>	<p>Diego León, es un joven con síndrome de Down, expresa particular deseo por vestirse y comportarse como una mujer. En la clase de arte que le da la profesora Isabel, es maquillado y vestido con ropa de mujer por petición de él mismo, y cuando así se viste y maquilla se comporta más tranquilo y alegre. Sucede lo mismo en la clase de baile que da la profesora de Karol, quien le permite vestirse con el atuendo femenino propio de las danzas folclóricas, al menos en las prácticas, ya que en las presentaciones públicas se viste como un hombre porque dichas puestas en escena requieren un vestuario específico en relación a los roles tradicionales.</p>	<p>La situación descrita deja ver que la alegría de muchos estudiantes reside en poder expresarse libremente, en el caso específico desde su sexualidad, lo que demuestra la pertinencia de elaborar programas educativos que partan de las voluntades y deseos de los educandos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En naranja: se muestra la aceptación y de la diferencia y el estímulo de esta, lo que promueve la autoconfianza del estudiante.

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 16
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Mónica Andrea Soza</p> <p>Rol: coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 6 años.</p>	<p>Diego Salazar es un joven que demuestra mucho desinterés y pereza frente a todas las actividades que se plantean en el aula. Lo que disfruta es jugar fútbol en la cancha de la escuela. Se le ha pedido a su familia que le ponga pequeñas tareas en la casa para que gradualmente se vaya adecuando a las actividades educativas y adquiera compromiso con las actividades.</p>	<p>La situación descrita demuestra las limitaciones existentes en las ofertas educativas que tiene la escuela para que todos los educandos puedan sentirse cómodos. También se denota la falta de trabajo conjunto entre los familiares del estudiante y los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En verde: se observan las limitaciones en términos de recursos para poder satisfacer el deseo y voluntad de ciertos educandos.

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 17
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Mónica Andrea Soza</p> <p>Rol: coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 6 años.</p>	<p>Martha Luz, es una joven de 15 años con síndrome de Down, debido a procesos biológicos aparenta ser una niña de unos 7 o 8 años, por esto el resto de compañeros la trata como una niña y le ayudan a hacer todas las actividades. Desde las diferentes áreas de la enseñanza se ha enfatizado en dejarla hacer sus actividades de forma independiente. Ahora almuerza, organiza los platos, y se cepilla los dientes de forma autónoma, cosa que antes no hacía. Sin embargo, debido a su aspecto la mayoría de persona le sigue llamando “Martica”, lo que denota una infantilización desde lo simbólico de la palabra.</p>	<p>La situación descrita permite reconocer la pertinencia de dejar de lado todas las prácticas asistencialistas que no permitan a los educandos potencializar su autonomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En verde: se requiere que tanto docentes como estudiantes establezcan un consenso para incentivar la autonomía de cada estudiante. • En naranja: se evidencia el impacto emancipador de promover prácticas enfocadas en estimular la autonomía.

(Marzo 4, 2016)	Nodo Confianza	Ficha N° 18
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Mónica Andrea Soza</p> <p>Rol: coordinadora de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 6 años.</p>	<p>Steven es un joven con síndrome de Down, no muestra interés por muchas clases, solo en pintura y dibujo y por ello asiste a los diferentes cursos relacionados a sus gustos. Su madre es muy sobreprotectora, incluso desea estar en las clases e impide que los docentes se encarguen de hablarle de forma crítica frente a su falta de compromiso con algunas de las tareas propias de cada clase. Se le ha pedido que no lo haga para que el joven logre mayor independencia y se enfrente a situaciones en las que no está su madre para ayudarlo.”</p>	<p>La situación descrita permite ver como la sobreprotección hacia los educandos imposibilita que se rompa con la situación de exclusión, dado que hace inviable el estímulo de la autonomía y participación, por lo cual el educando no fortalece su autoconfianza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En verde: para que los objetivos educativos se cumplan es importante que los familiares o acudientes de los educandos de la institución asuman compromisos que sean afines a lo buscado por esta.

4.4 Nodo: Responsabilidad

Esta categoría busca identificar aquellas situaciones en las que se estimula el compromiso con las actividades y responsabilidades de los educandos, con el fin de estimular su autonomía y menguar las situaciones de **sobreprotección** y **dependencia** de este con otros estudiantes, docentes o familiares. Además de la **irresponsabilidad** que no les permite mejorar aquellas capacidades que requieren cierta disciplina o constancia.

(Abril 23, 2016)	Nodo Responsabilidad	Ficha N° 19
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Daniel Olaya Solanao</p> <p>Rol: Docente de artes plásticas de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 4 años.</p>	<p>Luego de generar un proceso personalizado con cada uno de los estudiantes para identificar qué actividades desearían realizar a futuro, se logra conocer que algunas/os estudiantes quisieran dar clases a sus compañeros. En razón de esto, se le pide a una de las estudiantes que prepare una clase para la siguiente sesión, la cual la dará en un espacio asignado por el profesor, la clase debe ser impartida al resto de sus compañeros. Para esto el profesor le enseña una metodología práctica y sencilla respecto a que contenido enseñar, y cómo desarrollar la clase por etapas, sin embargo se deja el espacio para que la estudiante elija más detalladamente la forma de compartir sus conocimientos con el resto del grupo. Efectivamente en la siguiente sesión, Laura Lorena (la persona en cuestión), realiza la clase, habla del cuidado que debemos tener hacia los animales, y cuenta una pequeña historia sobre un conejo que es afectado por la contaminación, con esto como introducción, le pide a los estudiantes que dibujen aquello que más les haya gustado de la historia. Además deja como referencia en el tablero un dibujo hecho por ella misma del conejo de la historia.</p> <p>Esta actividad profundiza la confianza en ella, pero además su responsabilidad al preparar la clase. Por otro lado, sirve de ejemplo al resto de compañeros/as, que quieran preparar una clase. Una de las compañeras solicita dar la siguiente clase.</p> <p>Así se establece la costumbre de que durante un momento en la clase algún educando tendrá el espacio para enseñar o compartir sus conocimientos, espacio que suele ser aprovechado la mayoría de veces en este grupo</p>	<p>La situación descrita plantea la pertinencia de generar espacios de participación para los educandos, incluso desde el aula misma de clase, para que fortalezcan su confianza, pero además asuman compromisos que les exijan mayores responsabilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • En naranja: Se fomenta una práctica que va en concordancia del deseo y voluntad de los educandos y a partir de esto se da libertad de decisión. • Se evidencia la apropiación por parte de los educandos de los espacios participativos que se proponen.

(Mayo 5, 2016)	Nodo Responsabilidad	Ficha N° 20
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Daniel Olaya Solanao</p> <p>Rol: Docente de artes plásticas de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 4 años.</p>	<p>En esta actividad, Dayana, quien había quedado con el compromiso de dar una clase en la que ella elegía el tema, se muestra muy decepcionada de sí misma, en tanto que no logra definir el tema, pese a pensarlo mucho durante toda la semana y por tanto no da la clase. Aquí, el docente le explica que en algunos casos es necesaria la ayuda de otros para poder cumplir con las responsabilidades, que lo importante es poner la voluntad y si bien confiar en las capacidades propias, también es necesario, contar con la ayuda del otro. <i>Estas palabras logran motivarla, y en clases próximas logra realizar de forma exitosa la dinamización de diferentes actividades en la clase.</i></p>	<p>La situación descrita demuestra que el estímulo a la autonomía y responsabilidad debe darse también con un acompañamiento por parte del docente, que permita de forma gradual ir materializando las actividades específicas que se plantean.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia que con el acompañamiento del docente se logra tener una apropiación por parte de la estudiante de los espacios participativos que se proponen.

(Mayo 19, 2016)	Nodo Responsabilidad	Ficha N° 21
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Daniel Olaya Solano</p> <p>Rol: Docente de artes plásticas de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 4 años.</p>	<p>Este día se realizó un juego de roles, en el que la mitad de los estudiantes simulaba que eran turistas en Cartagena, los cuales estaban interesados en hacerse un retrato con la ciudad de fondo; la otra mitad de estudiantes simulaba que eran retratistas ambulantes, por esta razón el taller se da fuera del aula (se imaginó que toda la escuela era el espacio turístico). La dinámica del taller consistía, en que cada uno de los "turistas" iba a hacer un contrato con los artistas, en el cual para poder convertirse en artistas, debían acceder a dejarse retratar. Esto implicaba la responsabilidad de quedarse quieto durante el tiempo que fuera necesario, y para el artista implicaba la responsabilidad de hacer bien el retrato, debido a que el contrato era convenido por las dos partes (había libertad de no cerrar el contrato). Finalizada la actividad, se habló de lo importante que es cumplir con los compromisos adquiridos para hacer sentir bien a las personas con las que se da un acuerdo.</p>	<p>La situación descrita se demuestra una estrategia para enseñar la importancia de la responsabilidad para que exista armonía entre las personas.</p>

(Marzo 25, 2016)	Nodo Responsabilidad	Ficha N° 22
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Margarita Muñoz</p> <p>Rol: Docente de lectoescritura y sociales.</p> <p>Tiempo en la institución: 10 años.</p>	<p>Luis Emilio es un joven que ingresó a la institución este semestre, los primeros días de clase era bastante agresivo con sus compañeros, los molestaba, se burlaba de ellos incluso los agredía físicamente. Su presentación personal mostraba descuido, llegaba al salón con la ropa sucia y arrugada, esta situación hacía que algunos compañeros/as lo aislaran de sus grupos. Se habló con sus responsables sobre inculcarle más responsabilidades en la casa, en la escuela y en su presentación personal. La respuesta es favorable, el joven es mucho más amable con sus compañeros, demuestra mejor disposición en las clases y su presentación personal mejoró considerablemente, lo que posibilita un mejor desarrollo de las actividades de clase</p>	<p>En la situación descrita se puede observar cómo el diálogo entre el personal de la institución y los responsables de los educandos puede permitir mejorar las situaciones que están siendo problemáticas, y además volver el hogar otro espacio afín a los objetivos de la institución como en este caso lo es el estímulo a la responsabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los educandos pueden mostrar actitudes contraproducentes hacia sus compañeros, las cuales no permitan una crítica constructiva, sino que por el contrario disminuyan la autoconfianza o hagan sentir incomodo a otro educando. • En azul: se hace evidente el cambio de actitudes y prácticas en el estudiante, a partir del establecimiento de un diálogo entre la docente y los responsables del estudiante.

(Abril 4, 2016)	Nodo Responsabilidad	Ficha N° 23
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Claudia Bedoya</p> <p>Rol: Docente de artes plásticas de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 1 año.</p>	<p>Actividad realizada durante un mes: fomentar el cuidado de las plantas. ¿Cómo se germina una semilla de frijol en algodón? Todos los alumnos del grupo A (los estudiantes más jóvenes de la institución) Aprendieron de manera teórica cómo crecen las plantas, a través de preguntas y respuestas, posteriormente llevaron ese conocimiento a la práctica, y cada uno cogió un frijol y lo puso en un vasito con algodón y agua. A los días, cuando germinó la planta muchos mostraron interés en esta práctica inusual, ya que era la primera vez que veían cómo germinaba una semilla de frijol en algodón. Sin embargo, no todos los alumnos cumplieron los compromisos tomados en clase, sobre el cuidado de la planta y olvidaron regarla, de tal manera que en muchos casos la planta se murió, aquellas personas que dedicaron cuidado vieron crecer su planta, que luego fue trasplantada a un jardín de la institución. Se respetó su capacidad de decidir.</p>	<p>En la situación descrita se incentiva a emprender responsabilidades con el objetivo de poder conseguir ciertos logros, y además se muestra las consecuencias que puede tener dejar los compromisos adquiridos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En naranja: Se promueven las responsabilidades sin que sean una imposición, dado a que se respeta la decisión del educando sobre asumir o no los compromisos, lo que se encuentra en concordancia con la autodeterminación de los educandos.

(Mayo 25, 2016)	Nodo Responsabilidad	Ficha N° 24
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Claudia Bedoya</p> <p>Rol: Docente de artes de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 1 año.</p>	<p>Actividad: Realización de revista musical con el grupo B (estudiantes con mayores destrezas físicas y cognitivas que el grupo A). Para esta actividad se hicieron tres 3 grupos con las personas del salón, cada uno de estos contaba con un líder, quien se encargaría de propiciar que cada miembro de su equipo cumpliera con una responsabilidad determinada para que saliera bien la obra musical. En cada grupo apareció la necesidad de definir qué era lo que iban a realizar, de tal manera que muchos de los miembros del grupo empezaron a proponer ideas que fueron siendo aprobadas por sus compañeros, hasta que finalmente cada grupo logró definir una propuesta. Yo me encargué de motivar la participación e integración al grupo de las personas que se hacían a un lado. Finalmente cada grupo logro realizar la actividad que consistía en bailar una pieza musical de forma sincronizada, y aunque no lograron coordinar sus pasos y ritmo, se les veía disfrutar mucha la actividad que ellos mismos habían construido. Algunos estudiantes decidieron trabajar de forma aislada ya que no se recogían en lo que sus compañeros de grupo querían, y dos estudiantes decidieron no participar, lo que puso nerviosa a una de la líderes de los equipos. Finalmente cada grupo logró presentar su coreografía y resolver en la mayoría de casos sus diferencias por medio del diálogo y asamblea. Este tipo de espacios (las discusiones sobre toma de decisiones) comienza a ser más utilizado en las clases y se logra establecer mejores acuerdos sobre las actividades a realizar.</p>	<p>En la situación descrita se incentiva, a la toma de decisiones, a la resolución de problemas y al fomento de la creatividad desde el trabajo en grupo y las formas horizontales de relacionarse, lo que permite el análisis de las situaciones y los deseos particulares de los educandos sean el motor de los compromisos abordados por estos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En naranja: se observa como la dinámica de esta clase incentiva a los educandos a expresarse y tomar decisiones basadas en la voluntad propia y en correlación con la de sus compañeros de grupo.

(Abril, 2016)	Nodo Responsabilidad	Ficha N° 25
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Daniel Saldarriaga</p> <p>Rol: Coordinadora.</p> <p>Tiempo en la institución: 3 años.</p>	<p>La profesora Claudia, desde su clase incentiva la responsabilidad diaria de sus estudiantes en relación al cuidado que hay que tener con la naturaleza, para ello, en una de sus clases siembra lechugas en un jardín de la institución, y le pide a sus estudiantes que se encarguen de estarlas regando, limpiando y cuidando en su crecimiento, incentivando así su responsabilidad</p>	<p>En la situación observada se incentiva a emprender responsabilidades con el objetivo de poder conseguir ciertos logros, y además se muestra las consecuencias que puede tener dejar los compromisos adquiridos.</p>

(Mayo, 2016)	Nodo Responsabilidad	Ficha N° 26
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Daniel Olaya</p> <p>Rol: Docente de artes plásticas en NEDISCO</p> <p>Tiempo en la institución: 4 años.</p>	<p>En la hora del almuerzo, era costumbre que los estudiantes se sentaran en el suelo o cualquier parte que les pareciera cómoda de las instalaciones de la escuela, para comer su almuerzo, posteriormente dejaban residuos de alimento en el suelo y se iban a jugar. Sin embargo, con la implementación de este proyecto, y pensando en la responsabilidad, ahora se ha designado un espacio con mesas para que los estudiantes almuercen, en el cual ellos mismos se encargan de sacar las mesas y organizar las sillas, luego de que almuerzan, limpian los residuos, recogen las sillas y mesas, y finalmente le hacen aseo al espacio (esto involucra la participación de todos los estudiantes). Esta práctica se ha normalizado por todos los educandos, y denota su autonomía y responsabilidad</p>	<p>En la situación observada se incentiva a preparar los espacios a utilizar, para que sea cómodo habitarlos, lo que disminuye las situaciones de dependencia y aumenta la autonomía en los educandos.</p> <p>En naranja: Son los mismos educandos quienes solucionan sus problemas de salubridad y comodidad por medio del aseo y organización del espacio para almorzar.</p> <p>En azul: esta práctica ha dejado de ser dirigida por las coordinadoras, y son los mismos estudiantes quienes la promueven y mantienen.</p>

4.5. Nodo: Diferencia

Esta categoría busca incentivar en el educando la autoaceptación de la diferencia, y la aceptación de la diferencia que hay en el otro, con el objetivo de disminuir el sentimiento de **rechazo** que algunos educandos sienten por parte de personas externas a la institución, y que deriva en una **baja autoestima** de igual forma potenciar las cualidades diferenciadas que cada uno de estos tiene, y en este sentido incentivar la participación con dicha cualidades para disminuir la **exclusión** y **desigualdad de garantías** existente en su entorno social.

(Julio 18, 2016)	Nodo Diferencia	Ficha N° 27
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Daniel Olaya</p> <p>Rol: Docente de artes plásticas en NEDISCO</p> <p>Tiempo en la institución: 4 años.</p>	<p>A modo de conversatorio con los estudiantes del grupo C (estudiantes que tienen mayores destrezas cognitivas e intelectuales en la escuela), se inició una diálogo con la siguiente pregunta ¿Quién es la mejor persona del salón? A lo que contesto “usted profesor” una de las estudiantes de nombre Catalina Galvis, le pregunté por qué creía eso, y ella me dijo que yo era más inteligente que todos. Sin embargo, otra compañera, de nombre Evelin, dijo que no, que ella era la más inteligente de todas, de inmediato replicó Nubia, diciendo que todo éramos inteligentes. Nuevamente intervine y les pregunté ¿quién del salón no es una persona inteligente? Luego de un silencio, les dije que yo opinaba lo mismo que Nubia, todos y todas somos inteligentes para diferentes cosas, por ejemplo: yo no soy capaz de bailar tan bien como lo hace Paula, y ella se rio y dijo “ah eso es verdad”, así mismo yo no soy tan bueno recordando todas las fechas de cumpleaños, como sí lo hace Catalina, ella mantuvo el silencio pero también se rio al respecto. Extendí el ejemplo a cada uno de los estudiantes del salón, valorando destrezas que cada uno tenía, o cualidades en las que era mejor que el resto de compañeros/as, finalmente repetí ¿quién no es inteligente?, a lo que muchos al unísono respondieron todos somos inteligentes.</p> <p>En un segundo momento les pregunté ¿quiénes son más importantes, las personas que tienen autismo, las personas que tienen síndrome de Down o quienes no tienen ninguna de las anteriores? (el grupo se encuentra conformado casi enteramente por personas con síndrome de Down), siguiendo la línea de las preguntas anteriores, Nubia dijo que todos éramos importantes. Y yo le pregunté por qué, a lo que Dayana (una estudiante Down que no se auto-reconocía como Down) respondió: “porque todos sentimos” Yo aplaudí su respuesta y expresé que eso es lo que yo también pensaba.</p>	<p>En la situación descrita se establece una conversación profunda con los educandos en las cual, no por modo de imposición, sino por argumentación se les hace entender a los educandos la importancia de ser diferentes, y que serlo, es algo natural y necesario.</p> <p>En naranja: se destacan las habilidades diferenciadas de la estudiante, su capacidad de análisis y síntesis de una situación compleja, además, de su opinión, en el mismo sentido que se respetó la decisión de quien se no autoreconoció como Down.</p>

	<p>En un tercer momento, les pregunté a uno por uno si eran Down o no, inicialmente hubo resistencia por parte de algunos, y a ellos los confronté con un espejo, en el que les mostré sus características físicas propias de los Down (nariz, lengua, cabello, etc.) con esto, y reiterando la respuesta de Dayana “todos somos importantes porque todos sentimos”, la gran mayoría de los estudiantes se auto reconoció en su condición específica. Con excepción de un estudiante de nombre Diego, a quien se le respetó su opinión.</p> <p>Sin embargo aquella charla demostró un impacto profundo dado que muchos de los estudiantes que anteriormente negaban su condición de Down, ahora se sintieron satisfechos con su diferencia y orgullosos de su identidad.</p>	
--	--	--

(Julio 18, 2016)	Nodo Diferencia	Ficha N° 28
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Claudia Bedoya</p> <p>Rol: Docente de artes de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 1 año.</p>	<p>La actividad lleva por nombre Proyecto de ciencias Colores mágicos. Consiste en que el grupo B, va a tener un acercamiento a lo que se entiende por “estaciones del año”, y cada una representada por una botella, la cual se debe llenar por los alumnos con hojas y objetos recolectados en los jardines de la institución, según su color, o sea que una será llenada con hojas verdes y flores, otra con hojas más amarillas, otra con hojas café, y otra con líquido. Dicha actividad tiene como objetivo explicar las estaciones del año en algunos países, y demostrar que en Colombia no se da de la misma forma, pero además hacer hincapié en que las personas somos como las estaciones, todas diferentes, y cada una con cosas buenas, así como las estaciones del año.”</p>	<p>En la situación descrita se muestra con ejemplos que la diferencia es una condición natural entre todas las cosas del universo, que no hay algo malo con ser diferente, lo que motiva a los educandos a sentirse cómodos con sus condiciones y habilidades diferenciadas.</p>

(Julio 26, 2016)	Nodo Diferencia	Ficha N° 29
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Claudia Bedoya</p> <p>Rol: Docente de artes de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 1 año.</p>	<p>La actividad lleva por nombre “colores mágicos y ritmo” consiste en llenar tres botellas con una mezcla de Jabón líquido (de diferentes colores), miel, alcohol y agua. Cada una de las botellas con llena en diferentes niveles. Posteriormente estas botellas fueron utilizadas como instrumentos musicales, dado que cada una generaba un sonido diferente al ser tocada con una baqueta. Estas botellas sirvieron para que los estudiantes formaran grupos musicales, una persona tocaba los instrumentos, otras las palmas y otras bailaban. Cada grupo le colocó su propio ritmo, mostrando capacidad para la creación musical e improvisación.</p> <p>Al igual que con el ejercicio anterior se hizo énfasis en que cada botella daba un sonido diferente, e igual de atractivo, como lo hace cada persona, pese a la diferencia que se tiene con las demás.</p>	<p>En la situación descrita se muestra con ejemplos que la diferencia es una condición natural entre todas las cosas del universo, que no hay algo malo con ser diferente, lo que motiva a los educandos a sentirse cómodos con sus condiciones y habilidades diferenciadas.</p> <p>En naranja: se fomenta la creatividad a partir de espacios en la clase donde el estudiante cuenta con la flexibilidad para demostrar su ingenio.</p>

(Julio 26, 2016)	Nodo Diferencia	Ficha N° 30
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Cecilia Muñoz</p> <p>Rol: Docente de artes de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 10 años.</p>	<p>Con el objetivo de conocer a un estudiante nuevo llamado John Estiven Muñoz, se inicia una conversación frente al resto de compañeros del grupo A, en la que se le pide una presentación frente a sus compañeras/os, este, tiene ciertas dificultades para el lenguaje verbal, pero logra expresarse fluidamente, reconoce que tiene dificultades cognitivas, ya que según un encefalograma, tiene una parte del cerebro dormida, y eventualmente tiene ataques de epilepsia, sin embargo se quiere tal como es. Este diálogo permitió hacer énfasis en que así como John, cada una de las personas en NEDISCO, cuentan con una dificultad física o cognitiva, lo que les hace a todos tener una diferencia, pero esa diferencia no es un motivo para sentirse mal, ni para dejar de quererse a sí mismo</p>	<p>En la situación descrita se muestra con ejemplos que la diferencia es una condición natural entre todas las cosas del universo, que no hay algo malo con ser diferente, lo que motiva a los educandos a sentirse cómodos con sus condiciones y habilidades diferenciadas.</p> <p>En naranja: se demuestra cómo a partir de dar la palabra a los estudiantes se puede enriquecer la clase, ya que ellos pasan a ser coparticipes de los temas a tratar, en ese sentido los temas presentados son de interés para ellos mismos ya que hablan sobre sus problemas o anhelos.</p>

(Julio 10, 2016)	Nodo Diferencia	Ficha N° 31
Diario elaborado por:	Relatoría	Análisis – elementos a destacar
<p>Daniel Olaya</p> <p>Rol: Docente de artes de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 4 años.</p>	<p>Se hace una reunión con los padres, madres y responsables de los estudiantes de la institución NEDISCO, con el objetivo de socializar lo aprendido hasta el momento y algunos resultados del proyecto de investigación que se adelanta (nos referimos a esta investigación). Una de las dificultades más grandes que hemos encontrado para el óptimo desarrollo de esta iniciativa, ha sido la negación, por parte de algunos padres de familia, de reconocer que sus hijos tienen dificultades físicas y o cognitivas, frente a los estudiantes regulares, y por ello, asumen, como lo plantea el modelo médico-biológico de la discapacidad, que la institución NEDISCO, se encuentra formando para rehabilitar o sanar la situación de discapacidad. Así pues, las diferentes actividades que se realizan (recuento histórico de la discapacidad, problemas culturales para entender la discapacidad, actividades físicas que exigen ponerse en el papel de los estudiantes, etc.) van encaminadas en demostrar que la condición de discapacidad obedece a un diferencia que no es aceptada por la sociedad, y que ello, genera problemas de exclusión, marginación, dominación, incluso de forma inconsciente. Al final de la reunión, algunas madres y padres, demuestran estar sorprendidos por las consecuencias negativas que ha traído su negación de la diferencia, y denotan un compromiso para reproducir las prácticas relacionadas al estímulo de la autonomía y participación de sus hijos/as y familiares con discapacidad, tanto en sus casas como en el resto de espacios que habitan.”</p> <p>(Relatoría, Daniel Olaya, 10 de julio)</p> <p>Este día se entregó un folleto plegable a los asistentes que resume las cuatro categorías transversales a esta investigación (responsabilidad, diferencia, lenguaje y confianza), con el ánimo de que los responsables recuerden.³</p>	<p>En la situación descrita se explica a los padres de familia o acudientes, que es necesario establecer un trabajo conjunto entre lo aprendido en el hogar y la escuela, haciendo énfasis en la necesidad de entender la condición y capacidades diferenciadas que tiene cada uno de sus hijos o personas a cargo, para fomentar la autoconfianza de este, y por consiguiente su autonomía y participación,</p>

4.6 Nodo Lenguaje

Esta categoría busca **incentivar un diálogo** más profundo entre los educandos y educadores, bien sea para conocer las situaciones a las que se enfrenta el estudiante o para ejercitar su habla, sus deseos, y motivaciones; simultáneamente busca minimizar el uso de un lenguaje “infantilizador” frente a los educandos ya que este afecta la forma de entenderlos y normaliza la situación de jerarquía y dependencia (ej. Referirse a estos como niños, cuando no lo son, o asumir que no pueden entender cualquier tema por su condición).

(Julio 10, 2016)	Nodo Lenguaje	Ficha N° 32
Diario elaborado por:	Relatoría	Análisis – elementos a destacar
<p>Daniel Olaya</p> <p>Rol: Docente de artes de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 4 años.</p>	<p>En el mismo conversatorio mencionado anteriormente, se dio un espacio para tratar el tema del lenguaje, dado que muchos padres y madres tratan a sus hijos e hijas adultas/os, como si se tratase de niños pequeños, de tal manera que les llaman “bebé”, “chiquito”, o utilizan un diminutivo para su nombre, como por ejemplo Martica o Carlitos. Se mencionó que esta situación tiene un impacto negativo porque reproduce representaciones sociales según las cuales las personas con dificultades cognitivas son tan dependientes como niños, pese a que estos sean adultos, que en algunos casos son tan autosuficientes que trabajan y se mantienen a ellos mismos. Por otro lado, esta forma de referirse a sus hijos e hijas, obstruye, en cierta medida, la madurez que estos/as expresan o buscan tener. La charla derivó en algunas anécdotas por parte de los padres y madres de los estudiantes, las cuales se encontraban en sintonía con la crítica al lenguaje que nuestro equipo generó. Finalmente hubo un consenso frente a dejar o disminuir la costumbre de referirse así hacia los estudiantes.</p>	<p>En la situación descrita se explica a los padres de familia o acudientes, que es necesario establecer un trabajo conjunto entre lo aprendido en el hogar y la escuela, haciendo énfasis en la necesidad de comenzar a utilizar un lenguaje que sea más incluyente y no reproduzca los semióticamente la condición de exclusión que históricamente se presenta al tratar como niños a las personas en situación de discapacidad.</p>

(Agosto, 2016)	Nodo Lenguaje	Ficha N° 33
Diario elaborado por:	Diario de campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Daniel Olaya</p> <p>Rol: Docente de artes de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 4 años.</p>	<p>Guillermo Galvis, es el presidente de la corporación NEDISCO, y además es padre de Catalina Galvis (una estudiante del grupo C, que tiene síndrome de Down), él se encuentra de forma constante en las instalaciones de la institución, y allí interactúa de forma muy amena con todos/as los educandos, especialmente en horas de almuerzo, en sintonía con utilizar un lenguaje que exija mayor esfuerzo cognitivo con los estudiantes, es común escucharle establecer diálogos con los educandos, tales como: “Hola ¿cómo estás?” a lo que ellos responden “bien”, él continúa problematizando las respuestas y dice “¿bien qué? ¿Bien mal o bien bien?” a lo que ellos responden “bien bien”, luego él continúa con un ¿y qué es bien? A lo que ellos se ven obligados a responder con cosas como “bien bien, es que estoy muy alegre porque voy a cumplir años” o “porque vamos a ir a piscina”. Esta forma de establecer el diálogo es nombrada por él como “lenguaje de lo absurdo” lo cual es una forma de soltar preguntas problematizadoras que exijan organizar ideas más complejas, en aras de ejercitar la memoria, de practicar la verbalización, de exigir un mayor ejercicio cognitivo y además conocer qué está sucediéndoles a los/as estudiantes. Este tipo de diálogos con los estudiantes, ha sido socializado en distintas ocasiones con los miembros del equipo de trabajo, por lo que se ha implementado en las diferentes clases que cada uno de ellos brinda, teniendo efectos favorables para el estímulo de la participación y autonomía de los educandos</p>	<p>En la situación mencionada se fomenta un diálogo que incentiva el desarrollo de ideas complejas en estudiantes, que generalmente suelen decir pocas palabras o simplemente responder sí o no, a las preguntas. Con este ejercicio que propone el “la pregunta problematizadora” se ejercita tanto la dicción como la descripción de situaciones que vive el educando, y ello permite conocerlo más a profundidad y establecer actividades más acordes con su realidad.</p> <p>En naranja: se potencia la capacidad expresiva del educando.</p> <p>En azul: los educandos se muestran receptivos y continúan generando conversaciones en esta línea “problematizadora”</p>

(Julio 26, 2017)	Nodo Lenguaje	Ficha N° 34
Diario elaborado por:	Diario de Campo	Análisis – elementos a destacar
<p>Claudia Bedoya</p> <p>Rol: Docente de artes de NEDISCO.</p> <p>Tiempo en la institución: 1 año.</p>	<p>En las diferentes clases con el grupo A, me he dado cuenta que muchos estudiantes tienen serias dificultades para comunicarse con el lenguaje verbal (tal vez por problemas de audio que no han sido diagnosticados), así mismo se les dificulta la comprensión de lo que yo les digo, así que en estos casos uso frases cortas con ideas claras, esto de la mano de gestos o imágenes que me permitan demostrar de mejor forma lo que quiero decir y de esta manera me logran entender. Algunos alumnos no pueden hablar, así que su comunicación parte principalmente de gestos, por lo que es muy importante verlos directamente todo el tiempo.”</p>	<p>En la situación mencionada la docente implementa estrategias efectivas de comunicación con los educandos para que se pueda dar el diálogo y el compartir de conocimientos.</p> <p>En verde: se desconoce un diagnóstico médico por lo que se connota la necesidad de tener una base de datos de los estudiantes que se más precisa para poder compartir de forma eficaz los contenidos educativos.</p>

5. Análisis de los niveles identificados

Con el fin de dar claridad y ser puntuales en este análisis, se tratará cada nivel por separado, en aras de seleccionar las prácticas y contenidos más afines al objetivo central (fomentar la participación y autonomía de los educandos en la institución educativa); para finalmente establecer los puntos nodales que serán la base de los lineamientos pedagógicos.

5.1 Coherencia con una teoría emancipadora

Como hemos visto en capítulos anteriores, existen múltiples formas de entender la categoría discapacidad, sin embargo, los diferentes enfoques pueden dividirse en dos, por un lado el asistencialista y rehabilitador o también llamado médico-biológico, el cual asume la discapacidad como un problema del sujeto en el que se concentran dificultades cognitivas y/o físicas, por lo que su propuesta consiste principalmente en disminuir la situación de discapacidad o propiciar asistencia frente a dicha discapacidad; por otro lado tenemos el enfoque crítico que también se ha llamado modelo social sobre la discapacidad, el cual considera la discapacidad como el resultado de una sociedad incapaz de asumir la diferencia, por tanto excluye en múltiples formas a las minorías con dificultades físicas y/o cognitivas. Este enfoque conlleva una práctica emancipadora según la cual se hace necesario desdibujar las condiciones que hacen al “otro”, por su diferencia, un discapacitado. En síntesis se plantea generar dispositivos de participación en todas las esferas de la vida social que permitan ir diluyendo la discapacidad como tal.

En consonancia con el enfoque crítico de la discapacidad, las prácticas educativas que consideramos necesarias y pertinentes en las aulas de NEDISCO implican la creación de dispositivos de participación que permitan fomentar la autonomía de los educandos, en aras de que prime su desarrollo como personas basado en su propia voluntad, es decir que se hace necesario potenciar la participación y la autonomía de estos, para que se recobre la voz y la acción que ha sido negada y ocultada históricamente.

En este sentido, aquellos mecanismos de toma de decisiones, espacios en los que se permita tener un diálogo horizontal entre docente y educando, formas en las que se incentive la opinión y la expresión del deseo frente a las actividades propuestas en clase; deben ser ampliados y fomentados dentro y fuera de las aulas.

Aunado a esto, es necesario romper las prácticas asistencialistas en la medida de lo posible, en aras de acabar el espacio de confort que tienen algunos educandos debido al trato sobreprotector que familiares y personas cercanas les ha infundido, ya que esto impide que se explote el potencial de autodeterminación con el que cuentan los educandos.

Como lo podemos corroborar, las líneas coloreadas de naranja, donde se denotan momentos en los que el docente o el personas de NEDISCO genera el espacio o dispositivo de participación que da pie a que el educando se apropie de expresar su voluntad, lo que implica que la actividad que realice sea más amena para sí mismo, ya que se encuentra ligado a sus intereses. A continuación varios ejemplos que recogen el espíritu de dichas prácticas.

Un ejemplo de lo mencionado, es que cuando a la Estudiante Laura en la ficha N° 19 (p.70) se le pregunta que quiera ser, y responde que desearía ser “profesora”, y posteriormente cuenta con el espacio para ejercer el rol de profesora, dedica tiempo extra-clase para profundizar en los conocimientos que requiere y además demuestra estar satisfecha de realizándolo, lo que no es otra cosa que su autodeterminación funcionando en pro de su formación en el área de conocimiento de su interés.

Otro ejemplo de esto se encuentra en la ficha N°24 (p.75), en el cual la profesora Claudia, crea subgrupos dentro de su clase, para que estos preparen una coreografía y elijan la música y pasos a practicar para la presentación; dado que esta forma de problematizar a los educandos genera discusiones y diálogos que son resueltos en la mayoría de casos por medio de consensos, haciendo que se fomente la capacidad de toma de decisiones, se argumente, se exprese el deseo de cada quien y se dé rienda suelta a la creatividad sin que haya una guía o referencia que influya en las decisiones.

También podemos corroborar el fomento de la autodeterminación de los educandos, en el punto Ficha N° 29 (p.82), en donde se le pide a los estudiantes que no solo preparen un baile, sino también que creen un ritmo utilizando botellas y las palmas de las manos, lo cual implica al educando en una situación en la que debe ser propositivo, partir de la improvisación, generar consensos con sus compañeros de equipo y decidir en qué (tocar un instrumento o bailar).

Es de destacarse la implementación de una comunicación problematizadora que a la vez que fomenta la opinión y el diálogo del educando, también exige el ejercicio de procesos racionales que estimulan la memoria, el habla, los gestos y además las formas de expresarse del educando, tal y como vemos en la ficha N° 33 (p.87), donde Guillermo, establece conversación con una estudiante.

5.2 Eficacia de las formas y contenidos que incentivan la participación y autonomía

Dado que este proyecto contaba con el beneficio de poder ir recopilando la información simultáneamente a la puesta en marcha de las propuestas educativas, se hizo posible ir verificando progresivamente el impacto que los nuevos contenidos y formas de presentarlos iban teniendo, lo cual permitió que durante la marcha se modificaran elementos que se consideraban significativos para la eficacia de los objetivos. De tal manera que muchos de los contenidos recogidos demuestran un impacto positivo en relación al fomento de la participación y autonomía del educando.

En los diferentes textos coloreados de azul que hay en los diarios de campo se puede ver que un discurso constante respecto a la necesidad de ser autónomos y autosuficientes (en la medida de lo posible), por parte de docentes y personal de la institución hacia los educandos, cambia de forma significativa aquellos comportamientos basados en la dependencia que tradicionalmente existen en ciertos compañeros. Un ejemplo específico de lo vemos en la ficha N° 1 (p.51),

donde la estudiante Laura, al ser abordada por Daniela, quien le dice reiterativamente que ella misma puede caminar mejor (pese a su dificultad de desplazamiento), si cree más en ella misma y hace más fuerza en sus propias piernas, soltándose un poco de la persona que le ayuda a caminar. A lo largo de las semanas de acompañamiento con Laura, esta demostró un comportamiento más autónomo y fluido en los desplazamientos.

La aparición de prácticas que demuestran autonomía en los educandos, reafirma la importancia de romper con el asistencialismo, esto se observa claramente en la ficha N°2 (p. 52), y ello disminuye las exclusiones o autoexclusiones en el educando.

Otro impacto positivo que ha tenido el proyecto es el estímulo de la participación por medio del diálogo y el consenso que los educandos establecen entre sí y con el docente. Si bien, anterior a la implementación de este proyecto, la voz del educando era importante, no se hacía énfasis en la capacidad de agencia respecto a las actividades de clase, que podía entrar su opinión. En la ficha 24 (p.75), se demuestra cómo el diálogo y discusión entre los/as mismos/as estudiantes permite la creación de una coreografía, que a la vez es disfrutada en gran medida por quienes la crearon.

También es importante considerar que el discurso permanente frente a la necesidad de ser autónomos, ha surtido efectos incluso por fuera de las clases, y uno de los ejemplos que lo demuestra se encuentra en la ficha 26 (p. 77) en donde se ve como los educandos son quienes preparan el aula designada para almorzar (organizan mesas, sillas y hacen el aseo de la misma), y lo hacen a través de un trabajo cooperativo sin que haya necesidad de órdenes o instrucciones por parte de docentes o personal de la institución.

En la ficha 11 (p.61), se evidencia como un discurso reiterativo frente a la importancia de participar y ser autónomos comienza a incrementar la autonomía y participación en educandos que son muy tímidos y callados.

Otro elemento que aparece con frecuencia en las notas de campo, es que los educandos al sentirse aprobados por parte de sus docentes o compañeros/as,

incrementan la frecuencia con la que participan en las actividades de clase, por esto es importante que el docente responda a estos comportamientos con estímulos positivos, tal y como lo vemos en la ficha N° 11 (p. 61).

5.3. Viabilidad de aplicación

Si bien la propuesta educativa que se quiere implementar de forma generalizada en NEDISCO, cuenta con una serie de impactos positivos documentados en líneas anteriores, también es importante mencionar qué obstáculos hacen que no se logre cumplir a cabalidad lo buscado, esto con el fin de generar alternativas o propuestas que resuelvan dichos obstáculos. En las líneas coloreadas de verde podemos reconocer una serie de impedimentos, dentro de los cuales existen al menos tres constantes, sobre las cuales nos vamos a referir.

En la ficha 1 (p. 51), se ve como el estímulo hacia la autonomía comienza a dar frutos en los educandos, tal y como lo demuestra la estudiante Laura al manifestar mayor capacidad para caminar de forma más fluida y hacer más fuerza con sus propios pies (lo que ejercita sus músculos y la fortalece), sin embargo se aprecia que este impacto es disminuido dado a que su responsable se muestra reacia a que se le lleve a caminar más allá de lo habitual, argumentando que esto le hace mal. Un ejemplo similar lo observamos en la ficha 18 (p.68) y ficha 12 (p. 62), en las cuales familiares de los educandos demuestran sobreprotección, lo que hace que se limite el potencial de autonomía y participación de los educandos. Esta situación muestra que las prácticas educativas emancipadoras son completamente viables y demuestran tener resultados favorables, pero se hace necesario generar unas condiciones similares en el hogar de los educandos, para que la propuesta educativa sea completamente eficiente.

Otra forma en la que se manifiesta una limitación por parte de los responsables de los estudiantes frente a los propósitos de esta propuesta educativa, se puede observar en las fichas 8 (p. 57) y 9 (p. 58), en las cuales se denota que la falta de cuidados y acompañamiento de los responsables del estudiante, hacen que

este llegue con problemas de aseo personal la institución, por cual recibe rechazo por parte de otros/as estudiantes y desmotiva su participación. En el mismo sentido que en el punto anterior, la viabilidad de proceso educativo debe ser extendida con la cooperación de los responsables del educando.

También es de resaltar que no existe un diagnóstico claro en la institución educativa que permita conocer a cabalidad las condiciones físicas/cognitivas que presentan los educandos, para que haya un trato más asertivo frente a las necesidades especiales que estos presentan. Un ejemplo de esto lo podemos observar cuando las diferentes profesoras manifiestan una posible falla de audición los estudiantes, tanto en la ficha 34 (p.88) como en la 10 (p.60). Se propone tener una base de datos de cada estudiante que permita conocer a cabalidad su condición física, para que las propuestas educativas sean más afines a las necesidades del educando.

Otro aspecto a considerar para que la viabilidad de la propuesta educativa se potencialice, radica en generar propuestas personalizadas que puedan cubrir las necesidades y demandas específicas, para que ciertos estudiantes que no logran sentirse cómodos con los contenidos existentes en la escuela, puedan desarrollar su formación basándose en sus intereses particulares. Esto se manifiesta en la ficha 16 (p.66) donde el estudiante demuestra profundo desinterés por las actividades de aula y disfruta estar practicando deportes.

6. Resultados: lineamientos pedagógicos

Estos lineamientos tienen como objeto articular los conocimientos teóricos respecto a la sociología de la discapacidad (con un enfoque emancipador⁴), con las prácticas y saberes que han sido producto de la experiencia de docentes, familiares, y allegados de la institución NEDISCO; en aras de fortalecer unas prácticas educativas que sean afines a las necesidades únicas en esta institución.

En consecuencia, se hace fundamental incentivar el estímulo de la autonomía y la participación⁵ de los educandos, dado que a partir de estos conceptos se plantea una solución a las diversas problemáticas que se encuentran de forma general en la población en situación de discapacidad, y de forma particular, en los y las estudiantes de esta institución.

Es por esto que al inicio de esta investigación se hizo un diagnóstico participativo en el cual estudiantes, acudientes, familiares, docentes y directivos de NEDISCO; identificaron los problemas más abundantes y contrarios a la participación y autonomía, con el objetivo de generar estrategias que permitieran su superación, así, se lograron definir las categorías confianza, responsabilidad, lenguaje y diferencia, las cuales fueron introducidas a las formas y contenidos en los que se imparte la educación en la institución.

El resultado de esta fase experimental ha sido recogido por medio de un proceso etnográfico en el cual participaron docentes y personal de la escuela, lo que permitió identificar y precisar cuáles eran las prácticas y formas más idóneas para implementar tal educación.

Un lineamiento pedagógico debe estar siempre inacabado, en tanto que debe partir de las necesidades cambiantes del educando, para ello se hace vital escuchar el sentir y la opinión de este, por tanto, no debe existir un marco rígido

⁴ El enfoque emancipador de la discapacidad es también llamado el modelo social de la discapacidad, se enfoca en romper todas las relaciones de dominación que existen frente a las personas en situación de discapacidad. Tratado en el primer capítulo. (p.13)

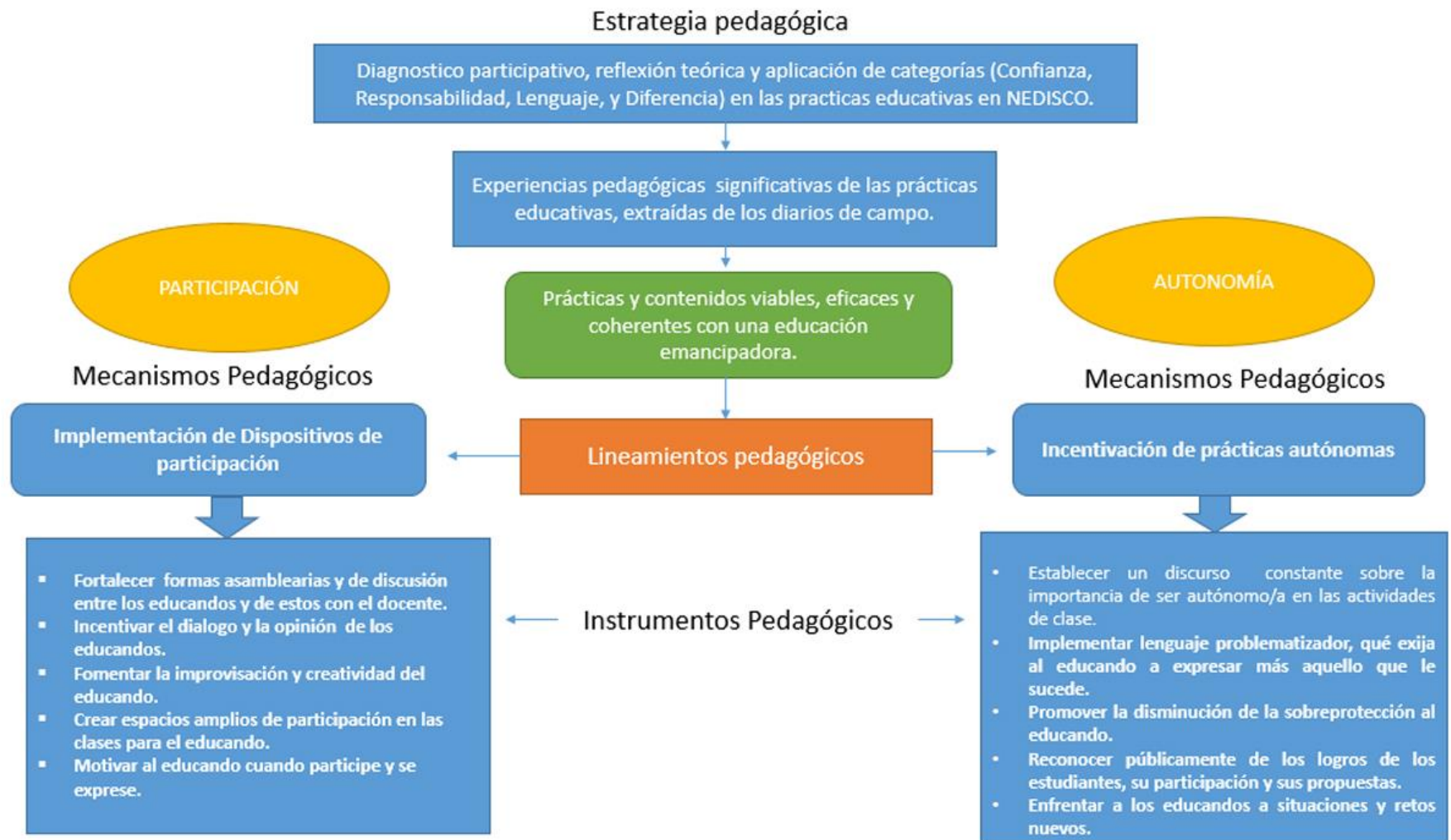
⁵ Ver debate sobre la pertinencia de las categorías participación y autonomía para emancipación de la población en situación de discapacidad: (p. 31)

dentro del cual el educador deba contenerse ya que generaría también la imposibilidad de cambiar para satisfacer las nuevas necesidades resultantes. En consonancia con esto se hace necesario que sea permanente el diagnóstico a los educandos, el cual permita ir evolucionando a la par con este, la forma y los contenidos educativos.

Es importante mencionar que la relevancia de estos lineamientos, se debe a que expresan las necesidades reales de las personas implicadas, ya que son ellas en conjunto, quienes han trabajado para dar cuenta, tanto de las problemáticas, como de las soluciones a estas, y además, cómo potencializar unas relaciones sociales más dignas frente a la imposición cultural que sigue afectando a la población en situación de discapacidad a través de la exclusión y marginación, de las cuales, inclusive el Estado colombiano es partícipe al no tener mecanismos que obliguen al cumplimiento de los derechos que tanto le han costado a las personas en situación de discapacidad conseguir⁶.

⁶ Ver la discapacidad en materia jurídica: p.6

Esquema del proceso de creación de los lineamientos pedagógicos



Olaya Daniel. (2017). Esquema de sistematización. [Diagrama]

A continuación vamos a mencionar aquellas prácticas y formas en las que se debe presentar una educación que favorezca el desarrollo de la autonomía y la participación del educando, a partir de lo aprehendido y analizado.

6.1 Implementación de dispositivos de participación para los educandos, tanto en el aula como por fuera de ella.

“La forma de contrarrestar las relaciones de dominación, reside en la participación, que en un sentido profundo es la expresión de la voluntad propia, en la que radica la autonomía”⁷, por ello se hace fundamental generar las herramientas, escenarios y mecanismos que incentiven la expresión de la voluntad propia de cada uno de los educandos, dado que una de las fallas más importantes que se ha presentado durante los procesos educativos en la escuela, ha sido la propuesta unidireccional que trae el docente para compartir sus contenidos educativos, y ello mantiene la situación de exclusión que históricamente han tenido las poblaciones en situación de discapacidad.

Para este fin se propone incentivar y fortalecer las siguientes prácticas y discursos:

I. Fortalecer las formas assemblearias y de discusión que permitan la toma de decisiones entre educandos y de estos con el docente.

Esto promueve el diálogo, la escucha, la toma de decisiones a partir de consensos o disensos, la planificación de actividades en equipo, el respeto por la palabra del otro y la confianza para expresar la opinión propia.

II. Incentivar al dialogo y la opinión de los educandos durante las clases, bien sea sobre los contenidos presentados o de las particularidades de su cotidianidad.

Esto fortalece la autoconfianza del educando y además permite conocer sus intereses o emociones frente a las distintas actividades que realiza, tanto en el aula de clase como por fuera de ella.

⁷ Extracto de la p. 32

III. Generar espacios al interior de las actividades que propone el docente, que permitan la improvisación y el fomento de la creatividad del educando. Esto estimula la expresividad y la autoconfianza en las capacidades diferenciadas de los educandos. Si bien las plantillas o marcos de referencia (bien sea para colorear o memorizar cierta actividad) han sido un recurso didáctico recurrente, y en ocasiones útil para ciertas actividades de las clases, ello restringe la capacidad creativa y expresiva del estudiante, por lo que resulta más acorde con su estímulo a la creación y expresión fomentar espacios o formatos flexibles que permitan cierto protagonismo de este, en el cual sea posible dar rienda suelta a la creatividad.

IV. Incluir en el espacio de instrucción a los educandos.

Las relaciones estudiante-docente, generalmente se basan en una jerarquía donde el docente se encuentra compartiendo los contenidos educativos y el estudiante recibéndolos, sin embargo, también existe la posibilidad de desdibujar dicha dicotomía y hacer partícipes a los educandos de la acción de compartir sus conocimientos, bien sea como forma de retroalimentarle ciertos contenidos, o también para que sea él quien enseñe al resto de compañeros/as aquellas destrezas o cualidades propias. Esto fortalece la autoconfianza del educando, y le motiva a adquirir responsabilidades.

V. Celebrar y destacar las iniciativas y logros relacionados a la participación del educando. Fortalece la confianza y disminuye el miedo a expresar las emociones o ideas que tiene el educando, lo que deriva en el fomento de su participación dentro de los espacios de clase y fuera de ella.

6.2 Incentivación de prácticas autónomas.

“La sobreprotección a personas con discapacidad física o cognitiva, así como la generación de dependencia por parte de éstos hacia sus familiares, da como resultado relaciones sociales que dañan (...) el desarrollo personal de quienes se encuentran en situación de discapacidad”⁸, debido a que limita su capacidad de expresarse y actuar, lo que va en contra del desarrollo de la libre personalidad y autodeterminación, el cual sabemos que en algunas situaciones no puede ser pleno debido a las condiciones sociales que ponen en riesgo la integridad del sujeto en situación de discapacidad; sin embargo, sí es posible potenciar según las necesidades particulares de cada estudiante, dicho desarrollo y autodeterminación.

En este sentido, es importante hacer énfasis y practicar las siguientes actividades:

I. Mantener discurso constante sobre la necesidad de la autonomía y autodeterminación por parte del educando.

Recuerda e interioriza la idea de que los estudiantes pueden solucionar muchas de sus problemáticas por sí mismos, lo que a su vez estimula sus capacidades físicas o cognitivas, que suelen mantenerse sin explorar debido a la sobreprotección que tradicionalmente sufren.

II. Implementar lenguaje problematizador, que exija al educando a expresar más aquello que le sucede.

Fomenta en el estudiante expresarse de forma más precisa y/o extendida frente a las situaciones de su cotidianidad, lo que además conlleva a conocer sus afectaciones o deseos, los cuales pueden comenzar a ser parte de las actividades que el docente programa para sus clases.

⁸ Extracto de la p. 36

III. Establecer diálogos con los responsables del educando para que se disminuya la sobreprotección y se estimule la autodeterminación, sin dejar de lado la exigencia frente a las responsabilidades.

Fortalece desde el hogar los procesos en pro de la autonomía y participación que el educando recibe en la institución.

IV. Reconocer públicamente de los logros de los estudiantes, su participación y sus propuestas.

Incentiva a la participación de los educandos, promueve un sano espíritu de opinión y diálogo, fortalece la autoconfianza de los estudiantes y desincentiva el miedo a expresarse libremente.

V. Exponer a los educandos a situaciones y retos nuevos

Permite romper con la monotonía o dejar de lado las situaciones cómodas donde los problemas que enfrenta el estudiante ya se han resuelto, lo que le obliga a tomar nuevas decisiones frente a los retos nuevos, bien sean ligados a un nuevo espacio, a una nueva responsabilidad o a una situación nunca antes enfrentada. La forma de entregar los contenidos que hemos identificado como favorables para el fomento de la autonomía y participación debe ser siempre cambiante, para que no se vuelva un discurso aburrido, pero que siempre conservando su potencial emancipador.

7. Bibliografía

- Aguado, Antonio, (1995). Historia de las deficiencias. Colección tesis y praxis. Escuela libre editorial: universidad de Oviedo.
- Barton, Len, (1996), Discapacidad y Sociología. Ediciones Morata, Fundación Paideia.
- Barton Len, (1998), Discapacidad y sociedad. Madrid, Ediciones Morata.
- Barton Len, (2009), Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Universidad de Londres.
- Barnes, Colin, (1998), Las teorías de la discapacidad.
- Blumer, (1969), Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y Método". University of California Press. Berkeley. P. 3- 5
- Brogna Patricia (compiladora), Visiones y revisiones de la discapacidad, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Errandonea, Alfredo, (2012), la centralidad de la categoría "dominación" para abordar la desigualdad y la dependencia en América Latina, Question; vol. 1, no. 35, p. 9-23
- Goffman, Ervin, (1970) E. "Estigma, La identidad Deteriorada". Buenos Aires. Amorrortu Editores., p. 36
- Hahn Harlan, The Politics of Physical Differences: Disability and Discrimination, Journal of Social Issues, (1988), Vol. 44, no. 1, p.31-47
- Joly, Eduardo, (1997), La experiencia de un parapléjico: El valor de la incertidumbre. Ponencia en Segundo Congreso Caneo 1997, Capítulo Argentino de Neuroortopedia, Buenos Aires.
- Juárez, F. Holguín, E. Salamanca, A. (2006). Aceptación o rechazo: perspectiva histórica sobre la Discapacidad, la rehabilitación y la psicología de la rehabilitación. Psicología y Salud. Universidad Veracruzana. 16(2), 187-197.
- Moreno, M. (2007). Políticas y concepciones en discapacidad: un binomio por explorar. Facultad de medicina. Universidad Nacional de Colombia.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Grupo editorial CINCA

Sandoval, (2015), Día Internacional de las personas con discapacidad, Centro de Memoria Histórica.

Soto, S, (2013), La integración social de los discapacitados. Análisis de la normatividad internacional en materia de discapacidad desde la perspectiva colombiana, Justicia Juris, Universidad autónoma del Caribe. 9(2) 20-31.

Vain y Rosato (2005), Comunidad, discapacidad y exclusión social: La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad, Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas.

Oliver, Mike, (1998) ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? Ediciones Morata.

Organización de naciones unidas, (2006) Convención sobre los derechos de personas con discapacidad
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>