



**LECTURAS CONTRAHEGEMÓNICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN MEDELLÍN:
UNA MIRADA DESDE LOS ESTUDIOS CRÍTICOS EN DISCAPACIDAD.**

Johana Aristizábal Mejía

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Carolina Lelia Schewe, Doctora (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

Junio 2025

Cita	(Aristizábal Mejía, 2025)
Referencia	Aristizábal Mejía, (2025). <i>Lecturas contrahegemónicas de la Discapacidad Intelectual, la Educación Inclusiva y la Educación Especial: una mirada desde los Estudios Críticos en Discapacidad</i> . [Tesis de maestría].
Estilo APA 7 (2020)	Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Educación, Cohorte XXI.

Grupo de Investigación Unipluriversidad.

Línea pedagogía social.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Bibiana María Cuervo Montoya

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

Dedicatoria

"Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada..."

Los nadies: que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local..." (Galeano, 2017. p.52)

Así escribe Eduardo Galeano, desde las grietas de América Latina, refiriéndose a quienes el mundo ha invisibilizado y silenciado. Aquí los nadies son también los discapacitados, los tullidos, los raros, los cuerpos y las mentes que no siguen el ritmo del mercado, aquellos a quienes el sistema capacitista ha excluido y violentado, por seguir un régimen que venera la normalidad, productividad e independencia, convirtiendo esas otras formas de vida en vidas que no merecen ser vividas y sentidas.

A mi hermano Johnny, Juanita, Luis, Karen, Miguel y Juan Carlos, a sus familias y/o cuidadores, a mi familia, a Edisme y a quienes como ellos y ellas desde sus existencias han representado en mi vida un gesto de resistencia, de reapropiación, deconstrucción y resignificación constante, por mostrarme la presencia de otros cuerpos, otras mentes, otras formas y otros tiempos que lejos de resonar con la discapacidad intelectual como tragedia personal, la nombramos y asumimos con orgullo, para resistir a una sociedad que continúa premiándonos por acercarnos a lo normal y silenciándonos por insistir en ser como somos.

Porque en el fondo, los nadies, como lo expresa Galeano, continúan esperando el milagro de la dignidad.

Agradecimientos

Gratitud infinita hacia quiénes me han apoyado y han contribuido desde su ser, sentir y hacer, a este camino. A quienes abrieron sus heridas para contar sus historias, a quienes escucharon desde el silencio y acompañaron con su presencia o desde la distancia y a quiénes abrieron sus puertas y me permitieron entrar para descubrir los mundos que habitan.

A ellas, Lelia Schewe, Mariela Rodríguez y Elizabeth Ortega, mis asesoras, porque con su sabiduría y humanidad hicieron posible la construcción sentida de esta propuesta, reivindicando desde sus posturas epistémicas la necesidad de cohabitar desde el cuidado y la resistencia, denunciando las violencias estructurales y habitando la esperanza de una pedagogía de y para los nadies.

Contenido

Resumen	12
Abstract	13
Introducción	14
1. Sentipensar el problema: huellas que convocan a repensar la Educación Especial, la Educación Inclusiva y la Discapacidad Intelectual desde perspectivas sociocríticas	17
1.1 Educación especial: tensiones y posibilidades	17
1.2 Transitar la Educación Inclusiva: caminos, tejidos y obstáculos	24
1.3 Cuestionar conceptualizaciones, concepciones y prácticas de la Discapacidad Intelectual	32
1.4 Antecedentes que alimentan y confrontan el problema	38
Preguntas orientadoras:	44
2. Objetivos	44
2.1 Objetivo General	44
2.2 Objetivos específicos	45
3. Horizonte Conceptual	46
3.1 Relaciones y comprensiones de la Discapacidad Intelectual, la Educación Especial y la Educación Inclusiva a partir de perspectivas sociocríticas	46
3.2 Estudios Críticos en Discapacidad y posibles tejidos con la Discapacidad Intelectual	48
3.3 Existencias de la Educación Especial: orígenes, tránsitos y resignificaciones	53
3.4 Educación Inclusiva: caminos posibles para comprensiones otras	56
4. Sendero Metodológico	63
4.1 Investigación cualitativa	63
4.2 Paradigma Sociocrítico	64
4.3 Método hermenéutico crítico	66

4.4 Contexto y participantes.....	67
4.4.1 Contextualización: tránsito por una propuesta educativa no escolarizada orientada a jóvenes y adultos con DI en la ciudad de Medellín	71
4.5 Encuentros con la palabra, el gesto y la experiencia: técnicas de investigación.....	73
4.5.1 La entrevista.....	73
4.5.2 Taller	74
4.5.3 Análisis documental.....	76
4.6. Interpretación y análisis.....	77
4.7. Consideraciones éticas	78
5. Entre brotes y raíces: hallazgos, voces y sentidos emergentes	80
5.1 Educación Especial y sus múltiples formas de existencia.....	80
5. 2 Educación Inclusiva: entre conceptualizaciones, políticas y realidades	97
5.3 Discapacidad Intelectual: entre concepciones, modelos e implicaciones	109
6. Discusión: saberes que germinan, se tensionan y se transforman.....	128
6.1 Educación Especial: saber y práctica en resistencia.....	128
6.2 Sentipensar el capacitismo en la escuela: cuando la inclusión también excluye	134
6.3 Discapacidad Intelectual: entre diagnósticos, silencios y resistencias	140
7. Conclusiones: tejidos que incomodan y resignifican	148
7.1. Desde el reconocimiento de las concepciones y experiencias de personas con DI, familias y docentes de EE reflejadas en la EE, EI y DI	149
7.2 Desde la problematización de las concepciones y experiencias de personas con DI, familias y docentes de EE reflejadas en la EE, EI y DI con relación a los Estudios críticos en Discapacidad	152
7.3 Desde una lectura crítica que posibilite la resignificación de las concepciones y experiencias de la EE, EI y DI	153
8. Sembrar desde los márgenes: agrietar las hegemonías y sedimentar desde los nadies.....	155

9. Referencias	158
Anexos.....	171

Lista de tablas

Tabla 1 EE como modalidad educativa, práctica y saber inclusivo desde los jóvenes y adultos con DI. Elaboración propia. 2025	82
Tabla 2 Diferentes formas de existencia de la EE desde las familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025.....	84
Tabla 3 EE como resistencia desde las voces de las maestras. Elaboración propia. 2025.....	86
Tabla 4 EE como resistencia desde las voces de maestras de EE en EDISME. Elaboración propia. 2025	88
Tabla 5 EE como modalidad educativa desde las voces de familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025.....	88
Tabla 6 Acceso a propuestas alternas de EE desde las voces de las familias y maestras de EE. Elaboración propia. 2025.	90
Tabla 7 EE Práctica institucionalizada desde las voces de maestras. Elaboración propia. 2025 ...	91
Tabla 8 EE como servicio, estrategia y recurso al interior de Instituciones Educativas formales desde las voces de familias y/o cuidadores y maestras de EE. Elaboración propia. 2025	93
Tabla 9 EE como modalidad educativa desde las voces de las personas participantes. Elaboración propia. 2025.....	94
Tabla 10 EE como práctica y saber inclusivo desde las voces de las maestras de EE. Elaboración propia. 2025.....	96
Tabla 11 EI como práctica y saber asimilacionista. Elaboración propia. 2025.	100
Tabla 12 EI/ educación excluyente desde las voces de las personas participantes. Elaboración propia. 2025.....	103
Tabla 13 Barreras para la Educación Inclusiva. Elaboración propia. 2025	105
Tabla 14 Barreras para la Educación Inclusiva. Elaboración propia. 2025	106
Tabla 15 EI como resistencia – lecturas críticas desde las voces de maestras de EE en educación formal	108
Tabla 16 Concepciones desde el modelo médico rehabilitador. Elaboración propia. 2025.....	111

Tabla 17 DI – modelo social desde las voces de las familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025.....	113
Tabla 18 DI desde el modelo crítico: voces de familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025.	114
Tabla 19 Concepciones desde el modelo social. Elaboración propia. 2025.	115
Tabla 20 Experiencias exitosas desde las voces de las familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025.....	117
Tabla 21 Violencias desde la EI narradas por las familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025.....	118
Tabla 22 Violencias desde la EE y la EI narradas por maestras de EE. Elaboración propia. 2025.	119
Tabla 23 Denominaciones de grupos y concepciones generadas. Elaboración propia. 2025.	126

Lista de figuras

Ilustración 1 Esquema de relaciones Educación Especial. Elaboración propia.	81
Ilustración 2 Esquema de relaciones educación inclusiva. Elaboración propia 2025.	98
Ilustración 3 Esquema de relaciones DI. Elaboración propia. 2025.	109
Ilustración 4 Mapa Educativo- Juanita (18 años).	120
Ilustración 5 Mapa educativo- Juan Carlos (46 años).	121
Ilustración 6 Mapa educativo- Miguel (22 años).	121
Ilustración 7 Mapa educativo- Karen (21 años).	122
Ilustración 8 Mapa educativo- Luis (22 años).	122

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DANE	Departamento administrativo nacional de Estadística.
DI	Discapacidad Intelectual
DUA	Diseño Universal del aprendizaje
EDISME	Enseñanza para personas con discapacidad intelectual con enfoque social y mantenimiento educativo.
EE	Educación Especial
EI	Educación Inclusiva
IC	Investigación Cualitativa
PcD	Personas con discapacidad
PIAR	Plan individual de ajustes razonables
PS	Pedagogía social
PSC	Pedagogía social crítica
RLCPD	Registro, localización y caracterización de personas con discapacidad
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación.

Resumen

En esta investigación se propone realizar una lectura contrahegemónica de la Educación Especial (EE), la Educación Inclusiva (EI) y la Discapacidad Intelectual (DI), a la luz de perspectivas sociocríticas desde la pedagogía decolonial y los Estudios Críticos en Discapacidad. Esta lectura refleja resistencias, luchas y posicionamientos frente a las injusticias y violencias generadas hacia las personas con DI por los modelos hegemónicos que han predominado en discapacidad.

El propósito es reconocer, analizar y problematizar las concepciones y experiencias en estos campos, focalizado en una propuesta educativa no escolarizada en la ciudad de Medellín para vislumbrar trayectorias y tránsitos de jóvenes y adultos con DI, sus familias y/o cuidadores, vinculados a la educación formal y EE.

Se hace una apuesta al conocimiento y la experiencia situada, que parte de mis cuestionamientos, luchas, formación, compromiso ético político y posicionamiento como hermana de un joven con DI a quien se le ha vulnerado, excluido y violentado sus derechos y dignidad en una sociedad capacitista, normalizadora y opresora.

Desde estas coordenadas, se incorpora la investigación *disca* como una elección política y epistemológica que reivindica y pone en el centro las voces, las experiencias y las luchas de las personas con DI, sus familias y/o cuidadores, asumiendo una investigación cualitativa, bajo el paradigma sociocrítico y el método hermenéutico crítico, que devela no solo una búsqueda por comprender al otro, si no a la estructura intencional que subyace en los sistemas organizacionales, sociales y educativos acentuando la necesidad de resignificar la EE, la EI y la DI.

Palabras clave: educación especial, educación inclusiva, discapacidad intelectual, estudios críticos en discapacidad, capacitismo, pedagogía decolonial.

Abstract

In this research proposes a counter-hegemonic reading of Special Education, Inclusive Education and Intellectual Disability, in the light of socio-critical perspectives from decolonial pedagogy and Critical Disability Studies. This reading reflects resistances, struggles and positionings in the face of injustices and violence generated towards people with intellectual disabilities by the hegemonic models that have predominated in disability.

The purpose is to recognize, analyze and problematize the conceptions and experiences in these fields, focused on a non-school educational proposal in the city of Medellin to glimpse trajectories and transitions of young people and adults with intellectual disabilities, their families and/or caregivers, linked to formal education and Special Education.

It is a bet on knowledge and situated experience, based on my questioning, struggles, training, political ethical commitment and positioning as the sister of a young person with Intellectual Disability whose rights and dignity have been violated, excluded and violated in an enabling, normalizing and oppressive society.

From these coordinates, the disca research is incorporated as a political and epistemological choice that claims and puts in the center the voices, experiences and struggles of people with Intellectual Disabilities, their families and / or caregivers, assuming a qualitative research, under the sociocritical paradigm and the critical hermeneutic method, which reveals not only a search for understanding the other, but also the intentional structure that underlies the organizational, social and educational systems, emphasizing the need to re-signify Special Education, inclusive education and Intellectual Disability.

Key words: special education, inclusive education, intellectual disability, critical disability studies, capacitism, decolonial pedagogy.

Introducción

El conocimiento y la experiencia encarnada se ha convertido en un lugar de posicionamiento como hermana de un joven con DI a quien se le ha vulnerado, violentado y excluido en una sociedad altamente capacitista, normalizadora y opresora que bajo la lógica neoliberal ha impulsado políticas bajo el escudo de la EI para promover espacios únicos y comunes de aprendizaje al interior del sistema Educativo formal. En este lugar se han generado experiencias significativas, sin embargo, coexisten otras experiencias que, por las dinámicas y estructuras institucionales, así como por las concepciones que se han constituido alrededor de la DI, no han encontrado un lugar seguro y digno en el que se respete su proceso y se garantice la participación y el aprendizaje desde un enfoque diferencial y de derechos.

Sin duda, esta experiencia le ha dado sentido a las construcciones epistémicas atravesadas por un sentipensar que se erigió a partir de lo planteado por Fals Borda (2015), en una combinación latente entre la razón, el cuerpo y el corazón para arribar a una comprensión de una realidad que intenta superar la dicotomía entre el pensamiento y la emoción e incorpora experiencias y subjetividades personales y colectivas para recuperar la voz de quienes les ha sido arrebatada, incitando a su vez a cuestionamientos permanentes que me han permitido asumir una postura crítica, ética y pedagógica frente a los procesos educativos de personas con DI, por lo que, desde hace años inicié una trayectoria formativa que ha posibilitado la consolidación de conocimientos, prácticas y experiencias desde la EE como un campo de saber que ha contribuido a los procesos educativos de personas con DI, y a su vez ha realizado denuncias y resistencias para develar las exclusiones e injusticias socio educativas de las cuales han sido objeto.

Este proceso formativo ha aportado también a deconstrucciones y resignificaciones de la EE por sus raíces hegemónicas que de alguna manera ha volcado la mirada al déficit limitando sus posibilidades, además, a interpelar la EI, pues los discursos y las prácticas que de ella se han derivado han acrecentado y agudizado nuevas exclusiones, focalizadas principalmente en personas con DI, pues según estadísticas nacionales y locales, no solo es la discapacidad con mayor prevalencia en el sistema educativo formal, si no que quienes las encarnan residen en estratos socioeconómicos bajos con mayor exposición a situaciones de pobreza. Este colectivo ha tenido

que asumir las implicaciones de las transformaciones producto de las tensiones entre la EE y la EI, encontrándose con mayores barreras en la educación formal, que provocan su deserción o expulsión, y hallan por fuera de ella pocas opciones de participación y aprendizaje a lo largo de la vida.

Es así que se realiza una apuesta en defensa de la EE y EI, así como la reivindicación de los derechos de las personas con DI, generando resistencias que dignifican sus voces, experiencias y sentires preguntándonos por sus presencias y existencias ¿dónde están? ¿qué están haciendo? ¿qué otras ofertas, acciones o garantías estatales hay para ellos/ellas?

Desde mi ser y sentir maestra se han abierto caminos para resignificar prácticas pedagógicas propias e instaladas en los diferentes escenarios educativos tanto al interior de la educación formal, como por fuera de ella, vislumbrando la necesidad de una sociedad en la que la DI deje de ser vista como algo indeseable que debe ser corregido, poniendo en manifiesto la urgencia de la constitución de nuevos tejidos, vínculos y relaciones que nos permita transitar a nuevas perspectivas, en la que más allá de crear leyes y escenarios inclusivos que permiten el acceso de todos y todas sin excepción en un mismo lugar, se piense en transformaciones estructurales en las que no baste con la suma de presencias en la escuela sino de existencias y que sea posible validar todos los escenarios educativos escolares o no escolares como apuestas inclusivas que favorecen el aprendizaje y la participación, pues reducir a la inclusión a la constitución de un paraíso de iguales limita las posibilidades para agenciar lugares de dignidad para todas las formas de existencia, sea desde la educación formal o desde las educaciones otras, interpelando y contribuyendo con ello a la contención de formas de vida hegemónicas.

Es así que el recorrido realizado con este ejercicio investigativo permitió resignificar las concepciones y experiencias derivadas de la EE, EI y DI desde una lectura crítica y contrahegemónica que puso en el centro las voces de los propios sujetos para posicionar sus experiencias, desmitificando la idea de meros receptores y ubicarse como luchadores y luchadoras de sus propios derechos, agenciando lugares desde los cuales poder decidir y elegir la oferta educativa que se ajuste a sus necesidades, posibilidades e intereses, que nada tiene que ver con las expectativas que otros u otras depositan en ellos y ellas. Con ello, se refleja las resistencias que se continúan gestando desde la EE, la EI y la DI.

A continuación, presentaré la forma en que se tejió este proyecto investigativo, a partir de la problemática identificada, las intencionalidades de este, las formas a través de las cuales fue posible construir con las personas participantes y, por último, los hallazgos encontrados a la luz de los núcleos de sentidos que orientaron el análisis, la discusión y problematización frente a lo hallado.

1. Sentipensar el problema: huellas que convocan a repensar la Educación Especial, la Educación Inclusiva y la Discapacidad Intelectual desde perspectivas sociocríticas

1.1 Educación especial: tensiones y posibilidades

El movimiento de Educación para Todos promovido por La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación – UNESCO (1990), hizo hincapié en la importancia de una educación básica para todos que promoviera el progreso social. Producto de este proceso se da en 1994 la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas*, llevada a cabo en Salamanca, España, en la cual se reafirmó la necesidad de una educación para todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad al interior del sistema común de Educación, con ello, se concluyó que las escuelas ordinarias con enfoque inclusivo representaban la opción más acertada para este colectivo. Así mismo, en el año 2008, se efectuó en Ginebra la *48ª Conferencia Internacional de Educación, bajo el lema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*¹, cuyo propósito era ampliar el concepto de EI en la que se resaltó el acceso universal a la Educación como derecho fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. A nivel internacional y nacional, ello ha representado un cambio significativo, por la transformación y proliferación de nuevas políticas educativas bajo la EI, que han incidido a su vez, en la resignificación, consolidación o eliminación de la EE.

La EE ha sido el campo que se ha preguntado, preocupado y ocupado de la educación de personas con discapacidad y desde allí ha representado múltiples formas para habitar y ser habitada. Asumirla según Yarza (2011) como un hito histórico que ha trascendido por diferentes etapas como la institucionalización, integración e inclusión, es reducir significativamente sus bases epistemológicas y contribuciones, lo cual ha llevado a pensar erróneamente que la EI es una versión más avanzada de la EE, desvirtuándola como un campo de saber desde una perspectiva pedagógica en la que ha confluído saberes hegemónicos médicos, psiquiátricos, psicológicos, entre otros.

¹ En esta tuvo lugar 153 estados miembros de la UNESCO, representantes de 20 organizaciones intergubernamentales, 25 ONGs, fundaciones e instituciones de la sociedad civil.

En este sentido, Saldarriaga (2003, citado por Yarza, 2011), señala que las corrientes pedagógicas en la EE se clasifican en clásica racional, moderna experimental y contemporánea. La primera se da a principios del siglo XIX con la idea de que las personas con discapacidad eran susceptibles a ser educados, sus pioneros fueron pedagogos, médicos de profesión y oficio, entre los que se destaca Jean Marie Itard, desde este lugar se difundió la necesidad de crear instituciones especializadas con atención médico-pedagógica para hacer frente a la reclusión en asilos y cárceles orientados al cuidado y la asistencia. La segunda se da entre finales del siglo XIX y principios del XX, influenciada por Ovide Decroly, Maria Montessori, entre otros, quienes integraron la pedagogía activa y promovieron la creación de instituciones educativas especializadas. La tercera incorpora una pluralidad de perspectivas pedagógicas como la conductista, cognitiva, sociocultural, diferenciales, críticas y decoloniales, a partir de las cuales identificar sus miradas sobre la escuela especial, la discapacidad y la educación de personas con discapacidad, brindando aportes para una resignificación del suelo epistémico de la EE, que ha sido atravesado por una multiplicidad de saberes hegemónicos: médicos, psiquiátricos, psicológicos.

En Latinoamérica, una etapa particular marcada por la irrupción de la EI y las políticas que empiezan a gestarse bajo este enfoque cuestiona a la EE como campo de saber, formación profesional y modalidad educativa, al plantear que la EE -desde sus conceptualizaciones y prácticas- se contrapone a los ideales, fundamentos y praxis de la EI. En consecuencia, Yarza de los Ríos et al. (2014) plantean que entre los años 70 y 90 la EE en Colombia existía bajo tres modalidades: aulas especiales departamentales, escuelas especiales municipales e instituciones de EE, cuyo propósito era brindar atención educativa a niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad que anteriormente eran excluidos del sistema educativo formal. En ese entonces, la EE como modalidad educativa, funcionaba a partir de una conexión sistémica, es decir, como un sistema paralelo que hacía parte del sistema educativo general y se ocupaba de los procesos educativos orientados a personas con discapacidad (PcD), contando con un equipo de profesionales con conocimientos y experiencia en el campo de la EE.

A partir de los planteamientos de Soler (2024), se conoce que la EE ha estado vinculada con la discapacidad y por lo tanto con las PcD, pues tradicionalmente esta ha sido conceptualizada y definida para un colectivo históricamente vulnerado, violentado y excluido. No obstante, desde

los estudios críticos de la EE se ha generado un posicionamiento que dista de esa mirada reduccionista y acrítica sobre las comprensiones, diálogos, conceptualizaciones y prácticas, incitando a una comprensión y lectura crítica en la que convergen múltiples formas de existencia² como práctica, modalidad educativa, conocimiento profesional y campo de saber.

Desde finales de la década de 1990 a la fecha, en Colombia se dictaminan pautas legales a la luz de reformas educativas neoliberales emergentes en el marco de un contexto económico y globalizado que instala en los ámbitos educativos el discurso de la calidad, promoviendo con ello la competitividad, el individualismo y el progreso. Estas empiezan a influir en el cierre y posterior desaparición de algunas instituciones educativas especializadas, La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, determina que la educación para PcD debe formar parte del servicio público educativo e incorpora aulas especializadas al interior de las instituciones Educativas; seguidamente, surge el decreto 2082 de 1996³, la Ley 361 de 1997⁴ y el decreto 366 de 2009⁵ en los que se reglamenta la atención educativa de PcD en instituciones formales estatales y privadas, garantizando el acceso en los niveles de educación básica, media, técnica y profesional; en el año 2017 emerge el decreto 1421 en el que se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de

² Expresión señalada por Yarla de los Ríos (2011) en la que establece que la Educación Especial no se limita a una práctica educativa, sino que se expande desde sus múltiples relaciones y diálogos con otros saberes, reconociéndose según los contextos y momentos históricos como: conocimiento profesional, campo de saber, modalidad educativa, práctica educativa. Estas se han ido reconfigurando o eliminando de acuerdo a las transformaciones a las que se ha visto expuesta la Educación Especial.

³ Decreto 2082 de 1996 "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales". Se brindan disposiciones para que la educación de PcD haga parte del servicio educativo público formal, no formal e informal, además se definen orientaciones curriculares, de organización, formación de docentes en la Educación superior y apoyo financiero. [/https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf)

⁴ Ley 361 de 1997 "Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones" El capítulo II del título segundo recoge las disposiciones respecto a la garantía del acceso a la educación pública de PcD, adoptando acciones pedagógicas, programas educativos especiales, materiales educativos, procesos de formación docente, convenios territoriales con organizaciones que ofrezcan programas de Educación Especial u otros apoyos que fortalezcan los procesos de las PcD. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>

⁵ Decreto 366 de 2009 "por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva". Se brinda orientaciones respecto a la estructuración y modificación del Plan Educativo Institucional (PEI) y la vinculación de personal de apoyo pedagógico al interior del sistema educativo formal. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>

Nota: las consideraciones respecto a PcD en este decreto ya no están vigentes, pues son retomadas y actualizadas en el decreto 1421 de 2017.

la EI: se hace énfasis en el deber de transitar de modelos de educación segregada derivados de la EE a una EI en la que todos los niños y niñas puedan estudiar juntos en un ambiente de aprendizaje común, contemplando el Diseño Universal del aprendizaje (DUA)⁶ como enfoque metodológico inclusivo y los planes individuales de ajustes razonables (PIAR)⁷ como herramienta pedagógica.

En este orden de ideas, las transformaciones que han ido erigiendo producto de la proliferación de políticas de EI, han puesto en jaque a la EE desde sus múltiples formas de existencia, pues ha dado lugar a configuraciones, tránsitos y extinciones. Con ello, ha emergido la necesidad de pensarse en sus posibles resignificaciones desde perspectivas críticas que amplíen sus conceptualizaciones como campo de saber, y desde allí, puedan configurarse sus otras formas de existencia como práctica, modalidad educativa y conocimiento profesional, respondiendo a los llamados, visibilizaciones y dignificaciones de quienes hoy encaran las consecuencias y/o implicaciones de dichas transformaciones.

Hacer referencia a quiénes, me convoca a situarme desde mis experiencias, sentires y saberes. Ser hermana de un joven de 25 años con DI, me ha permitido visibilizar e interpelar una sociedad en la que predomina la necesidad de normalizar y estar en una búsqueda constante e insaciable de personas productivas que se ajusten a determinados estándares de cuerpos y mentes. Como familia no ha sido fácil transitar el camino que implica en una sociedad como la nuestra tener un hijo o un hermano con DI, pues esta se ha presentado como una construcción social y cultural que ha venido reproduciendo en los seres que la habitamos o no, percepciones y prácticas que distan de la dignidad humana.

Desacomodarnos a los ideales y estándares impuestos socialmente sobre una mente que piensa en otros ritmos y en otras formas, opuestas a las hegemónicamente definidas, supuso aprender a deslindarnos de las exigencias atribuidas social y culturalmente y de aquellas que sin el

⁶ Desde el decreto 1421 del 2017, el Diseño Universal de aprendizaje es un enfoque metodológico cuyo propósito es el diseño de prácticas pedagógicas que sean accesibles para todas las personas, reconociendo la individualidad de cada estudiante, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Retoma tres principios básicos en la planeación pedagógica: múltiples formas de representación, múltiples formas de expresión y múltiples formas de implicación.

⁷ El Plan Individual de Ajustes Razonables es una herramienta pedagógica como complemento al DUA que incorpora una caracterización individual del estudiante a partir de la valoración pedagógica y social, posibilitando la definición de apoyos específicos para garantizar el aprendizaje, la participación permanencia y promoción. (Decreto 1421 de 2017, P. 5).

deseo de lastimar terminamos por imponer, invisibilizando el ser, el sentir, las necesidades e incluso el dolor de mi hermano⁸.

Cuando hablo de dolor me refiero a lo que él pudo haber experimentado en el momento en el que sin querer fue sometido a prácticas capacitistas⁹. Desde la EE al centrar el foco de atención en el déficit, en lo que era o es necesario rehabilitar para que socialmente fuese más apto, transmitiendo a su vez un ideal de sujeto donde se moldearían habilidades y capacidades requeridas en el entorno; desde esta perspectiva asumimos la discapacidad como algo negativo, algo que debía ser corregido al costo que fuera, situación que no dista de muchas experiencias y trayectorias en la actualidad. Estas mismas prácticas se vieron reflejadas en la EI, al imponerse un único espacio de educación en el que se le consideraba “no apto para aprender” y se cuestionaba permanentemente su inteligencia al no responder a los contenidos mínimos impartidos en la escuela; en esos espacios comunes, fue objeto de burlas por parte de sus compañeros, recibió agresiones físicas en las que nunca hubo un responsable; su permanencia en las aulas se redujo a estar sentado observando o coloreando sin generarse ningún escenario de participación y aprendizaje. También desde este lugar, la DI fue concebida como un estado indeseable y en palabras de Maldonado (2019) estuvo sujeta a la violencia que procura la permanencia de lo normal.

En ambas modalidades se incurrió en un deseo instaurado socialmente de normalizar la vida de mi hermano y la nuestra, con el afán de encajar en un mundo que ha establecido las formas correctas de ser, sentir, estar y habitarlo. Como fue mencionado, su tránsito por la escuela estuvo

⁸ Se cuenta con el consentimiento y autorización de mi madre, quien figura como persona de apoyo de mi hermano, amparada en la Ley 1996 de 2019, por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad. Además, se brindó un asentimiento informando a mi hermano a través de diferentes medios de representación, en el que se le contó el ejercicio que se estaba realizando y su vinculación en el mismo, como un asunto ético y de respeto.

⁹ El capacitismo como un sistema de opresión se basa en la ideología binaria de que existen cuerpos capaces y otros incapaces. Los primeros representan la funcionalidad, la productividad y la independencia; mientras que los segundos representan la disfunción, la deficiencia y la dependencia. Estos últimos son cuerpos patologizados, medicalizados y susceptibles de ser rehabilitados, en tanto puedan unirse al proyecto social de la capacidad corporal normativa. Entre ambos existe una relación de dominación y supremacía que sitúa a los cuerpos capaces, normotípicos y no discapacitados en un lugar hegemónico (Lapierre, 2022, p. 5). Este pensamiento ha derivado en creencias, prácticas y comportamientos que devalúan la discapacidad, ubicándola en un nivel de inferioridad y estado indeseable. De esta manera se establece un favoritismo por el cuerpo capaz y perfecto, reforzando el binomio normal/anormal, lo cual perpetúa expresiones, prácticas y agresiones que son manifestadas a través de la comunicación verbal y no verbal, o en acciones físicas que en la mayoría de las ocasiones no tienen la intención de generar un daño, pero terminan provocando impactos negativos sobre vidas, cuerpos y experiencias de quien los recibe.

acompañado de agresiones físicas y verbales, que fueron percibidas por las lesiones generadas en su cuerpo y por sus estados emocionales al irse y llegar de este escenario, afortunadamente el cuerpo también habla. Pasó poco tiempo para darnos cuenta como familia de que aquello no era lo que él deseaba o necesitaba y emprendimos una búsqueda de lugares, donde tras varias exploraciones, hallamos un espacio para habitar, ser, participar y aprender, allí sus manifestaciones corporales y emocionales cambiaron, se veía tranquilo y expresaba a través de acciones y gestos su deseo de permanecer en aquel lugar, ese donde ha sido evidente su participación y un proceso continuo de aprendizaje.

Mi elección profesional estuvo influenciada por dos acontecimientos, en primer lugar, mi inclinación por las ciencias sociales y humanas con especial interés por la educación, y, en segundo lugar, la experiencia encarnada¹⁰, que llegó a generar cuestionamientos en los que se advertía una necesidad de comprenderlos, hallando en la EE un camino cargado de sentidos, significados y prácticas que fueron consolidando mi trayectoria formativa, profesional, investigativa y personal.

Desde entonces, he tejido relaciones entre referentes conceptuales e historias de vida que me han permitido comprender las acciones sobrehumanas que han ejercido mamá y papá para hacerle un lugar a mi hermano, como ellos, existen otras familias que deben hacer frente a esta situación. Al mencionar las acciones sobrehumanas, hago referencia a las luchas y resistencias que enfrentaron y continúan enfrentando, porque el estado colombiano no asume el derecho a una educación pertinente, excepto en aquellos lugares impuestos (sistema de educación formal) en los cuales constatamos un afán reproductivo por sobreponer unas capacidades que anulan la diversidad o que, en su defecto, cargados de múltiples responsabilidades y debido a condiciones estructurales, desatienden las necesidades reales bajo el discurso de la igualdad, puesto que, asumir prácticas diferenciadas, implica un mayor esfuerzo para quienes la diseñan e implementan, hace menos a la persona que la recibe y refuerza la exclusión.

¹⁰ Según la fenomenología Merleau-pontyana (1994) citada por Rodríguez (2014), la experiencia del cuerpo como vivida permite conectar con un medio definido y comprender la relación que emerge entre experiencia y discurso. El intento de comprender la subjetividad y al mundo, conlleva la constitución de sentido, en tanto, es impensable adquirir una conciencia sin cuerpo y sin historia, es por ello que, la experiencia encarnada se articula a la memoria incorporada en el que devienen procesos de reflexión situada respecto al modo de llevar al cuerpo en la experiencia.

De esta manera entendimos la necesidad de abandonar un papel de subordinación y opresión para desarrollar el sentido del orgullo por uno mismo, que en palabras de Vite (2020) hace una invitación a “gozar lo disca”¹¹, reconociendo en la vulnerabilidad, el cuidado, la fragilidad e interdependencia cuestiones inherentes a lo humano y formas de resistir ante sistemas impuestos.

Cuando hablo del derecho a la educación no lo reduzco al escenario escolar, ya que, tanto mi hermano como mi familia abogaban por un espacio alterno que realmente se ajustara a sus necesidades, que fuera tal como se sugiere en el decreto 1421 de 2017 una oferta educativa pertinente para el caso de aquellos procesos donde se identifique la necesidad de promover alternativas orientadas al desarrollo de habilidades para la vida, y en el que las entidades territoriales deberían contar con proyectos específicos dentro o fuera de las instituciones educativas que respondan a sus características y necesidades a través de alianzas con el SENA, el sector salud o con otros actores con quienes se gestione la implementación de un proceso más pertinente, justo y respetuoso. Situación que se desvirtúa en la práctica, pues la única opción educativa e inclusiva a la cual es posible acceder es la escuela, y las demás posibilidades se convierten en un trasegar dispendioso e incluso tortuoso para quienes desertan, requieren o eligen una oferta distinta a la que se ofrece en aquel lugar, en el que de alguna manera se les impone estar, y donde, en el caso de mi hermano se generó una serie de sobreexigencias que terminaron por perpetuar violencias capacitistas¹² tanto para él como para nosotros como familia.

¹¹ Vite (2020) se refiere a lo disca como una manera de autonombrarse y hacer uso de un lenguaje no normativo ni políticamente correcto, asumiendo una postura política y de resistencia en la que palabras como abyecta, tullida, rara o discapacitada dejan de ser hirientes o asumidas como una ofensa, para hacerlas suyas y seguir incomodando. Desde esta perspectiva, introduce “el goce de lo disca” como una posibilidad de gozar, disfrutar y en este sentido, dignificar la condición de discapacidad, en la que se reafirma el reconocimiento y el orgullo por la existencia de corporalidades, mentes y subjetividades otras. Este goce afirma la no pertenencia al cuerpo normativo por no escuchar, no ver o no entender inventando y generando luchas desde múltiples formas de resistencia para no ser normalizado.

¹² Las violencias según Martínez (2016) se materializan en las relaciones sociales y adquieren rasgos generales denotando un conjunto de creencias, actitudes y acciones que desembocan en daños que afectan la integridad física, psicológica, emocional, entre otros. Desde esta perspectiva y sumado a los planteamientos referidos en la nota Política de Violencias basadas en género contra las mujeres con discapacidad en Colombia (2023), **las violencias capacitistas** hacen referencia a aquellas acciones a través de las cuales se genera daño o agresiones verbales, no verbales y físicas a personas con discapacidad, basados en concepciones y prejuicios capacitistas en los que se diferencian cuerpos y capacidades inferiores y valiosas para determinado contexto.

1.2 Transitar la Educación Inclusiva: caminos, tejidos y obstáculos

Pensar en la EI nos invita desde los planteamientos de Barton (2008) a “adoptar una postura crítica en cuanto a un sistema de teoría y práctica educativa que está basado fundamentalmente en la selección, la competición, el credencialismo y el individualismo” (p. 147). Según Ocampo (2021) es necesario entenderla como parte de un proyecto político transformador que suscita a un profundo examen del mundo que habitamos, es una lucha contra ideologías, estructuras sociales, culturales y económicas que han marcado el deber ser de la sociedad, y, por lo tanto, implica dirigirse hacia cuestiones de poder y control.

Con el propósito de explicar las relaciones de poder que emergen desde la EI, me remito a los planteamientos de Hill y Bilge (2019), quienes exponen cuatro ámbitos interconectados para abordar las dimensiones de la organización del poder. Un primer ámbito alude al componente interpersonal, el cual se refiere a los procesos de interacción, en el que se identifican beneficiarios y desfavorecidos respecto a la combinación de categorías de clase, género, raza, sexualidad y/o en este caso, capacidades.

Un segundo ámbito corresponde al componente disciplinario, en el que es posible vislumbrar el trato y la aplicación de normas que se le da a una persona en función de la posición de superioridad o inferioridad que le ha sido asignada social y culturalmente, aquí es evidente la desventaja atribuida a las PcD.

El tercer ámbito es el componente cultural en el que es posible observar la consolidación de ideas que explican la desigualdad social y el juego limpio, desde esta perspectiva, culturalmente la competición ha transmitido un mensaje claro “es imposible que todos ganen”, sin embargo, algunas personas siempre lo hacen, generalmente, aquellas que tienen talento, capacidades y disciplina, con ello, emerge la idea de campo nivelado para explicar las desigualdades sociales, en tanto, aparentemente desde el campo social y educativo se crean condiciones que promueven la participación de todos y todas, lo que hace creer que se juega en un campo justo, no obstante, el estar en un mismo campo no implica contar con las mismas ventajas o beneficios, siempre en ese campo habrá inclinaciones que favorecen a la mayoría, allí, los mismos son quienes sobresalen y

son reconocidos, los demás, en este caso, PcD, a pesar de estar presentes, son reconocidos desde la óptica de superación y resiliencia, y en consecuencia deben esforzarse más y exponerse al costo que sea para alcanzar los beneficios de la mayoría.

Por ello, no es suficiente hablar de EI y transformar algunas prácticas, si de fondo, no se interpelan y se generan cambios estructurales. Emerge así el último ámbito, el estructural, el cual contempla las formas en las que se organiza una entidad en relación con los intereses sociales del momento. Desde esta perspectiva, y retomando los planteamientos de Espinosa (2020), en la actualidad en los sistemas educativos hay latente una realidad que vincula modelos y agendas políticas dirigidas a la consecución de objetivos de competitividad, productividad y progreso instalados en la economía neoliberal que se gestó entre las décadas del 80 y 90. En este sentido, los escenarios escolares son convertidos en campos de juego para que las personas se adhieran a sus intenciones, proyecciones y expectativas.

Los ámbitos descritos anteriormente, nos acercan a una comprensión sobre las relaciones de poder implicadas en los procesos de EI, y a su vez, posibilita una mirada amplia sobre las desigualdades socioeducativas que se perpetúan bajo los intereses del pensamiento neoliberal. Hill y Bilge (2019), manifiestan que el incremento en la desigualdad se produjo cuando las políticas de los estados desecharon las ideas del bienestar social, las cuales se habían ocupado de proteger los intereses de algunas comunidades y colectivos, en este caso, proyectos de financiación y atención a PcD. Sin embargo, para la lógica del mercado neoliberal estas propuestas representan un derroche económico e irresponsable, por lo que, promovió la privatización de programas e instituciones destinadas a estos fines y reforzó el individualismo con la idea de que “las personas no pueden culpar de sus problemas a nadie que no sean ellas mismas: la solución de los problemas sociales pasó al individuo” (Cohen, 2010 y Harvey, 2005, como se citó en Collins y Bilge, 2016. p. 28).

Así pues, con la irrupción de la EI se extinguieron varias propuestas y proyectos estatales, para dar paso a la posibilidad que tienen las personas con DI de compartir un escenario escolar común y tener igualdad de oportunidades, gestándose la idea de un campo uniforme, justo y equitativo en el que todos pueden estar y permanecer.

Sin embargo, Castro (2018) sugiere que en el afán del mejoramiento de la calidad de la educación producto del pensamiento neoliberal instalado en los sistemas educativos, se ha

promovido el acceso de todos y todas para desarrollar competencias útiles y necesarias en la incursión en el mundo laboral, reduciendo la idea de calidad de la educación a la adquisición de competencias, dejando de lado el mejoramiento de condiciones sociales que contribuyan a potenciar la calidad de vida de los sujetos y no precisamente el progreso del mercado global. Desde estas coordenadas, las competencias, los procesos y resultados obtenidos, evidencian una clara desventaja para grupos minorizados, en este caso, niños, niñas y adolescentes con DI, quienes junto con sus familias encaran situaciones adversas no solo para acceder al derecho a la educación, sino para permanecer, situación que se presenta en la primera infancia y se agudiza a lo largo de la vida, y se ve reflejado en varios informes internacionales y nacionales.

El informe global “Oigan nuestras voces” del año 2006 narra historias de pobreza y exclusión relatadas por personas con DI y sus familias, allí se consigna que alrededor del 2,0% de la población mundial (130 millones de personas) tienen discapacidades intelectuales y que estas se encuentran expuestas en mayor medida a condiciones de pobreza independientemente del país de residencia, lo cual se argumenta a partir de las estimaciones realizadas por el Banco Mundial donde se indica que existen casi 1.300 millones de personas viviendo por debajo de la escala mundial de pobreza, de estos el 10% (650 millones de personas) tienen discapacidades, representando el 20% de los más vulnerables entre las personas más pobres del mundo, ello indica que las personas con discapacidades y sus familias suelen ser invisibilizadas en la formulación e implementación de políticas públicas e iniciativas para la reducción de la pobreza.

Respecto al ámbito educativo, en este mismo informe, se plantea que pese a las imposibilidades para determinar el número real de personas con discapacidades intelectuales que asisten a las escuelas por falta de información registrada, es posible afirmar a partir del estudio, que el número es mínimo en comparación con la población general, menos del 5% de los niños no culminan la educación primaria, situación que se acentúa porque aunque se dispone de leyes de EI, la práctica carece de instalaciones, condiciones y maestros formados, además, las actitudes negativas de la comunidad frente a las discapacidades intelectuales refuerzan la exclusión. Muchas familias optan porque sus hijos/hijas no asistan a la escuela temiendo el rechazo y el maltrato al que pueden exponerse; otros, por ejemplo, indican que la única opción educativa es la escuela privada administrada por organizaciones no gubernamentales y fuera del sistema educativo formal,

razón por la cual continúan promoviendo la EI, en tanto, como familias carecen de recursos económicos para ingresar a clases especiales para todos los niños y niñas que actualmente permanecen por fuera de este escenario.

Esto denota que una de las razones por las cuales las familias y sus hijos o hijas acuden a la EI materializada en escenarios escolares es porque actualmente representa la única opción estatal a la que pueden acceder, puesto que, por las condiciones de pobreza mencionadas, no alcanzan a cubrir los costos que representan otras opciones educativas de carácter privado o en escenarios no escolares.

Así mismo, el informe global, prevé la necesidad de otorgar un lugar para las voces y presencias de las familias en los diálogos sobre los derechos de niños con discapacidades intelectuales, ya que, según la Organización Mundial de la Salud, al menos 200 millones de niños y jóvenes, es decir, cerca del 10% nacen o adquieren una discapacidad antes de los 19 años, en consecuencia, la discapacidad tiene una incidencia en sus familias, incrementado a un 25% las personas en el mundo que se vinculan directamente con la discapacidad.

El informe mundial “Mejor Educación para todos: cuando se nos incluya también...” (2009)¹³, sostiene la idea de que aun cuando la EI es un derecho, menos del 5% de los niños con DI en el mundo termina la escuela primaria, los demás permanecen en casa al cuidado de sus familias, siendo invisibilizados al no ser incluidos en las estadísticas nacionales. Resalta también el reconocimiento del derecho a ser incluidos en la Educación como un gran logro del esfuerzo colectivo, no obstante, enfatizan en las luchas que deben seguir gestándose para transformar realmente los sistemas educativos, pues señalan este aspecto como una batalla no ganada.

Respecto a la concepción asumida en este informe sobre EI, se indica no haber consenso entre las organizaciones mundiales de PcD y sus familias, pues generalmente ha sido asumida como la posibilidad de que las PcD compartan un mismo espacio escolar con sus hermanos o compañeros sin discapacidad, sin embargo, algunos defensores señalan que esta puede representar una amenaza, al ocultar o negar a las PcD los apoyos individuales y diferenciados que requieren.

¹³ Este informe fue elaborado por una red de familias, autogestores con discapacidad intelectual y organizaciones del mundo.

Se ha evidenciado que un gran número de personas con DI desean tener la oportunidad de aprendizaje en escuelas separadas, sugiriendo que cada niño, niña y joven con DI y sus familias deberían poder elegir una opción inclusiva¹⁴, no obstante, económicamente, esta opción para el Estado no es viable por la cantidad de PcD que hay en el mundo, afirmación que argumentan a partir de un estudio realizado por la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (1994), en el que se concluyó que sostener un sistema educativo separado resulta de 7 a 9 veces más costoso que incluir a los niños con discapacidad a escuelas comunes, por ello, la única opción es que formen parte del sistema educativo. Esta situación devela, al igual que en el informe global, que la promoción y defensa de la EI está arraigada también a un aspecto económico, pues, en el momento representa la única alternativa educativa para PcD a la cual acceder sin costos, además, que, la intención de extinguir opciones educativas estatales alternas a escenarios escolares es producto del pensamiento neoliberal en el que se sustenta que sostenerlas es un gasto desproporcionado e irresponsable.

En términos generales este informe expone varios obstáculos para la EI, entre los que se ubica una menor probabilidad de acceso al sistema educativo para personas con DI, la predominancia de un modelo médico en el que se hace énfasis en rehabilitación perpetuando un enfoque en el que el niño defectuoso debe ser rehabilitado (corregido) para adaptarse a la escuela, centrándose en sus limitaciones y no en la incapacidad de la escuela de enseñarle y apoyarlo para que aprenda. También se hace mención del programa para la evaluación internacional de alumnos, el cual promueve un planteamiento de la evaluación que dista de aquella que haría posible la inclusión, al continuar aplicando pruebas estandarizadas en la que se responsabiliza a los estudiantes con DI por bajar las puntuaciones, lo cual termina convirtiéndose en una razón para que no sean parte del sistema educativo. De esta manera, se concluye que, pese a los avances en materia de EI, en la agenda mundial los objetivos continúan siendo marginales, pues los compromisos que se asumen para que esta sea una realidad reflejan más un asunto retórico, que práctico, responsable y justo, aludiendo a la necesidad de generar investigaciones que aborde los problemas críticos de la EI, entre los que se destaca la necesidad de reestructurar el sistema

¹⁴ Desde esta perspectiva no se asume a la EE como una modalidad o apuesta educativa que se contrapone a la EI, al contrario, se le asume como una opción inclusiva para personas con discapacidad intelectual.

educativo para que realmente se convierta en un espacio que acoja a todos sin exclusiones, este último presupuesto justifica parte del estudio en curso, ya que apunta a una mirada crítica sobre la falacia de la EI.

Desde el ámbito nacional, el informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad del 2016, expone que para el 2005 en el país había un estimado de 6,4% de PcD (cerca de 3 millones), no obstante, algunas organizaciones y la misma corte constitucional estiman que realmente las PcD representan el 15% (cerca de 7.2 millones de personas), y que la población entre 0 y 5 años oscilaba entre 5.1 y 5.8 millones de personas de los cuales solo 10.400 estaban en el registro, localización y caracterización de personas con discapacidad (RLCPD)., evidenciándose un subregistro que limita la cercanía real con los datos. Ello genera aproximaciones que dejan por fuera una cantidad considerable de PcD que están siendo invisibles a la acción del Estado y a quienes posiblemente se les está vulnerando sus derechos.

Para el año 2010, el 90% de los niños y niñas con discapacidad no asistían a una institución educativa, para el 2014 la matrícula representó el 1.21% de la matrícula total, en el 2015 el 1.34%, se precisa, además, que el 39.9% de las personas registradas terminó la primaria, el 20.5% la educación secundaria, el 1.7% la educación universitaria y el 33.8% no culminó ningún grado escolar, también se estableció que la DI es el segundo tipo de discapacidad con mayor prevalencia. De acuerdo con estos datos, uno de los hallazgos más interesantes es que los mayores porcentajes de matrícula se da en la educación primaria y a medida que van avanzando en los niveles educativos el porcentaje va disminuyendo significativamente, lo cual denota un incremento en la cantidad de niños, niñas, adolescente y jóvenes con DI que quedan excluidos del sistema educativo y sin ninguna otra opción que garantice su derecho a la educación y participación, además, este panorama representa que la EI en el país se ha focalizado en el acceso, los principales ajustes han sido de carácter arquitectónico, pues aquellos que corresponden al pensum académico y la oferta inclusiva para personas con DI es mínima y devela uno de los mayores retos.

La Sala Especializada de Salud, Bienestar Social y Demografía del Consejo Asesor Técnico del Sistema Estadístico Nacional (DANE), desarrolló una nota estadística en el año 2023¹⁵ “orientados por las repercusiones que la discapacidad conlleva no solo para las personas que la experimentan sino para sus familias” (p. 5). En este se refiere que de las 2.847.000 PcD en Colombia el 47.6% presenta dificultades severas y requiere cuidados permanentes asumidos en un 75% por alguna persona en el hogar.

En el ámbito educativo el 69% representa a los niños, niñas y adolescentes que en su etapa escolar no culminaron ni el preescolar ni la primaria, solo el 40% de jóvenes entre los 15 y 29 años lograron terminar la secundaria. Esta situación refleja nuevamente, la cantidad de PcD que quedan por fuera del sistema educativo y suscita la pregunta por los procesos, acciones y ofertas estatales a las cuales pueden acceder para garantizar su participación y educación permanente a lo largo de la vida. De otro lado, se reitera al igual que en el informe global del 2006, que la pobreza es mayor entre las PcD, lo cual indica que su vida cotidiana sucede en escenarios poco favorables para la salud y la inclusión, hecho que se argumenta a partir de los indicadores obtenidos, los cuales muestran que 74.4% de los hogares de PcD se ubican en estratos 1 y 2 y apenas el 1.1% se localizan en estratos mayores, develando una desigualdad estructural en el país (p. 57).

Siguiendo esta línea, el informe presentado por la secretaría de salud de la Alcaldía de Medellín (2022)¹⁶, presenta un subregistro estimado del 50% de PcD que a la fecha no se encontraba en el RLCPD. En este se estima que en Medellín al año 2022 se había caracterizado a 80.223 PcD, se indica que las comunas con mayor prevalencia corresponden a estratos socioeconómicos bajos (1 y 2) ratificando el párrafo anterior respecto a la relación establecida entre discapacidad y escenarios de pobreza, lo que intensifica los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que están expuestas. También se señala que el tipo de discapacidad más frecuente en los primeros años de vida hasta la juventud es la discapacidad cognitiva, denotando una necesidad por parte del colectivo de personas con DI y sus familias de ser escuchadas.

¹⁵ “El diamante del cuidado frente a la experiencia de la discapacidad en Colombia: una aproximación a los requerimientos diferenciales de las Personas con Discapacidad y de sus propios cuidadores en el año 2021”.

¹⁶ Análisis de la situación de Salud con el Modelo de los determinantes sociales de Salud.

Respecto al ámbito educativo, el boletín técnico del DANE (2023) sobre educación formal del año 2022 señaló que la matrícula nacional fue de 9.729.968, de esta cantidad el 17.6% representaba personas con características especiales, del cual el 2% corresponde a personas con alguna discapacidad o capacidad excepcional. En el caso de Medellín el 41.5% acceden solo a educación básica primaria, el 26.3% a secundaria, el 3.2% a nivel técnico y tecnológico y el 1.9% a nivel profesional. Ello evidencia un decrecimiento significativo en el acceso y la permanencia de PcD en el sistema educativo formal, quedando nuevamente la pregunta por aquellos que desertaron y/o fueron excluidos de estos escenarios, ¿dónde están? ¿Qué otras ofertas, acciones o garantías hay para ellos/ellas?

Evidentemente, el panorama a partir de la información y las estadísticas en discapacidad a nivel internacional y nacional es desalentador. Por un lado, si bien se intenta brindar información sobre las condiciones de vida de las PcD, específicamente de personas con DI en relación con procesos de EI, en la actualidad no es posible una lectura consistente, pues se presentan grandes vacíos en términos de actualización, teniendo en cuenta el subregistro mencionado que excluye cerca de la mitad de la población.

Así mismo, se observa una discrepancia entre los datos obtenidos por los diferentes informes, cuestionando la veracidad de estos y la poca claridad que hay respecto a las verdaderas condiciones con las que hoy cuentan las personas con DI y sus familias en relación con la EI. No obstante, se hace visible un desconocimiento sobre lo que está pasando con estas y sus familias que a hoy no cuentan con un registro en el RLCPD, también que de aquellos que sí cuentan con el registro hay una mayor exposición a condiciones de pobreza, que el acceso y la permanencia en el sistema educativo es mínimo en comparación con la población general y con otros tipos de discapacidades, que la EI sigue siendo promovida por ser la única opción educativa estatal, en tanto, sostener otras alternativas representa un costo poco razonable para el Estado y acceder a ofertas privadas es un privilegio para pocos, pues como se mencionó, la mayoría de personas con DI se encuentran en estratos socioeconómicos bajos, lo cual acrecienta la vulnerabilidad y limita sus posibilidades. De igual manera se señala que las actitudes y prácticas negativas frente a las discapacidades intelectuales continúan agudizando las exclusiones.

Como venía narrando, desde la experiencia con mi hermano, es posible afirmar que él forma parte de ese colectivo que han estado ausentes del sistema escolar, que han accedido, pero no han permanecido, que han decidido renunciar a estar, pero sobre todo de quienes han elegido otras formas de hacerlo. No obstante, esa elección ha supuesto unas luchas frecuentes, como familia hemos divagado por distintas estancias jurídicas, administrativas y educativas para exigir su derecho a la educación a lo largo de la vida. Hoy lleva varios años en una institución especializada de carácter privado que por suerte lo ha acompañado y nos ha orientado en todo el proceso, ello ha sido producto de luchas insistentes e inacabables, que no todas las familias logran o pueden dar.

Frente a esto se vienen gestando una serie de preguntas que originan el presente estudio: ¿es la EE un saber y una práctica excluyente que se contrapone a los supuestos de la EI? ¿La irrupción de la EI con sus supuestos ha generado nuevas formas de exclusiones y segregaciones encubiertas? ¿Era la eliminación de la EE como modalidad educativa estatal la respuesta a la EI? ¿Cuáles perspectivas permitirían ampliar la mirada sobre la EI asumida hoy como un gran proyecto de sociedad de forma acrítica? ¿Es posible comprender la EI como un proceso que no se reduce al ámbito escolar, en tanto, la educación es un concepto más amplio y abarca otros escenarios? ¿Por qué la DI ha estado sujeta a mayores desigualdades, violencias y exclusiones?

1.3 Cuestionar conceptualizaciones, concepciones y prácticas de la Discapacidad Intelectual

Si bien el tránsito de la EE a la EI produjo transformaciones generando un impacto en las condiciones de vida de todas las PcD, esta investigación se focalizará en las condiciones de personas con DI por las situaciones anteriormente descritas, incorporando sus propias lecturas, aproximaciones y experiencias y las de sus familias.

En este sentido, la DI adquiere un papel fundamental, pues las representaciones sociales que se han creado alrededor de esta han generado injusticias socioeducativas, producto de estigmas sociales generalizados que parten del “racismo de la inteligencia”¹⁷ provocando prácticas normalizadoras y excluyentes desde la EI y la EE.

¹⁷ Término abordado por Pierre Bourdieu en su intervención durante el Coloquio de MRAP (Movimiento contra el racismo y por la amistad entre los pueblos- Mayo de 1978). A través de éste, explica el poder de culturas dominantes

En este orden de ideas, es necesario retomar los planteamientos de Verdugo (2022), quien posibilita una aproximación sobre la nueva definición de DI realizada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) en su duodécima edición del año 2021. Para ello, el autor expresa que una de las principales intenciones de la transformación en el concepto es orientar las prácticas profesionales, así mismo, presentar un marco científico para definir, diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

Desde esta mirada, se propone hacer un tránsito de un momento en el que imperaba el diagnóstico, para darle mayor fuerza a la intervención según el supuesto de que todas las personas pueden avanzar y progresar. Al hablar de DI desde un punto de vista del diagnóstico, es necesario que se aluda a una limitación significativa en el funcionamiento intelectual, en la conducta adaptativa- entendida a partir de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas; además, ya no se da en un periodo de desarrollo antes de los 18 años, sino que ahora es definido desde los 22, siendo este el único criterio que cambia en la definición.

Desde la perspectiva de Verdugo (2022), el centro en esta edición no se acentúa en el cerebro de la persona, sino en los sistemas de apoyos que recibe, proponiendo un enfoque integrador de la DI en el que -de acuerdo con Schalock et al. (2021)- se contemplan dos aspectos, “el primero refiere que la DI es un estado del funcionamiento caracterizado por limitaciones significativas en el funcionamiento humano e influenciado por factores contextuales, el segundo es que con apoyos personalizados durante un tiempo prolongado, el funcionamiento vital de la persona con DI generalmente mejorará” (p. 16). Sustentado en estos aspectos, la nueva edición incorpora el cambio de paradigma hacia las personas con DI contemplando una perspectiva de capacidades y derechos, la naturaleza multidimensional y socioecológica de la DI, el rol fundamental de los apoyos individualizados para que la persona “mejore” su funcionamiento, así como la responsabilidad que asumen los profesionales y el juicio clínico en el diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos.

En el diagnóstico sigue siendo clave la puntuación de la inteligencia, que se define como la “desviación de la normalidad en el funcionamiento intelectual y el desempeño adaptativo”

para instaurar y reproducir las formas sociales, políticas, económicas y educativas en las que se organiza, estructura y funciona cada sociedad, definiendo los conocimientos, habilidades y competencias que son necesarias desarrollar.

(Verdugo, 2022), evidenciándose con ello, la marcación en el binomio normal/anormal, que ha sido definido por modelos hegemónicos de la medicina y las estructuras sociales, culturales y económicas, además, la planificación y clasificación de los apoyos que se derivan del diagnóstico, reflejan el desajuste existente entre las competencias de la persona y las demandas que el ambiente y la cultura le hace, bajo esta lógica, el principal objetivo del sistema de apoyos es minimizar esa discrepancia y que la persona mejore adhiriéndose a las exigencias e ideales de la sociedad y cultura a la que pertenece, contemplando apoyos genéricos (educación a lo largo de la vida) y especializados (intervenciones, terapias y estrategias desde un enfoque clínico/rehabilitador).

De acuerdo con lo anterior, si bien, en el momento el foco está en el sistema de apoyos, situación que contribuye al bienestar de las personas con DI, éste se reduce a una mirada patologizadora, médica y capacitista, cuyo propósito es corregir la condición y el funcionamiento de la persona para tratar de reducir las diferencias evidenciadas entre sus competencias y las demandas que el entorno le hace, lo cual termina reforzando la idea de que “las ausencias y carencias representan el sentido y contenido de la concepción de la DI” (Rodríguez, 2022, p. 80). En esta medida y desde la óptica del diagnóstico, la intervención y la capacidad, se hace visible una clara relación entre DI, funcionamiento, capacidades e inteligencia desde miradas estandarizadas que han definido los cuerpos, las mentes y sus cualidades a partir de exigencias universales y normativas constituidas según Ferreira (2008) a través de los intereses y estructuras sociales dominantes que incorporan cuerpos normativos, sanos, completos, con capacidades valiosas para la productividad y el progreso, invalidando experiencias corporales, subjetividades y prácticas que devienen en otredad.

Estas estructuras sociales poco han sido cuestionadas para entender la naturaleza de la DI y las violencias que se perpetúan en su nombre. En este sentido, (Guerrero, 2011, como se citó en Rodríguez, 2022) manifiesta que “las personas etiquetadas como discapacitadas son- en ocasiones- víctimas de factores socioculturales, como la pobreza, la malnutrición, la negligencia parental o la discriminación racial” (p. 84), lo cual invita a contemplar las diferencias y condiciones socioculturales de las personas con DI por las desventajas sociales, culturales, económicas y educativas a las que están expuestas.

En consecuencia, como se evidenció en apartados anteriores, las personas con DI a nivel global y local se ubican en mayor medida en condiciones de pobreza, lo cual implica una desventaja socioeconómica, cultural y educativa. De esta manera es menester visibilizar otras formas de habitar el mundo, evidenciando sus experiencias, trayectorias y subjetividades en función de conceptualizaciones y prácticas que reproducen un pensamiento capacitista¹⁸ desde lo corponormativo en la EE y EI.

En los datos estadísticos previamente descritos, se reflejó la gran cantidad de niños, niñas y jóvenes con DI que están por fuera del sistema educativo, las condiciones socioculturales a las que están expuestos y las necesidades de apoyo que quedan desatendidas por las exclusiones generadas en las instituciones educativas, la falta de oferta estatal y la privatización de las mismas. Es así como desde el tránsito de la EE a la EI, muchas personas con DI han recorrido diversas instituciones, han desertado y en muchos casos han quedado desescolarizadas; quienes cuentan con recursos económicos han podido subsanar estas necesidades, sin embargo, aquellos de escasos recursos que no pueden o no desean acceder al sistema educativo formal deben acudir a mecanismos de protección de derechos contemplados en la Constitución Política de Colombia de 1991 para poder acceder a entidades especializadas privadas y así garantizar el goce pleno de sus derechos.

Si bien, la EI en Colombia desde la implementación del decreto 1421 del 2017 antes mencionado y a través de la circular 020 de 2022¹⁹, ha promovido el acceso de todos sin excepción en las instituciones educativas y, a su vez, ha generado experiencias significativas en los procesos educativos de algunas personas con DI, existen otras experiencias que han quedado excluidas de esas y otras posibilidades, que han desaparecido o continúan su lucha por permanecer, producto de condiciones socioeconómicas y educativas, y de concepciones hegemónicas heredadas e interiorizadas de DI a partir de saberes occidentalizados y eurocéntricos en los que ha predominado

¹⁸ El pensamiento capacitista según Campbell (2015) es una “red de creencias, procesos y prácticas que produce un tipo particular de yo y cuerpo (el estándar corporal) que es proyectado como aquel perfecto, típico de su especie y por lo tanto esencial y enteramente humano. La discapacidad, entonces, se trama como un estado disminuido de ser un humano” (p. 2). Desde esta perspectiva, este sistema refuerza una idea devaluante, de inferioridad, prejuicio y perjuicio, generando un favoritismo por ciertas capacidades.

¹⁹ La cual dicta las disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la Educación.

el modelo médico rehabilitador, el pensamiento neoliberal y capacitista, sosteniendo e imponiendo un ideal de sujeto corponormativo dotado de características definidas por un conjunto de capacidades valiosas para la productividad y el progreso, las cuales han sido presentadas como naturales, legítimas y deseables, además, se han erigido según Yarza de los Ríos et al. 2019 por mecanismos altamente patologizantes y normalizantes centrando la mirada en el déficit para clasificar, rehabilitar y curar al costo que sea.

Así las personas con DI se han convertido de acuerdo con los planteamientos de Moral (2021) y Liber- Asociación de entidades de apoyo a la toma de decisiones (2022), en uno de los colectivos sobre los que mayores microagresiones capacitistas²⁰ se producen, por lo que se resalta la necesidad de visibilizar y reconocer el daño, la reparación y la restauración de un sistema que ha permitido, justificado y naturalizado la discriminación, violencias y opresiones sobre los cuerpos no normativos, que por su sutileza y recurrencia pasan inadvertidas tanto para quienes la sufren como para quienes las perpetúan.

Según Wolbring (2008) el pensamiento capacitista producto de demandas neoliberales se viene gestando a partir de dos vertientes, una bajo la concepción médica que categoriza a las PcD como deficientes situándose en la dicotomía de lo normal/ anormal, y otra, desde el desarrollo económico dónde social y culturalmente se genera preferencia por ciertas capacidades para el progreso y desarrollo económico. En esta lógica, desde los planteamientos de Toboso (2017), surge una orientación de la ciencia y la tecnología por incluir nuevas capacidades y modificar las estructuras biológicas y su funcionamiento, trascendiendo sus formas típicas actuales que concibe a aquellos cuerpos no mejorados en un estado de inferioridad y deficiencia. En consecuencia, aquellos que no acceden a estos deseos o “imposiciones” de mejoramiento sobre sus capacidades o funcionamiento del cuerpo serían vistos como seres disminuidos y “discapacitados”.

²⁰ Calderón (2021) plantea que el capacitismo “se halla inmerso en las prácticas culturales, circula en la cotidianidad a través de una serie de microagresiones, las cuales, a la vez, ocultan las múltiples opresiones vividas por distintas personas con discapacidad” (p.116). En este sentido, **las microagresiones capacitistas** son un tipo de violencia cotidiana materializadas a través de un conjunto de actitudes y discursos (acciones verbales y no verbales) naturalizados, que devalúan la discapacidad, generan daños y agresiones aunque estas no sean intencionadas, y, además, acentúan la corponormatividad a partir de la definición de cuerpos, mentes y capacidades valiosas para el sistema social, demarcando una diferenciación y discriminación permanente entre binomios como: capaz/incapaz, normal/anormal, perfecto/imperfecto, deseable/indeseable.

Así pues, la mirada capacitista propuesta por Toboso y Guzmán (2010) recoge valores, representaciones y prácticas que circulan alrededor del cuerpo normativo y de su carácter regulador bajo el criterio de normalidad, presentada como única alternativa de funcionamiento que anula o invisibiliza la existencia de otros cuerpos y mentes.

En concordancia con lo anterior McRuer (2016 citado por Toboso, 2017) plantea que el pensamiento capacitista ha creado formas de vivir en las cuales se constituye la idea de que el estado natural del ser humano es la ausencia de discapacidad, instalando al capacitismo como un discurso de dominación que influye en el lenguaje, las imágenes y todos los sistemas de representación. Este ha sido aceptado tanto socialmente, que, Wolbring (2008 citado por Toboso, 2017) manifiesta que “sus efectos excluyentes no han sido percibidos ni cuestionados, incluso, aquellos que históricamente han sido marginados por el capacitismo caen en este mismo discurso para defenderse y exigir cambios en su situación” (p. 5), al utilizar un discurso capacitista que valida su inclusión: “nosotros somos tan capaces como ustedes” “con los apoyos necesarios, podemos ser tan capaces como cualquiera”. Con ello reclaman los mismos derechos que las personas sin discapacidad y en nombre de la inclusión se generan prácticas donde la discapacidad se convierte en un ideal de asimilación en la escuela, implementado a su vez leyes descontextualizadas que asumen un único camino hacia la EI.

Stella Joung (2012) incorpora el “porno inspiracional” para referirse a una de las formas que tiene el capacitismo para formar socialmente un pensamiento positivo que invita a la superación de las PcD y a tomarlas como fuente de inspiración dentro del mismo colectivo o a favor de las personas sin discapacidad. Por ello, cuando las PcD logran graduarse, trabajar, ser modelos o asumir cargos socialmente aceptables se convierten en ejemplo de vida.

Es así como se va constituyendo una idea negativa de la discapacidad que aboga por alcanzar las capacidades preferenciales por el sistema dominante, materializado en el sistema educativo formal, y que rechaza otras posibilidades educativas por sus connotaciones sociales de exclusión y segregación; con ello, se empieza a invisibilizar condiciones existentes en torno a las personas con DI, produciendo unos imaginarios en estas, sus familias, docentes de instituciones educativas y docentes de EE, atravesados por discursos y prácticas hegemónicas antes descritas.

1.4 Antecedentes que alimentan y confrontan el problema

Para alimentar y confrontar los planteamientos anteriores, se propuso establecer vínculos y relaciones a través del diálogo con otras y otros sentipensantes, quienes vienen problematizando y construyendo sentidos, significados y saberes en el tejido de la EE, EI y DI, por lo cual la búsqueda estuvo enlazada a un suelo epistémico decolonial desde los Estudios Críticos en Discapacidad, para develar una apuesta por la producción de conocimientos y saberes situados, así como el interés de interpelar y aportar a procesos de deconstrucción y resignificación. En este orden de ideas, se utilizó bases de datos y repositorios institucionales focalizados en territorios, autores y autoras latinoamericanas, procedentes de la búsqueda intencionada en el grupo de trabajo **CLACSO** Estudios Críticos en Discapacidad²¹, conformado por una red de investigadores activistas, maestres y militantes con y sin discapacidad provenientes de distintas latitudes de América latina, dedicados a la producción de saberes articulados con las luchas que hacen frente a las violencias, desigualdades y opresiones derivadas de la relación entre los modelos coloniales hegemónicos que han predominado en discapacidad.

De esta manera, se accedió a las investigaciones desarrolladas por este grupo en el repositorio de la biblioteca virtual, a los autores y autoras que coordinan, acompañan y adelantan estos estudios. Así mismo, se emplearon otros buscadores y repositorios, tales como: la red de repositorios de acceso abierto a la ciencia (publicaciones científicas de América latina en acceso abierto), la red colombiana de información científica, red de repositorios latinoamericanos y repositorios específicos de Universidades locales, nacionales e internacionales a los que se redirigía la búsqueda de los repositorios generales.

Ello posibilitó la revisión de informes, estudios de maestría, doctorado y algunos de pregrado por las cercanías temáticas vinculadas a la investigación en un lapso de nueve años (2014-2023), pues la producción en el ámbito que nos ocupa presenta un incremento durante este tiempo. Hubo un acercamiento final a 14 textos internacionales concentrados principalmente en países de

²¹ Enlace de acceso al grupo de trabajo de estudios críticos en discapacidad: <https://www.clacso.org/categoria/grupos-de-trabajo/grupos-de-trabajo-2019-2022/grupo-de-trabajo-estudios-criticos-en-discapacidad/>

Latinoamérica como Argentina, Brasil, Chile, México, Uruguay y España, y 18 del territorio nacional para un total de 32 producciones académicas.

La mayoría de estudios tuvo desarrollos metodológicos de corte cualitativo a partir de métodos autobiográficos, narrativas y hermenéutico, se focalizaron en paradigmas sociocríticos y perspectivas derivadas de los Estudios Críticos en Discapacidad privilegiando técnicas que oscilaban entre la observación participante, grupos focales, entrevistas, relatos e historias de vida, revisión documental y cartografía social corporal. Las personas vinculadas a los procesos investigativos fueron docentes y directivos, profesionales en formación de universidades, familias y/o cuidadores, profesionales de instituciones especializadas, familias de investigadores, personas con discapacidad, entre estas estudiantes de primaria, secundaria y educación superior. Lo cual denota un giro decolonial, haciendo un desmonte de investigaciones en el que era común hablar e investigar sobre otros sin sus voces, vislumbrando agenciamientos, participación y activismo en las que se visibilizan formas de resistencia que vienen emergiendo para interpelar discursos y prácticas hegemónicas que discriminan y violentan.

Desde esta óptica se retoma el panorama expuesto en el apartado anterior, el cual es objeto de análisis en la investigación que desarrollamos con Arboleda et al. (2016)²² donde se argumenta que la proliferación de políticas educativas inclusivas han gestado transformaciones para la EE, ya que se asume que esta va en contracorriente de los planteamientos de la EI, afirmación que es respaldada por Ramos (2010), Echeita, Parrilla y Carbonell (2011) autores citados en dicha investigación, quienes expresan que “estas transformaciones han estructurado un escenario distinto para la EE al cuestionar su pertinencia como campo y sugerir su desaparición por su ineficiencia sistémica, en tanto, los especialismos que mantiene refuerzan la exclusión socioeducativa” (p. 9).

Como consecuencia de estos procesos, en Colombia la EE ha ido perdiendo lugares desde sus múltiples formas de existencia al poner en duda su pertinencia como campo de saber, modalidad educativa y formación profesional. En este marco producto de estas transformaciones, Yarza de los Ríos et al. (2014) exponen cómo las instituciones especializadas desde su organización y estructura estatal dejaron de funcionar, erigiéndose un proceso de desestatalización/ privatización de la EE.

²² Investigación de la cual hizo parte la actual investigadora, denominada: Formación inicial de maestros en Educación Especial en América Latina: modelos y experiencias desde México y Colombia.

Actualmente existen organizaciones, fundaciones y entidades especializadas de carácter privado que brindan una oferta de habilitación y rehabilitación complementaria o permanente (según necesidades) a PcD²³. La mayoría de estos espacios conservan un modelo médico y rehabilitador en discapacidad²⁴ sosteniendo bases hegemónicas, además, representan una opción para un limitado grupo de personas, ya que, el acceso y permanencia depende de los recursos económicos con los que cuentan las familias o de procesos de gestión y articulación con el ámbito de salud que no siempre son exitosos o se dilatan en el tiempo, produciéndose una intermitencia en los procesos, así mismo, muchos de sus programas se reducen a una oferta complementaria para estudiantes con discapacidad incluidos en el sistema de educación formal, cuyo propósito es mejorar su funcionalidad y rehabilitar capacidades que le permitan ajustarse a las demandas del entorno escolar.

En palabras de Skliar (2005), cuando se generan cambios por responder a disposiciones legales, no se erige una metamorfosis educativa, sino una metástasis, en la que se asume una perspectiva equivocada, puesto que, las puertas de la escuela deberían estar abiertas de manera incondicional sin depender de una ley que así lo indique, sin embargo, cuando se hace en virtud de una obediencia (que es lo que viene aconteciendo en el País y en Latinoamérica), se produce una burocratización del otro y de lo otro. De esta manera, la idea de EI deja la escuela tal como era y

²³ Algunas de las fundaciones, entidades y organizaciones actualmente vigentes son: Amigos con Calor Humano, Instituto de Capacitación los Álamos, Fundación Integrar, Fundación Diversidad, Fundación Óyeme, Aula Abierta, Fundación Andecol, Comité de Rehabilitación de Antioquia, corporación ser feliz, crear unidos, progresar inclusión, fundación Lupines.

²⁴ Historizar la discapacidad recobra importancia para comprender sus conceptualizaciones, experiencias, prácticas y formas de habitar el mundo. En la antigüedad, predominó un desconocimiento científico que provocó una serie de explicaciones desde el ámbito religioso sobre la discapacidad, relacionándola a fuerzas míticas y sobrenaturales – **modelo de prescindencia**, esto a su vez, condujo a la reproducción de prácticas inhumanas que permitían el exilio, ocultamiento y eliminación de personas que tuvieran alguna “anomalía”. Durante este periodo las personas con discapacidad (PcD) no eran susceptibles a educarse, sin embargo, con los avances científicos, surgió una nueva mirada desde el **modelo médico-rehabilitador** asumiendo concepciones y prácticas centradas en la patología y deficiencia, cuyo propósito era corregir y curar aquello que no se ajustaba a las expectativas marcadas por el sistema social, económico y reproductivo a través de discursos terapéuticos y normalizadores. Hacia los años 60 y 70 emerge desde el contexto anglosajón el **modelo social** con un carácter reivindicativo a la voz de las mismas personas con discapacidad para hacer frente a dichos discursos y prácticas, en la que se destaca el papel de los entornos en el establecimiento de barreras sociales, arquitectónicas y de aprendizaje que obstaculizan su participación. Actualmente, se vienen adelantando **Estudios desde enfoques críticos en discapacidad** que plantean una apropiación decolonial por medio del pensamiento crítico para cuestionar las formas en las que se ha conceptualizado y construido conocimiento en discapacidad, ya que las marcas del Norte global, continúa generando prácticas y discursos hegemónicos que perpetúan modelos, violencias y opresiones hacia las PcD. Cuesta et al. (2019).

como está, y solo le agrega unas pinceladas de “alteridad anormal” sin generar una transformación real.

En este sentido, al tratarse de un mismo sistema, la EI es asumida como un mecanismo de control de la alteridad, donde a pesar de crearse un territorio inclusivo se continúa ejerciendo violencias y exclusiones dentro del sistema educativo, perpetuándose una relación de colonialidad con la alteridad en la que se reproduce el poder de un colectivo dominante para que colectivos minorizados lleguen a estar a su altura. Desde esta lógica, los cambios generados por la EI se han limitado a la idea de una “educación para todos” (Unesco- 1990) en espacios comunes, sin hacer un análisis profundo de las estructuras y los sistemas, cuestionando la pertinencia de la EE desde sus múltiples formas de existencia y con ello la desestatalización de la EE como modalidad educativa que viene incrementado la oferta privada y a su vez ha limitado el acceso a las mismas.

Lo expresado anteriormente denota la disputa y/o tensiones que ha emergido entre la EI y la EE, y al mismo tiempo expone en concordancia con los hallazgos en la exploración de antecedentes²⁵, la necesidad de deconstruir el suelo epistémico de la EE, pues esta se ha visto atravesada por saberes patologizantes y medicalizados que hoy la configuran como un saber y una práctica excluyente, al poner su foco de atención en los diagnósticos y la normalización. Souza (2022) en su investigación *Educação Especial, conhecimento e capacitismo: a persistência da exclusão no brasil contemporâneo*²⁶, focalizó su crítica en los fundamentos epistemológicos de la EE en Brasil por las concepciones y prácticas que de ella se han derivado hacia las personas con discapacidad, en las que se visibilizan bases coloniales y capacitistas instaladas en las relaciones de poder al interior de las sociedades y la cultura legitimando la exclusión educativa, por lo que, propone la incorporación de perspectivas críticas, decoloniales e interseccionales para transformar las bases de su conocimiento. En esta misma línea, Parra (2021) *Saberes construídos por las voces de mujeres sobre la Educación Especial: una mirada desde las epistemologías del sur*, problematizó las tensiones emergentes sobre EE en Colombia respecto a la EI, develando sus orígenes epistémicos y posibles deconstrucciones por las cuales transitar. Una de las principales tensiones se ubica en la

²⁵ Ver anexo matriz de antecedentes. Ver anexo texto de revisión y análisis de antecedentes.

²⁶ Souza, A. (2022). *Educación especial, conocimiento y capacitismo: la persistencia de la exclusión en el Brasil contemporáneo*. Tesis doctoral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

génesis de la EE atravesada por saberes medicalizados y occidentalizados que han afianzado la persistencia del binomio normal/anormal con pretensiones de normalización.

De la misma manera, Schewe (2020) en *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria*, Moreno (2020) en *Historias otras de la educación inclusiva*, Chaparro (2021) en *Hacia una propuesta pedagógica Humanizante: debates colectivos sobre vulnerabilidad, interdependencia y cuidado* y López (2022) en *Educación inclusiva y pedagogías otras: Reflexiones y aportes para una pedagogía Humanizante*, sustentan que la EI también se ha constituido a partir de bases hegemónicas y coloniales, en las que se incorpora intereses de organizaciones internacionales provenientes del Norte Global que se suscribe en Latinoamérica de forma acrítica perpetuando representaciones eurocéntricas o de pensamiento occidental en el sistema educativo, donde se reproducen prácticas homogenizantes y descontextualizadas permeadas por relaciones de poder que discriminan, excluyen e imposibilitan el reconocimiento de cuerpos, pensamientos, mentes y subjetividades otras.

Desde estas coordenadas, los autores y autoras rastreadas proponen la incorporación de perspectivas críticas y decoloniales, un diálogo con pedagogías otras desde los Estudios Críticos en Discapacidad para develar, cuestionar y resignificar las bases epistémicas de la EI y la EE, esta última alejada de propuestas globales que plantean su extinción. Por consiguiente, el trabajo en curso le apuesta a dicha resignificación para repensar la EE como un saber y práctica en resistencia, y tanto en esta como en la EI poder ampliar el panorama hasta hoy expuesto, dando lugar a las presencias que encarnan la otredad en el escenario educativo, reflejada en quienes han estado ausentes, han accedido, pero no han permanecido, han sido expulsados o han decidido renunciar a estar y en quienes han elegido otras formas de hacerlo.

Vale aclarar que la vinculación y apropiación acrítica de la EE, EI y DI ha provocado el surgimiento de actitudes, comportamientos y demandas frente a lo que se piensa y espera de las personas con DI. También es necesario comentar que, desde diversas posturas epistémicas, se elaboran construcciones conceptuales que pretenden revisar no solo el pensamiento capacitista, sino su efecto en la instalación y reproducción de concepciones y prácticas frente a la DI. En consecuencia, en varias investigaciones, fue evidente que los estudios vinculados al capacitismo,

las microagresiones como expresión de este pensamiento, las exclusiones y violencias que se generan en su nombre en Latinoamérica es escaso, por lo que, se destaca la importancia de abordarlo a partir de las experiencias de jóvenes y adultos con DI, quienes a hoy encarnan las consecuencias de estos procesos, adicionalmente, porque en la mayoría de las investigaciones se ha promovido la participación de estudiantes que han estado y permanecido en el ámbito escolar, pero poco, a quienes estuvieron pero desertaron y no finalizaron su proceso de escolarización, contemplando, además, el derecho a una educación a lo largo de la vida.

Así mismo, focalizarlo en personas con DI, pues siguiendo a Rodríguez (2018) en *Narrativas de los sujetos con discapacidad intelectual y sus aportes a la construcción de subjetividades en escenarios educativos* y Parrado (2020) en *Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual*, en los procesos de EI las prácticas y discursos homogeneizantes heredados de la modernidad desde el binomio normal/anormal han definido los lugares de comprensión de la DI, por lo cual proponen la decolonialidad y perspectivas críticas como escenario para dar paso a otros modos de enunciación y relación, permitiendo encuentros donde las narrativas de las personas con DI tengan un lugar relevante y sobre ellas se construyan estos y otros posibles lugares de subjetividades y participación.

Desde esta perspectiva, Rosa (2020) en su investigación *Educación Social y Discapacidad: Una perspectiva sobre los discursos usuales en el abordaje pedagógico social con personas en situación de discapacidad*, destacó la necesidad de vincular los estudios sobre discapacidad en el campo de la pedagogía social, al cuestionar que aun bajo los discursos de la EI se continúa reforzando el modelo médico en el que se exige un diagnóstico clínico para poder brindar un acompañamiento pedagógico, además, concluyó expresando que la pedagogía social y las perspectivas sociocríticas darían vía al derecho de las personas con DI de acceder a otras formas de realización de lo educativo a lo largo de la vida, habilitando otros destinos posibles que contemplen escenarios dinámicos y flexibles y aporten a la deconstrucción de la normalidad que históricamente ha atravesado a la educación escolarizada. De esta manera, se retoma este hallazgo para pensar una educación que trascienda las fronteras de la escuela deslindando a la EI y EE de comprensiones epistémicas occidentales para defender su existencia y resignificación desde los Estudios Críticos en Discapacidad.

Ante esto, el ejercicio investigativo se propone realizar una lectura contrahegemónica de la **EE, EI y DI desde los Estudios Críticos en Discapacidad**, que permita visibilizar concepciones y experiencias en estos procesos y a su vez exponer cómo las perspectivas y apuestas que han surgido como resistencia podrían incidir en las diferentes formas de concebir y habitar el mundo de las personas con DI y sus familias. De tal manera que sea posible cuestionar las formas hegemónicas en que estas han sido entendidas, conceptualizadas y llevadas a la práctica para contribuir a posibles resignificaciones desde la dignificación de las propias voces y experiencias de adolescentes, jóvenes y adultos con DI y sus familias.

Se hace énfasis en que la presente investigación hace una apuesta al conocimiento y la experiencia situada, desde una perspectiva basada en los Estudios Críticos en Discapacidad, los cuales reflejan una lucha y posicionamiento frente a las injusticias y violencias generadas por los modelos hegemónicos que han predominado en discapacidad.

Preguntas orientadoras:

¿Cuáles son las concepciones y experiencias que circulan sobre EE, EI y DI en jóvenes y adultos con DI, sus familias y docentes de EE vinculados a una propuesta educativa no escolarizada orientada a personas con DI de la ciudad de Medellín?

¿Qué aportes pueden brindar los Estudios Críticos en Discapacidad en la lectura crítica de la EE, la EI y la DI a partir del análisis y problematización de las concepciones y experiencias de personas con DI, sus familias y docentes de EE, en una propuesta educativa no escolarizada orientada a personas con DI de la ciudad de Medellín?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar desde los Estudios Críticos en Discapacidad, las concepciones y experiencias de personas con DI, sus familias y docentes de EE sobre EE, EI y DI en una propuesta educativa no escolarizada de la ciudad de Medellín.

2.2 Objetivos específicos

Reconocer las concepciones y experiencias de personas con DI, sus familias y docentes de EE reflejadas en la EE, EI y DI de una propuesta educativa no escolarizada orientada a personas con Discapacidad Intelectual de la ciudad de Medellín.

Problematizar desde una lectura de los Estudios Críticos en Discapacidad las concepciones y experiencias sobre EE, EI y DI en una propuesta educativa no escolarizada orientada a personas con Discapacidad Intelectual de la ciudad de Medellín.

Aportar a una lectura crítica y posible resignificación de las concepciones y experiencias existentes sobre EE, EI y DI en la ciudad de Medellín, desde la formulación de algunas orientaciones que incluyan las voces de los participantes y el análisis realizado.

3. Horizonte Conceptual

3.1 Relaciones y comprensiones de la Discapacidad Intelectual, la Educación Especial y la Educación Inclusiva a partir de perspectivas sociocríticas

El incremento de factores causales y los índices de exclusión en términos educativos derivados de la modernidad y el mercantilismo entre el siglo XVI y XVII se convirtió, según Sáez (2007), en una de las razones vinculadas al surgimiento de perspectivas pedagógicas sociocríticas, ya que le devolvieron a la pedagogía su carácter social con relación a la identificación de colectivos y problemáticas sociales que demandan encontrar respuestas con nuevas formas de actuación ante las exclusiones, injusticias y necesidades humanas. De allí, la vinculación de la EE con estas perspectivas, encargadas, según Perucci, en la década del 60 (como se cita en Sáez, 2007) no solo de detectar y explicar las problemáticas educativas, sino de generar acciones que se vinculen y respondan a las necesidades identificadas y a la diversidad humana.

Mendizabal (2016) plantea que, para hablar de perspectivas pedagógicas sociocríticas, es necesario reconocer las concepciones de sujeto y educación que han incidido en sus fundamentos y prácticas, con el propósito de comprender cómo en sus inicios estuvieron atravesadas por discursos médicos y patologizantes, cuyo objetivo era alcanzar la integración/ reinserción social de sujetos “inadaptados”.

No obstante, hacia 1945 se fue ampliando este horizonte, contemplando estas perspectivas como una **teoría crítica**, lo que permitió trascender de esa interpretación a la búsqueda de soluciones a problemáticas y necesidades socioeducativas derivadas de diferentes situaciones y momentos históricos, para asumirla desde el análisis y cuestionamiento de factores sociales, económicos y políticos, haciendo posible la revisión de las problemáticas desde la reflexión de sus causas y efectos, dando origen a pedagogías sociocríticas para comprender al sujeto desde sus múltiples dimensiones y los fenómenos que producen o agudizan la exclusión, injusticias, violencias y opresiones.

Si bien, en la EE confluyen una serie de saberes y disciplinas, para efectos de la investigación se retoma su relación con vertientes críticas desde los Estudios Críticos en Discapacidad y sus cimientos en las perspectivas sociocríticas, pues más que centrarse en el déficit, la rehabilitación y las capacidades bajo un modelo médico hegemónico, se focalizan en el reconocimiento de factores sociales, históricos, políticos, económicos y culturales bajo los cuales deben abordarse las necesidades humanas, injusticias y opresiones, asumiéndolas desde una visión crítica y educativa.

Desde esta perspectiva, se tejen lazos entre perspectivas pedagógicas sociocríticas y la EE, pues esta última, desde sus orígenes, se ha encargado de cuestionar, problematizar, analizar y buscar soluciones a las necesidades procedentes de un sistema educativo excluyente, que dejó y continúa dejando por fuera a PcD que, por el interés del actual estudio, se focaliza en personas con DI que no logran responder a las exigencias de la escuela.

De la misma manera, de un tiempo hacia acá, se le interpela por sus raíces en modelos médicos donde permanece la idea de curar y rehabilitar más que en educar y, en esta medida, se le considera una modalidad y práctica educativa segregadora y excluyente.

Se vienen gestando transformaciones epistémicas en la EE desde posturas críticas que posibilitan un análisis sobre las situaciones, condiciones y necesidades socioeducativas de personas con DI. En este sentido, Díaz y Estupiñán (2010) plantean que la vertiente crítica y popular como corriente pedagógica latinoamericana posibilita una lectura crítica con relación a los entornos y las condiciones de opresión e injusticias que se experimentan, dando paso a prácticas y posibilidades educativas en las que las comunidades puedan conocer y construir un mundo.

Las perspectivas pedagógicas sociocríticas se gestan a la luz de las necesidades identificadas en un contexto y colectivo, erigiéndose como un escenario que tiene incidencia en los ámbitos de vivienda, cultura, deporte y educación, para constituirse como un espacio de trabajo comunitario y educativo “ante un sistema social en crisis basado en la explotación, la exclusión y la inequidad, y, ante un sistema escolar devaluado, con métodos anclados a una educación tradicional que excluye” (Díaz & Estupiñán, 2010, p. 104).

En concordancia, estas perspectivas sociocríticas han abierto otros caminos, que según Martínez (2013) permiten cuestionar y analizar las estructuras hegemónicas y opresoras vinculadas a la escuela, y se preguntan por colectivos que quedan excluidos e invisibilizados por las dinámicas allí reproducidas, pensando en otras posibilidades educativas que dan lugar a discursos y prácticas de resistencia para activar formas de participación y educación articuladas a la experiencia, la cotidianidad y la vida misma.

Ante el escenario latinoamericano actual y pensando en la primera década del siglo XXI, en el que se develan posturas frente a un orden social hegemónico que se instala en la cotidianidad de las personas perpetuando exclusiones y violencias, es inminente articular a las acciones de la EE, la EI y la DI desde perspectivas pedagógicas críticas el desarrollo de “potencialidades y oportunidades educativas de la cultura, la vida cotidiana y de los individuos para enfrentar y transformar, desde una opción ético-política, las condiciones de vida indignas y deshumanizantes” (Ghiso, 2015).

3.2 Estudios Críticos en Discapacidad y posibles tejidos con la Discapacidad Intelectual

Desde los planteamientos de Yarza de los Ríos et al., (2020) “la discapacidad se entiende como una producción social e histórica, moderna y colonial, enmarcada en un sistema de clasificación de sujetos inventados que reproducen un orden hegemónico basado en relaciones de asimetría y desigualdad” (p. 22). Esto, en palabras de los mismos autores, supone reconocer un tránsito histórico influenciado por componentes ideológicos anclados en la base discursiva y social de una modernidad colonial, los cuales se han focalizado en el binomio normal/anormal donde lo normal se convierte en un atributo fundante que define hegemónicamente los cuerpos y las mentes que fueron llamados inadaptados, anormales, indeseados, discapacitados; estableciendo así formas deseables de ser, sentir y habitar el mundo, imponiendo una fuerza normalizadora que ha procurado que los nombrados indeseables se asemejen a los deseables.

En este sentido, la normalización se erige a partir de saberes dominantes marcados por mecanismos patologizantes y medicalizantes en los que se evidencia en palabras de Díaz et al. (2021), concepciones hegemónicas del modelo médico rehabilitador definiendo un sujeto dotado de ciertas

características que son presentadas como naturales y legítimas, constituyéndose la discapacidad desde una mirada del déficit para clasificar, etiquetar, rehabilitar y curar lo que está mal.

Ante este panorama, entre la década del sesenta y setenta, personas con discapacidad se organizaron y lucharon en búsqueda de su reconocimiento, tratando de desplazar la mirada biologicista centrada en el déficit para anclarla al ámbito sociopolítico en el que se circunscribe la desigualdad y la opresión a la que por años habían estado expuestos (Yarza de los Ríos et al., 2020). De esta manera se consolidan desde el mundo anglosajón diferentes estudios sociales e históricos y el movimiento de vida independiente centrados en la lucha por los derechos a partir del cuestionamiento sobre estructuras sociales y culturales que excluyen, discriminan y oprimen a las personas con discapacidad, sentando con ello las bases para el modelo social de la discapacidad (Oliver, 1998), que emerge como posibilidad para ampliar su comprensión desde la óptica de las ciencias sociales y que son conocidos como los *Disability Studies*.

Así mismo, en otros países de Latinoamérica empiezan a erigirse colectivos y protestas de personas con discapacidad extendiendo los discursos y los análisis de lo médico al ámbito político, social, cultural y económico que sustentaban las desigualdades, exclusiones, discriminaciones y violencias sobre las personas con discapacidad, ámbitos que fueron desarrollados, cuestionados y explicitados en el ámbito académico por los Disability Studies, razón por la cual han sido considerados como los fundadores de una visión crítica de la discapacidad (Yarza de los Ríos et al, 2020, p.34). Como se esbozó en el apartado anterior, la problematización crítica en discapacidad tuvo aproximaciones desde escenarios del Norte Global, por ello, es posible afirmar, según Yarza de los Ríos et al (2020) que en América Latina y el Caribe, esta visión crítica está anclada a coordenadas eurocéntricas o de pensamiento occidental, perpetuándose conceptualizaciones, saberes y prácticas hegemónicas, lo cual evidencia una necesidad de tejer diálogos partiendo de estas aproximaciones, sin desconocer sus contribuciones, para repensarlas y resignificarlas a la luz de nuestras propias experiencias, voces y construcciones epistémicas y sentipensantes que dignifiquen las luchas y reivindicaciones de colectivos históricamente oprimidos, excluidos y discriminados con perspectiva Latinoamericana.

Desde estas coordenadas emergen recientemente los Estudios Críticos de Discapacidad como grupo de trabajo (GT) en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) a partir de la articulación entre activismos, agenciamientos de personas con discapacidad y las ciencias sociales en los que se posiciona el modelo social y cultural de la discapacidad como alternativa de análisis crítico hacia las visiones y construcciones hegemónicas, constituyéndose, además, como una posibilidad de transformación y resignificación del suelo epistémico de la discapacidad, la EE y la EI, en tanto, esta última también ha sido asumida de manera acrítica en nuestro territorio.

Si bien se han realizado una serie de conquistas desde la perspectiva de derechos, participación, equidad y justicia, persisten creencias y prácticas patologizantes, a las que se incorpora la idea de pensamiento capacitista como nueva forma de dominación, opresión y discriminación hacia las personas con discapacidad, que las ubica en un nivel de inferioridad, incapacidad y estado indeseable bajo la lógica del neoliberalismo materializado entre los años 70 y 80 en medio de la globalización, el cual empieza a definir “formas de vida en las sociedades occidentales y en todas las sociedades que están forzadas a seguir el camino de la modernidad, el desarrollo y más ampliamente el proyecto civilizatorio de la colonialidad” (Maldonado, 2021, p.104).

La lógica neoliberal empieza a ejercer un control en la vida y con ello, toma fuerza en el ámbito social, cultural, económico, político y educativo a través de la idea de progreso, productividad, competencia y capacidades, que generan y a su vez justifican expresiones, prácticas y violencias capacitistas que incrementan las brechas de desigualdades y exclusión, evidenciando nuevamente un predominio de modelos clínicos, desarrollistas, asimilacionistas, reformistas y aún coloniales pero poco revolucionarios en la episteme e intervención de la discapacidad.

Se retoman las violencias en el marco del capacitismo derivado del pensamiento neoliberal, en el que se traza un privilegio a aquellas capacidades que “forjan la estandarización de los cuerpos, proyectando ciertos cuerpos como perfectos, eficientes, capaces y válidos ejemplos de la humanidad marcando la existencia de otros cuerpos que desbordan la condición humana por ser deformes, feos, inválidos, deficientes e incapaces” (Maldonado, 2019, p.21). Desde esta lógica capacitista y neoliberal, las corporalidades otras que no se inscriben en lo corponormativo quedan según este mismo autor,

expuestas al contacto con los otros, a las violencias que emergen y se perpetúan en la permanencia de lo normal.

En esta se inscriben capacidades inferiores y superiores, estas últimas constituidas como parámetros de vida altamente deseables para poder estar en competencia, y quienes no las alcanzan se exponen a violencias a través de las relaciones e interacciones sociales en las que se materializan acciones y agresiones verbales, no verbales y físicas generando daños, según Martínez (2016) en la integridad física, psicológica y emocional, y algunas de estas por su sutileza y recurrencia terminan siendo naturalizadas y pasan desapercibidas por quienes las sufren y por quienes las generan.

Frente a este escenario, los Estudios Críticos en Discapacidad con su propósito de apostarle a un diálogo crítico, decolonial, contrahegemónico, de resistencia y dignificación colectiva en América Latina y el Caribe hacia el conocimiento hasta ahora elaborado en relación con la discapacidad y hacia todas las formas de discriminación, violencias y exclusión promovidas por concepciones y prácticas hegemónicas, contribuirían significativamente al objetivo de develar, deconstruir, resignificar e incidir en el campo de la discapacidad, edificando formas otras que visibilicen otras génesis, trayectorias intelectuales y luchas ético-políticas para repensar las visiones hegemónicas impuestas históricamente por el Norte Global, en los que, si bien existe puntos de encuentro y cercanía con los Disability Studies, se busca gestar nuevas producciones de discapacidad desde miradas situadas decoloniales y del Sur Global en ruptura con la hegemonía colonial (Yarza de los Ríos et al., 2020).

En este entramado de saberes y prácticas de la discapacidad, se ubica la DI, que también se ha constituido sobre sistemas de opresión y dominación occidentalizados basados en discursos y prácticas hegemónicas en las que se incorporan conceptos como la inteligencia, la medición, el retraso, la adaptación y la funcionalidad, todas heredadas de perspectivas médicas psicométricas, así como otros provenientes del neoliberalismo que incita a la productividad, la capacidad, la competencia, el rendimiento y la meritocracia, marginando y subalternizando a la DI y con ello a las personas con DI. En palabras de Cruz (2017) entender la DI como una realidad social y política que se ha basado en la organización del conocimiento a partir de los valores occidentales permitiría tejer otras construcciones que develan las violencias epistémicas, los silencios y las formas de negación de experiencias y

subjetividades de las personas con DI, que se vienen constituyendo, materializando y reforzando al interior del sistema educativo.

Histórica y culturalmente “las ausencias de capacidades han representado el contenido y sentido en la concepción de DI” (Rodríguez, 2022, p. 80), incluso desde la actual denominación de DI desarrollada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo (AAIDD) del año 2021 en su duodécima edición, se continúa hablando de limitaciones, mejoras en el funcionamiento y puntuaciones en la inteligencia que connota una desviación de la “normalidad” instaurada en el funcionamiento intelectual y desempeño adaptativo, además, los apoyos están pensados con el propósito de disminuir las diferencias existentes entre las competencias de la persona y aquellas que son demandadas por la sociedad. Siguiendo algunos de los planteamientos incorporados en este manual, durante los últimos 60 años, aunque se ha generado un cambio en el término “deficiencia mental”, “retraso mental” y hoy DI, los tres elementos constitutivos de ésta- funcionamiento intelectual, conducta adaptativa y edad temprana de inicio no han cambiado significativamente. Lo cual connota según Rodríguez (2022), algunos cambios en los significantes, más no en el significado social, por lo que sigue sin cuestionarse los supuestos teóricos y los discursos que la constituyen.

La definición y los discursos hegemónicos de DI mencionados anteriormente, asumen una imposibilidad que tienen las personas con DI de ser, hacer, estar y tener, pues la presencia esperada e impuesta de atributos intelectuales y sociales (conductas adaptativas) corresponden precisamente a la ausencia de estos. En este discurso es inminente la persistencia de visiones médicas desde la Psiquiatría-disciplina encargada de diagnosticar y clasificar a partir de la medición de la inteligencia; también la lógica de la “normalidad” y la “capacidad” en la que se instaura un distanciamiento con relación al funcionamiento intelectual esperado y el de una persona con DI, así como la precisión de apoyos que le permitan alcanzar los estándares de normalidad definidos por una sociedad cuyo estilo de vida se forja en el marco del pensamiento neoliberal anteriormente descrito, en el que se ha definido cuerpos, mentes y capacidades naturales, valiosas y deseables para el progreso económico.

En este sentido, la historia de la DI en el mundo, América Latina y en Colombia, ha quedado reducida a cambios terminológicos y retóricos que poco conectan con la vida, las experiencias y los contextos de las personas con DI. Su historia continúa anclada a procesos de subordinación y normalización ocultas desde la EE y la EI, aun en los Estudios Críticos en Discapacidad las aproximaciones son mínimas; no obstante, esta perspectiva se convierte en una apuesta desde la cual aportar a la lectura contrahegemónica en DI, para develar las concepciones y prácticas que persisten y perpetúan su vulneración, exclusión y opresión, y a su vez, se visibilicen formas de resistencia y dignificación que conecten con sus vidas y experiencias, como lo plantea Oliver 1990 (citado por Miranda, 2020): la relevancia de ser críticos conduce a la necesidad de resistir frente a discursos y prácticas impuestas que han provocado invisibilidad, silencios y exclusiones.

Socialmente se ha asumido que la discriminación es un efecto de las diferencias, no obstante, de acuerdo con Scott (1992, citada por Rodríguez, 2022), en realidad, el proceso se da a la inversa, la diferencia e identidades otras emergen por la discriminación, asumida como un proceso en el que se define lo normal y lo superior de algunos respecto a la inferioridad y anormalidad de otros. Este supuesto convida a pensar en las dimensiones sociales, culturales, políticas y educativas que subyacen en la conceptualización de la DI, vislumbrando otras formas a partir de las cuales pensar y repensar su suelo epistémico.

3.3 Existencias de la Educación Especial: orígenes, tránsitos y resignificaciones

Soler (2024) sugiere que el intento por significar, conceptualizar y comprender la EE en la actualidad, precisa de vínculos y tejidos con la discapacidad, en tanto, desde sus orígenes ha ocupado un lugar fundamental en la definición y práctica de la educación de un colectivo que históricamente y desde diferentes ámbitos ha sido sometido a opresiones, violencias, injusticias y exclusiones. En este sentido, nos convoca a una lectura crítica que apunta a la importancia de ampliar esta mirada desde los Estudios Críticos de la EE para comprender sus entramados, obstáculos, tejidos, diálogos y posibilidades, en la

que convergen desde los planteamientos de Yarza de los Ríos (2011), múltiples formas de existencia como **práctica, modalidad educativa, conocimiento profesional y campo de saber**.

Si bien la EE en Colombia desde sus formas múltiples de habitar tuvo lugar, según Yarza de los Ríos (2011) entre la década de los 70 y 90 como **práctica** diferenciada al interior de centros de atención especializada, y como **modalidad educativa** en un sistema paralelo al sistema de educación formal, estas existencias se han ido configurando a partir de los discursos y políticas de EI cuyas transformaciones se erigieron a la par que surgió el pensamiento neoliberal y sus formas de realización en la escuela hacia finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, de cara a las realidades y demandas de la globalización.

Según Espinosa (2020) bajo la lógica del mercado se instaló el concepto de calidad en el ámbito educativo vinculado a intereses económicos, de desarrollo, progreso y productividad. Lo cual condujo a la constitución de culturas competitivas en el sistema educativo que, de acuerdo con el mismo autor, terminaron por promover el individualismo, la agresividad y estandarización o anulación de las diferencias, pues si bien, las transformaciones de la EI exigían bajo un enfoque de derechos y participación agenciado por personas con discapacidad y sus familias a nivel mundial, equidad, justicia e inclusión en un espacio de aprendizaje común, las escuelas bajo los intereses sociales y económicos predominantes de la época continuaron perpetuando discursos y prácticas hegemónicas que minimizan, violentan y excluyen la otredad.

Producto de estas nuevas lógicas del mercado internacional instaladas en el sistema social y educativo, se empezó a gestar en palabras de Giroux (2025) un divorcio con la responsabilidad social, aquella que toma en serio los derechos humanos y la dignidad a partir de la constitución de culturas compasivas, en las que el cuidado del otro, sentido de comunidad y justicia se convierten en cimientos para abordar y extinguir las violencias y desigualdades, en este caso, aquellas que se continúan reproduciendo hacia personas con DI, pues sostener un sistema educativo paralelo resulta, según la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (1994) de siete a nueve veces más costoso que incluirlos en escuelas comunes, convirtiéndose para el Estado en un gasto poco razonable.

De esta manera y amparados bajo la sombrilla de la EI, se produce la desestatalización de la EE y ésta empieza a ser cuestionada por los saberes hegemónicos, patologizantes y medicalizados que la han sustentado, lo cual la convierte en un saber y práctica segregadora y excluyente, por lo que, se da su desaparición como práctica con el cierre de los centros especializados y hace tránsitos de **modalidad educativa** para ser entendida como un **conjunto de servicios, estrategias y/o recursos** instalados en profesionales de apoyo al interior de las instituciones educativas bajo el marco de la EI, que, generalmente son profesionales de EE, profesionales de otras disciplinas con experiencia en el campo o formación posgradual en áreas afines.

Este tejido denota otras de las consecuencias derivadas de las interpretaciones sobre la EI, en la cual la EE como **conocimiento profesional** también pierde validez y, por ende, espacios en la Educación Superior desde la formación inicial de maestros. Por último, se sostiene a la EE Como **campo de saber**, que, desde un diálogo de saberes ha permitido tejer, debatir, tensionar y recoger diferentes perspectivas de construcción de conocimientos para problematizar, reflexionar y conceptualizar la EE, posibilitando, en palabras de Yarza (2005) una constante “interdiscursividad para consolidar y expandir su suelo epistémico en el que converge, no solo saberes de la medicina, psiquiatría o psicología, sino de la educación, la pedagogía y un devenir de saberes otros desde las pedagogías críticas y decoloniales” (p. 6), en el que se posiciona los Estudios Críticos en Discapacidad, abriendo caminos para una comprensión otra de la EE y la EI.

Desde esta perspectiva, las múltiples formas de existencia de la EE, y, principalmente la que da lugar a una comprensión como campo de saber y objeto de estudio, suscita la posibilidad de interpelar, cuestionar y resignificar las bases epistémicas de la EE desde saberes otros con perspectivas críticas y decoloniales en las que contribuyen la agencia, experiencia encarnada y dignificación de las voces de las mismas personas con DI y sus familias; pues, si bien la forma hegemónica en la que se ha construido saberes, prácticas y conceptualizaciones alrededor de la EE según Soler (2024) representó en un inicio una oportunidad de acogida, educación, participación y cuidado, hoy, desde los fundamentos de la EI, es leída como un saber y práctica excluyente, ya que, al predominar saberes médicos que patologizan y medicalizan la discapacidad, se replican prácticas capacitistas que continúan vulnerando y excluyendo a

las personas con DI dentro y fuera del sistema educativo formal, fundamento que utiliza la EI para sustentar su extinción o transformación.

Bajo este entramado de posibilidades, es inviable desconocer las contribuciones de la EE desde la emergencia de una lectura crítica a partir de las experiencias de quienes la han encarnado para resignificarla como campo de saber, vinculando “sus luchas por el establecimiento de procesos, dinámicas, escenarios cada vez más equitativos y atados a la comprensión de las realidades de los sujetos” (Jímenez, 2024, p. 64). Así mismo, puede enunciarse como un saber y una práctica en **resistencia** por su posición crítica con la educación y con las realidades sociales, culturales y políticas, en la que, según Parra (2024) tiene un llamado urgente a emanciparse en el sistema educativo, para que cada vez que eleve su voz con el propósito de desenmascarar las exclusiones y violencias que habitan las aulas y las personas con DI contribuya a la transformación de prácticas al interior de la escuela y supere las fronteras de la misma, a partir de una incidencia con quienes transitan la escuela, la sociedad y la comunidad. Desde estas coordenadas han emergido diversas formas de lucha para reivindicar la necesidad de develar los orígenes epistémicos y posibles resignificaciones de la EE desde una mirada decolonial que permita la consolidación de ofertas educativas pensadas por fuera de la escuela, pero con una visión pedagógica articulada a perspectivas pedagógicas sociocríticas (Parra, 2021).

3.4 Educación Inclusiva: caminos posibles para comprensiones otras

Como se viene enunciando a lo largo de este horizonte conceptual, los Estudios Críticos en Discapacidad establecen tejidos dialógicos con saberes otros desde las pedagogías críticas y decoloniales. En este sentido, desde los planteamientos de Torres (2013) la Pedagogía Social Crítica (PSC) en Latinoamérica se ha caracterizado por los desarrollos conceptuales de la Educación Popular cuyo propósito ha sido “repensar la educación y diseñar propuestas de cambio para la transformación social” (Torres, 2013, p. 14), como respuesta al neoliberalismo, el cual ha incrementado las brechas de desigualdad a nivel mundial. Si bien, los orígenes de la PSC se inscriben en el marco europeo, especialmente, Alemania, Italia y España, en Latinoamérica y Colombia se vienen gestando diversos

saberes y prácticas sociales que contribuyen a la constitución de aprendizajes para colectivos en riesgo, manifestada en una práctica social y educativa no formal, en búsqueda de una mayor equidad social y educativa.

En concordancia, la PSC desarrollada en Latinoamérica se ha apoyado en perspectivas provenientes de autores como Paulo Freire, quien, en palabras de Walsh (2017) propuso pensar la pedagogía políticamente, es decir, promover acciones políticas que permitan la organización de colectivos para intervenir en la reinención de la sociedad. Intervenir, según Freire (2004) “es lo opuesto a la adaptación, que es, acomodarse a una realidad sin que esta sea cuestionada” (p.34).

En este sentido, la práctica educativa es en sí misma una práctica social política que puede, en su defecto, enmascarar la realidad de la dominación o, en cambio, generar resistencias, denunciarlas y tejer otros caminos para erigirse en una herramienta que contribuya a la emancipación (Freire, 2003).

A partir de esta perspectiva, la pedagogía decolonial establece una relación con la PSC, en tanto, se asume una postura crítica y de resistencia hacia la colonialidad, es decir, frente a las lógicas de dominación que se han instalado especialmente en Latinoamérica imponiendo y legitimando determinados sujetos, prácticas y saberes sobre otros que han sido minimizados. Díaz (2010) afirma que la colonialidad pone en manifiesto articulaciones, categorías y mecanismos eurocéntricos como la raza y la producción de conocimiento, afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio, los cuales empiezan a operar sobre el ser, el sentir y el saber a través de la deslegitimación de ciertos colectivos y una hegemonía del eurocentrismo como única forma de conocimiento, generando violencias y exclusiones sobre estos colectivos y otros tipos de formas epistémicas.

En consecuencia, la DI, EE, y EI cargan con una herencia epistémica y práctica eurocéntrica y occidental que se viene transformando bajo una perspectiva de derechos, equidad y participación provenientes de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD, 2008), además, de los Disability Studies y del Modelo Social de la discapacidad de origen norteamericano y anglosajón que han sido incorporados por los Estudios Críticos en Discapacidad en Latinoamérica. Sin embargo, aún sobre estas perspectivas continúa vigente una visión capacitista y neoliberal, focalizada en el rendimiento,

las competencias y la productividad que termina excluyendo y generando violencias hacia las personas con DI, y que, como se había descrito en apartados anteriores, emergió a finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, época en la que empezó la proliferación de discursos y políticas de EI.

En este entramado de situaciones, la decolonialidad como proceso de resistencia que cuestiona la lógica colonial dudando sobre “los cuentos de hada de la retórica de la modernidad” (Mignolo, 2007, p. 27), propone saberes otros y prácticas alternativas centradas en el reconocimiento de la herida colonial y en la reivindicación de los saberes, experiencias, memorias e identidades de quienes históricamente han sido minimizados, silenciados y violentados por la invasión colonial (Díaz, 2010). De esta manera, la pedagogía decolonial adscrita a los Estudios Críticos en Discapacidad se presenta como un horizonte esperanzador que nutre proyectos orientados a generar rupturas con la hegemonía capitalista, neoliberal colonial a través de acciones y prácticas pedagógicas que posibilitan la resistencia y reexistencia de otro modo de ser, estar, pensar, sentir y saber, preocupándose y evidenciando violencias físicas, epistémicas y capacitistas enmascaradas en los silencios y sometimientos de colectivos y saberes minimizados (Walsh, 2017).

La EI introducida en la escuela a nivel mundial desde 1990 con la Conferencia de Jomtien²⁷, bajo el lema de "Educación para todos " y en la educación colombiana desde finales de los años 90, fue concebida en palabras de Ocampo (2021) como una acepción tradicional vinculada a un problema técnico desde teorías de asimilación y acomodación, es decir, su objetivo se instaló únicamente en absorber en la escuela a grupos minorizados históricamente excluidos para que convivan y de esta manera se inserten en los discursos y valores de la cultura dominante.

Esta acepción coincide con el planteamiento de Freire anteriormente mencionado, en el que se explica que la adaptación es un proceso de acomodación a una realidad sin que sea cuestionada, es decir, desde este escenario la EI fue asumida de manera acrítica como un proceso de adaptación, sin pensar en

²⁷ La conferencia de Jomtien fue convocada en 1990 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial. Tuvo como propósito **replantear el concepto de educación y promover el acceso universal a la educación básica** como un derecho humano esencial. Derivando en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

las transformaciones internas y estructurales que se requieren en el sistema Educativo Colombiano para crear condiciones dignas y responder de manera oportuna a las necesidades y características de la diversidad humana, acrecentando condiciones de exclusión, violencias e injusticias educativas hacia las personas con DI.

Desde otro punto, conviene hacer evidente la tensión latente que ha emergido a partir de varios autores, autoras y contextos entre EE y EI, en tanto, la incursión de la última ha derivado en un constante cuestionamiento sobre la existencia y pertinencia de la primera, anulando e invisibilizando sus contribuciones en las luchas y procesos educativos de PcD, y en función de ello, se han generado unas transformaciones que han supuesto la eliminación, tránsitos y configuraciones de la EE. En este sentido, Ocampo (2023) plantea que “la EI no es una versión avanzada de la EE ni un sistema de homologación de esta” (p. 2). Ello se vincula a un error de aproximación que ha pretendido reemplazar de manera reduccionista a la EE por la EI para justificar su extinción desde múltiples aristas, evidenciando una comprensión hegemónica, acrítica y poco profunda de lo que esta representa, convirtiéndola en “un eufemismo y noción elástica que puede albergar cualquier cosa dando paso a una silenciosa política del todo vale” (Ocampo, 2021, p. 444).

Este mismo autor señala que la EE es una de las formas y expresiones de la inclusión y no que esta sea una forma de la EE, con la pretensión de tejer una comprensión otra en la que, si bien la EI incorpora una multiplicidad de preocupaciones conectadas a una variedad infinita de colectividades, no se limita a un colectivo en particular, pues la EI es ontológicamente la pregunta por las múltiples formas de lo humano, es disruptiva y como proyecto político debe abrir puertas, tejer nuevos caminos y no obstruirlos o limitarlos.

Los saberes otros aportarían significativamente a una comprensión otra de la EI y con ello a los procesos educativos de personas con DI, en tanto, estos saberes contemplan un compromiso social y ético que requiere de la Educación como ayuda para la vida haciendo frente a los efectos de desigualdad, inequidad y exclusión provocados por el caos y las complejidades del mundo contemporáneo, por lo cual se sugiere no solo la responsabilidad de los agentes educativos para repensar críticamente lo que acontece en la escuela y generar acciones de incidencia y transformación estructural, si no la del estado en el diseño

y promoción de propuestas y alternativas educativas que respondan a las necesidades de apoyo de personas con DI, no obstante, en la escuela asumimos de manera acrítica y reduccionista las transformaciones que le subyacen y a su vez, las propuestas y alternativas educativas derivadas de la EE van perdiendo fuerza, argumentando su despolitización en la EI y cuestionando su existencia por su suelo epistémico, al ser considerada una modalidad y práctica segregadora. En este sentido, es preciso dar cuenta de otras ofertas educativas que existieron y de aquellas que aún perduran para comprender sus contribuciones en la garantía del derecho a la educación a lo largo de la vida de personas con DI.

Así, los saberes otros desde la pedagogía social crítica y la pedagogía decolonial en diálogo permanente con los Estudios Críticos en Discapacidad podrían aportar al cuestionamiento y generación de formas de resistencia frente a un sistema opresor que viene definiendo política y educativamente las modalidades educativas para las personas con DI, y a su vez, cumplir un papel complementario que en palabras de Vega (2002) “pueda dotar de contenido y calidad la educación de este colectivo, que si no sale del sistema escolar cargados de carencias, siguen teniendo la necesidad de una educación que les permita seguir aprendiendo y participar en el hogar, en un trabajo, en una comunidad” (p. 180). Por ello, se hace necesario complementar los propósitos y acciones de la escuela con el de otras instituciones entre las que se destacan las familias, la comunidad y todos sus servicios estatales.

Si bien la EE ha estado delimitada por diversos saberes que han transversalizado las formas en las que esta ha sido conceptualizada, vinculándola con saberes como la Psicología, Psiquiatría y Medicina generando un impacto social y cultural de la mano con la estigmatización, etiqueta, patología y déficit, y que, la ubica como una práctica, modalidad, campo o conocimiento profesional segregadora y excluyente, es necesario reivindicar sus contribuciones a partir de una resignificación que es posible gracias a la conexión que según Yarza de los Ríos (2011), viene estableciendo con saberes otros: pedagogía social, decolonial, teoría Crip, entre otros, que se entrelazan con estudios críticos, modelos culturales y enfoques decoloniales de la discapacidad, encontrando desde estos horizontes formas para resistir, permanecer y defender su existencia.

La EI incurre al igual que la EE a un suelo epistémico hegemónico, en palabras de Ocampo (2021) la EI aceptada en los círculos académicos convencionales es considerada una propuesta al servicio del

capitalismo de escala global. Para dar fuerza a este argumento el autor se apoya en el planteamiento de Davis (2018), en el que se sugiere que esta concepción representa un esfuerzo por lograr que el sistema responda de forma más eficiente con quienes antes eran excluidos, validando un orden por asimilación que sostiene intactas “sus estructuras de exclusión, opresión y dominación” (Ocampo, 2021, p. 95). En este sentido, la EI hace una apuesta por la inserción de grupos minorizados en las mismas estructuras excluyentes de la sociedad, a este proceso Ocampo lo denominó *inclusión a lo mismo*, es decir, se mantiene una acepción tradicional que invita a la absorción de colectivos antes excluidos, para promover en espacios comunes una inclusión reduccionista que opera bajo los intereses del mercado global, generando nuevas formas de control, dominación y relaciones de poder, al no pensarse de forma crítica la transformación de los escenarios educativos, las condiciones educativas y sus propias estructuras. Es por ello, que aún bajo este proceso, persiste la exclusión, la discriminación y un sin número de violencias e injusticias socioeducativas.

La EI tal como está concebida hoy es incapaz de proporcionar alternativas reales y respuestas alternativas a los múltiples ámbitos problemáticos que afectan a los engranajes de los sistemas-mundo que habitamos. El problema es que la trama argumental que sostiene sus significantes no presenta ideas radicalmente diferentes para aportar en la dirección del tipo de arquitecturas educativas y sociales que este proyecto de conocimiento demanda. Tal como está concebida – especialmente a través de un acto de represión heurística– es incapaz de pensar en una clave completamente diferente. (Ocampo, 2021, p.93)

A la luz de estas declaraciones, se infiere que el reduccionismo convencional al que ha sido sometida la EI limita las posibilidades de cuestionarla, repensarla, resignificarla para preguntarse por las razones que la sostienen aun cuando no está logrando sus objetivos presentados desde lo políticamente correcto. Por eso se presenta la necesidad de un suelo epistémico otro que suscite al cuestionamiento de sus fundamentos y prácticas hoy aceptadas, producidas y reproducidas en las escuelas. Una EI presentada como fenómeno estructural que indaga y cuestiona las relaciones de poder que incursionan en los escenarios educativos, para comprender y vislumbrar las injusticias y violencias que allí se generan.

El propósito de este trabajo radica en retomar los Estudios Críticos en Discapacidad desde sus tejidos dialógicos con saberes otros como la Pedagogía Social Crítica y la Pedagogía Decolonial, a partir de sus conexiones con la educación de colectivos que social y educativamente han sido excluidos, oprimidos y violentados, arribando a una comprensión y práctica de la EE, la EI y la DI desde una perspectiva crítica que surge como resistencia a los discursos/modelos hegemónicos que las ha sostenido y fundamentado, incrementando las brechas de desigualdad a nivel mundial, para comprender y valorar la existencia de otras educaciones posibles.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario arribar a una comprensión de la discapacidad desde la dimensión social, en tiempos donde aún con el cambio del modelo médico al social se continúa acentuando el énfasis en lo terapéutico y en el déficit. El movimiento de vida independiente y los Disability Studies contribuyeron en palabras de Acuña et al (2021) en el reconocimiento de la discapacidad como una producción socio- cultural e histórica, dirigiendo las propuestas de acción no hacía el individuo sino hacia los contextos donde se inscribe la participación social de las PcD, ello ha implicado según Planella (2013) la deconstrucción de prácticas sociales y la incorporación de una mirada crítica y política que genere una ruptura con las estructuras antes impuestas.

El cambio de paradigma desde coordenadas eurocéntricas y del Norte Global ha contribuido a la problematización crítica de la discapacidad, sin embargo, desde América latina y el Caribe se propone hacer un giro decolonial²⁸ y epistémico de la DI, EE y EI para avanzar hacia perspectivas contracapacitistas y resistentes que movilicen el cambio de imaginarios, prácticas y estructuras sociales situadas. Frente a este panorama los Estudios Críticos en Discapacidad desde la PSC ocuparía un lugar importante en el desplazamiento de la pedagogía terapéutica soportada en una visión netamente médica, puesto que, en palabras de Planella (2013), la primera permitiría ejercer las disidencias como herramienta subversiva que contribuiría a la escucha del otro históricamente oprimido y aportaría a su liberación.

²⁸ Este giro decolonial conduce a asumir otras verdades en las que el fundamento no es el Ser sino *la colonialidad del Ser, la herida colonial*. Se trata, pues, de aperturas y libertades del pensamiento, “de formas de vida-otras” que inspiran al desprendimiento de la retórica de la modernidad (Mignolo, 2007 citado por Díaz et al, 2021, p. 38).

4. Sendero Metodológico

Asumiendo una postura coherente con los planteamientos anteriores, el proyecto se enmarcó en la investigación cualitativa, orientado por el paradigma sociocrítico y un enfoque de investigación disca, con diseño de método hermenéutico crítico.

4.1 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa (IC) brinda múltiples aproximaciones para el abordaje, transformación de realidades y re-significación de las mismas, pues el mundo no se inscribe bajo una lógica universal inflexible, por ello, su objetivo principal se orienta a la comprensión sobre las realidades sociales otorgándoles a los participantes del proceso investigativo un rol esencial. Vasilachis, et al. (2006) describieron entre algunas de sus características, la construcción de la realidad a partir de los actores que interactúan en el proceso, evidenciándose una relación dialógica entre estos, los y las investigadoras; así mismo, sugirieron que el propósito fundamental es acercarse al fenómeno social estudiado para comprender el mundo de las personas participantes en función de sus experiencias, visiones del mundo y subjetividades construidas.

En palabras de Corona (2018), la IC se sustenta en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos respecto a los fenómenos de estudio para construir la realidad de “manera cooperativa y dinámica” (p. 69). Así, la IC en este estudio buscó el reconocimiento de las concepciones y experiencias sobre EE, EI y DI de personas con DI y sus familias, además, de algunos agentes educativos cuya trayectoria ha transitado en propuestas educativas escolarizadas y no escolarizadas, para su problematización y posibles resignificaciones desde los Estudios Críticos en Discapacidad.

4.2 Paradigma Sociocrítico

Reconocer las concepciones y experiencias sobre DI, EE y EI en una propuesta educativa no escolarizada en la ciudad de Medellín, para ser problematizadas y analizadas a través de una lectura contrahegemónica de los Estudios Críticos en Discapacidad que contribuya a posibles resignificaciones, supuso dignificar las propias voces de los actores y otros participantes, sus experiencias y formas de construcción de sus realidades, y de esta manera, incorporar el *paradigma sociocrítico*, en tanto, este se fundamenta en la crítica social con un carácter reflexivo, cuyo foco es el análisis de las estructuras de poder y las relaciones sociales que circulan al interior de un colectivo históricamente dominado, centrándose en la comprensión de sus necesidades, con el propósito de, en palabras de Alvarado & García (2008) “no solo manifestar un desacuerdo con las disposiciones sociales, sino de desenmascarar o descifrar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos” (p. 193).

En este orden de ideas, se retomaron presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos abordados por Alvarado (2008), Acosta (2023), y Guba y Lincoln (2012) que permitieron una comprensión sobre este paradigma y la conexión con el proceso investigativo.

El **componente ontológico** contempla la realidad como una construcción social, histórica y holística a partir de la relación entre factores sociales, culturales, políticos y económicos. En esta investigación se incluyó también el factor educativo, posibilitando desde el **componente epistemológico** una relación subjetivista mediada por los valores de quienes se vincularon al proceso investigativo, es decir, se gestó una interrelación que incorporó las voces mezcladas entre la persona investigadora y participantes para reconocer y comprender sus realidades, problemas, necesidades y posibles formas de superación y resistencia en función de la equidad y la justicia social.

Desde el **componente axiológico** según Acosta (2023) se retomaron los valores y la crítica de las personas participantes, contemplando desde el **componente metodológico** un diálogo que dio cuenta de las concepciones y experiencias sobre EE, EI y DI de jóvenes y adultos con DI, sus familias, y algunos agentes educativos, donde a partir de su reconocimiento, análisis y problematizaciones fue posible asumir

lecturas desde los Estudios Críticos en Discapacidad, contribuyendo a la emergencia de algunas orientaciones que aporten a posibles resignificaciones desde las limitaciones experimentadas bajo los modelos hegemónicos que históricamente las ha dominado. En este sentido, estos principios del paradigma investigativo sociocrítico, se vieron expresados no solo en el lente de la lectura de los Estudios Críticos en Discapacidad, sino en el lugar de agencia y voz de las propias personas con DI y sus familias.

A la luz de los planteamientos anteriores, se introdujo la investigación disca como un enfoque transversal al ejercicio investigativo, el cual se enmarca en los Estudios Críticos en Discapacidad y establece un vínculo con perspectivas decoloniales y contrahegemónicas, que cuestionan la producción y hegemonía de saberes occidentalizados y eurocéntricos en discapacidad. De esta manera *la investigación disca* se convirtió en una apuesta política y epistemológica para la reivindicación de las voces, experiencias y luchas de las personas con DI, en la que cobró vital importancia el saber situado y experiencial de jóvenes y adultos con DI y la de sus familias, ubicando sus voces y participación en el centro, pues la presencia de los demás participantes fue complementaria en el proceso. Sus experiencias y vínculos con la EE, EI y DI se convirtieron en una fuente imprescindible en el encuentro con la palabra, ya que, se buscó la dignificación de sus propias voces desde las formas de construcción de sus realidades, pensando la otredad desde la dignidad y el tejido dialógico en los que se hace lugar a las experiencias que son del otro, con la vibración que implica la relación con el otro, el cuidado y la responsabilidad hacia el otro.

En consecuencia, Vite (2022) cuestiona las lógicas promovidas por el extractivismo del saber en el que las personas han sido asumidas como objetos de estudio, y en función de ello, nos convoca a comprender que las investigaciones emergen en el encuentro con los otros, no sobre los otros, y por lo tanto, no han de trazar jerarquías investigadores-informantes y a su vez han de implicar desde el cuidado y el compromiso ético a las personas, considerando sus experiencias, emociones e interrelaciones, para informar sobre las intenciones de la investigación y sobre ello, poder decidir si colaborar o no. Es así, como la investigación adquiere un carácter colaborativo e interdependiente.

4.3 Método hermenéutico crítico

Desde esta perspectiva se incorpora el método **hermenéutico crítico**, el cual de acuerdo a los planteamientos de (Recas, citado por Ramos, 2009) se encarga de mostrar “una propuesta abierta que postula el potencial crítico inscrito en todo otorgamiento de sentido” (p.126). Para dar mayor precisión sobre su definición y propósito, es menester aludir al método hermenéutico en el cual se basa parte de sus postulados. De acuerdo con Martínez (2004), en el siglo XIX se hizo familiar la hermenéutica, no obstante, su vocablo conserva una historia mucho más larga al provenir del verbo griego *hermeneuein*, que significa “interpretar”. Según Heidegger (citado por Fuster, 2019) este método devela una “búsqueda constante por comprender al otro, no solo a través de la conversación, sino en aquello que se encuentra detrás de lo no dicho” (p. 205).

En este orden de ideas, uno de sus principales exponentes, Dilthey (1900, citado por Martínez, 2004) plantea que la comprensión del significado de las palabras, actitudes, lenguaje escrito y cualquier tipo de manifestación de las personas, subyacen en los sistemas organizacionales, sociales y culturales. En consecuencia, la exploración de ese conjunto de símbolos implicaría una interpretación de lo que estos representan a partir de una dialéctica que posibilita el develamiento de su estructura intencional, es decir que, los símbolos no son entidades abstractas y descontextualizadas, sino que se manifiestan y cobran sentido en el devenir cotidiano de las comunidades (Mejía, 2014).

De esta manera, se introduce la hermenéutica crítica, al plantear una integración de la hermenéutica y la dialéctica en la que se alcanza una interpretación más amplia y profunda del fenómeno que se estudia develando una comprensión crítica que cuestiona transformaciones de lo comprendido en el marco de los sistemas sociales, culturales y económicos que atraviesa a las comunidades y/o colectivos. Es así como se promueve “una conciencia crítica, una actitud contestataria y una voluntad de superación para fomentar transformaciones significativas en la existencia individual y social de la colectividad” (Bauman, 1980 citado por Mejía, 2014, p. 50), posibilitando la comprensión de fenómenos sociales, culturales y educativos desde una óptica reflexiva que contempla la interpretación con una perspectiva

crítica, cuyo propósito fue -en el caso de esta investigación- el reconocimiento de las concepciones y experiencias de jóvenes y adultos con DI y sus familias sobre la EE, EI y DI para problematizar las formas hegemónicas subyacentes en los fenómenos estudiados, asumiendo una comprensión más profunda sobre las implicaciones políticas, sociales, culturales y educativas de los discursos y prácticas en los que se inscriben.

Se evidenció así un interés en profundizar sobre la génesis de los mismos, que suele ocultarse en un entramado de relaciones estructurales que intentan descifrarse y cuestionarse a través de este método. Por ejemplo, la educación en escenarios no escolarizados y específicamente la EI, EE y DI se convirtieron en un fenómeno de estudio, en tanto, en estas se circunscriben “un conjunto estructurado y estructurador de relaciones más amplias (económicas, sociales, culturales, políticas) que tienen lugar en la sociedad global” (Miranda, 2006, p. 7), como también disciplinares, epistémicas y educativas según el problema y objetivos de esta investigación.

Como se mencionó al inicio del texto, el interés por comprender con el otro o lo otro, se da, no solo a través de los discursos, sino a través de las acciones, las prácticas y los comportamientos de las personas, en las que se materializan las concepciones creadas sobre los fenómenos estudiados. Para Ricoeur, (1985, citado por Moreno, 2017) las “características del texto escrito se pueden equiparar a las del acto de habla de la acción significativa. Por consiguiente, así como el texto escrito es susceptible de ser interpretado, también lo es la acción significativa de los fenómenos sociales” (p. 213). De esta manera, las **técnicas de recolección de información** implementadas fueron la entrevista semiestructurada, el taller y el análisis documental.

4.4 Contexto y participantes

El ejercicio investigativo hizo una apuesta al conocimiento y la experiencia encarnada, que surgió de mis cuestionamientos, luchas, formación, compromiso político y posicionamiento como hermana de un joven con DI a quien se le ha vulnerado y violentado en una sociedad capacitista,

normalizadora y opresora que bajo la lógica neoliberal ha estado en busca de personas productivas que se ajusten a determinados estándares de cuerpos y mentes.

Desde estas coordenadas, como hermana he vivido y acompañado las luchas de mi familia para poder garantizar un lugar de participación y aprendizaje a mi hermano, y por ello, hemos apostado a otros espacios, a hacer resistencias frente a lo impuesto, para devolverle a él un lugar que le fue arrebatado, y a su vez, la posibilidad de reconocerse y reconocerlo como un sujeto digno, con posibilidades y opciones de participación más allá de la escuela, y como una persona con DI que asume su vulnerabilidad, fragilidad e interdependencia.

En este sentido, y partiendo de cuestionamientos constantes frente a ¿qué están haciendo y sintiendo las personas con DI que no están en la escuela bajo la sombra de la EI y ahora están en propuestas educativas no escolarizadas? ¿Qué están haciendo aquellos que no hacen presencia en ninguna de estas propuestas o posibilidades educativas? ¿Cuáles son sus posibilidades de acceso, permanencia y participación a lo largo de la vida? ¿Cuáles son las concepciones y experiencias sobre EE, EI y DI de aquellos que han estado presentes y ahora están ausentes de propuestas educativas escolarizadas? ¿Cuáles han sido las luchas de las personas con DI y sus familias para acceder a escenarios y propuestas educativas? ¿Cuál es la responsabilidad que ha asumido el estado frente a la garantía del derecho a la educación a lo largo de la vida para personas con DI? Me propuse tejer sentidos y significados colectivos desde una lectura crítica de la EE, EI y DI basada en las experiencias, concepciones y voces de jóvenes y adultos con DI y sus familias.

Por la naturaleza de este ejercicio investigativo, era fundamental contar con la participación de personas con DI, familias y agentes educativos que hubieran estado vinculados al sistema educativo formal y a propuestas educativas de EE en el contexto local, en tanto, sus realidades, necesidades y subjetividades estarían mediadas por sus experiencias en ambos escenarios, además, se estableció como criterio de selección que fueran jóvenes y adultos con DI, ya que, se ubica una especial preocupación por los espacios de participación y aprendizaje a lo largo de la vida, pues en concordancia con los datos estadísticos retomados en el planteamiento del problema, las personas con DI tanto a nivel local como global se enfrentan en mayor medida a condiciones de pobreza y de injusticia socioeducativa, pues la

mayoría pertenecen a estratos socioeconómicos bajos y es el segundo tipo de discapacidad con mayor prevalencia, de igual manera, representan un porcentaje mínimo en comparación con la cantidad de personas matriculadas en el sistema educativo y a medida que van avanzando de niveles decrece el acceso y la permanencia, lo que incrementa la preocupación por los jóvenes y adultos con DI que quedan por fuera del sistema educativo y por las opciones o posibilidades de aprendizaje y participación.

De esta manera, se generó un vínculo con un programa de educación no escolarizada orientada a jóvenes y adultos con DI adscrito a la fundación San Vicente de Paul²⁹, denominado Enseñanza para personas con DI con enfoque Social y Mantenimiento Educativo (EDISME), cuya propuesta contempla este ciclo de vida por la necesidad evidenciada en el contexto de ampliar la oferta de participación, en tanto, la mayoría de jóvenes y adultos con DI cuentan con una oferta limitada para continuar con su proceso de aprendizaje, además, muchos de ellos pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, permanecen en casa sin participación en ambientes de aprendizaje, porque han desertado del sistema educativo formal o de experiencias educativas no escolarizadas sin hallar alternativas accesibles que les permita seguir desarrollando habilidades y aprendizajes para la vida.

Así mismo, su propuesta ha venido transformándose a la luz de un cambio de modelo de atención, ya que, anteriormente predominaba un enfoque asistencialista reducido al cuidado y uso del tiempo libre de personas con DI, con el propósito de que las familias pudieran acceder y asistir a un empleo, y con ello, superar la situación de pobreza, pues la razón social del programa ha radicado en la posibilidad de acompañar a las familias y personas con DI de bajos recursos; no obstante, se identificó la necesidad de hacer un tránsito a un modelo social y psicopedagógico que realmente vinculara a las familias y entornos de los jóvenes y adultos con DI desde un sentido corresponsable, y a su vez contemplar actividades con mayor sentido social, educativo y de proyección a la vida en comunidad.

En consecuencia, este programa representó una posibilidad en la cual tejer diálogos, no solo por su interés social y educativo, sino por las condiciones y experiencias de quienes la habitan, pues como lo

²⁹ Visita la página de la sociedad San Vicente de Paúl <https://ssvpaulmedellin.org/>

mentoné en apartados anteriores, los jóvenes y adultos con DI, y las familias que decidieron vincularse a esta propuesta investigativa han transitado el sistema educativo formal y propuestas educativas de EE.

El contacto con el programa fue mediado por una de las asesoras que acompañó este proceso y por medio de éste, fue posible generar espacios de diálogo con las docentes de EE y la directora, quienes desde un inicio manifestaron su interés y voluntad por articularse con el proyecto. Allí, se hizo una presentación general, se compartió la propuesta metodológica y de acuerdo con las preguntas orientadoras y objetivos de la investigación se realizó una convocatoria dirigida a las familias y/o cuidadores, jóvenes y adultos con DI, a quienes se les envió un vídeo de presentación y apertura, y posteriormente, manifestaron su interés y voluntad de participar de la propuesta³⁰.

Adicionalmente, se generaron vínculos con maestras de EE con trayectoria en el sistema educativo formal cuya experiencia estuviera en el marco de docente de aula y docente de apoyo. Así pues, los participantes que decidieron hacer parte de este tejido colectivo fueron: cinco jóvenes y adultos con DI, entre estos dos mujeres y tres hombres entre los 18 y 46 años de edad, siete madres, padres y/o cuidadores de personas con DI (cinco mujeres y dos hombres), dos maestras licenciadas en EE vinculadas a procesos educativos no escolarizados en el programa de EDISME, dos directivas de este mismo espacio, una educadora quien ocupa el cargo de vicepresidenta y la otra, una psicóloga quien ocupa el cargo de directora o líder del programa. Además, dos educadoras especiales en instituciones educativas formales, una de ellas es maestra de apoyo vinculada con el magisterio y otra está adscrita a la Unidad de Atención Integral (UAI)³¹. Con ello, se obtuvo un total de 6 participantes entrevistados y 12 personas que participaron de los talleres.

En concordancia, los diálogos sostenidos a través de las técnicas de investigación antes mencionadas, permitieron reconocer las experiencias y concepciones sobre EE, EI y DI desde las voces de personas con DI, sus familias y de manera complementaria de agentes educativos con trayectoria en

³⁰ En el siguiente enlace se encuentra disponible el vídeo de presentación compartido las familias y/o cuidadores, jóvenes y adultos con DI: https://youtube.com/shorts/-ZyPAKR0Q_4?feature=share

³¹ La unidad de atención integral (UAI) es una estrategia de atención adscrita a la secretaría de Educación de Medellín cuyo propósito es el fortalecimiento institucional bajo el enfoque de Educación Inclusiva, para garantizar el derecho a la educación de todos y todas sin excepción en las instituciones educativas oficiales.

propuestas educativas de escenarios escolarizados y no escolarizados, a partir de las cuales fue posible la problematización, el análisis y contribuciones para posibles resignificaciones a la luz de los Estudios Críticos en Discapacidad.

4.4.1 Contextualización: tránsito por una propuesta educativa no escolarizada orientada a jóvenes y adultos con DI en la ciudad de Medellín

Enseñanza para personas con Discapacidad Intelectual con enfoque social y mantenimiento educativo (EDISME)

El programa Enseñanza para personas con DI con enfoque Social y Mantenimiento Educativo (EDISME)³² nació en la ciudad de Medellín entre los años 1995 y 1998 al interior de la Sociedad San Vicente de Paúl. Esta sociedad es una organización sin ánimo de lucro, fundada en París-Francia en 1883 por un conjunto de jóvenes universitarios con la idea de apoyar, servir y brindar beneficencia a los más necesitados, con el propósito de mejorar sus condiciones de pobreza. Actualmente, hace presencia en 150 países del mundo y está conformada por conferencias con alrededor de 800 consorcios y 1.500.000 voluntarios.

En Medellín se fundó en el año 1882 y desde entonces se ha enfocado en la creación y desarrollo de programas y proyectos sociales para acoger y acompañar desde una visión humana e integral a los más necesitados, promoviendo medios y herramientas a través de las cuales sea posible disminuir o superar las brechas sociales y económicas de la pobreza.

En este orden de ideas EDISME, antes denominado centro de entrenamiento para discapacitados mentales, emergió como una posibilidad educativa y de participación social para personas con DI y trastornos mentales asociados, a su vez, que contribuía al apoyo familiar y de cuidadores para que éstos pudieran vincularse a una vida productiva, mejorando sus ingresos y condiciones de vida. En sus inicios tenía una visión asistencial arraigada a una atención bajo un modelo clínico/rehabilitador reflejada en su

³² Conoce un poco más de EDISME <https://ssvpaulmedellin.org/programas/edisme/>

propuesta, que para el año 2000 se centró en la oferta de servicios de fonoaudiología, psicología, terapia ocupacional y recreación, hacia el 2005 se hizo una reclasificación de los grupos orientado a la proyección de los estudiantes con mayores habilidades de la vida diaria y lectoescritura, instaurándose un método de asociación por áreas académicas, manuales, formativas y artísticas.

Con la incorporación del modelo social en la Sociedad San Vicente de Paúl, se asumió una visión integradora que promueve la sostenibilidad social y económica de las familias que la conforman, desde esta perspectiva el propósito va encaminado a la transformación de las condiciones de vida no solo a nivel material/económico sino espiritual, a través del apoyo y el acompañamiento de la sociedad en los diferentes programas y proyectos, con un énfasis en el compromiso y la corresponsabilidad de las familias en la continuidad, formación y proyecciones. Por ello, desde EDISME no solo se busca transformar la vida de los estudiantes, sino la de su familia, la relación con los entornos y la vida en comunidad.

En consecuencia, el objetivo principal del programa está enfocado a la promoción y potencialización de habilidades adaptativas para jóvenes y adultos con DI y sus familias, orientados al desarrollo de conciencia y autonomía, que posibilite un desempeño funcional a nivel personal, familiar y social desde la orientación psicopedagógica. Su foco está puesto en este ciclo de vida, por la falta de oportunidades existentes a nivel local, además, la mayoría de los estudiantes han estado expuestos a situaciones de riesgo y exclusión, en tanto, han desertado de propuestas educativas escolares y no escolares, y a su vez, han permanecido en casa, situación que vulnera el derecho a la educación a lo largo de la vida. De esta manera se proyecta una permanencia en el programa de cinco años, con el fin de orientarlos hacia diferentes opciones: estudio, emprendimiento o empleo y retorno al hogar. Esta última opción, varía dependiendo de los logros alcanzados, aquellos que están en proceso y las necesidades identificadas al interior de cada plan personal y de vida familiar.

La propuesta se compone de tres dimensiones que fueron definidas bajo el modelo de apoyos e integra un enfoque multidimensional y socio ecológico de la DI, con énfasis en el desarrollo de conductas adaptativas, estableciéndose una dimensión de comunicación y creatividad, otra de autodeterminación e inclusión social y, por último, habilidades para la vida independiente. Al interior de cada una de estas se vinculan diferentes talleres que dan vida a la propuesta.

Actualmente asisten al programa un total de 34 jóvenes y adultos con DI entre los 18 y 59 años, adscritos a tres grupos de acuerdo al tipo y necesidades de apoyo: mantenimiento cognitivo, intermedio y avanzado. Cuentan con un equipo interdisciplinario de psicología, EE, practicantes de estas mismas áreas y de actividad física, que acompañan el proceso de crecimiento y desarrollo personal y familiar. Las familias acceden por medio de una evaluación inicial socioeconómica a través de la cual se brindan becas que cubren el 25%, 50% y 70% de la sostenibilidad de acuerdo a la necesidad identificada, se realizan remisiones a los demás programas o proyectos de la sociedad con miras de vinculación que parte del análisis inicial, con ello se busca la participación, formación y proyección de las familias, quienes realizan aportes económicos según su capacidad.

4.5 Encuentros con la palabra, el gesto y la experiencia: técnicas de investigación

4.5.1 La entrevista

La entrevista según Hernández et al. (2014) es un encuentro generado para conversar e intercambiar información entre una persona y otra, en la que a través de preguntas y respuestas es posible establecer una comunicación para la construcción conjunta de significados con relación a un tema o fenómeno.

De acuerdo con Vasilachis (2015) este proceso implica -por parte de quien entrevista- un deseo de comprender al otro por encima de explicar, es decir, en lugar de imponer a través de explicaciones su propia visión del mundo a partir de nociones académicas y preconceptos, debe buscar ver la situación desde los ojos de su interlocutor, permitiéndole sus propias narraciones desde las cuales divulga relatos de su vida como respuesta a las preguntas formuladas.

En este ejercicio investigativo se implementó la entrevista semiestructurada, en tanto, se basó en una guía de preguntas abiertas a partir de las cuales fue posible introducir nuevos cuestionamientos ajustando la conversación a las respuestas recibidas, cuyo propósito era profundizar en conceptos o temas relacionados con la EE, EI y DI desde las experiencias y trayectorias de las personas participantes.

Para ello, se generó una guía que orientó la interacción dialógica y conversacional³³ con seis agentes educativos de escenarios escolares y no escolares: dos maestras de EE de EDISME, dos maestras de EE con experiencia en procesos de EI en propuestas educativas escolarizadas (docentes de apoyo), una educadora vicepresidenta de la conferencia de EDISME y una psicóloga líder del programa de EDISME.

4.5.2 Taller

El taller posibilita el trabajo con grupos, tiene unos objetivos particulares y es limitado en el tiempo, permite el protagonismo de las personas participantes, el diálogo de saberes y experiencias, así como la producción colectiva de aprendizajes (Cano, 2012). Desde la perspectiva de este mismo autor, esta técnica permite el análisis de elementos de una experiencia respecto a ejes de análisis determinados, cuyo propósito es la deconstrucción, reconstrucción y reflexión sobre estos.

Para su planificación se debe tener claridad sobre los objetivos que se buscan alcanzar y partir de un reconocimiento de las personas participantes, para contemplar una metodología que favorezca sus canales de aprendizaje, comunicación, representación y expresión. Es necesario tener en cuenta el momento de planificación, desarrollo y cierre, además, incorporar los siguientes elementos: objetivos, a quién va dirigido, contenidos a explorar, recursos (uso de dibujos, fotografías, vídeos, recortes de periódico, entre otros que funcionen como material estimulador para promover la participación), facilitadores y responsables, tiempos y disposición del espacio.

En el marco de esta investigación fue necesario definir el propósito de los talleres a realizar, en tanto, este puede estar dirigido a varios fines, sea de carácter diagnóstico para comprender y analizar alguna problemática, también analítico para abordar desde la discusión un tema coyuntural que puede incluirse como parte del diagnóstico, o en su defecto, un taller formativo, cuyo objetivo es formar o capacitar con relación a temas específicos. En concordancia con lo anterior, fue necesario clarificar con

³³ Ver anexo 5: Guía de entrevista a docentes, docentes directivos, docentes de apoyo y coordinaciones de programas orientados a personas con DI.

las personas participantes que los espacios estarían enfocados a la construcción colectiva de saberes en torno a sus experiencias de vida y concepciones de la EE, EI y DI, por ello, la intencionalidad, si bien tiene una connotación formativa por los aprendizajes que se tejen desde los encuentros, desencuentros, comprensión y análisis de realidades y subjetividades, intentaría principalmente un diálogo e intercambio de saberes y experiencias en los que darían a conocer sus concepciones y construcciones respecto a los tres núcleos de sentido de la investigación.

Desde esta perspectiva, se diseñaron e implementaron dos talleres, uno con jóvenes y adultos con DI y otro con familias y/o cuidadores de personas con DI, todas las personas participantes han transitado por diversas experiencias desde propuestas educativas escolarizadas y no escolarizadas transversalizadas por la EI y la EE.

Los talleres fueron distribuidos así: un taller llamado “memorias que reconstruyen”³⁴ realizado con 5 jóvenes y adultos con DI entre los 18 y 46 años, el cual se llevó a cabo en EDISME. Se hicieron dos encuentros, el primero con una duración de dos horas y el segundo tres horas, en los que se implementaron estrategias visuales, mapas corporales y educativos.

Otro taller con las familias y/o cuidadores, denominado “tejer historias: reviviendo experiencias de familias y/o cuidadores de jóvenes y adultos con DI”³⁵ realizado en EDISME durante tres encuentros, el primero se llamó “activación de experiencias” con una duración de 45 minutos, el segundo “veo, pienso y siento” duró dos horas, y el último “siendo y sintiendo con ellos y ellas” dos horas. En estos se implementaron también estrategias visuales y mapas experienciales.

A través de los talleres fue posible el reconocimiento de experiencias, que le han dado sentido y significado a los saberes construidos de las personas participantes en diferentes espacios educativos (escolares o no escolares), en las que se reflejan concepciones que estas han ido creando de la EE, EI y DI.

³⁴ Ver anexo 6: Guía de taller para personas con discapacidad intelectual “Memorias que reconstruyen”.

³⁵ Ver anexo 7: Guía de taller para familias y/o cuidadores de personas con DI “Tejer historias: reviviendo experiencias y sentires de familias y/o cuidadores de jóvenes y adultos con DI”.

4.5.3 Análisis documental

El análisis documental según Létourneau (2007), implica para los y las investigadoras una atención sostenida, el reconocimiento del origen y contexto del documento y una capacidad de interrogación que permite el establecimiento de correlaciones y vínculos entre los elementos captados desde una postura crítica frente al documento.

Esta técnica contempla tres momentos: en la parte previa al análisis del documento en la que se válida la veracidad de la fuente, se hace la lectura tomando notas y resaltando aspectos relevantes y se documenta bibliografía usada por la fuente para complementar y profundizar la comprensión de la misma; seguidamente se pasa al análisis que incorpora cuatro momentos, la contextualización del documento en función del problema y los objetivos de la investigación, ubicación histórica del documento para situar las condiciones de su construcción en relación a aspectos sociales, culturales, económicos e ideológicos; el análisis del documento desde la información recolectada en momentos anteriores utilizando citas del mismo para el establecimiento de relaciones, interrogantes, discusiones y, por último, un balance en el que se evalúa el documento respecto a su claridad, enseñanzas, dudas y fiabilidad del mismo.

Las fuentes escritas revisadas en esta investigación se enmarcan en la concepción teórica actual de DI, los marcos de derechos y políticas educativas bajo la EI acerca de DI contempladas en Colombia o normativa nacional, entre las que se ubica el decreto 1421 de 2017, las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativas de estudiantes con discapacidad en el marco de la EI del Ministerio Nacional de Educación, propuestas de programas de EE, en este caso documentación estructurante y orientadora del modelo y programa EDISME. En estos se buscó la comprensión, problematización y análisis de la EE, EI y DI desde los Estudios Críticos en Discapacidad.

4.6. Interpretación y análisis

La recolección, interpretación y análisis de los datos de acuerdo a Hernández et al. (2014) no se da de forma aislada o segmentada, por el contrario, estos ocurren en paralelo en el transcurso de la investigación. Su propósito según estos mismos autores son: explorar los datos, dar una estructura a través de una organización en unidades o núcleos de sentido incluyendo los emergentes, describir las experiencias de los participantes desde su óptica, lenguaje y expresiones, descubrir los conceptos, categorías, temas o patrones presentes en la información, así como su vínculo, para otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos a la luz del planteamiento de la investigación y sus objetivos, comprender en profundidad el contexto que rodea los datos, vincular los datos con el conocimiento (discusión entre las fuentes), para finalmente exponer los hallazgos y las conclusiones del estudio.

Desde estas coordenadas fue posible dar continuidad a la exploración de la información a partir del trabajo en campo, donde se implementaron las técnicas previamente mencionadas para dar paso a la organización y estructuración de los datos recolectados (clasificación, categorización, códigos de identidad), lo que permitió el procesamiento e interpretación de los mismos, así como el análisis desde el establecimiento de relaciones, vínculos y discusiones entre las fuentes. En este sentido la ruta establecida constó de:

1. Organización y estructuración de los datos: en función de la técnica implementada se definieron los instrumentos que permitieron la recolección de la información y la organización de los datos. Además, se realizó un nombramiento por actores y contexto, de la siguiente manera:

- Ent.Pro.EE.1(entrevista profesora de Educación Especial 1). Ent.OP.PEE.1. (entrevista otros profesionales de propuesta de Educación Especial 1). Ent.EE.EF.1 (entrevista educadora especial de Educación Formal 1). Tall.EsEdis.1 (taller estudiante EDISME 1). Tall.Famcui.1 (taller familias y/o cuidadores 1).

- Instrumentos: Entrevistas (transcripciones y notas de campo), talleres (transcripciones, notas de campo, fotografías, descripciones de los mapas corporales, educativos y experienciales). Análisis documental (matriz de análisis).

2. Procesamiento de la información: se hizo uso del software atlas.ti en el que se definieron códigos en función de las categorías y subcategorías extraídas del marco conceptual, las preguntas orientadoras y los objetivos. Además, se ubicaron categorías emergentes, es decir, aquellas que fueron reiterativas y no habían sido contempladas. Los códigos se nombraron a partir de las siguientes categorías EE (Educación Especial), EI (Educación Inclusiva) y DI (Discapacidad intelectual), al interior de cada una de ellas se desplegaron unas subcategorías que permitieron enlazar los datos con los conceptos y dar paso al proceso de codificación.

3. Triangulación de la información: posibilitó la interpretación y análisis a partir del establecimiento de relaciones, vínculos y discusiones entre las fuentes (semejanzas, diferencias).

4. Constitución de sentido: a partir de la escritura de los hallazgos fue posible la construcción de sentido desde la discusión y las conclusiones que emergieron a la luz de las múltiples relaciones entre los datos, los referentes bibliográficos, y la literatura generando una vinculación a planteamientos teóricos que justificaron y dieron sustento a los hallazgos. En este sentido los hallazgos y resultados corresponden a un nivel de carácter descriptivo de lo planteado por los actores y los contextos participantes del estudio, en función de sus experiencias, vivencias, actitudes, sentires y pensares; mientras que el análisis y la problematización corresponde a la discusión, lugar donde se puso en diálogo estos hallazgos (lo que acontece en los contextos) con los autores que orientaron la investigación.

4.7. Consideraciones éticas

Siguiendo los planteamientos de Aera (2011) el objetivo primordial del código ético en la investigación es comprometerse con “el bienestar y la protección de las personas y grupos con los que trabajan los investigadores de la educación” (p. 146), asumiendo así una responsabilidad social en su trabajo.

Desde esta perspectiva, este ejercicio investigativo acude a tres principios básicos retomados por Clifford (2012), el respeto por las personas en relación a que estas se involucren de manera voluntaria recibiendo la información oportuna y clara sobre los objetivos, procedimientos y responsabilidades; el beneficio social en el que se resalta la necesidad de garantizar bienestar a las personas participantes evitando el daño y la omisión de información a través de un consentimiento informado en el que se exponga los posibles riesgos y beneficios; por último el principio de justicia en el que se brinda un trato equitativo en relación a los beneficios y cargas en la investigación. Para efectos del presente estudio las personas participantes, entre estas, personas con DI recibirán la información respectiva, ajustando el lenguaje y las formas de representación de la información para favorecer el acceso a la misma, además, se incluirá el consentimiento y la aprobación de quien figure como persona de apoyo, según la Ley 1996 de 2019, respetando la dignidad humana, autonomía individual y el derecho a la no discriminación de las personas con DI.

En este orden de ideas se contó con las siguientes consideraciones éticas: un consentimiento informado en el que se incorpora datos sobre los objetivos, riesgos, beneficios, derechos y responsabilidades de las personas participantes, así como el carácter voluntario de ser partícipe del estudio; se brindó información respecto a la confidencialidad, es decir, el anonimato o uso de seudónimos en caso de solicitarlo, la custodia de la información brindada (tiempos y registros), y la posibilidad de retractarse de su participación en cualquier fase de la investigación; finalmente, se estableció un compromiso en función de la socialización de los hallazgos. Bajo el principio de respeto, el trabajo colectivo realizado con los participantes permitió reflejar opiniones y percepciones con libertad, su actuación estuvo mediada por su convicción, sin interferencias o cuestionamientos que tergiversaran o contaminaran la información.

5. Entre brotes y raíces: hallazgos, voces y sentidos emergentes

La construcción y puesta en marcha del proyecto investigativo fue la semilla que germinó a la luz de un corazonar y sentipensar la propia experiencia y con ella, los saberes y la práctica sentida en la escuela y al margen de ella. Es la recopilación de años de historias tejidas en mi cotidianidad y también de aquellas que se reconstruyeron y continúan resignificándose bajo el encuentro de saberes desde la EE en diálogo con la EI y la DI, donde empiezan a emerger nuevos sentidos, significados y prácticas que las cuestionan, pero principalmente, marcan un camino de luchas y resistencias que reclaman la dignificación de las voces de los propios sujetos que encarnan la experiencia. Es por esto que, resulta esencial pensarse y poner en el centro los saberes, las concepciones y los sentires vividos por jóvenes y adultos con DI, familias y/o cuidadores, así como aquellos derivados de agentes educativos que de manera complementaria han contribuido a dichas experiencias. De esta manera, este capítulo representa la posibilidad de recoger los hallazgos a partir de una descripción de la información obtenida para tejer conexiones desde una perspectiva crítica entre los planteamientos de las personas participantes con relación a sus experiencias y concepciones sobre EE, EI y DI.

5.1 Educación Especial y sus múltiples formas de existencia

En este apartado se abordará las concepciones que se han venido gestando alrededor de la EE en Medellín con relación a las experiencias de personas con DI, vislumbrando sus múltiples formas de existencia desde sus apariciones, continuidades, discontinuidades, transformaciones y reconfiguraciones a partir de los tejidos contruidos con la EI. La investigación permitió reconocer las formas en cómo se ha entendido y se viene configurando la EE en Medellín, asumiendo como fuente primaria de indagación a quienes encarnan la DI y como fuentes complementarias a aquellos

cuya trayectoria han gestado vínculos con la EE desde su saber específico y la práctica en espacios educativos no escolarizados y escolarizados³⁶.

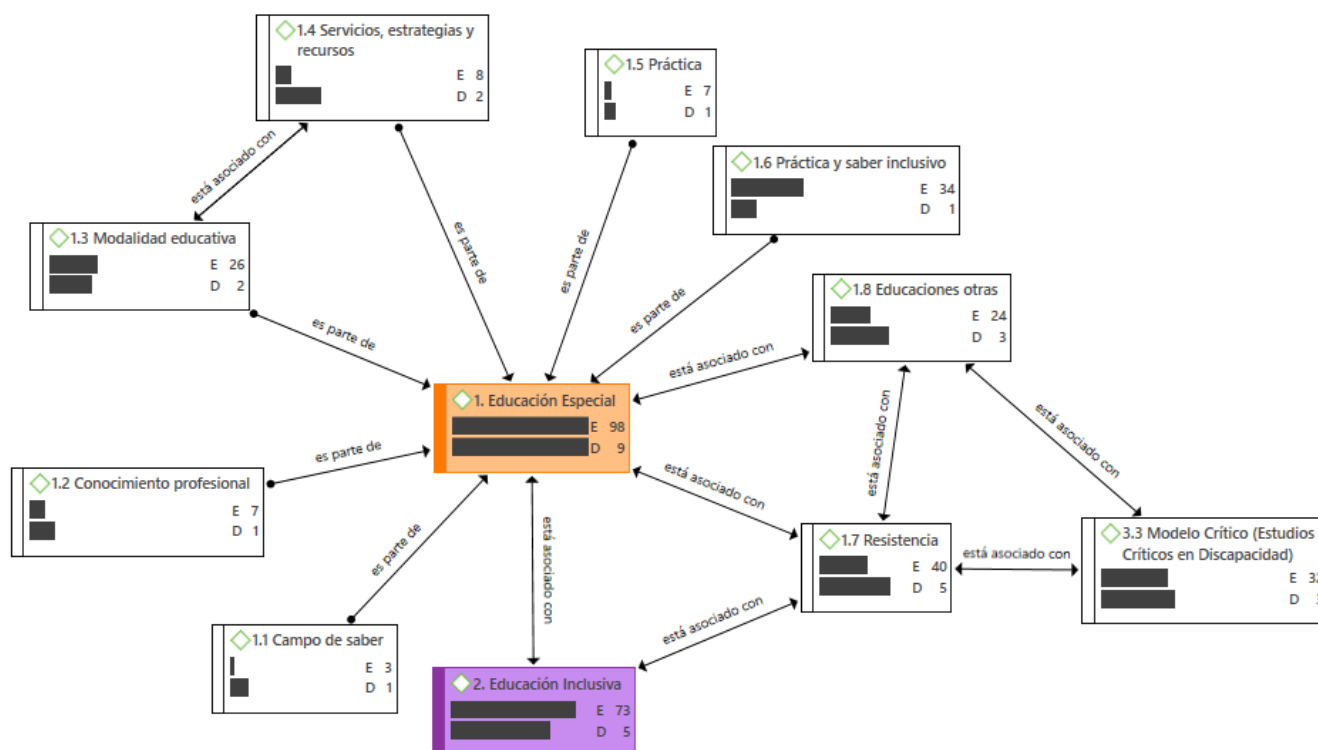


Ilustración 1 Esquema de relaciones Educación Especial. Elaboración propia.

La suma de voces y experiencia permitió vislumbrar las existencias, tránsitos y resignificaciones de la EE a partir de las connotaciones gestadas con la EI, en las que se evidencia no solo su existencia, continuidad o discontinuidad como campo de saber, conocimiento profesional, modalidad educativa y práctica, sino algunas categorías emergentes producto de las transformaciones generadas por la irrupción de la EI, las implicaciones para las personas con DI, familias y/o cuidadores y los nuevos caminos que se abren a la luz de los Estudios críticos en

³⁶ Durante la fase de recolección de la información se desarrolló el trabajo de campo en un centro de enseñanza para personas con Discapacidad Intelectual con enfoque Social y Mantenimiento Educativo (**EDISME**), en el que tuvo lugar la implementación de 4 entrevistas a agentes educativos, un ciclo de tres talleres con seis familias de personas con Discapacidad Intelectual y dos talleres con cinco jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual. Así mismo, se vinculó la experiencia de dos educadoras especiales quienes ejercen como docentes de apoyo pedagógico (DAP) en dos Instituciones Educativas formales de Medellín.

Discapacidad, posibilitando comprensiones otras que ubican a la EE en la actualidad como una práctica y un saber inclusivo y en resistencia.

Desde el sentir y caminar de los jóvenes y adultos con DI, se logró identificar a la EE a partir de la relación con los centros especializados en los que han tenido o tienen alguna experiencia asociada con el aprendizaje. La reconocen como una educación especializada y diferenciada para personas con discapacidad, y a su vez, expresan que el hacer presencia en estos espacios y no en escuelas de educación formal lejos de generarles sensaciones de rechazo o exclusión, les ha permitido sentirse acogidos, respetados y escuchados, además, de reconocer aprendizajes significativos que no alcanzaron en las escuelas, por lo que, para ellos y ellas, la EE es considerada como una *modalidad educativa, práctica y saber inclusivo*.

EE como modalidad educativa, práctica y saber inclusivo desde los jóvenes y adultos con DI
“Nos enseñan de una manera diferente”. (D7:7:32 Tall.EsEdis.1, 2024)
“Nos tratan bien, se enseñan cosas y aprendemos mucho” (D7:7:33 Tall.EsEdis.5, 2024)
“Porque donde entré yo he aprendido mucho y en los otros no, nada” (D7:7:34 Tall.EsEdis.2, 2024)
“la Educación Especial es para personas discapacitadas. Edisme es Especial y Inclusiva” (D7:7:35 Tall.EsEdis.3, 2024)
“aquí se viene a aprender mucho, a que le enseñen a uno a leer, escribir, sumar, restar a muchas cosas” (D7:7:36 Tall.EsEdis.4, 2024)
“Si es inclusiva, porque nosotros también tenemos derecho a estudiar como los otros” (D7:7:37 Tall.EsEdis.1, 2024)
“Si es inclusiva, porque no todas las personas tienen la misma capacidad que la otra persona y eso está bien... está bien estar en otros lugares... nos den atención y nos enseñen... nos apoyen” (D7:7:38 Tall.EsEdis.4, 2024)

Tabla 1 EE como modalidad educativa, práctica y saber inclusivo desde los jóvenes y adultos con DI. Elaboración propia. 2025

Las familias por su parte, le dan a la EE un reconocimiento particular como *conocimiento profesional*, en tanto, identifican la importancia de la formación de maestros con conocimientos específicos que permita brindar una educación pertinente y adecuada a las demandas y necesidades de personas con DI. Reiteran desde una postura crítica la necesidad de la EE, pues desde sus experiencias han identificado que, en lugar de fortalecerla, le han retirado apoyos y recursos, y que la EE al igual que las personas con DI está siendo olvidada por el estado. Desde esta lógica, tal

como lo asumen los jóvenes y adultos con DI, asienten que la EE es un *saber y una práctica inclusiva*, ya que, posibilita la interacción, la participación y el aprendizaje.

EE como conocimiento profesional desde las voces de las familias	EE como saber y práctica inclusiva desde las voces de las familias
<i>“para mí la EE, son como los profesionales altamente formados para tratar un tipo de discapacidad, ya sea calificado por una entidad que certifique” (D9:9:26 Tall.Famcu.5, 2024)</i> <i>“la EE tiene que ver con la existencia de profesionales que tengan conocimiento de eso, son las herramientas que brinda el profesional para que cada uno reciba la educación que requiere de acuerdo a las necesidades” (D9:9:27 Tall.Famcu.7, 2024)</i> <i>“la EE son como esas herramientas que personas que ya vivieron la experiencia de estudiar, formarse, analizar e investigar pueden brindar a personas con discapacidad o a sus familias, para entender que no deben quedarse encerrados, nos apoyan para enseñarnos como ayudarles a explotar sus potenciales que no hemos descubierto” (D9:9:25 Tall.Famcu.3, 2024)</i>	<i>“Cuando hablamos de inclusión a que se refiere, se refiere a una inclusión en un marco social y en un entorno donde vamos a interactuar como personas y seres humanos. Entonces todo lo que esté en pro de construcción de esa inclusión se debe tomar como EI, por ejemplo, EDISME, es que aquí no pasan por niveles y grados como en el colegio, pero les estamos brindando posibilidades y actividades de inclusión, de participación a personas que requieren altos apoyos, es decir, que les permite ser y participar en diferentes entornos” (D9:9:39 Tall.Famcu.1, 2024)</i> <i>“si en Edisme, por ejemplo, yo reconozco que hay una educación inclusiva para mi hija, aquí aprende y hace demasiado, brindan calidad para nuestros hijos y para sus familias, una atención personalizada y eso es muy importante” (D9:9:40 Tall.Famcu.4, 2024)</i> <i>“hay que mirar cual es el objeto de EDISME, o sea donde está orientado lo que le brindan a nuestros hijos y a nosotros. O sea ¿los tienen aquí como guardería?, no, ¿los traigo para desencartarme de ellos?, tampoco. Aquí hay objetivos claros, tienen un enfoque preciso, trabajan con las familias. Ahora, desde allí, puedo decir, claro que es inclusivo porque a pesar de no estar con otras personas sin discapacidad en un mismo espacio como lo es la escuela, se está brindando una educación, unas bases y una formación para que puedan participar y entidades como aula abierta, fundación integrar, álamos, San Cristóbal y demás, tendrán sus propios objetivos, pero en función de qué, de mejorar la calidad de vida y de adaptación de personas con discapacidad intelectual. Todas esas entidades son inclusivas” (D9:9:41 Tall.Famcu.1, 2024)</i>

Tabla 2 Diferentes formas de existencia de la EE desde las familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025

Desde el sentipensar de maestras de EE en Medellín, fue posible reconocer las formas en las que han conceptualizado, entendido y llevado a la práctica su saber a partir de la experiencia con estudiantes con DI y sus trayectorias en espacios educativos escolares y no escolares. Sus apuestas formativas y experienciales permitieron vislumbrar varias formas de existencia de la EE inmersas en un mismo contexto, pero en distintos escenarios y propuestas educativas.

Como **campo de saber** no hay mayor reconocimiento, sin embargo, se resalta la importancia del diálogo con otros saberes y disciplinas para tener una visión más integral de los procesos, los contextos y las personas, expresando a su vez el amplio abordaje que tiene la EE pensada no solo desde la escuela o la educación, sino por fuera de ella como una acción social, en la que a partir de dicho diálogo es posible ampliar el panorama y las posibilidades de participación no solo de los profesionales de EE sino de las mismas personas con discapacidad, tal como se expresó en una de las entrevistas *“también ha sido un proceso de aprendizaje muy bonito, porque entonces ella me enseña desde su saber, yo le enseño desde el mío y vamos compartiendo, entonces, también amplía como un montón el panorama de lo que es la Educación Especial en una organización social y con adultos con DI”* (D1:1:1 Ent.Pro.EE.2, 2025).

Como **conocimiento profesional** también se observa bajas referencias, derivadas de las tensiones que se vienen presentando respecto a la pertinencia de la EE pensada como formación inicial de maestros, en tanto, desde las interpretaciones que se le ha dado a la EI, empieza a circular la idea de que la EE es excluyente al focalizar los procesos en poblaciones específicas, además, como ha venido desapareciendo como modalidad educativa y como práctica, por connotaciones sociales y económicas, ligadas a la idea de que invertir presupuesto en educación para personas con discapacidad no es rentable, por las concepciones que se han construido sobre esta y que no coinciden con los estándares de productividad y retribución que se le atribuye a la educación y a las personas que la habitan, se cuestiona la necesidad de sostenerla en la formación inicial de maestros, situación que se refleja no solo en lo expresado por las familias y/o cuidadores, si no en lo narrado por algunas de las maestras entrevistadas *“obviamente sostener instituciones especializadas es costoso, se requiere también formar profesionales, pero hay que mirar el valor que se le da también, mira, por ejemplo, el tema de la licenciatura, las peleas que viene sosteniendo*

desde hace años, donde ha tenido que justificar el para qué de la Educación Especial. Es ver también la importancia que se le da a unos procesos de formación vinculados a quiénes va dirigido, pues en la sociedad hay personas que valen más que otras” (D1:1:48 Ent.Pro.EE.2, 2025). “Mira por ejemplo la lucha que ha tenido que dar la universidad para que la carrera se mantenga” (D8:8:16 Ent.EE.EF.1, 2025)

La EE como **modalidad educativa y práctica diferenciada al interior de centros especializados**, también recobra un lugar importante y aunque en el momento existen pocas instituciones especializadas por las transformaciones derivadas de políticas de EI, todas las personas participantes manifiestan la importancia de que se mantengan o se promuevan estos espacios para personas con DI, ya que, por una parte, es considerado el colectivo más vulnerado e invisibilizado y por otra, en estos se materializan unas condiciones que permiten pensarse de forma personalizada e integral en los procesos, garantizando un acompañamiento oportuno, un aprendizaje centrado en las habilidades, intereses y apoyos de las personas, y especialmente, una participación que contribuye al reconocimiento del otro, de su contexto y de sus subjetividades.

También es vista como una posibilidad de hacer **resistencia** a la estandarización y prácticas hegemónicas que se perpetúan en la escuela bajo los intereses sociales y económicos, resaltando que hay otras formas de educación, otras formas de ser, pensar y estar tanto al interior de la escuela como por fuera de ella. Es la oportunidad de promover lugares de reconocimiento y de conciencia sobre quién soy, de dignificar la voz de las personas con DI reconociéndose desde sus potenciales y necesidades de apoyo, sin sentir vergüenza de ello, asumiéndose desde la interdependencia. De esta manera, se hace frente a las tensiones que vienen emergiendo desaforadamente sobre la EE, vinculando a los centros especializados a una categoría emergente de **resistencia** y **educaciones otras**, para reivindicar las luchas y defensa de la EE a partir de una resignificación de su suelo epistémico que desplace el modelo clínico y las prácticas capacitistas que ha imperado, para asumir una mirada crítica y educativa que permita la reexistencia de otras propuestas y espacios educativos estatales a lo largo de la vida pensados para personas con DI, y a su vez se convierta y se sostenga en una práctica de resistencia dentro de la educación formal.

A propósito, las maestras de EE cuya experiencia está enmarcada en la figura de docente de apoyo pedagógico en la Educación formal, expresan que:

EE como resistencia desde las voces de maestras de EE en educación formal

“Es una educación diferenciadora que resiste a la hegemonía. Hay algo que me enseñó Foucault sobre la biopolítica, y es que la EE resiste a esos poderes de control, a que se masifique como acompañar al otro, a ser sujeto de un poder sistémico. Somos quienes hacemos resistencia, no todos, pero pienso que resistimos a la uniformidad, de la regularización del deber ser para poder responder, y más bien resistir desde lo que soy para poder aprender y construir. Somos quienes resisten a los discursos sociales que pretenden volvernos capacitistas, todo ser capaz, todos ser de la misma manera, responder de la misma forma. Siempre estamos pensando en función de las diferencias y la diversidad para hacer posible otros lugares. La EE es una revolución pedagógica para hacer posible la diversidad, estamos a favor de los derechos de las personas con Discapacidad, resistencia a la hegemonía de los procesos” (D8:8:50 Ent.EE.EF.2, 2025)

“Ha aportado desde las movilizaciones por los derechos, las luchas que se han realizado desde los programas de EE, en la generación de estrategias y de herramientas en la educación, a las políticas y a los currículos” (D8:8:14 Ent.EE.EF.1, 2025).

“También es hacer resistencia de la manera más dulce posible y esa es mi revolución, ser la palabra tranquila y amorosa, soy muy humana y me gusta serlo aún con todos los retos y desaires, porque no es fácil ser amoroso en un mundo donde nos hemos acostumbrado pasar por encima de todos sin importar el costo” (D8:8:28 Ent.EE.EF.2, 2025).

“Uno los mira en ambos lados y con relación a las prácticas creo en las dos, creo en la EE en una escuela especial y creo en la EE en un colegio regular, ambas posturas hacen cosas significativas” (D8:8:17 Ent.EE.EF.1, 2025).

Tabla 3 EE como resistencia desde las voces de las maestras. Elaboración propia. 2025.

Así mismo, se toma como referencia a EDISME centro de enseñanza para personas con DI con enfoque Social y Mantenimiento Educativo, lugar en el que confluyó la mayor parte del trabajo de campo y en el que se refiere que:

Voces maestras de EE en EDISME: EE como resistencia	
Resistencia	Educaciones otras
<i>“Entonces que digan es que Edisme tiene una propuesta diferente, es que forma, da la posibilidad de... Uno dice, sí, es que estamos yendo contra la corriente, contra lo que hay, contra lo mismo y eso nos está dando frutos. Somos instituciones disruptivas”. (D1:1:40 Ent.Pro.EE.2)</i>	

“Es la posibilidad de reivindicar otras formas de hacer educación, pues específicamente orientada a personas con discapacidad Intelectual. Desde la EE, hay otras posibilidades de formar, pues desde el ser y ser feliz se puede formar un motón. Es un mundo bien amplio, yo creo que a mí desde que lo he visualizado y resignificado, es darle otro significado a lo que es la discapacidad, cierto, resignificar la discapacidad y lo que es la EE, lo que es el ser docente, resignificar la EE” (D1:1:51 Ent.Pro.EE.2)

“Pero que sea para adultos, son muy poquitas, entonces, seguir manteniendo ese diferenciador nos posibilita también como abrir un camino de que es posible ampliar el espectro de acción y de que sea desde otro lugar, pensado para adolescentes y adultos con discapacidad intelectual, quienes por lo general son los que desertan de la educación regular o se quedan sin posibilidades al culminarla” ((D1:1:9 Ent.Pro.EE.2)

“La Educación especial sigue siendo una resistencia o un lugar desde el que podemos hacer resistencia frente a cierta situación, es una necesidad, pero también es una lucha constante de ubicarla en un lugar de importancia” (D1:1:49 Ent.Pro.EE.2)

“Desde el estar acá sepan por qué están, no porque no pudieron estar en otro lugar, sino porque es necesario este lugar para que ellos adquieran aprendizajes y habilidades que les va a permitir estar en otros lugares y ser ellos mismos. Yo les digo muchas veces que son ellos los que le van a decir al mundo: qué pena, pero es que yo necesito esto y eso es lo que usted me tiene que dar... Que ellos se reconozcan desde su potencial y desde lo que hay, y que nombren lo que son, porque volvemos a lo mismo, si yo no lo nombro es como si yo no existiera” (D1:1:36 Ent.Pro.EE.2)

“EDISME busca potenciar y fortalecer habilidades adaptativas para las personas con Discapacidad Intelectual. Reconocer su valor como persona, trabajar desde el ser que me parece vital... Si se dio una oportunidad de ingresar a otro tipo de educación, bien, si se da la oportunidad de hacer un emprendimiento, bien, si se quiere

“Para mí ha sido muy importante porque me ha devuelto como esa fe de que los muchachos pueden ser. De que pueden estar, de que pueden ser ellos, de que hay otros espacios, otras formas de pensarse su educación desde afuera, desde lo que no se impone” (D1:1:95 Ent.Pro.EE.1)

“Esas exclusiones positivas. Porque ese proceso alterno le está brindando lo que un proceso regular no le brindó ni le está brindando, y si no se lo brinda, entonces debe haber otra posibilidad para esa persona” (D1:1:33 Ent.Pro.EE.2)

“Es un espacio en el que ratifican que hay posibilidades para ellos, también es mostrarles otro panorama, otro contexto, otro lugar donde se sienten acogidos y respetados” (D1:1:99 Ent.Pro.EE.1)

“Es una posibilidad de resignificar la discapacidad, y en este caso, la discapacidad intelectual, pensando también en aquellos que requieren apoyos extensos y generalizados a lo largo de la vida” (D1:1:129 Ent.Pro.EE.2)

“Como que también está pensada hasta los 18 no más, porque pues mira que muchas de las instituciones, entonces, cumple los 18 años ah bueno ya, ahí es cuando empieza a disminuir el espectro de posibilidades ¿Bueno para mayores de 18 años, ¿qué hay? ¿Qué están ofreciendo? Es una deuda, porque no se está dando la relevancia que debería tener. Hay un proceso, que es necesario porque si no, pues van a quedar

<i>acompañar el tránsito a la vida en hogar o en comunidad también. Siempre y cuando ese ser se sienta ahí, se sienta ubicado ahí” D1:1:116 Ent.Pro.EE.1, 2024)</i>	<i>relegados a quedarse en sus casas y una vez que están envejeciendo a la par de sus familias, entonces pues ¿qué va a pasar? “ (D1:1:46 Ent.Pro.EE.2)</i>
---	---

Tabla 4 EE como resistencia desde las voces de maestras de EE en EDISME. Elaboración propia. 2025

En esta misma línea, uno de los jóvenes con DI y algunas de las familias y/o cuidadores expresan la importancia, pertinencia y necesidad de espacios alternos a la educación formal, que brinden una atención educativa para personas con DI, especialmente, para aquellos que requieren más apoyos y se encuentran en una edad adulta, pues sus posibilidades cada vez son menores.

Voces de familias y/o cuidadores, joven con DI: EE como modalidad educativa
<i>“Es que muchos están en la casa. Y eso no está bien porque ellos deben de aprender otras cosas, conocer nuevas personas y conocer las actividades. Ellos tienen derecho a estudiar y participar” (D7:7:17 Tall.EsEdis.1, 2024)</i>
<i>“Es que lo significativo de estas instituciones es el modelo y la cantidad de estudiantes que hay, que permite la atención personalizada, por eso permite que se haga muchas más cosas con los estudiantes y las mismas familias” (D9:9:43 Tall.famcu.7, 2024)</i>
<i>“Ha sido una cantidad de progresos y muy positivos, todavía falta, pero seguimos trabajando y han sido muchos los logros, aquí en Edisme se siente un calor humano increíble”. (D9:9:45 Tall.famcu.3, 2024)</i>
<i>“Es que insisto, debería haber lugares iguales o mejor que este, el estado debe crear en todas partes del país, donde la gente reconozca que hay lugares y posibilidades más allá de la escuela y para adultos o adultos mayores con discapacidad Intelectual” (D9:9:46 Tall.famcu.2, 2024)</i>

Tabla 5 EE como modalidad educativa desde las voces de familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025

De igual manera se resalta la necesidad de que estos espacios alternos tengan un foco de atención centrado en lo educativo y social para transformar prácticas provenientes de espacios terapéuticos y rehabilitadores que continúan centrando los procesos en el déficit. En este sentido, es menester, recordar que, anteriormente, la EE tenía sus propios espacios al interior del sistema educativo, no obstante, los cambios generados por la EI, provocaron su transformación y, actualmente existen organizaciones sociales especializadas que a través de convenios logran permanecer y brindar una oferta limitada, pues al contar con pocos recursos, los cupos y la permanencia para las personas con DI no es muy amplia con relación a la demanda.

También hay colegios de carácter privado, así como Instituciones prestadoras de servicios de Salud (IPS) que brindan una oferta de habilitación y rehabilitación complementaria o permanente (según necesidades) a PcD. Estos espacios conservan un modelo médico en discapacidad, reforzando prácticas en el que la persona defectuosa debe ser rehabilitada (corregida) para adaptarse a la escuela, además, constituyen una opción limitada, pues, el acceso y permanencia está sujeta a los recursos económicos con los que cuenten las familias y a los tramites que se adelanten o no a través de las Entidades Promotoras de Salud (EPS) que suelen ser dispendiosos, intermitentes y poco exitosos. Tal como lo mencionan algunas de las familias y/o cuidadores y las maestras de EE.

Acceso a propuestas alternas de Educación Especial	
Familias y/o cuidadores	Maestras de EE
<i>“Toqué muchas puertas, había varios, pero particulares y yo soy de bajo recursos, entonces si no me alcanzaba para una, menos para dos” (D9:9:3 Tall.famcu.4, 2024)</i> <i>“Lo que pasa es que las instituciones que existen para brindar apoyos a estos muchachos son privadas, por eso el acceso es limitado, muchos no podemos porque no tenemos los recursos, a uno le preguntan: profe y ¿dónde lo puedo llevar? ¿de qué recurso dispone usted? Pero la mayoría de las familias de este sector educativo son estrato 0, 1 y 2, entonces es difícil, porque si tienen para pagar algo, se quedan sin con qué pagar el transporte o la alimentación, no tienen caja de</i>	<i>“Son pocos los espacios públicos por fuera de la escuela pensados para personas con DI, la gran mayoría son privados, es decir, las familias tienen que tener poder adquisitivo. Muchas funcionan como IPS, en algunos si quisiera exaltar los que tienen talleres socioocupacionales y algunos programas pensados para el tiempo libre, entonces, como ese tipo de programas sí me parecen importantes porque no están orientados tanto al campo médico y rehabilitador, si no más a lo educativo y formativo. Pero el acceso es limitado” (D1:1:101 Ent.Pro.EE.1, 2024)</i> <i>“Puede ser que por allá remotamente haya un espacio, no conozco ninguna propuesta a nivel público, en donde la familia no tenga que hacer un esfuerzo inimaginable, una peleadera, pues la verdad no lo conozco, no lo conozco. Existen algunos proyectos de la alcaldía, pero es muy limitado” (D1:1:94 Ent.Pro.EE.1, 2024)</i> <i>“Lastimosamente la mayoría de estos espacios son de carácter privado, en la alcaldía está el centro Integrado de San Cristóbal, el Guillermo Vélez, en el proyecto de ser Capaz también hay otras posibilidades, pero realmente son pocas, es muy limitada la oferta, los índices de personas con discapacidad intelectual son demasiados altos con relación a la oferta. A estas instituciones privadas solo se puede ingresar si cuentas con los recursos económicos, o por gestiones con el sistema de salud o a través de tutelas y realmente la</i>

<i>compensación porque la mayoría son trabajadores independientes”. (D9:9:20 Tall.famcu.7, 2024)</i> <i>“Primero el factor económico, porque muchas instituciones son privadas y muy costosas. El estado tendrá algunos proyectos, pero no son suficientes para todas las personas con discapacidad que hay por fuera de las escuelas y sobre todo adultas” (D9:9:52 Tall.famcu.1, 2024)</i>	<i>mayoría de personas con DI están en las comunas donde hay bajos recursos” (D8:8:65 Ent.EE.EF.1, 2025)</i> <i>“Si no hay garantías en la edad escolar, ahora en una proyección a lo largo de la vida, no, por lo menos dentro de la Educación formal. Ahora bien, propuestas educativas no escolares, hay pocas y cada vez hay menos, podríamos decir el estudiante con discapacidad desertó a que otra propuesta podría vincularse, no hay, la oferta se va reduciendo, cada vez hay menos posibilidades, las que hay son costosas, porque se han venido cerrando instituciones que promovían otro tipo de aprendizajes para la vida y que podían apoyar en los tránsitos en el ciclo de vida. Actualmente, son pocas las instituciones que podrían formar y acompañar por fuera de la escuela y cada vez es más difícil” (D8:8:61 Ent.EE.EF.2, 2025)</i>
--	--

Tabla 6 Acceso a propuestas alternas de EE desde las voces de las familias y maestras de EE. Elaboración propia. 2025.

Así mismo, muchos de los programas que se ofrecen se reducen a una oferta complementaria para estudiantes con DI incluidos en el sistema de educación formal o tienen un tiempo delimitado para su permanencia, limitando las posibilidades educativas a lo largo de la vida para este colectivo e incrementando los esfuerzos, las exigencias y algunas violencias para las personas con DI y sus familias, por una parte, si las familias no disponen de los recursos no pueden acceder, y mientras intentan resolverlo constantemente reciben de las instituciones una serie de exigencias para que el niño, niña o adolescente pueda rehabilitarse y así tener un mejor rendimiento académico, social y emocional, y por otra, porque les implica mayores esfuerzos para trasladarse de un lugar a otro, para continuar produciendo pese al cansancio de las jornadas escolares, o en el caso de no asistir a la escuela para poder ir a terapia y rendir en la misma, deben llegar a casa a ponerse al día con los contenidos y tareas escolares, situaciones que terminan desgastando los procesos y desembocan en la desmotivación por el aprendizaje y la deserción escolar.

Educación Especial como práctica institucionalizada en IPS desde las voces de maestras de EE

“Porque muchas veces venía el niño llorando, cansado, a que yo le pusiera a hacer más cosas, sin él querer hacer. Desde el sector médico/terapéutico cuando los niños van, ya están cansados, porque hay unos que pasan horarios muy extensos en el colegio, vienen de estar 6 horas, a seguir, estando ya agotados. Chicos que están en la escuela y llegan en la tarde también a continuar, o sea, por ejemplo, a uno le decían Ah que no se duerma, es que se va a dormir viene de estudiar todo un día. Esto es un tipo de violencia a lo que nos ha llevado los procesos de Educación Inclusiva. Entonces, son las familias intentando por todos lados, tratando de buscar lo mejor, pero los niños cansados, desmotivados, es que mira vos qué querés, el miércoles viene a estudiar, salió a las 12, vos lo cambiaste a las malas y viene acá, pensate vos, ese día que es más importante que hoy vaya al colegio o ir a la terapia. Espera entonces, ese día no lo mando al colegio porque toda la semana va al colegio, ese día no lo mando al colegio, ese día viene solo a las terapias” (D1:1:96 Ent.Pro.EE.1, 2024).

“Sí, muchos van a terapias a IPS, pero yo siempre he sentido y espero equivocarme en algún momento, en ese tipo de lugares el proceso es muy limitado, es algo que no deja una huella muy significativa, no marca un precedente frente a todo lo que se puede abordar de la discapacidad” (D1:1:119 Ent.Pro.EE.2, 2024)

“La sobreexigencia en la escuela no parte de las altas expectativas, de hecho, pienso que parten de las bajas expectativas, del afán por demostrar que efectivamente no lo va a lograr, entonces, se le exige una cosa y otra para que se rehabilite y esto los termina sobrecargando hasta abandonar el proceso, siendo de una u otra forma expulsados del sistema” (D8:8:59 Ent.EE.EF.2, 2025)

Tabla 7 EE Práctica institucionalizada desde las voces de maestras. Elaboración propia. 2025

Con la desaparición de la EE como modalidad educativa, muchos de los centros especializados estatales configuraron sus servicios para empezar a funcionar como IPS, con ello, la EE es pensada como un servicio y práctica en el sector salud para apoyar la inclusión de personas con DI en el sistema educativo formal, y a su vez incorpora un conjunto de **servicios, estrategias y recursos** al interior de las escuelas, materializada en la figura de un o una docente de apoyo pedagógico, que no necesariamente es licenciado(a) en EE, y que se reduce de acuerdo a los planteamientos de las participantes en una práctica intermediaria entre el currículo, los maestros, estudiantes y familias. Por lo general, es un solo maestro(a) de apoyo pedagógico para una sola institución, incluyendo sus diferentes sedes, por lo que resulta insuficiente y sus funciones quedan relegadas a una burocratización de la EE desde la EI, cargas administrativas, registro y revisión de

formatos, elaboración de informes, remisiones, actas, entre otros, sumado, a las condiciones estructurales del sistema educativo, que poco contribuyen a una educación pertinente, obstaculizan la implementación real de estrategias en el aula para responder a las particularidades y necesidades de cada estudiante, además, desvirtúan el saber pedagógico dando mayor fuerza a saberes medicalizados con un enfoque clínico.

EE como servicio, estrategia y recurso al interior de Instituciones Educativas formales desde las voces de familias y/o cuidadores

“Muy bueno que se cumplan las leyes, pero que empezaba a pasar, él está en primero y todos empezaban a pasar y él a repetir y repetir otro primero, otro primero, yo entendí que la parte académica para ellos tiene que ser muy individualizada, pero que le parece un profesor con 40 muchachos, pues tiene que recibirlos a todos porque la ley obliga, y decían tráigalo porque es mi deber recibirlo, pero yo veía que mi necesidad y la de mi hijo era un espacio más personalizado” (D9:9:14 Tall.famcu.1, 2024)

“Vea actualmente en mi aula hay muchos estudiantes, cuatro con discapacidades distintas y otros 40 con mundos y necesidades diferentes, uno implementa estrategias, pero se queda corto, porque son muchos estudiantes para un tiempo de 50 minutos que dura una clase, trabajar con todos y tratar de hacer un trabajo más personalizado, porque de verdad se necesita, no alcanza, no da” (D9:9:16 Tall.famcu.7, 2024)

EE como servicio, estrategia y recurso al interior de Instituciones Educativas formales desde las voces de maestras de EE

“Hay muchas estrategias que ha creado el gobierno, se ha brindado apoyos a los profes que no tienen las herramientas, pero muchas veces uno va a ver y es, por ejemplo, un educador especial para un mega colegio. He tenido experiencias de colegas que me dicen: es que no los llevo a conocer a todos, puedo haber trabajado ya dos o tres años y no los llevo a conocer a todos. Entonces es como una sola persona, bregando a hacer un poquito aquí un poquito allá, y realmente no llegan a conocer todos los procesos. Hay unas fallas, hay unas implicaciones en las cuales se pierde la individualidad de los apoyos” (D1:1:83 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“El sistema educativo no lo tiene claro porque el mismo sistema ha estado jugando con el perfil del docente de apoyo” (D8:8:29 Ent.EE.EF.2, 2025).

“Te das cuenta que las obligaciones contractuales se quedan cortas porque la población que está en riesgo de exclusión no solamente son las personas con discapacidad sino una población afectada por todas las dinámicas propias del contexto, implicó ir no solo con tu saber específico si no abordar eso que se te sale de la cartilla, que está por fuera de las obligaciones contractuales” (D8:8:30 Ent.EE.EF.2, 2025).

“El eje es el decreto 1421 pero también hay otras que responden a los intereses del sistema, por ejemplo, el PIAR responde a una necesidad de ellos de decir que si están haciendo algo, pero no hay verificación real ni una implementación con sentido se convierte en algo excluyente desde su elaboración hasta su implementación, es un salvavidas... Se llena y llena eso de información y va uno a ver y nada de lo que está allí se está cumpliendo en la realidad, ni siquiera conocen a las familias, y los responsables no son los profes, porque uno va a mirar y realmente la cantidad de obligaciones que tienen es absurda, entonces el sistema tiene que mejorar para que los programas puedan acompañar de manera más apropiada y pertinente, porque hacerlo por hacerlo por defender una propuesta política no está disminuyendo las brechas definitivamente” (D8:8:34 Ent.EE.EF.2, 2025)

“Primero nos dicen búsquese un recurso el DUA, si eso es insuficiente entonces haga PIAR y eso también se queda corto, con tantas obligaciones en el sistema educativo dispuestas en los docentes de aula y de apoyo, estas prácticas se desvirtúan”. (D8:8:48 Ent.EE.EF.2, 2025).

“A la UAI le embuten todo, entonces, pasamos de ser un apoyo para la discapacidad y los trastornos, para ser unos toderos, entonces convivencia, diversidad en su máxima expresión y ahí hay muchos riesgos. El que mucho abarca poco aprieta”. (D8:8:60 Ent.EE.EF.2, 2025).

Tabla 8 EE como servicio, estrategia y recurso al interior de Instituciones Educativas formales desde las voces de familias y/o cuidadores y maestras de EE. Elaboración propia. 2025

Desde esta perspectiva, aunque la EE como modalidad educativa desapareció e hizo un tránsito como práctica institucionalizada al interior de las escuelas y las IPS, continúa presentándose como una forma de existencia y reexistencia necesaria y pertinente, latente en el deseo de personas con DI, familias y/o cuidadores y docentes de EE. En tanto, describen su importancia en los procesos educativos, legitiman los saberes y las prácticas que desde allí se constituyen, pensando, por supuesto, en algunas transformaciones desde su suelo epistémico para cambiar modelos y prácticas que continúan violentando los procesos de las personas con DI.

EE como modalidad educativa Jóvenes y adultos con DI	EE como modalidad educativa familias y/o cuidadores
<i>“Acá si nos atienden, nos tratan bien, no nos tratan mal, si no sabemos algo, nos explican. Yo prefiero estar aquí que, en un colegio, porque los compañeros y las profesoras son muy groseros con uno. ¿y si fueran amables?, no, igual aquí soy muy feliz”</i> (D7:7:22 Tall.EsEdis.1, 2024) <i>“Yo prefiero estar aquí en Edisme”</i> (D7:7:24 Tall.EsEdis.5, 2024)	<i>“Estos espacios como Edisme no deberían desaparecer, lo que pasa es que el manejo de una persona con discapacidad intelectual es muy diferente, es una realidad, y está bien, por eso no nos sentimos discriminados. Aquí hay un enfoque muy integral y personalizado, autocuidado, socialización, la parte académica”</i> (D9:9:69 Tall.Famcu.1, 2024) <i>“Edisme tiene un sentido humano y encontramos personas con sentido de pertenencia por hacer bien las cosas”.</i> (D9:9:70 Tall.Famcu.2, 2024)
EE como modalidad educativa maestras de EE	
<i>“La principal razón es el reconocimiento, pues desde lo que es ese sujeto, que son jóvenes, son adultos. Algo que puede ser poco significativo, pero que para mí es un primer acto de reconocimiento”</i> (D1:1:10 Ent.Pro.EE.2) <i>“Permitir que ellos se reconozcan desde su potencial y desde lo que hay, y que nombren lo que son, también, porque volvemos a lo mismo si yo no lo nombro es como si yo no existiera”</i> (D1:1:37 Ent.Pro.EE.2) <i>“La ventaja de que no sean tantos, es que podemos como que brindarles a todos, una atención más bien minuciosa y que también, pues nos hemos dado a la tarea de preocuparnos mucho por ese ser, todo lo que implica. Yo creo que desde acá estamos haciendo un trabajo de que se reconozcan, pues de que se cuiden también las familias”</i> (D1:1:38 Ent.Pro.EE.2) <i>“En Edisme tienen la oportunidad de elegir y de ser”</i> (D1:1:97 Ent.Pro.EE.1)	

Tabla 9 EE como modalidad educativa desde las voces de las personas participantes. Elaboración propia. 2025

Muchas de las configuraciones dadas en las múltiples formas de la EE, se han producido, como se ha mencionado, por la emergencia de la EI, en la que se ha creado concepciones que ubican a la EE como un saber y una práctica excluyente, y aunque, existen algunas situaciones en las que

la EE ha generado procesos con una carga capacitista enraizada al modelo médico, este campo de saber sigue representando una oportunidad justa y equitativa que se ha pensado en las posibilidades educativas y de participación para personas con DI denunciando las exclusiones y violencias que habitan las aulas y las personas con DI, contribuyendo a la constitución de saberes y prácticas dentro de la escuela y por fuera de ella.

En consecuencia, tal como lo enunciaron los jóvenes y adultos con DI y las familias y/o cuidadores, la EE emerge frente a las diferentes tensiones como **práctica y saber inclusivo**, ya que ha aportado y continúa aportando de manera significativa a los procesos educativos de personas con DI, y, porque, al centrarse en la persona, las necesidades y los apoyos, lejos de excluir, incluye, en tanto, se piensa en las particularidades, se tiene en cuenta su voz en el proceso, se respeta los ritmos y las formas en las cuales accede y da cuenta de sus aprendizajes, especialmente, porque no se asumen en la lógica de tener que aprender los mismos contenidos, en los mismos tiempos y en un mismo espacio de aprendizaje para sentirse acogido. En este sentido, se cuestiona también los espacios y las formas en las que una modalidad de atención educativa es considerada excluyente o no, pues existen instituciones educativas formales privadas y públicas que focalizan su atención en poblaciones específicas por las necesidades de apoyo, entonces, ¿Por qué sostener otras modalidades educativas de manera paralela u otras apuestas y propuestas educativas fuera del sistema formal son considerados modelos segregadores y excluyentes?

EE COMO PRÁCTICA Y SABER INCLUSIVO MAESTRAS DE EE EDISME	EE COMO PRÁCTICA Y SABER INCLUSIVO MAESTRAS DE EE EDUCACIÓN FORMAL
<i>“Yo pensaría que los espacios alternos o las propuestas educativas no escolarizadas no son apuestas excluyentes, porque lejos de excluir y rechazar, se están pensando en otras estrategias, en donde se pueda acceder a esos conocimientos que quizás no les dan en la escuela regular.... Esos otros espacios que son diferentes a la escuela regular, que son como alternos, no son una forma de exclusión, al contrario, son inclusivos, porque se están buscando otras herramientas, otros espacios que educan,</i>	<i>“Son dos propuestas y apuestas diferentes que se complementan, una no implica la eliminación de la otra, porque, aunque la EI es supuestamente una educación para todos, tiene algunos limitantes y alcances. La EE aporta demasiado a la EI, no se contraponen, no se sataniza ninguna apuesta, son propuestas distintas, válidas y significativas. La EE es una de las formas de hacer EI, contribuye a la educación de personas con DI que no están en el sistema de educación formal, le están</i>

<i>espacios donde aprendían, participaban, que hoy vamos a hacer un cojín, vamos a hacer un portarretratos. A nivel educativo, desde lo regular ese tipo de cosas no están contempladas. Son otras formas de enseñanza, aprendizaje, son otras formas de estar. No necesariamente estar en un aula regular con 30 niños o niñas más es estar incluido” (D1:1:85 Ent.Pro.EE.1, 2024)</i> <i>“Yo soy totalmente defensora de la necesidad de procesos, programas específicos para personas con discapacidad intelectual. Porque es necesario brindar, un proceso más personalizado, que vaya realmente orientado a esa necesidad y proyecto de vida particular. Sabemos que de por sí ya la escuela regular es difícil con la cantidad de estudiantes que se tiene, ahora con alguien que requiere más apoyos, pues en necesidad de atención, van pasando como han pasado muchos, simplemente estando ahí y ya, a lo que dé” (D1:1:25 Ent.Pro.EE.2, 2024).</i> <i>“Los aportes de la Educación Especial han sido de vital importancia porque han fortalecido ese reconocimiento de ese ser, ha fortalecido mucho que más allá de un diagnóstico se ha redefinido la importancia de encontrar a otro desde la dignidad. Ha contribuido a resignificar la discapacidad” (D1:1:112 Ent.Pro.EE.1, 2024).</i>	<i>ofreciendo una forma distinta, en otra modalidad y metodología” (D8:8:22 Ent.EE.EF.1, 2025)</i> <i>¿por qué me han hecho pensar que tiene más valor una escuela regular que una fundación o propuesta focalizada en la atención educativa de una población específica? Mira ¿por qué no cuestionan la necesidad de algunas instituciones por focalizarse en población sorda, ciega? y aunque no es exclusivamente esa población si es la predominante, ¿por qué no se cuestiona? Porque está dentro de la oferta formal, pero finalmente, sigue siendo una institución focalizada o específica, entonces, ¿por qué no se permitió que siguieran existiendo instituciones educativas paralelas dentro del sistema educativo formal? ¿lo que le da valor es que sea educación formal en un mismo lugar? ¿por qué no puede haber entonces una fundación que focalice la modalidad de atención a una población específica? ¿por qué hay instituciones educativas privadas que también lo hacen? Solo porque no se denomina educación formal o porque está en el sector privado, ¿ahí dejan de ser propuestas excluyentes? (D8:8:55 Ent.EE.EF.2, 2025)</i> <i>“La inclusión no solo ocurre en el aula de clase, ocurre en cualquier espacio donde haya aprendizaje, respeto, participación, entonces no debemos reducir la educación inclusiva al aula regular, por eso el decreto 1421 dice educación pertinente a las necesidades del sujeto, pero no se materializa, porque no hay cómo hacerlo, los espacios se han cerrado” (D8:8:62 Ent.EE.EF.2, 2025)</i>
---	---

Tabla 10 EE como práctica y saber inclusivo desde las voces de las maestras de EE. Elaboración propia. 2025.

5. 2 Educación Inclusiva: entre conceptualizaciones, políticas y realidades

Tanto en la EE como en la EI se ha evidenciado un proceso hegemónico sobre las formas como se ha conceptualizado y construido conocimiento, ambas categorías han emergido a la luz de saberes dominantes en los que ha imperado el modelo médico rehabilitador y un pensamiento neoliberal/ capacitista en el análisis y la intervención en discapacidad, sin embargo, desde aproximaciones otras ha sido posible realizar nuevas lecturas que las cuestiona y plantean su resignificación, pues a su vez han representado la idea de una educación disruptiva y que hacen resistencia a los discursos y las prácticas dominantes en la escuela o fuera de ella. En este apartado se vislumbrarán las concepciones constituidas alrededor de la EI en Medellín con relación a las experiencias de personas con DI, dando cuenta de las formas en las que esta ha sido interpretada, las prácticas que se han generado, las barreras y posibilidades que representa para los procesos educativos de jóvenes y adultos con DI, y las conexiones o diálogos que establece con la EE.

Partiendo de las voces y experiencias vinculadas a este ejercicio investigativo, fue posible identificar interpretaciones que ha realizado Colombia sobre la EI, de acuerdo a las políticas educativas y su relación con la EE, las cuales distan de las realidades y de lo que epistemológicamente se ha construido sobre esta. Por un lado, se identifica una concepción que parte de la idea de Educación para todos bajo el modelo social, un enfoque de derechos y dignidad vinculada a una forma de hacer resistencia a discursos y prácticas estandarizadas derivadas de modelos clínicos y de un pensamiento neoliberal/capacitista, por otro, se reconoce como un saber y práctica asimilacionista y con ello, como una educación excluyente, es decir, que al haber sido asumida de manera acrítica sin pensarla como como un proyecto político transformador que requiere de cambios estructurales profundos para crear condiciones óptimas que posibilite una educación pertinente y centrada en las personas, ha generado nuevas violencias y exclusiones que acrecientan las desigualdades e injusticias educativas, especialmente, con personas con DI.

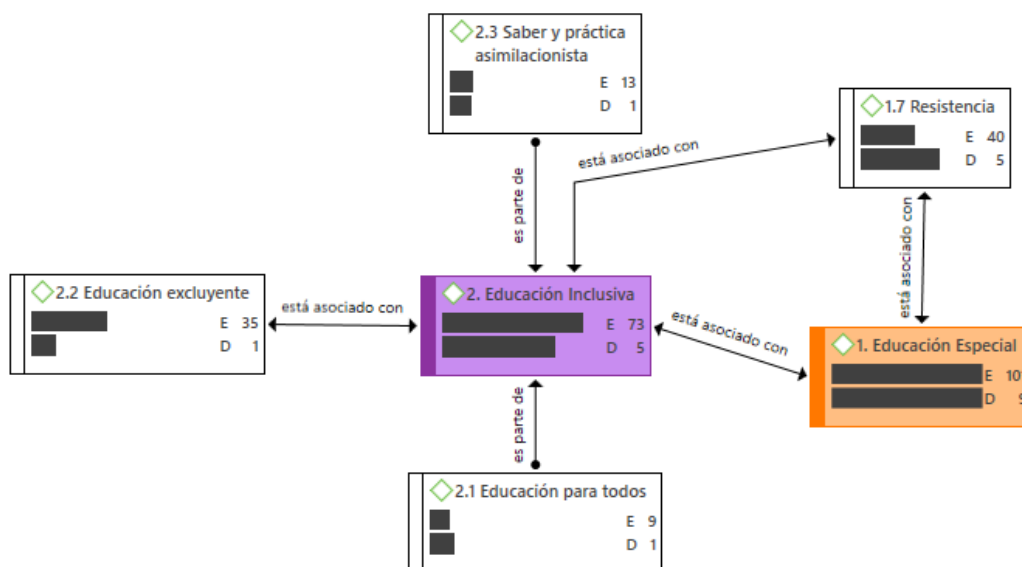


Ilustración 2 Esquema de relaciones educación inclusiva. Elaboración propia 2025.

La EI pensada como una educación para todos en un espacio común, se ha volcado en la práctica a una visión asimilacionista al interior de las escuelas, en el que el objetivo principal es que el otro incluido pueda nivelarse para llegar a la altura de sus pares y de lo que el sistema pide, muchas veces invisibilizando necesidades particulares que desvirtúa el enfoque diferencial, el de derechos y de equidad contemplado en el decreto 1421 de 2017 y las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la EI de 2017, pues, aunque algunas personas con DI por las bajas necesidades de apoyo logran adaptarse con mínimos apoyos a los contenidos y competencias propuestas en la educación formal, los niños, niñas y adolescentes con DI que tienen altas necesidades de apoyo presentan barreras frecuentes para alcanzar las metas propuestas, por lo que, se generan violencias que son naturalizadas desde el enfoque de EI.

Por ello, aunque el enfoque de derechos y diferencial asumido en el decreto y las orientaciones anteriormente mencionadas, plantea que “La mayoría de estudiantes con discapacidad pueden asistir a establecimientos educativos formales” (2017, p. 35), queda la pregunta por quienes no son acogidos dentro del grupo de “la mayoría”, ¿dónde queda el resto de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que no están allí contemplados? ¿cuáles ofertas educativas estatales que garanticen su participación existe para ellos y ellas?

Viene imperando una concepción limitada y reduccionista de la EI, basada en la accesibilidad de todos y todas en escenarios educativos escolares para mostrarle al mundo que las personas con DI también pueden ir a la escuela y llegar a la altura de quienes la han habitado siempre, sin pensar en las transformaciones estructurales y sistémicas que se necesitan para que la permanencia y la promoción se genere de manera oportuna y pertinente. La política educativa bajo el marco de la EI supuso la eliminación de espacios educativos considerados segregadores y excluyentes por su enfoque rehabilitador y patologizador, y propuso estrategias, enfoques y herramientas pedagógicas al interior de escenarios escolarizados que aunque en las leyes disten de estos enfoques se perpetúan en la práctica y los apoyos o ajustes se desvirtúan en las realidades educativas al desconocer o no contemplar las condiciones estructurales de las escuelas, las y los maestros, las y los estudiantes.

Educación inclusiva como saber y práctica asimilacionista

“Me sentía mal cuando no me ponían tareas en el colegio y dejaban que yo me durmiera, porque no me apoyaban, no me ponían actividades que yo pudiera hacer, o eran muy difíciles y no me ayudaban o solo me ponían a hacer planas” (D7:7:21 Tall.EsEdis.1, 2024)

“Una vez yo le dije a una coordinadora: afortunadamente Laura tuvo otras posibilidades y no tuvo que estar en una escuela, porque no sería la persona que es hoy. Ellos necesitan espacio, apoyo y tiempo, y la escuela de hoy no tiene ninguna de las tres” (D9:9:13 Tall.famcu.7, 2024)

“La EI es la integración en el aula regular de personas con discapacidad, porque el objetivo planteado era que las personas supuestamente normales que tienen una capacidad de aprender más fácilmente y a más corto plazo, pudieran ser la rueda de la cual las personas con discapacidad se fueran pegando para ir avanzando. Pero donde quedan sus necesidades, no tenemos las herramientas, ni los medios, ni la preparación, ni la infraestructura para todo esto” (D9:9:30 Tall.famcu.1, 2024)

“Estoy en otra institución cuyo foco es lo académico, que, aunque en su política tiene todo lo que contemplaría una política transversalizada por un enfoque de educación inclusiva, su materialización en la práctica pedagógica aun es muy pobre, por eso no es suficiente con tener la política escrita, entonces a nosotros nos insisten mucho con eso “transformar políticas, transformar políticas” pero ajá, todas las instituciones están con el manual ajustado, con un PEI divino y un lenguaje precioso, pero y ¿qué pasa con la práctica?” (D8:8:31 Ent.EE.EF.2, 2025)

“Ha representado como la necesidad de seguirlos enmarcando en una noción de normalidad entre comillas o de que hagan parte de la normalidad de lo que es regular. Entonces también se desdibujan un montón de necesidades que hacen parte, de lo que es ese sujeto” (D1:1:130 Ent.Pro.EE.2, 2024)

“Ir cerrando los lugares empujó a las familias y las personas con DI a llegar a la escuela regular, aunque no sea una oferta educativa pertinente. Muchas familias expresan, es que como cerraron las escuelas especiales, la fundación, como las que quedan son tan costosas y por las EPS es tan complejo el proceso, nuestra única opción es esta, entonces el mismo sistema los ha empujado a creer que la única oferta pertinente que hay para ellos es la educación regular; además, le apuestan a la normalización del sujeto porque tampoco hay otra oferta entonces que cada vez se parezca más a ellos, no a los menos capaces, sino a quienes realmente pueden aportarle” (D8:8:54 Ent.EE.EF.2, 2025)

“La educación en las aulas regulares busca, es que de cierta manera se vea un porcentaje que hay muchas personas ahí...De que ay si estamos recogiendo a todos. Pero, entonces ¿para qué estamos metiendo un montón de gente?, ¿qué finalmente están haciendo? Se ha tratado como de hacer un esfuerzo, pues hay que reconocerlo, pero también hay otros intereses que siento que hay algo ahí por debajo. Pueden ser unos intereses políticos, unos intereses económicos, unos intereses como de ese tipo” (D1:1:86 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“En el papel dicen que los ajustes razonables, que el diseño universal del aprendizaje y digamos que o sea ellos de cierta manera se salvaguardan con todo este tipo de estrategias, y puede que en unos funcione, porque es que tampoco hay que desmeritar el proceso. Digamos que se han generado políticas y estrategias, pero de cierta manera, al tiempo que a unos los acoge a otros no” (D:1:1:87.Ent.Pro.EE.1)

“Todos con todo. Para mí eso sigue siendo un término muy bonito, es también el caballito de batalla para muchos. Es como una cortina de humo, cómo ay sí somos súper inclusivos, pero ¿por qué?, porque tenemos gente, porque estamos todos con todos y estamos aquí revuelticos, pero realmente cuál es la mirada, quiénes son esos que están, cómo están, cómo estoy como institución, como empresa, como organización, destinando los esfuerzos para que las personas estén. Entonces, la visión es simplemente estar y en el papel suena muy bonito, hay que hacer esto, hay que hacer lo otro, pero no se sabe en qué condiciones, de qué forma, lo que importa es estar” (D1:1:27 Ent.Pro.EE.2, 2024)

“Es muy teso ver cómo avanzan y avanzan y cada día sacan más normas, pero entonces, pues vamos a ver la realidad y el contexto y las personas con Discapacidad Intelectual ¿dónde están o qué están pensando o qué están haciendo? Realmente lo que hay en un papel no se está cumpliendo, entonces, ahí hay como esa connotación de que se invisibiliza o que cada vez es menos claro qué es la Educación Inclusiva” (D1:1:79 Etn.Pro.EE.1, 2024)

Tabla 11 EI como práctica y saber asimilacionista. Elaboración propia. 2025.

Las personas participantes cuestionan la forma en la que la EI ha sido interpretada y materializada en Colombia basadas en una perspectiva crítica, en la que si bien ha contribuido de manera significativa en algunos procesos, no alcanza a cumplir con el objetivo de ser una educación que acoge a todos y todas sin excepción, pues se ha convertido en un factor de exclusión por la mirada limitada que produce la idea de que la educación de personas con DI debe darse y culminarse exclusivamente en la escuela, ya que no hay muchas opciones de proyección y participación después de finalizar sus estudios en la educación formal, sin contar con quienes no logran hacerlo por las condiciones estructurales del sistema educativo y las altas necesidades de apoyo, produciendo prácticas a la inversa que en vez de incluir termina excluyendo y violentando, en tanto, no se brindan realmente los apoyos requeridos, ya que, por un lado son invisibilizados promoviendo a las personas con DI de un grado a otro sin haber generado ajustes, aprendizajes y participación, o por el otro, se les deja repitiendo grados en el afán de que en algún momento lleguen a nivelarse.

En consecuencia, muchos de los niños, niñas, adolescentes y adultos con DI terminan retornando a sus casas, en tanto, destinar recursos a la educación de personas con DI por fuera de la escuela pierde sentido si bajo el pensamiento neoliberal/capacitista no va a haber una retribución a dicha inversión, sumado a que desde esta misma lógica, el éxito de las experiencias y proyecto de vida de las personas se mide en la posibilidad de estar en el sistema educativo formal como única opción válida, pues en este se materializan sus objetivos de progreso, desarrollo, utilidad y productividad. Desde esta perspectiva quienes alcanzan estos objetivos “a pesar de la discapacidad” se convierten en triunfadores y personas dignas de admirar, pero quienes no lo hacen porque no se le han brindado las condiciones dignas para hacerlo o porque deciden apostar a otras opciones de participación y realización, cuentan con posibilidades limitadas e intermitentes de acceso y permanencia, porque al fin las expectativas están puestas en la educación formal.

Educación Inclusiva/ educación excluyente

Desde las voces de los jóvenes y adultos con DI y sus familias y/o cuidadores

“Por ejemplo, profe, en ese colegio que no quisiera mentar porque yo no aprendí nada, no me enseñaron nada y entré aquí y vea, he aprendido bastante” (D7:7:17 Tall.EsEdis.2, 2024)

“En las escuelas no nos dibujamos porque allá no nos quisieron, no nos respetaron ni nos ayudaron. En la escuela solo hacían los otros y yo no, yo estaba en una silla atrás” (D7:25 Tall.EsEdis.1, 2024)

“Si muy bueno que se cumplan las leyes, pero que empezaba a pasar, él está en primero y todos empezaban a pasar y él a repetir y repetir otro primero, otro primero, yo entendí que la parte académica para ellos tiene que ser muy individualizada, pero que le parece un profesor con 40 muchachos, pues tiene que recibirlos a todos porque la ley obliga, pero yo veía que mi necesidad y la de mi hijo era un espacio más personalizado” (D9:9:14 Tall.famcu.1, 2024)

“A ver cuando hicieron lo de la inclusión no era para dar más recursos, al contrario, era para ahorrarse dinero porque entonces era una profe menos que era exclusivamente para 8 y 10 muchachos”(D9:9:16 Tall.famcu.7, 2024)

Desde las voces de maestras en EE

“Como que también está pensada hasta los 18 no más, porque pues mira que muchas de las instituciones, entonces, cumple los 18 años ah bueno ya, ahí es cuando empieza a disminuir el espectro de posibilidades Bueno para mayores de 18 años, ¿qué hay? ¿Qué están ofreciendo? Y ya cuando va subiendo la edad, hay menos oferta. Ahí es cuando uno se cuestiona si realmente no nos hemos pensado que es que las personas con discapacidad tienen una vida mucho más allá de los 18 años. Es una deuda, porque no se está dando la relevancia que debería tener. Hay un proceso, que es necesario porque si no, pues van a quedar relegados a quedarse en sus casas y una vez que están envejeciendo a la par de sus familias, entonces pues ¿qué va a pasar?” (D1:1:46 Ent.Pro.EE.2, 2024)

“De alguna forma se ha tratado un poco de romper esa barrera de acceso para que haya personas con discapacidad en las escuelas, pero también ha servido como factor de exclusión para ellos. Esa dualidad de que, si se da un proceso, sí se reconoce, pero también se convierte en una práctica de exclusión, porque se generan formas de violencia en que pasan de grado al estudiante sin haber tenido criterios, sin hacer ajustes, ni al menos intentar promover su participación” (D1:1:78 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“Hay familias que buscan muchas posibilidades por fuera de la escuela, si no pudimos aquí nos vamos para una fundación, una corporación. Me parece muy importante esos procesos en los que la misma familia se apropia y se moviliza. Pero también está como esa cara en la que ay no pude estar allá, la escuela me niega posibilidades, la EPS me niega posibilidades, no encuentran apoyos y pues lo que queda es que el muchacho se quede en casa y ya... La Educación Inclusiva ha obligado a que se devuelvan a prácticas en donde a los muchachos se les dejaba eternamente en las casas, sin ninguna participación, sin ninguna voz. (D1:1:81 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“No es viable invertir en personas con discapacidad. Es que es muy teso porque cuando uno está inmerso en una sociedad que visualiza a las personas como usted es o no productivo, usted puede aportar o no puede aportar; si usted no aporta en la medida que yo lo espero ¿para qué voy a destinar esfuerzos en usted en formarlo, en acompañarlos si usted no me va a retribuir a mí eso de ninguna manera? Y también la visión que se sigue perpetuando. Esto suena muy horrible, pero lo horrible no le quita lo real, porque obviamente sostener instituciones es costoso” (D1:1:48 Ent.Pro.EE.2, 2024)

“Hay una presión social grandísima a la que se ha denominado capacitismo, todos tenemos que ser capaces, ser útiles y productivos, está presión se ha generado en las personas con DI y sus familias y por eso terminan ingresándolos en la educación regular, porque es allí donde podrán aprender y ser lo que el sistema quiere. Es una necesidad de suplir los deseos sociales de utilidad, las habilidades para la vida son desechadas. Se ha dado un valor superior al sujeto del conocimiento, al que está en la escuela, porque estar en otro tipo de oferta educativa no te da conocimientos. Esa necesidad de que todos seamos capaces de, ha generado en las familias una presión para desplazarlos de entornos seguros donde había aprendizajes más amorosos, donde velaban por el cuidado, por la necesidad de que el niño o el joven encaje, esa es la presión más grande, porque si esta en una escuela regular se le notará menos la discapacidad” (D8:8:53, Ent.EE.EF.2, 2025)

Tabla 12 EI/ educación excluyente desde las voces de las personas participantes. Elaboración propia. 2025

En esta misma línea, las personas participantes han identificado varias barreras para que se dé una EI de personas con DI. Por un lado, la predominancia de saberes y prácticas hegemónicas en DI basados en un modelo médico y pensamiento capacitista que incita a la posibilidad permanente de rehabilitar y restaurar funciones o habilidades, poniendo el énfasis en el déficit y la falta para cumplir con expectativas socialmente impuestas, generando con ello, ciertas violencias, en tanto, las personas con DI deben asumir prácticas que implican sobreesfuerzo o por el contrario un mínimo de participación por las pocas expectativas que se depositan en los procesos. Situación que se vincula con lo expresado en el apartado de EE, cuando se menciona que el tránsito a la EI hizo que la EE fuera asumida como un apoyo terapéutico especializado al interior de aquellas organizaciones que actualmente funcionan como IPS, manteniendo prácticas de rehabilitación que le permitan a las personas con DI restaurar funciones para ajustarse a las exigencias de la educación formal, exigiéndole a las familias vincularse a estos procesos que termina desmotivando y agotando tanto a las familias, como a los niños, niñas y adolescentes con DI.

Por otra parte, las condiciones estructurales y sistémicas no brindan las garantías óptimas, pues las realidades de los escenarios educativos respecto a infraestructura, cantidad de estudiantes por aula, necesidades emergentes en cada proceso tengan o no discapacidad, la burocratización de la enseñanza y las exigencias estandarizadas con relación a resultados netamente académicos se convierten en limitantes.

Barreras para la Educación Inclusiva

“Falta que las aulas, me refiero a la parte física, tienen una capacidad para 35 personas, entonces la distancia entre una silla y otra es dos baldosas, el hacinamiento es impresionante, los niños con movilidad reducida deben adecuarse con pocas posibilidades. Para pensarse en actividades creativas hay que ser recursivos porque la institución no tiene recursos. Uno puede desarrollar potencialidades, pero en la escuela no se tiene ni los recursos, ni el tiempo para uno poder apoyar el desarrollo de esas habilidades y potencialidades” (D9:9:34 Tall.famcu.7, 2024)

“Todo el programa de inclusión desde la secretaría de Educación es una maravilla porque una cosa es hablar desde afuera, desde unas jerarquías que desconoce el contexto de las aulas, de las comunidades, las condiciones. Es que es muy fácil exigirles a los docentes que se metan a unos cursitos de capacitación dos horas para aprender un poquito de aquí y de allá, cada vez las funciones delegadas a los maestros se incrementan y eso es insuficiente” (D9:9:33 Tall.famcu.7 2024)

“Pienso que se vulnera un poco ese derecho a la participación, porque listo los meten a todos en un aula, que compartan con otros, Pero, entonces, ¿dónde está la atención pertinente a los procesos? Tratan como de unificar la enseñanza y el

“La Educación inclusiva desde espacios escolarizados, como la posibilidad de aprender todos juntos en un espacio común, la escuela, donde la educación se mide desde lo que hace o no hace, es competente o no es competente, pues sí, yo creo que realmente es usted adquirir el mínimo de habilidades o de competencias que le sirvan para ingresar al mundo laboral o hizo o no hizo, es o no es productivo, es o no es funcional para una sociedad en la que usted se le necesita” (D1:1:30 Ent.Pro.EE.2, 2024)

“Hay un sistema y una cultura, donde la escuela no tiene las mejores condiciones, el profe dice y es real, es que yo tengo 40 y yo no voy a hacer algo diferente, yo tengo 40 estudiantes, llevo 40 años haciendo lo mismo y ha funcionado. O sea, siento que como en ese aspecto en el sistema hay ese vacío y esa brecha” (D1:1:89 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“Lo que pasa es que el sistema educativo si pone muchas barreras, me siento decepcionada de este sistema, porque se basa en estereotipos, homogenización de la persona, se encasilla en edades, en habilidades y competencias de acuerdo a una edad, entonces son unas exigencias impuestas, a los 5 años en preescolar, a los 7 debes leer y escribir, y así, todos los índices y tablas de medición apunta a que sea así” (D8:8:8 Ent.EE.EF.1, 2025)

“Siento que el propósito que tiene Colombia a nivel formativo es la estandarización, que todos alcancen unas competencias que se vuelven en uniformidad y no dan cabida a otro tipo de

aprendizaje, o sea, sí súper chévere buscarse estrategias en donde todos puedan estar, y uno lo ve, lo lee y se escucha muy bueno, pero la realidad es distinta” (D1:1:82 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“seguimos estandarizando, seguiremos estandarizando y siempre con miras a decir, tenemos tantas instituciones, tenemos tantos estudiantes, pero detrás de eso, ¿cuál es el proceso real? El impacto que esos procesos de formación están teniendo, ese montón de gente que yo creo que se queda en cifras, de tenemos tantos, tantas instituciones. Porque les encanta hacer colegios de no sé cómo y que acoge a tantas personas, pero cuando uno sigue en la cadena, entonces después cuántas de esas personas pueden ir, por ejemplo, a la Universidad, en algún momento hay un bachecito que dice, Ah, bueno, hasta aquí se quedó, pero que más, qué sigue. (D1:1:131 Ent.Pro.EE.2, 2024)

competencias, habilidades o formas. La Educación tiene una apuesta pedagógica para responder a unos estándares a nivel de sistema, así el PEI tenga un enfoque inclusivo, así se tenga en cuenta unos apoyos y ajustes, el fin último es que ellos lleguen a estar a este nivel, que alcancen las mismas competencias porque se busca normalizar, entonces, la EI te dice si lo puedes hacer de otra forma, pero tienes que llegar aquí, a la misma meta para responder al sistema social y productivo, la EI se convirtió en otro mecanismo de control para justificar que se cumple con las leyes y las disposiciones” (D8:8:56 Ent.EE.EF.2, 2025)

Tabla 13 Barreras para la Educación Inclusiva. Elaboración propia. 2025

Sumado a ello, la responsabilidad de la educación de personas con DI pasó a manos de docentes de apoyo que son contratados más no vinculados por un programa adscrito a la secretaría de Educación denominado Unidad de Atención integral (UAI), la mayoría de las veces uno para toda una institución, cargados de múltiples funciones, pues no se limitan a apoyar los procesos de personas con DI sino de todos los colectivos en riesgo de exclusión y, además, terminan opinando y generando estrategias sobre procesos de personas que no han tenido la posibilidad de conocer o suponen conocer a través de un papel y lo que les informan de ellos y ellas. Esta misma responsabilidad ha quedado en manos de docentes de aula, entre ellos hay quienes no tienen voluntad y disposición frente a estos procesos y aunque deben hacerlo porque es ley, son los estudiantes y las familias quienes terminan cargando con sus frustraciones, además, para quienes si tienen voluntad termina siendo insuficiente los esfuerzos.

Barreras para la Educación Inclusiva

“Todos esos profes que se niegan a formarse, se niegan a escuchar un otro que le dice ven, pero mira a ellos les sirve como que le dibujes en el tablero, que le traigas una imagen de más, cierto, entonces, siento que hay como unas barreras culturales y sociales y sistémicas súper importantes. Sí, sí, siento que hay varias brechas, varias implicaciones tanto implícitas como no implícitas y que de cierta manera muchas personas como que voltean la cabeza y ay aquí no está pasando nada”. (D1:1:89 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“Amo profundamente la UAI, ha sido una escuela, es un sueño para todo educador especial, vemos allí una oportunidad, pero finalmente, mucho de lo que se desea hacer se ve permeado y limitado por un contrato interadministrativo, porque ni siquiera somos vinculados como todos los profes, tenemos un contrato por prestación de servicios que es itinerante e insuficiente para todo lo que se nos demanda” (D8:8.33 Ent.EE.EF.2, 2025)

“Es que en la escuela regular no se tiene esa conciencia de que hay un otro. Allí las personas con Discapacidad intelectual desertan porque tampoco están esas herramientas y esas estrategias que les permita continuar. Cuando ingresan a un colegio, cuál es la reacción de los profes, he escuchado de colegas que son como ay mira, se chutan la pelota y le echan la bendición al pobrecito que le tocó a la persona con discapacidad intelectual. Pues sí es muy teso uno ver esos procesos, es que es entrar a un lugar donde no sos bienvenido, donde podés ser muy de buenas si entras con el profe que trata de reconocerte, veni, hagamos algo, pero también de entrada a un lugar donde no, ni tu profesor, ni tu director, ni nadie te quieren allá, pero les toca recibirte. Entonces, pues no más ahorita veía un meme en donde un profesor estaba por allá gateando y encima tenía como un niño y decía el de inclusión, lo miran más como una carga. Entonces, viendo esta situación es uno mismo darse cuenta que no soy bienvenido en un lugar, pues ¿yo que quiero? Irme” (D1:1:115 Ent.Pro.EE.1, 2024)

Tabla 14 Barreras para la Educación Inclusiva. Elaboración propia. 2025

Es evidente que el estado colombiano por un lado ha promovido la EI de personas con DI a través de políticas educativas, sin embargo, estas se reducen al acceso a la educación formal y terminan siendo no solo insuficientes sino descontextualizadas, pues no son coherentes con las realidades que habitan las instituciones educativas. Por otro lado, la eliminación de la EE como modalidad educativa amparada bajo las políticas de EI, redujo las posibilidades de personas con DI a unas cuantas interconexiones con entidades promotoras de salud, organizaciones o corporaciones que brindan atención a personas con DI y a la implementación de algunos proyectos

o programas adscritos a la secretaría de inclusión social y familia de la Alcaldía de Medellín a los cuales no todos logran llegar y acceder, quedando la pregunta por ellos y ellas ¿dónde están? ¿qué están haciendo? ¿con cuáles posibilidades de participación y aprendizaje a lo largo de la vida cuentan? Así lo señalan algunas de las personas participantes:

“la Educación Inclusiva remitiéndonos a lo que se interpretó en el país, es un proceso que trata de que las personas Independientemente del tipo de diagnóstico, estén en lugares comunes, en este caso, las escuelas, es decir, en la educación regular, en esa educación que normalmente exige el estado” (D1:1:79 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“Hay familias que buscan muchas posibilidades por fuera de la escuela, si no pudimos aquí nos vamos para una fundación, una corporación. Me parece muy importante esos procesos en los que la misma familia se apropian y se movilizan. Pero también está como esa cara en la que ay no pude estar allá, la escuela me niega posibilidades, la EPS me niega posibilidades, no encuentran apoyos y pues lo que queda es que el muchacho se quede en casa y ya” (D:1:1:88 Ent.Pro.EE.1, 2024).

“Ahí hay algo problematizado respecto a la permanencia de las personas con Discapacidad Intelectual en un aula regular. Las personas deciden irse de donde no quieren estar, ni los quieren tener. Entonces, siento que de alguna forma...hacen un gol, es que yo lo incluí, pero él y su familia decidieron irse. Obvio la escuela o la educación inclusiva tampoco se va a buscar a esos muchachos. Para el sector educativo se cumplió y también con quienes ya cumplieron los 18 años o terminaron sus estudios. Ya no lo podemos escolarizar. Hasta ahí llego usted y ya no existe, porque ya mi obligación como sector educativo llegó a su fin. Entonces, ¿qué pasa con los muchachos después? ¿Qué pasa con ese al que no le lograste enseñar a sumar, al que no le enseñaste a leer? ¿qué fue o va a ser de él?” (D1:1:93 Ent.Pro.EE.1, 2024)

Así como se han identificado algunas categorías relacionadas con la EI que apuntan a visiones tradicionales, hegemónicas y poco transformadoras, emerge una vinculada a la de resistencia que teje diálogos con los estudios críticos en discapacidad, en tanto, a partir de comprensiones otras y lecturas críticas, la EI representa la posibilidad de cuestionar prácticas y discursos dominantes en la escuela para defender la existencia de lugares dignos y seguros para todos y todas, aun cuando se continúan presentado situaciones y acciones que desvirtúan sus apuestas.

EI como resistencia – lecturas críticas desde las voces de maestras de EE en educación formal

“Desde las políticas, la cultura, la formación que se le brinda a los estudiantes, profes, familias, ese reconocimiento desde el respeto por los derechos de todos, desde la aceptación y la apertura para que las personas con

discapacidad estén, desde las acciones que se generan para poder adecuar, para tener recursos humanos que contribuyan a fomentar la EI, uniendo esfuerzos para trabajar por los derechos, el reconocimiento y la dignidad de las personas con DI” (D8:8:20 Ent.EE.EF.1, 2025)

“Nos ha permitido salirnos de un paradigma evaluativo. Es una apuesta educativa que fortalece todos los procesos de educación reconociendo la diversidad” (D8:8:21 Ent.EE.EF.1, 2025)

“La EI también es un proceso de resistencia y se ha ido desdibujando en el afán de corresponder a los intereses económicos y políticos, pero realmente, podemos decir que Medellín ha hecho cosas. Es muy teso porque te dicen que la lectura y la escritura no son una competencia, son habilidades y por eso no se evalúan, pero vas a ver las pruebas saber de Estado y se reducen a esas habilidades, las personas con discapacidad presentan la prueba, pero no suman en los percentiles, si no cuentan, entonces cual es la intención, o sea la presentan para decir que no los excluimos, pero al momento no cuentan porque bajarían el puntaje, ¿a cuál inclusión le apostamos?” (D8:8:51 Ent.EE.EF.2, 2025)

“La EI debe proyectarse como esa gestión escolar totalmente enriquecida donde nadie se quede por fuera, reconocer que el sistema educativo es insuficiente, que en el aula no debe haber tantos estudiantes. Realmente se requiere de una reestructuración del sistema educativo. La EI debe ser repensada, porque acceder no significa permanecer, tampoco participar y aprender” (D8:8:51 Ent.EE.EF.2, 2025)

Tabla 15 EI como resistencia – lecturas críticas desde las voces de maestras de EE en educación formal

Para concluir, se reivindica la necesidad y pertinencia de educaciones otras desde la EE pensadas como una forma de EI, además, se hace necesario cuestionar y poner en diálogo la EI y la EE, desde un lugar de denuncia, lucha y resistencia a través de los Estudios Críticos en Discapacidad para mostrar sus contribuciones y a su vez las inconsistencias entre los discursos, políticas y prácticas desde las experiencias, las identidades y las memorias otras, en este caso, de jóvenes y adultos con DI, develando las bases hegemónicas de la EI situada desde los espacios escolares, lugares donde se continúan perpetuando violencias y nuevas exclusiones encubiertas, y en las prácticas que aún se sostienen en la EE, evidenciándose la necesidad de hablar de inclusiones para visibilizar la existencia de educaciones otras por fuera del escenario escolar, que garantice el derecho a una educación a lo largo de la vida de personas con DI bajo la premisa de Educación para todos que pierde sentido en la idea reduccionista de todos en el mismo lugar.

5.3 Discapacidad Intelectual: entre concepciones, modelos e implicaciones

La DI cobra relevancia al ser no solo el tipo de discapacidad con mayor prevalencia en el sistema educativo formal, si no a que quienes la encarnan han transitado lugares y tiempos en los que se les ha vulnerado e invisibilizado tanto desde la EE como desde la EI, pues son ellos y ellas quienes han hecho frente a los cambios y tensiones que entre estas se han generado. Si bien es la discapacidad con mayor prevalencia, también representa en alto porcentaje a quienes presentan mayores barreras en la educación formal, desertan y encuentran pocas opciones de participación y aprendizaje a lo largo de la vida. De allí, la importancia de identificar las concepciones que se han constituido sobre la DI y las implicaciones en las experiencias de jóvenes y adultos con DI y las familias que han transitado la escuela y programas o proyectos educativos no escolarizados. A continuación, se expone el esquema de relaciones derivado de cada una de las técnicas implementadas, en el que se refleja algunas subcategorías que se asocian a la categoría central.

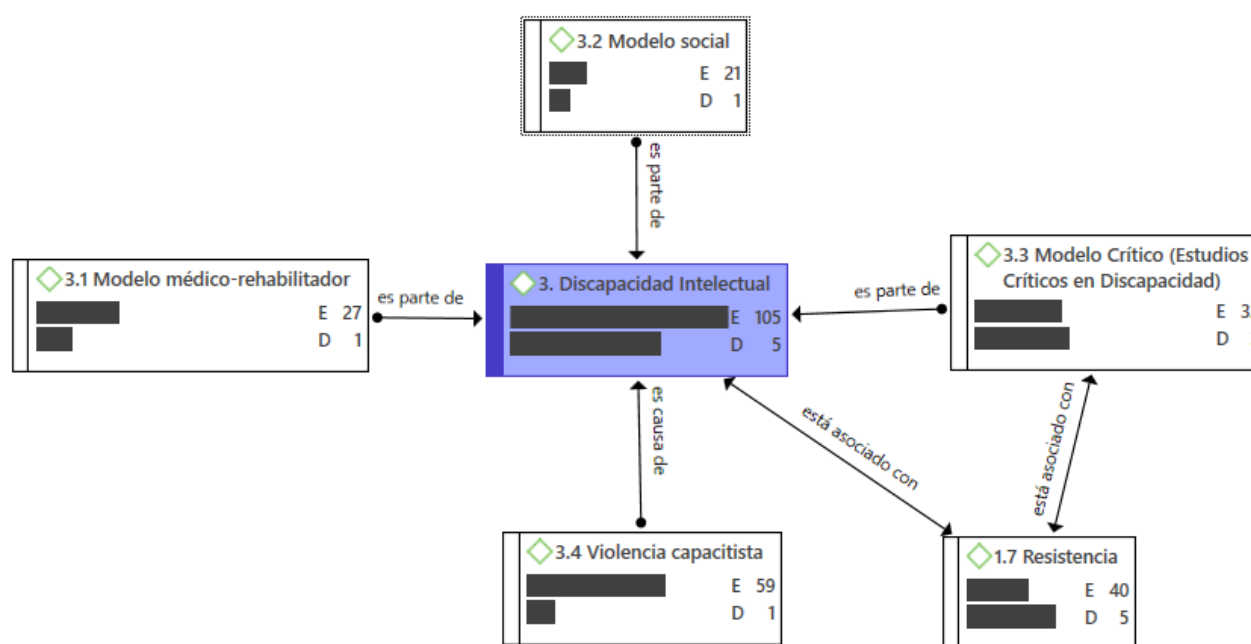


Ilustración 3 Esquema de relaciones DI. Elaboración propia. 2025.

Partiendo de las voces y aproximaciones de las personas participantes, así como de la lectura de fuentes escritas como el decreto 1421 de 2017, las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la EI del ministerio nacional de Educación y el proyecto educativo institucional de Edisme, fue posible identificar las concepciones, conceptualizaciones y prácticas que se tienen de DI, reconociendo como se refleja en el esquema de relaciones, que aun con el tránsito al modelo social de la discapacidad y la aproximación a un modelo crítico que cuestiona la estructura social y cultural para interpelar y hacer resistencia a discursos y prácticas hegemónicas derivadas del modelo médico rehabilitador, persisten concepciones ancladas a este modelo, visibilizándose, además, un crecimiento respecto a la presencia de violencias capacitistas hacia personas con DI, especialmente a quienes tienen mayores necesidades de apoyo, producto de conceptualizaciones y prácticas heredadas que continúan agudizando las inequidades socioeducativas y exclusiones, aun bajo el enfoque de EI.

En consecuencia, se halló que, en muchas de las ideas instaladas en el común de la sociedad, de acuerdo a las experiencias de las personas participantes y la revisión documental, permanecen aquellas que refuerzan el modelo médico/rehabilitador, vinculadas al diagnóstico, el déficit, la falta o ausencia de habilidades y capacidades, perpetuando comparaciones entre el binomio normal y anormal, capaz e incapaz, cuyo propósito sigue siendo la rehabilitación para que las personas con DI puedan llegar a estándares que se ajusten a la ideal de normalidad.

Concepciones desde el modelo médico rehabilitador

“la discapacidad es malo, porque hay gente que lo discrimina a uno, que uno es un discapacitado, y que uno no hace nada porque uno necesita más ayuda” (D7:7:7 Tall.EsEdis.2, 2024)

“Cognitivamente no tiene todas sus capacidades, siempre están por debajo del promedio con relación a la edad y al contexto en el que se encuentra, medido en capacidades, inteligencia y habilidades” (D8:8:4 Ent.EE.EF.1, 2025)

“Es lo peor que te puede pasar, o sea cualquier otra discapacidad, pero esa no, la gente lo pone en términos como si no fuera alguien que requiere apoyos si no como si fuera alguien que no tiene salvación, alguien que no se va a curar porque es considerada una enfermedad” (D8:8:35 Ent.EE.EF.2, 2025)

“Son concepciones que responden a un sistema de creencias marcado por lo normal y lo anormal, quien es capaz, es fuerte, quien es incapaz, es débil. Si alguien no cumple con ciertos estándares y criterios no sirve. Y es algo que se ve tanto en las escuelas como en algunas fundaciones, hay una mirada muy clínica con énfasis en la rehabilitación” (D8:8:30 Ent.EE.EF.2, 2025)

“Con ese diagnóstico puedo pensar como en un cerebro que no está trabajando de la misma forma y no está siguiendo una linealidad y que tiene algunas dificultades. Algunas conexiones que no se dan de manera adecuada. Algunas veces falta o algunas veces tiene de más, entonces pensaría en eso, en un diagnóstico. En algo que necesita, que le falta, es como pensar en muchos pensamientos que no están adaptados como a lo común” (D1:1:60 Ent.Pro.EE.1, 2024).

“Pues yo que vengo de un ámbito clínico como de que dicen que una persona se debe desarrollar a los 3 años, no se, pensamiento concreto, abstracto, pues como ese tipo de fases de desarrollo y desde ahí se encasilla, que es lo común. Pienso que de ahí viene como eso que proponen, que debe ser lo normal”. (D1:1:61 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“Aislados, el bobito, el que es agresivo, el que no, pues qué miedo. Si usted no tiene quien le esté acompañando en que usted pueda estar en un lugar, de alguna manera, así sea con rabia, con gritos, con desespero, tiene que sacar eso, entonces cómo no van a ver algunos que son agresivos, que no sepan cómo gestionar eso que está pasando, si uno que se supone entre comillas tiene sus sentidos, ahora imagínatelo con unas dificultades a nivel cognitivo a nivel emocional, pues peor” (D1:1:118 Ent.Pro.EE.2, 2024)

“He escuchado muchas cosas, es que él no lo va a hacer, es que él no puede, ay no no, déjelo por allá que él no hace eso. Bueno, es cierto, siempre he visto como ese rol como de invisibilización o siempre los he visto como, pues no, él no está aquí, él no hace parte de. También, pues he visto como otros aspectos, por ejemplo, familias que se ven como desahuciadas, piensan que sus hijos no pueden y hay una sobreprotección. Está la otra cara de la moneda, es que él puede ser más, él puede ser capaz. (D1:1:64 Ent.Pro.EE.1, 2024)

“Yo era muy crítica del modelo anterior, porque sí veía que se les vulneraban sus derechos como personas con discapacidad intelectual, invisibilizando, dejándolos quietos, usted ya no va a saber firmar nunca, usted ya no pudo hacer eso, usted sólo sabe hacer eso. O sea, no les permitían como mostrar otros talentos, esto es lo que hay, esto es lo que aprendes” (D2:2:5 Ent.OP.PEE.1)

“Personas con limitaciones en los aspectos físico, mental o intelectual...”(Decreto 1421, 2017, p.5)

“los abordajes pedagógicos con estos colectivos son, eminentemente, correctivos y de compensación, en el sentido de “completar una habilidad o capacidad carente, con aquello que le falta para acercarse a la normalidad” (orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la EI, 2017, p.38)

“la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, en relación con aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas, indispensables para una vida autónoma e independiente.” (orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la EI, 2017, p.94)

“Nos acercamos cada vez más a una comprensión de la DI como una condición que, con los apoyos apropiados, puede convertirse en un conjunto de posibilidades para alcanzar una vida útil y altamente satisfactoria” (orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la EI, 2017, p.95)

Tabla 16 Concepciones desde el modelo médico rehabilitador. Elaboración propia. 2025.

Adicionalmente, desde la revisión documental se hace evidente el interés por hacer un tránsito a un modelo social de la DI con la incorporación de una mirada crítica que cuestiona las barreras del entorno para la participación y el aprendizaje de las personas con DI bajo un enfoque de derechos, no obstante, aunque se intenta desvirtuar concepciones médicas centradas en el déficit, se acentúa la presencia de un pensamiento capacitista anclado a la utilidad y productividad, “*nos acercamos cada vez más a una comprensión de la DI como una condición que, con los apoyos apropiados, puede convertirse en un conjunto de posibilidades para alcanzar una vida útil y altamente satisfactoria*” (Verdugo y Gutiérrez, 2009, como se citó en MEN, 2017, p.95), bajo esta premisa se asume que a partir de los apoyos adecuados brindados por el contexto podría incrementarse el rendimiento de las personas con DI, perpetuando comparaciones entre quienes tienen una vida altamente satisfactoria y quienes no, lo cual denota que aquellos que no alcanzan los estándares deseados, son considerados personas inútiles y con una vida poco satisfactoria, entonces ¿quién o quiénes definen cuando una vida es altamente satisfactoria o no?

En consecuencia, se observa una contradicción entre los planteamientos que se realizan en el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas en la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la EI, pues en algunos de los apartados se hace énfasis en la necesidad de nuevas perspectivas que se alejen del déficit, la carencia o la ausencia para evitar abordajes pedagógicos centrados en la corrección cuyo propósito sea completar habilidades o nivelarlas, pero, en otros apartados se hace hincapié en la generación de estrategias y apoyos que permitan la nivelación de contenidos y habilidades, y la consecución de los mismos objetivos, siempre en función o comparación entre pares ¿qué pasaría entonces, con quienes aun con apoyos y ajustes no logran acceder a las mismas metas y/o contenidos?

Desde esta mirada se acentúa la idea de que la DI debe ser corregida y es asumida con una visión negativa que encuentra en la rehabilitación una estrategia de apoyo para la restauración de funciones y habilidades que les permita a las personas con DI adaptarse e incluirse en la vida social, cultural, educativa y productiva imponiendo una fuerza normalizadora tanto desde la EE como práctica institucionalizada en el sector salud y en la EI, que, aunque aboga por prácticas y discursos incluyentes en un espacio de aprendizaje común para evitar la segregación o exclusión, permanentemente cuestiona la capacidad intelectual de las personas con DI al ser considerados personas no aptas para aprender y con pocas opciones de responder a los contenidos y competencias que desde allí se promueven, por lo que se termina incitando a prácticas en las que estos puedan

rehabilitarse y disminuir las brechas entre sus competencias o habilidades y aquellas que son exigidas por el contexto en el que se desenvuelven, aspirando a una nivelación.

Desde las voces de las familias y/o cuidadores, predomina una concepción anclada principalmente al modelo social, en el que se identifica que la DI está sujeta a las barreras que se presentan en el entorno, especialmente, desde lo actitudinal. Si bien reconocen unas características individuales vinculadas al ritmo de aprendizaje y los apoyos que requieren sus hijos e hijas para la comprensión del lenguaje y ciertos contenidos, coinciden en que las personas con DI están expuestas en mayor medida a situaciones de acoso y violencias verbales, físicas y psicológicas que inciden en la construcción de su autoestima, el incremento en la ansiedad y la baja autoconfianza o seguridad sobre quiénes son y qué pueden hacer.

DI – modelo social desde las voces de las familias y/o cuidadores.

“Barreras, pero no a nivel personal sino social, la seguridad, vulnerabilidad y aprendizaje lento. Son más vulnerables, porque por ejemplo Miguel cuando era más pequeño era más frágil a que le hicieran bullying, que le dijeran cosas inadecuadas” (D9:9:64 Tall.famcu.6, 2024)

“Dificultad, paciencia, apoyo, necesidades y diferencias. Dificultad por el sistema educativo que nosotros tenemos. La DI no abarca solamente la dificultad de la persona, sino todo lo que en ello confluye” (D9:9:65 Tall.famcu.1, 2024)

“Aislamiento social porque para las personas mayores existen lugares para estar si quieren hacerlo, pero para personas adultas con discapacidad intelectual no se encuentran lugares y si los hay cuesta un montón de dinero, entonces es como quien dice “esas personas no importan” y no es justo, porque ese fondo nacional es de todos y para todos. La DI representa en general fragilidad y violencia” (D9:9:66 Tall.famcu.2, 2024).

Tabla 17 DI – modelo social desde las voces de las familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025

También se evidencia en sus experiencias y narraciones, una lectura crítica que le da a la DI un lugar de reconocimiento y dignidad, comprendiendo que la sociedad y la cultura va generando ciertos estereotipos e imaginarios de un ser ideal “capaz, útil y productivo” para los propósitos del mercado que no coincide con todas las vidas que hacen presencia en el mundo, pues hay quienes van a otros ritmos menos acelerados y adquieren unas habilidades y capacidades que distan de aquellas que han sido consideradas valiosas y necesarias para un sistema capacitista.

DI desde el modelo crítico: voces de familias y/o cuidadores

“Para mí es una persona que simplemente aprende más lentamente, que tiene otras capacidades para desarrollar otras habilidades, pero siempre están aprendiendo” (D9:9:17 Tall.famcu.1, 2024)

“A mí me tocó con Juan David donde todo el mundo lo miraba raro y le decían, “ay tan lindo” o “ay tan charrito” hoy en día todo el mundo lo trata de manera natural, lo saludan, lo reconocen. Es un trabajo de años, es algo que se va transformando a través del tiempo con los aportes que como familia podemos ir realizando, los cambios que también generemos en nosotros” (D9:9:18 Tall.famcu.1, 2024)

“A mí, como profesora de niños de primero me dio muy duro aceptar que Laura tenía una discapacidad, en cada niño veía “que rico que Laura caminara así” “qué bueno que Laura aprendiera así” “qué bueno que Laura hiciera la letra así” “qué bueno que Laura fuera así” y tuve que pasar por muchos procesos para entender que tenía que empezar a trabajar con Laura en lo que ella era capaz de hacer y no en lo que yo quería que hiciera o que fuera solo por responder a lo que la sociedad nos decía que debía ser o hace” (D9:9:37 Tall.famcu.7, 2024)

“A mí me genera mucha tranquilidad, yo lo respeto mucho, sus elecciones y decisiones” (D9:9:60 Tall.famcu.1, 2024)

Tabla 18 DI desde el modelo crítico: voces de familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025.

Siguiendo la intención de hacer un tránsito al modelo social, cuyo propósito es desplazar la mirada del déficit centrado en la persona, para focalizarla en el entorno social y las barreras que de allí emergen obstaculizando la participación y el goce pleno de los derechos de las personas con DI, se empieza a dar mayor fuerza al sistema de apoyos y la planificación de los mismos para mejorar su funcionamiento. Desde esta perspectiva, aunque se cuestiona la normalidad impuesta socialmente y las barreras que surgen del contexto, validando a su vez otras formas de ser, estar, pensar y hacer, se busca alcanzarla a través de la disminución de las barreras ambientales y la implementación de apoyos, los cuales les permitirá a las personas con DI llegar a ser tan capaces como los otros, pues el objetivo es minimizar la discrepancia entre las capacidades de la persona con las demandadas por la sociedad a través de su inclusión en espacios de aprendizaje común, recibiendo de manera paralela todos los apoyos especializados anclados al modelo médico rehabilitador.

Concepciones desde el modelo social

“Está relacionada con riesgo a la vulnerabilidad o vulneraciones en derechos, accesibilidad, el contexto y la sociedad ha puesto muchísimas barreras, aunque se han modificado términos, seguimos en lo mismo” (D8:8:5 Ent.EE.EF.1, 2025)

“La barrera es la sociedad, hay una expectativa de normalización en las instituciones, que se nivele al sujeto en el sistema educativo para responder a unas demandas del sistema, no de su contexto ni vida próxima. Entonces, la barrera es que sigue habiendo las mismas expectativas solo que lo alcanzan de otra manera porque él es especial y tiene unas necesidades particularidades, pero no se piensa en el sujeto para alcanzar competencias respecto a sí mismo, sigue siendo una necesidad urgente que ellos alcancen las competencias que el sistema dice y nos mandaron a nosotros para implementar ajustes y apoyos, y entre esos está la asistencia a otros espacios de rehabilitación ¿para qué? obvio para garantizar el derecho a la salud, pero finalmente, el objetivo es nivelar y tener al niño o la niña más adaptado al sistema” (D8:8:57 Ent.EE.EF.2, 2025)

“Puedo decir que también viene de la sociedad, que toman como un poco de ese modelo médico y en vez de ver que cada persona tiene su desarrollo de manera individual, lo toman de manera estandarizada, siento que también hay algunas cosas de la sociedad que se juntan, se mezclan y lo transforman como en estereotipos y encasillan a las personas” (D1:1:62 Ent.Pro.EE.1)

“Significa tratar de comprender que son un mundo totalmente incomprendido, y, que muchos de sus comportamientos son sus formas de reaccionar a lo que es el mundo con ellos.” (D1:1:118 Ent.Pro.EE.2)

“Se deben generar estrategias para que puedan alcanzar aquello que aún no saben o no dominan... Deben tener la oportunidad de aprender los mismos contenidos y desarrollar las mismas habilidades que sus compañeros de grado... Deben perseguir el mismo objetivo que se ha trazado para los demás... Las flexibilizaciones deben plantear posibilidades para que el estudiante se nivele con sus compañeros... No se trata de hacer modificaciones sustanciales a las metas, deben ser mínimas para no impedir el desarrollo de su potencial o la exclusión de los aprendizajes a los que cualquier estudiante tiene derecho” (orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la EI, 2017, p.101)

Tabla 19 Concepciones desde el modelo social. Elaboración propia. 2025.

De esta manera, pese a los tránsitos que se han venido realizando de un modelo a otro, persisten discursos y prácticas capacitistas que generan violencias hacia las personas con DI, tanto desde la EE como desde la EI. En ambas, por ejemplo, emerge el porno inspiracional, al plantear que las personas con DI son fuente de inspiración, romantizando situaciones a partir de la condición, pues con base a ella, resulta extraordinario que una persona con DI participe o realice una actividad cotidiana, por lo que se termina exaltando situaciones no por la actividad realizada sino por el hecho de tener una discapacidad, es decir, lo importante no es lo que hace, sino que lo haya hecho una persona con DI, siempre enmarcado bajo las expectativas socialmente impuestas: niveles de independencia, productividad, escolarización, lo que termina minimizando o

invisibilizando otras experiencias que no cumplen con dichas expectativas, reduciendo a la DI en lecciones de vida para otros y reforzando la idea de DI como algo trágico, cuando no se alcanzó dicha expectativa, por ejemplo, aquella persona que no logra graduarse o ir a la escuela, pero si asiste a otros espacios de participación, por lo general, en estos casos no se refleja ninguna experiencia exitosa a nivel social, porque estas terminan siendo definidas no por las mismas personas y sus proyecciones, sino por externos que estandarizan las formas de vida; o en el caso de ser reconocidas como tal lo hacen desde una visión de superación “está saliendo adelante a pesar de la discapacidad” u otras expresiones similares.

Así lo plantean algunas de las personas participantes, al expresar que, *“Tengo dos miradas, una, es que desde el estado o desde un ente de control hablan de experiencias exitosas de personas con discapacidad intelectual desde la educación inclusiva, dirigida a una persona que logró culminar como todos sus estudios, digamos primaria, secundaria. Y también tengo otra mirada y es que para mí un proceso exitoso es que esa persona pueda cumplir sus sueños, sus propias proyecciones, no por las expectativas de otros, si no por lo que se trazó como meta y propósito en su vida”* (D1:1:71 Ent.Pro.EE.1, 2024), y *“Son experiencias en las que tiene mayor relevancia la condición que el mismo logro, lo sorprendente es que lo haga una persona con discapacidad intelectual y se dirigen a éxitos escolares, laborales y deportivos, donde son productivos...Eso es como el sentir, obvio es muy valioso que se muestre, pero que se le da más relevancia a que es una persona con discapacidad y entonces logró tal cosa , no”* (D1:1:24 Ent.Pro.EE.2, 2024). Este pensamiento y práctica capacitista violenta y excluye a aquellos que asisten a otras propuestas sociales y educativas por fuera de la escuela, pues al no ser consideradas exitosas, invitan a los otros a incorporarse a este sistema y sus experiencias dejan de ser dignas o valiosas, y, por lo tanto, no vale la pena sostenerlas.

No obstante, desde las voces de las familias y/o cuidadores se evidencia un reconocimiento a las experiencias y trayectorias de sus hijos e hijas, al considerarlas valiosas y exitosas, sin hacer hincapié a sí pudieron o no estar en la educación formal, a sí leen o escriben. Para ellos y ellas, las experiencias cobran sentido y significado en la medida en que han sido valiosas y representativas para sus hijos e hijas, no se observa una posición de aceptación o conformidad, más bien, le otorgan un valor al proceso por lo que han vivido y la estabilidad emocional, social y formativa que han ganado.

Experiencias exitosas desde las voces de las familias y/o cuidadores

“Antes veía que iban y estaban allí y dormían, pero no había aprendizajes significativos, en Warne y en Caldas, si iban y participaban y se sentían cómodos, pero así algo significativo para ellos, para adquirir aprendizajes para cuando estén solos, antes no lo veía, ahora sí, si los veo” (D9:9:44 Tall.famcu.1, 2024)

“En sí es lo que veo en él, lo que veo en mí, lo que aprendimos y todo lo que confluye entorno a él. Entonces una educación que ha provocado resultados positivos en su proceso, que se ha incluido, ha participado y que todos lo acogen, lo respetan y lo reconocen” (D9:9:51 Tall.famcu.1, 2024)

Tabla 20 Experiencias exitosas desde las voces de las familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025.

En este momento las familias y/o cuidadores leen dichas experiencias como exitosas por los resultados obtenidos, principalmente por el lugar al que llegaron y en el que permanecen sus hijos e hijas, sin embargo, las experiencias vividas y narradas a lo largo de sus trayectorias educativas reflejan violencias a partir de expresiones y prácticas heredadas del modelo clínico y pensamiento capacitista desde connotaciones de inferioridad y superioridad arraigadas a un sistema de competitividad que emergen en las relaciones y se materializan en agresiones verbales, no verbales y físicas desde la EI en escenarios educativos escolares.

Violencias desde la EI narradas por familias y/o cuidadores

“Juanita pasa de Jardín a una escuela formal, mucho maltrato, la niña se levantaba y era con llanto, me pedía que por favor no la llevara, yo le decía que dejara la pereza hasta que una amiga me contó lo que le hacían y la saqué de allá, se fue para otra escuela, pero la misma situación, allá no me le enseñaban, era la niña en el pupitre y en la silla a dormir, ella llegaba con los ojos hinchados de dormir. Pasaba y pasaba los años y la niña repitiendo primeros, segundos y es que como ella no aprende, usted sabe que aquí no sabemos cómo apoyarla, sin embargo, una cosa es que no tengan el conocimiento que es muy necesario, y otra que mínimamente tuvieran por lo menos respeto a ese ser” (D9:9:4 Tall.famcu.4, 2024)

“Lo metí a un colegio normal como lo llamamos los seres humanos, estuvo dos años le fue bien, pero lo ofendían permanentemente, él llegaba muy triste a la casa por los maltratos psicológicos y físicos. A pesar de todo eso, pusimos las quejas, pero continuó el maltrato y terminé sacándolo de allá, hizo 4° y 5°, se graduó y pasó al Marco Fidel, pero él no quiso volver. Él tomó la decisión y yo lo apoyé. En Edisme lo apoyan mucho y se está mirando ese tránsito paralelo a educación para adultos” (D9:9:7 Tall.famcu.6, 2024)

“Ha habido experiencias negativas, como, por ejemplo, cuando estuvo en la escuela y lo encerraban, que fue cuando inició lo de la ley de inclusión al aula regular, uno entiende que no tienen la capacidad, la formación, sin embargo, no nos íbamos a quedar aguantándonos ese chicharrón tan grasoso y lo saqué, listo, ¿por qué? Pues porque no estoy obligado a estar donde no quiero, también tenemos el derecho de elegir donde estar” (D9:9:48 Tall.famcu.7, 2024)

Tabla 21 Violencias desde la EI narradas por las familias y/o cuidadores. Elaboración propia. 2025.

En esta misma línea, las maestras narran algunas violencias que las personas con DI viven en las escuelas en las que también tiene incidencia la EI y desde la EE como práctica institucionalizada en el sector salud, fundaciones u organizaciones especializadas, posterior a las transformaciones derivadas de políticas públicas en EI. Violencias que pueden pasar desapercibidas y que se van naturalizando y perpetuando, generando daños psicológicos y físicos en quienes las experimentan, convirtiéndose en un factor de exclusión en el sistema educativo formal.

Violencias narradas por maestras de EE	
Violencias desde la EE	Violencias desde la EI
<i>“En mi otro lugar de trabajo que, pues se dedican al área médica como tal, que son terapeutas, dicen ay no es que es muy bajito, muy básico. Por ejemplo, he escuchado compañeras que dicen es que esa es muy bajita, no la podemos poner a hacer esta actividad” (D1:1:64 Ent.Pro.EE,1, 2024)</i>	<i>“Pensar y asumir que el otro siempre tiene que ser capaz de lograr o hacer lo que uno espera es una forma de violencia, siempre se está en función de que alcance lo que se espera. Entonces, eso también hace parte de esas violencias y de depositar en ellos unas expectativas porque si, sin pensar si es el interés, qué habilidades tiene, qué compromisos tiene, entonces se terminan generando un montón de frustraciones” (D1:1:43 Ent.Pro.EE.2, 2024)</i> <i>“En el espacio escolar, no conocían otras oportunidades. O sea, esto es lo que el estado me da y de ahí no me puedo salir, eso es lo que nos tocó. El ritmo de aprendizaje en esos espacios es muy acelerado para todos y la vida no va en ese mismo ritmo, entonces para mí eso es otra vulneración” (D2:2:6 Ent.OP.PEE.1, 2024)</i> <i>“Desde el entorno académico, los profesores sin querer dicen es que él no hace nada, él no es necio donde se siente se queda, se pone a que haga cualquier cosa, no se toma en cuenta de que existe, de que esa persona está ahí, su opinión y presencia no es válida, no son actitudes planeadas, quizá lo hacen sin intención, pero se van perpetuando y naturalizando. Los exámenes y las actividades pensando solo en el que sabe mucho y tiene muchas competencias, es agresivo</i>

veces los dejaban ahí y no les proporcionaron, digamos, como esa participación” (D1:1:67 Ent.Pro.EE.1, 2024)	para ellos, porque desconoce su proceso y necesidades de apoyo, profes que dicen que estos chicos son bobos. También por parte del estado, por la infraestructura que no favorece, las sillas, algo tan sencillo, el acceso a los materiales, los recursos, no hay con qué. Por parte de sus pares, dicen no sabe hablar, que no haga nada porque igual gana, todo eso suma en esas violencias” (D8:8:10 Ent.EE.EF.1, 2025) “El lenguaje es una de las violencias más fuertes que hay en la escuela, términos como el bobito de 6°1, el violento de 6°2, el cabezón, el medio lento, el bobo grande. Una profe una vez me dijo “entonces la inclusión es tenerlos a todos, aunque la mayoría sean bobos en el salón” no conozco ningún bobo profe, ¿aquí hay bobos matriculados? yo conozco estudiantes que requieren apoyos” (D8:8:44 Ent.EE.EF.2, 2025) “Porque estar en la escuela al costo que sea también es excluirllo, es atropellarlo, es violentarlo, que esté sentado en un lugar solo porque es el deber ser, es lo más inhumano que existe, es una violencia, porque pasan de un grado a otro porque sí, porque el docente le regaló la materia por tener discapacidad, porque no sabía como apoyar y prefirió zafarse del compromiso ético que eso implicaba, no hay claridad respecto a los criterios de promoción, por qué avanzó, qué hay que seguir fortaleciendo. Llegan a once sin ningún avance significativo en su proceso, podrá reclamar su título, pero ¿a qué costo?, es promoción social, términos que vislumbran lo que es la realidad” (D8:8:49 Ent.EE.EF.2, 2025) “La sobreexigencia en la escuela no parte de las altas expectativas, de hecho, pienso que parten de las bajas expectativas, del afán por demostrar que efectivamente no lo va a lograr, entonces, se le exige una cosa y otra que termina sobrecargándolos hasta abandonar el proceso, siendo de una u otra forma expulsados del sistema” (D8:8:59 Ent.EE.EF.2, 2025)
---	--

Tabla 22 Violencias desde la EE y la EI narradas por maestras de EE. Elaboración propia. 2025.

En este entramado de concepciones, conceptualizaciones y experiencias, se viene visibilizando un propósito de avanzar hacia perspectivas críticas, donde los Estudios Críticos en Discapacidad asumen un rol fundamental para hacer frente desde las agencias de personas con DI a los discursos y prácticas que aun con la intención de transformar y asumir modelos más acordes con las experiencias, subjetividades, derechos y dignidad de las personas con DI continúan devaluándolas, al asumir conceptualizaciones y acciones que las violenta y excluye.

Es por ello que no basta únicamente con cuestionar las barreras contextuales, sino que se evidencia la necesidad de interpelar las formas hegemónicas que en su afán de normalizar continúa privilegiando la idea de cuerpo normativo dejando al margen otros cuerpos y mentes, buscando la dignificación de las voces, subjetividades e identidades que precisan formas de nombrarse y reconocerse desde la resistencia a estos discursos y prácticas, reivindicando sus existencias desde el orgullo disca, en la que no toda acción considerada incluyente “incluye” y no toda acción asumida como excluyente “excluye”.

Desde esta perspectiva, las voces y experiencias de jóvenes y adultos con DI se unen para narrar y dar sentido a sus trayectorias educativas, en las que identifican aquellos lugares donde han sido invisibilizados y aquellos en los que se les ha reconocido, vislumbrando en estos últimos espacios de agencia y resistencia acciones incluyentes, que lejos de vulnerarlos, violentarlos o excluirlos, les ha permitido ser, hacer, estar, permanecer, participar y aprender, les ha enseñado a luchar por sus derechos y por su dignidad. De esta manera se reúnen cinco experiencias que dan lugar a las memorias que reconstruyen, esas que habitan en sus vidas y que han contribuido a la dignificación de sus propias voces para reconocer la construcción y resignificación de sus realidades.

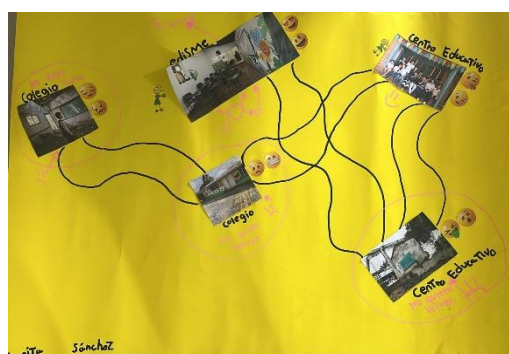


Ilustración 4 Mapa Educativo- Juanita (18 años).

“Primero estuve en una guardería, después en el colegio xxxxx, después fui a otra escuela xxxx, después al Centro Integrado, después me llevaron al Guillermo Vélez y ya me trajeron acá, a Edisme. En el colegio puse estas emociones porque no me sentí bien, aquí tampoco me sentí bien. Puse una carita de miedo y de silencio, porque en esas escuelas sentía que no podía hablar. En la otra hay una carita vomitando porque tampoco me sentí bien. En las otras puse corazones y felicidad,

porque en una, aunque estuve virtual me enseñaron muchas cosas y en Edisme me han enseñado que no debemos pensar que nadie nos apoya, que somos capaces de muchas cosas, las profes me han enseñado a estudiar, hago tareas y actividades. En los otros lugares no me enseñaron casi nada, algunas veces me ponían tareas, pero no me apoyaban y yo no entendía casi. A algunos

lugares no regresaría nunca porque me trataron mal y me sentí muy mal” (D7:7:27 Tall.EsEdis.1, 2024)

“Pues a este no quisiera volver nunca más porque me maltrataban, me pegaban, me humillaban y me tiraban las cosas al piso, en uno puse un emoji como con una cinta en la boca porque no podía hablar, eso era lo que yo sentía. En el otro me sentí igual, no aprendí nada, pero nada, llegué a Warne y tampoco, llegué a Caldas y aprendí un poquito, cuando llegué a Edisme le doy gracias a Dios, a la profesora y a la psicóloga yo prefiero estar mejor aquí



Ilustración 5 Mapa educativo- Juan Carlos (46 años).

que me tratan mejor, me han enseñado a sumar a restar, a ser buen compañero, no ser grosero, respetar uno al otro, la verdad ellos son mi familia y los quiero mucho” (D7:7:29 Tall.EsEdis.2, 2024).

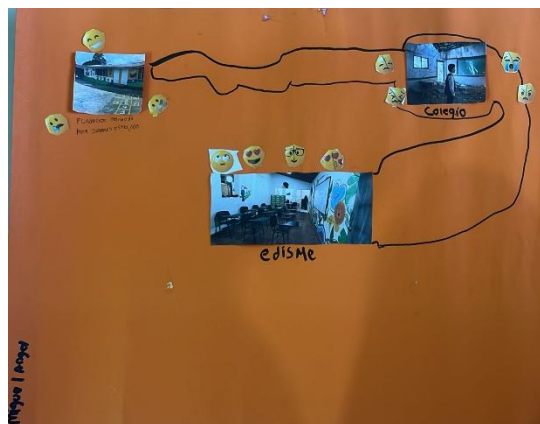


Ilustración 6 Mapa educativo- Miguel (22 años).

“Empecé en fundación xxxx, allá me sentí bien, me enseñaron a leer y escribir, me respetaron y me sentía bien, pero me hacían Bullying por eso escogí esa imagen que representa al colegio, me hacían muchas cosas. Después estuve en el colegio xxx me sentí más o menos porque me trataban mal, me enseñaron sumar, restar y multiplicar. Finalmente, llegué a Edisme y aquí me siento muy bien, me han enseñado de todo, he aprendido a hablar, a sumar y la independencia” (D7:7:30 Tall.EsEdis.3, 2024)

“Yo estudiaba en este colegio y no me sentí muy bien porque me hacían como bullying, yo tenía transporte por las mañanas y me recogían, pero allá decían que yo no sabía hacer nada, que no entendía, entonces me llevaron a San Cristóbal, allá duré mucho tiempo y me sentí muy bien porque me daban apoyo y me enseñaron muchas cosas, teníamos música, madera, pintura, yo aprendí a hacer cuadros de pintura y salí porque cumplí 18 años.

Después llegué a Edisme y me han enseñado muchas cosas: sumar, leer, escribir. Yo no volvería a la escuela porque me trataban muy mal, me hacían bullying, pues los compañeros no le ponían atención a uno y le decían a uno cosas malas y feas, no aprendía nada. Llegué a lugares donde he sido feliz y en ninguno de los dos me he sentido mal o rechazada” (D7:7:28 Tall.EsEdis.4, 2024)



Ilustración 7 Mapa educativo- Karen (21 años).



Ilustración 8 Mapa educativo- Luis (22 años).

“acá mal, en el colegio la xxxx, mal porque siempre me tratan mal, me decían que no sirvo para nada, que le hacía daño a los compañeros, yo le decía a las profesoras que me habían tratado mal, trataban de ayudarme, me enseñaron a hacer trabajos, me fui porque me sentía mal. Después me pasaron para Itagüí, me trataban muy bien, muy contento, me enseñaron a hacer dibujos, iba a clase de deporte y natación, de fútbol, aprendía a jugar bien y allá si volvería, me enseñaban muchas cosas. Ya estoy en Edisme, me he sentido muy bien con la profesora, me ha enseñado cómo puedo escribir, firmar, estoy aprendiendo mucho y también con la psicóloga” (D7:7:31 Tall.EsEdis.5, 2024)

En cada uno de los sentires de los jóvenes y adultos con DI se identifica las emociones y sensaciones suscitadas en cada uno de los lugares transitados, ello a partir de la asociación que iban estableciendo con las imágenes y emojis que seleccionaron para representarlo, pues en las Instituciones educativas ubicaban imágenes que representaban escuelas desoladas, abandonadas o habitadas solo por una persona, lo cual da cuenta de la exclusión y las violencias experimentadas, sumado a las emociones que vinculaban a estos espacios, tales como: tristeza, silencio, rabia, llanto, confusión, asco. Situaciones que difieren de lo vivenciado en escenarios especializados, en los que se refleja alegría, amor, cuidado, aprendizaje, identificando lugares de pertenencia, vínculo y participación, esto último, por ejemplo, se visualiza a partir de cómo cada uno de ellos y ellas se dibujaban en los lugares en los que sintieron o han sentido que su existencia ha sido valiosa e importante, pues pese a haber accedido a instituciones educativas formales y haber permanecido, no se sintieron parte de ellas, allí sus existencias fueron invisibilizadas, silenciadas.

EDISME, representa un lugar significativo para los jóvenes y adultos con DI, así como para las familias y/o cuidadores. En esta empieza a reflejarse las agencias de colectivos de personas con DI, asumiendo un modelo que vincule las experiencias, sentires y voces de quienes la habitan, un modelo que interpele las formas que han privilegiado y violentado a cuerpos y mentes normativas. Es por ello que Edisme se une a este propósito, pues como se mencionó en apartados anteriores es considerada por las personas participantes como una posibilidad de resistencia a la estandarización de la vida, considerándola como una de las formas de EI desde propuestas educativas otras no escolarizadas. En este sentido, se vienen repensando su propuesta para dar un giro a las concepciones y modelos que han predominado, resignificando sus apuestas y prácticas.

A propósito, una de las participantes expresó, por ejemplo, que la forma de denominación inicial era muy violenta *“Miré en redes y decía centro de entrenamiento para discapacitados mentales, y yo, que es eso tan horrible, pues el nombre, porque me parece tan violento, ¿cómo que para discapacitados mentales? Desde el mismo nombre, se da cuenta del proceso y hacia dónde lo orientaban, pues es que uno entrena, no sé un perro cualquiera, pero, ¿a una persona?”* (D1:1:117 Ent.Pro.EE.2, 2024), por ello, y con el cambio del modelo empezaron a gestar algunas transformaciones y hoy se denomina, enseñanza para personas con DI con enfoque Social y Mantenimiento Educativo. De esta manera, han reunido esfuerzos para hacer un tránsito que sea coherente con los cambios epistemológicos, derechos y experiencias de vida de las personas con DI, así *“Empezamos ya como a construir un poquito más el enfoque de EDISME, con lo del cambio*

del modelo. Entonces, pasar de ser tan asistencialista, tan psicológico a un modelo social enfocado a la transformación de las familias” (D1:1:133 Ent.Pro.EE.2, 2024)

“Yo era muy crítica del modelo anterior, porque sí veía que se les vulneraban sus derechos como personas con discapacidad intelectual, invisibilizando, dejándolos quietos, usted ya no va a saber firmar nunca. Usted ya no pudo hacer eso, usted sólo sabe hacer eso. O sea, no les permitían como mostrar otros talentos, esto es lo que hay, esto es lo que aprendes y si no lo sabe hace otra cosa” (D2:2:5 Ent.OP.PEE.1, 2024)

En consecuencia, tratan de focalizar el proceso en el ser, la individualidad, intereses, habilidades y las necesidades de apoyo de cada integrante, siendo conscientes de cada proceso y promoviendo que cada uno de ellos se reconozcan desde sus potencialidades y se nombren como una persona con DI desde el orgullo, reconociendo en cada experiencia una posibilidad de participación y aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, una de las participantes manifestó que es necesario *“Ser conscientes de que es su proceso, de que por un montón de situaciones pueden retroceder... Es entender que no todo el mundo tiene que ser capaz de, no todos siempre van hacia adelante, muchos requieren conservar habilidades desde procesos de estimulación y participación, respetando su proceso, su ritmo” (D1:1:123 Ent.Pro.EE.2)*. Esto implica desnaturalizar una mirada capacitista para respetar otras formas de ser, hacer y pensar, donde se asume la interdependencia y una vida desde el derecho y la dignidad que sea coherente con cada propósito y proyecto de vida. En este sentido, plantean que *“ningún proceso se fuerza, simplemente se va dando, con la simple razón de que ellos puedan hacer cosas y que se vayan sintiendo capaces de hacerlo. Yo creo que de lo más bonito que hemos hecho acá es que no los hemos forzado y, por ejemplo, en lo académico, la lectura y la escritura pasa a un segundo plano. Lo más importante es que ellos vayan siendo y nos vayan mostrando el camino de hacia dónde vamos” (D1:1:17 Ent.Pro.EE.2, 2024)*. Ello convoca a la idea de dar lugar a todas las habilidades, capacidades y aprendizajes, sin establecer niveles de jerarquía, donde cada proceso desde la individualidad va marcando el ritmo, sin caer en violencias o vulneraciones al disminuir expectativas por concepciones heredadas, o por el contrario, sobrecargar de exigencias por cumplir con estándares sociales y educativos: *“Que las personas con discapacidad intelectual puedan cumplir sus sueños, que si no ven la necesidad de*

leer y escribir puedan hacerlo, que decidan bajo sus criterios, posibilidades y habilidades ser exitoso desde sus vivencias” (D1:1:73 Ent.Pro.EE.1,2024)

El cambio de modelo, ha asumido una perspectiva social, pedagógica y psicológica que hace énfasis en la construcción de propuestas educativas, haciendo una ruptura con expresiones y prácticas del modelo médico rehabilitador que venía imperando en el proceso, por lo que aun sin ser considerada una Institución prestadora de servicios educativos dentro del marco legal, se interesa por incorporar una apuesta educativa basada en el modelo pedagógico constructivista bajo la estructura de talleres, cuyo propósito no es la rehabilitación o habilitación, sino la transformación de realidades sociales, educativas, culturales y económicas, fomentando el aprendizaje y la participación de acuerdo a las necesidades de apoyo y los planes de trabajo individual en articulación con la familia y la comunidad. Frente a esto, al interior del PEI (proyecto educativo institucional) de EDISME, se plantea que:

“Pese a que EDISME, no se rige como una institución prestadora de servicios educativos en el marco de las políticas nacionales de educación, como Unidad Estratégica Institucional, pretende aportar al desarrollo de habilidades adaptativas, mediante la filosofía Vicentina y su aporte a la sociedad con equidad y responsabilidad social. Por ello en el marco de los procesos psicopedagógicos tienen como referente que la atención educativa de las personas por su condición es una obligación del Estado, según la Constitución Política de Colombia de 1991, las leyes: 115 de 1994, 361 de 1997 y 715 de 2001; decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 2082 de 1996 y la resolución 2565 de 2003 entre otros” (2022, p. 8).

Es por esto por lo que es considerada como una propuesta disruptiva, pues trasciende las fronteras de la escuela y se mantiene como un escenario alternativo no escolarizado con un enfoque educativo, sugiriendo, además, la obligatoriedad y responsabilidad del estado de contribuir al sostenimiento de estos espacios. De otro lado, es importante mencionar que los grupos están conformados de acuerdo al nivel de funcionamiento, tal como se describe en el PEI “*Los estudiantes de EDISME se ubican según su nivel de funcionamiento intelectual dado por la valoración del desempeño en los procesos cognitivos y sus habilidades adaptativas (comunicación, autocuidado, habilidades para la vida en el hogar, habilidades sociales, autorregulación, salud y seguridad, académicas funcionales, ocio y tiempo libre)*” (2022, p.6), es por ello que, en las

familias, jóvenes y adultos con DI, circulan percepciones que pueden violentar a las mismas personas con DI incluidas en los diferentes grupos, pues se infantilizan, se cree que no aprenden o que pueden hacer actividades muy simples, generando el deseo permanente de pertenecer al grupo de avanzados y quienes están en el grupo de mantenimiento cognitivo quedan relegados a prácticas muy básicas que los asemeja a la idea de niños eternos o menos capaces.

Denominaciones de grupos y concepciones generadas a partir de las mismas	
Otros profesionales de propuesta de EE <i>“Están mantenimiento cognitivo que acompaña la psicóloga practicante y yo, hay seis integrantes. También está el grupo de intermedio que orienta una profe, que es también educadora especial hay alrededor de 12 integrantes. Y, por último, avanzados que acompaña otra profe con un aproximado de 16 integrantes” (D3:1, Ent.OP.PEE.1, 2024)</i> <i>“Antes eran como principiantes, regularizados y avanzados. ¿Por qué? No tengo idea porque los definieron así, eso lo habían creado antes” (D3:2, Ent.OP.PEE.1, 2024).</i> <i>“mantenimiento cognitivo son chicos cuyos procesos cognitivos están en un estado muy básico sea porque llegaron así o porque los han ido perdiendo por la edad, las patologías asociadas, entonces, es para conservar habilidades, para potenciar todas las habilidades adaptativas para la comunidad. Es el grupo que en su mente está más infantilizado... En el grupo de intermedio, están los chicos que pueden devolverse a mantenimiento cognitivo o pueden pasar a avanzados. Están en un tema de adaptación y de reconocimiento de sí mismos, a la par con la estimulación y aprestamiento lector y de matemáticas básicas... En avanzado no todos tienen proceso de lectoescritura, pero tienen una comprensión y una adaptación al contexto personal, mucho más funciona, por ejemplo, con uno de ellos su objetivo era hacer su firma, ya está mejorando mucho la dimensión de copia de letras o palabras, pero él se desenvuelve muy bien a nivel personal, ya sabe ir solo a su casa, ya sabe hacer algunas diligencias, ya va solo a su clase de música, entonces, todas esas habilidades, los que tienen mayores habilidades adaptativas, desarrolladas” (D3:1 Ent.OP.PEE.1, 2024)</i>	Jóvenes y adultos con DI <i>“En intermedio uno aprende a leer, escribir, a sumar y si aprende bastante puede pasar al otro nivel de avanzado.</i> <i>Este año yo tengo que aprender para pasar a avanzado o si no, mi mamá me dijo que no podía volver” (D4:4:6, Tall.EsEdis.4, 2024)</i> <i>“Estar en avanzado significa que hay más trabajos difíciles (sumas, restas), los que saben escribir nos ponen a escribir, los que no, realizan otras cosas. Algunos saben y otros no saben leer y escribir” (D4:4:1 Tall.EsEdis.1, 2024)</i> <i>“En el grupo de mantenimiento cognitivo ponen cosas de niños de preescolar, como de guardería, como pintar, y esas cosas” (D4:4:3 Tall.EsEdis.4, 2024)</i> <i>“Mantenimiento cognitivo son los que no saben casi nada” (D4:4:4 Tall.EsEdis.1, 2024)</i>

Tabla 23 Denominaciones de grupos y concepciones generadas. Elaboración propia. 2025.

De esta manera, si bien se está realizando un tránsito al modelo social basado en el sistema de apoyos, esta estructuración denota concepciones heredadas del modelo médico/rehabilitador y

el pensamiento capacitista, en tanto, refuerza concepciones y algunas prácticas ancladas al déficit que los clasifica según las ausencias o carencias, más no en función del sistema de apoyos donde dichas denominaciones podrían adquirir otro énfasis.

6. Discusión: saberes que germinan, se tensionan y se transforman.

Las experiencias, trayectorias, sentires y voces de las personas participantes dieron sentido al tejido constituido en la propia experiencia y en los saberes y prácticas que confluyen en la EE, EI y DI. Sus percepciones y realidades desde la escuela y por fuera de ella fueron esenciales para vislumbrar conexiones latentes entre los orígenes, tránsitos y resignificaciones de la EE, EI y DI a la luz de comprensiones otras en las que germinan, se tensionan y se transforman concepciones y prácticas coherentes con las voces de lucha y resistencia que han encarnado jóvenes y adultos con DI, y, familias y/o cuidadores de personas con DI.

Este capítulo permite formar un tejido dialógico entre los principales hallazgos y planteamientos teóricos para problematizar desde una lectura crítica aquellos que se destacaron desde la información obtenida. En este sentido, la aproximación a cada categoría se realizó en atención a los planteamientos del capítulo anterior generando una discusión argumentada en diferentes fuentes que dan cuenta del proceso de análisis.

6.1 Educación Especial: saber y práctica en resistencia

A lo largo de este proceso se ha advertido sobre las múltiples formas de existencia de la EE, si bien como campo de saber ha ido perdiendo lugares y reconocimiento, se reitera la importancia del diálogo de saberes en el que han convergido no solo aquellas disciplinas patologizantes provenientes de la medicina, psiquiatría y psicología centradas en el diagnóstico y la rehabilitación sosteniendo las bases hegemónicas de la EE, por lo cual se ha cuestionado su pertinencia al perpetuar prácticas excluyentes, sino, la incorporación de saberes otros que desde las pedagogías críticas y decoloniales en las que se posiciona los Estudios Críticos en Discapacidad desde una perspectiva sociocrítica han abierto caminos para una comprensión otra.

Estas nuevas lecturas han permitido pensar en una resignificación del suelo epistémico de la EE y contemplar un abordaje amplio que la ubica no solo desde la escuela sino por fuera de ella, reivindicando las luchas y resistencias que ha generado a través del reconocimiento, análisis y cuestionamiento de factores sociales, históricos, políticos, culturales y económicos que han

provocado las injusticias, opresiones, violencias y exclusiones de las personas con DI, así como la búsqueda permanente de procesos y escenarios dignos y equitativos para las personas con DI.

Desde la pedagogía decolonial se hace posible cuestionar las lógicas de poder y opresión hacia las personas con DI que se circunscriben en el sistema social, cultural, político y educativo, esas que en palabras de Walsh (2017) “dicen distanciarse del neoliberalismo” (p.16), pero que continúan moviéndose bajo modelos hegemónicos que enmascaran intenciones y proyecciones amparados en un modelo social de la discapacidad, que si bien ha interpelado estructuras sociales generando reformas bajo el enfoque de derechos, no ha sido suficiente para reivindicar y dignificar las memorias colectivas e identidades de quienes siguen siendo silenciados, violentados y excluidos en la retórica de la modernidad.

De igual modo, Walsh (2017) sugiere que “lo pedagógico y decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial como apuestas a la acción fuertemente arraigadas a la vida misma y por ende a las memorias colectivas” (p.17). Así pues, son estas las que permiten dar continuidad a las luchas, resistencias y esperanzas encaminadas hacia la justicia y la dignidad. De esta manera, la EE anclada a bases epistémicas de la pedagogía decolonial resignificaría sus saberes y prácticas para pensarse como una apuesta que vincula la experiencia y el sentir de las personas con DI a “las posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (p.20). Desde esta perspectiva y siguiendo los planteamientos de esta autora, lo pedagógico no es pensado en este contexto desde la enseñanza y la transmisión de saberes, y tampoco se reduce a lo educativo en escenarios escolarizados, sino que es entendido como una metodología indispensable para las luchas y resistencias sociales, políticas, educativas y epistémicas.

Freire (1974) planteaba la idea de que la educación no se reducía a la educación formal escolarizada, su mirada crítica y contextualizada permitía un abordaje amplio que contemplaba los ámbitos sociales, culturales y políticos, demostrando una preocupación por aquellos colectivos oprimidos y excluidos que incitó a un análisis profundo de las condiciones estructurales junto con los colectivos para entender las injusticias socioeducativas desde las cuales de manera consciente fuera posible una transformación. Tomar consciencia sobre estas condiciones permitía liberarse de ideales y estándares social y culturalmente contruidos para elegir de manera crítica las formas de habitar y pensar en el mundo.

En consecuencia, las memorias colectivas de las personas participantes de este ejercicio investigativo ha permitido reconstruir historias y experiencias en las que se ha resignificado la EE como una forma de resistir a los modelos educativos impuestos, descubriendo cómo las personas con DI, sus familias y las maestras de EE han servido de anfitriones a los propósitos del sistema social, pues como lo expone Murcia (2024) la EI tal como se ha interpretado y materializado ha sido una respuesta de la modernidad para demostrar que las personas con DI son “competentes en el sistema educativo, en el sistema laboral y en los parámetros que la sociedad impone” (p.121), por lo que a pesar de estar incluidos en un mismo espacio de aprendizaje escolarizado continúan siendo oprimidos, violentados y excluidos, ya que el sistema estructural social, cultural y educativo sigue siendo el mismo, se cambió el lugar pero no las condiciones.

El descubrimiento del que se habla en el apartado anterior, alude a ese análisis de la estructura social en la que se identifican condiciones que fueron fabricadas y perpetúan las desigualdades, injusticias y exclusiones con relación a la DI. Según Skliar (2002) hay un otro, una alteridad “deficiente” que ha sido y sigue siendo percibida y sentida desde la incompletud e imperfección y por lo tanto es objeto de corrección y normalización. Percepciones, sentidos y significados atribuidos no sólo a un hecho biológico, si no a una retórica cultural, es decir, a “los procesos históricos, culturales, sociales, económicos y políticos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes y el lenguaje de los otros” (Skliar, 2002, p.118). Esta invención social en la que confluyen binomios como normal/anormal, capaz/incapaz es considerada de acuerdo a este mismo autor como un tipo de colonialidad vigente no solo en la EE sino por fuera de ella a través de saberes y prácticas normativas que conducen a perpetuar la hegemonía de lo normal y con ello las violencias y las exclusiones.

En concordancia, los saberes médicos, psicológicos y psiquiátricos, lejos de deslindarse de la pedagogía y la educación, “se han filtrado de manera muy sutil en otras disciplinas del conocimiento, gobernándolas, debilitándolas, descaracterizándolas hasta producir su autojustificación” (Skliar, 2002, p. 120). De esta manera estos saberes se han ido incorporando al campo de la educación, la pedagogía y la EE ocupando un lugar hegemónico y dominante en las prácticas pedagógicas y educativas.

Por ello, y atendiendo a las tensiones de las cuales hoy es objeto la EE, es imprescindible comprenderla como un campo de saber en la que se hacen posibles sus configuraciones por la discursividad y diálogo de saberes que permiten el establecimiento de relaciones dinámicas y

cambiantes. Según Soler (2024) la noción de campo asignada a la EE contribuye al abordaje de “los saberes y disciplinas que confluyen, han confluído, o bien, se desea que confluyan” (p.19). En este sentido, Cruz (2024) refiere que la EE ha acudido a generar redes de conocimiento articulando elementos teóricos de diferentes disciplinas en las que ha sustentado sus conceptualizaciones y prácticas generando cambios y reconstrucciones de acuerdo al contexto social e histórico. Desde esta perspectiva y con una óptica sociocrítica que aboga por la resignificación del suelo epistémico para contrarrestar efectos heredados de modelos hegemónicos, durante los últimos años, la EE ha asumido en sus discursos y prácticas elementos provenientes de la sociología, antropología y saberes otros desde los Estudios críticos en Discapacidad, en los que las pedagogías críticas y decoloniales cuestionan los otros discursos que la han sustentado y le permiten repensar las formas de concebir las realidades y abordar los procesos pedagógicos de y con las personas con DI.

Así pues y en medio de las encrucijadas que hoy atraviesa la EE, pero sobre todo siguiendo la perspectiva sociocrítica de los Estudios Críticos en Discapacidad cuyo foco es la dignificación de la experiencia, el sentir y la agencia de las personas con DI, se retoman sus voces, en las que se refleja un deseo latente por la permanencia de la EE como modalidad y práctica educativa por fuera de espacios escolarizados, atendiendo a una comprensión de la EE como una práctica y saber inclusivo y en resistencia, pues en palabras de Rodríguez (2024) esta resulta ser un saber y una práctica rebelde y transgresora al representar la construcción de relaciones humanas amables, respetuosas y solidarias.

Sumado a la idea de Jiménez (2024) quien plantea que “ nada más alejado de la realidad de las personas que sin desconocer su derecho a la educación formal, dada sus condiciones de vida, implican procesos por fuera de la escuela” (p.62), es decir, que pese a los logros evidenciados en algunos procesos de personas con DI que antes estaban destinadas a centros o aulas especializadas y hoy transitan aulas formales y sin anular el derecho a la educación que tiene todo ser humano, es necesario reconocer la realidad del sistema educativo que atrapado en las lógicas neoliberales continua implicando otros tiempos y propósitos distintos a los requeridos y elegidos por las personas con DI, así que, siguiendo esta misma autora, existen otras modalidades que pueden ser opción dentro de un abanico de posibilidades de la inclusión, las cuales contemplan educación para la vida, otras acciones y saberes que trascienden las competencias escolares que son perseguidas en la educación formal, y que sin duda, continúan siendo inalcanzables para muchos sujetos, aun

con la implementación del diseño universal del aprendizaje y el plan individual de ajustes razonables.

A saber, emerge la incorporación de los Estudios Críticos en Discapacidad y con ellos la pedagogía decolonial para anclar sus apuestas a las propuestas de EE pensadas por fuera del escenario escolar, pues como se mencionó al inicio del capítulo se defiende el derecho a la existencia de este campo entendido como una posibilidad disruptiva en clave de los fundamentos de estos saberes otros, comprendiendo aquellos saberes y prácticas a los que se pretende resistir, los horizontes distintos con los cuales tejer para generar una ruptura no solo con los saberes que hegemonícamente han sustentado la EE, sino con los saberes y las prácticas hegemónicas instaurados en la educación formal desde la EI, aquellos que han sido social y culturalmente impuestos y heredados.

Para la constitución de esos horizontes es fundamental, según Walsh (2017) la vinculación de las memorias colectivas, aquellas que han sido violentadas por los saberes dominantes del modelo médico, el pensamiento neoliberal y capacitista instalados en los propósitos de la educación en el país y por el olvido estatal, para, a partir de éstas, poder reconstruir los saberes y las prácticas que darían vida a las propuestas.

En definitiva, se trata de entender que la EE tiene lugar y existencia tanto dentro como fuera de la escuela, en espacios institucionales, sociales y comunitarios, por lo que se devela la necesidad de “destejer los significados/ sentidos instrumentalistas homogenizantes que la han atado históricamente para dar paso a nuevas posibilidades de configuración de tejido que traen hoy la lectura de las otredades desde sus reconocimientos con perspectivas de justicia social” (Jiménez, 2024, p.64).

En este punto es menester pensar la EE desde un enfoque de las epistemologías del sur que, según Parra (2024), encauza un nuevo horizonte de significados y sentidos para comprender que hay una construcción de saberes distintos y de sujetos afirmando resistencias, que reconocen en la EE un saber y una práctica exclusiva más no excluyente, al asumir una mirada crítica con la educación colombiana donde persiste un modelo occidentalizado que incita a emanciparse del sistema educativo elevando la voz para “enunciar las exclusiones que habitan las aulas y transformar prácticas” (p. 200), tanto en la escuela como al margen de ella, en espacios sociales y comunitarios.

Siguiendo estas líneas, es preciso señalar que la EE como conocimiento profesional requiere vincular también estos nuevos diálogos y articulaciones con las perspectivas sociocríticas y que puedan verse reflejados en los programas de formación inicial de maestros y maestras en EE, lugar que ha ido perdiendo visibilidad y relevancia, derivado de las concepciones hegemónicas con las que se le ha relacionado, no obstante, haciendo frente a esta crisis anclada a las tensiones entre la EE y la EI, el grupo de estudios e investigaciones sobre EE de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el año 2010 publicó un artículo denominado “Por la defensa del derecho a la existencia: formación de educadores especiales en Colombia”, en el que se evidencia una resistencia a las disposiciones ministeriales que sugerían la anulación de la formación inicial de maestros en este campo.

Así mismo, en el año 2021 dando continuidad a estas luchas y resistencias, surge la serie denominada “la Educación Especial en Colombia” como un esfuerzo de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia con el propósito de reflexionar, analizar y hacer frente a las tensiones que han emergido alrededor de su pertinencia y existencia en el país, con esta se emitió un manifiesto en octubre del mismo año en el que resaltan la distancia que ha adoptado los programas de formación con las concepciones vinculadas al déficit y modelo médico, reiteran el reconocimiento de la EE como campo de saber ocupado del estudio de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos para y de las personas con discapacidad, incorporan la mirada interseccional para la comprensión de la complejidad humana, precisan que la EE no va en contravía de la EI pues ha aportado a la transformación del sistema educativo y ha rebasado los límites organizaciones trascendiendo los espacios escolarizados, además, se comprometen a posibilitar la problematización del campo desde el diálogo con otros saberes que permitan su resignificación.

Desde estas coordenadas, Walsh (2017) manifiesta que dar un lugar central a las voces de estos saberes otros dentro de la educación superior ejerce una práctica política-epistémica para construir y posicionar pedagogías dirigidas a pensar desde y con los colectivos minorizados, evidenciándose un esfuerzo por provocar nuevos aprendizajes, desplazar discursos y prácticas hegemónicas y “hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, estar, sentir, mirar y escuchar de modo individual y colectivo” (p.62).

Es así como la EE se consolida como un saber y una práctica en resistencia, vinculada a saberes otros que lejos de legitimar y validar su extinción resuenan con la posibilidad de mantenerse dentro y fuera del sistema educativo formal, respondiendo a uno de los objetivos de desarrollo sostenible en la agenda de educación 2030 orientado a garantizar una EI, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, aspecto que fue altamente abordado en las “XI y XII Jornadas de EE e Inclusión Educativa en América Latina” (2016) desarrolladas en Cartagena de Indias. Allí se consideró a la EE como la modalidad que permite asegurar el derecho a la educación al desarrollar su accionar de manera transversal al interior de la educación formal y por fuera de ella.

Desde esta perspectiva, la EE coexiste con la EI, sí y sólo sí, ambas son resignificadas y pensadas como formas de hacer resistencia a los sistemas estructurales y prácticas que han oprimido y excluido a las personas con DI. Además, se plantea que “el conocimiento acumulado en profesionales de la EE es un capital esencial en la construcción de una EI” (p.114).

6.2 Sentipensar el capacitismo en la escuela: cuando la inclusión también excluye

Pensar la EI necesariamente nos convoca a reflexionar sobre la escuela, al ser el lugar destinado socialmente para garantizar el derecho a la educación para todos y todas sin excepción. Ello incita a revisar cómo se constituyó la escuela para entender sus dinámicas y en ellas la materialización de propósitos que subyacen en cada tiempo histórico enmarcados en el sistema social, económico, cultural y político, comprendiendo sus orígenes y la introducción de prácticas cargadas de individualismo, competencia, meritocracia, capacitismo y profunda producción de desigualdades que terminan siendo naturalizadas en tiempos neoliberales aun bajo los fundamentos de la EI y el tránsito a un modelo social de la discapacidad, pues tanto la EI como la discapacidad siguen dando cuenta de una herencia marcada por modelos hegemónicos derivados de la medicina y el pensamiento neoliberal que se instauran en la escuela como un dispositivo de control social.

A partir del siglo XIX y XX la escuela alcanzó su expansión por todo el mundo convirtiéndose según Pineau en una forma educativa hegemónica encargada de prácticas educativas para la generación de ciudadanos bajo la lógica del progreso y como mecanismo de control social, esto es, la construcción de dispositivos de producción de cuerpos dóciles a través del cual, según Kant - el ser humano sale de su naturaleza y entra en la cultura, es decir, la escuela

es presentada como una institución de difusión de una cultura válida que posibilita el desarrollo y progreso de la humanidad.

Esta idea de escuela desde un análisis Foucaultiano se define como un dispositivo en el que circulan micropoderes del orden social y tiene como objeto principal a la población, de esta manera se erigen técnicas de dominación ejercidas por los otros “clases dominantes” para lograr el máximo resultado desde una aplicación mínima de poder, en consecuencia, (Foucault, 1981, como se citó en Pineau, 2001) plantea que-es más eficaz enseñar/ instruir/ disciplinar a muchos a la vez que de forma individual, y , “rinde más un maestro que trabaja al mismo tiempo con un grupo de alumnos que aquel que lo hace de a uno por vez” (Pág. 33). A partir de estos presupuestos es posible observar no solo cuestiones de orden económico sino político, en tanto, esta estrategia sugiere un “menor desgaste en acciones sobre las acciones de los gobernados que llevan a la gubernamentalización del Estado” (Corcini y Veiga, 2011, p. 118). Esta es una de las razones por las cuales la escuela moderna se constituyó de acuerdo a los planteamientos de Pineau como una conquista social y aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes, a través de la cual se ejerce control sobre los cuerpos y las mentes.

En términos educativos, en el siglo XX se da la expansión de la escuela y con ella se destaca la definición de Educación propuesta por Durkheim (1911), quien señala a esta como un fenómeno social, en tanto, por medio de ella, las generaciones adultas ejercen acciones sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social, desarrollando estados físicos, intelectuales y morales que exigen de ellos la sociedad bajo la cual están adscritos. Así mismo, la ubica bajo el control estatal, estableciendo que es el estado quien debe encargarse de la definición y distribución del conjunto de saberes que circulan en la escuela, evidenciándose una relación vinculante entre esta, la educación y las estructuras sociales, estas últimas determinando los propósitos y saberes educativos a partir de los intereses sociales, económicos y políticos de la época y el contexto. Si bien estos planteamientos condensaron la definición y concepción moderna de educación, también han sido cuestionados e interpelados bajo lecturas críticas, atendiendo a las lógicas de poder que circulan en la misma.

Así pues, la escuela como escenario de control social ha sido también transversalizada por discursos provenientes de la normalización enmarcados en modelos médicos, los cuales plantean que los problemas educativos que emergen en este escenario estaban centrados en el sujeto que aprende y por consiguiente determinados por su raza, genes, entre otros aspectos, así, todo aquel

que estuviera por fuera de lo socialmente normal y normativo, y no se adaptara al medio y modelos implementados era considerado un enfermo y ubicado en un escala inferior, y, aquellos que se adaptaban a la escuela eran organismos sanos y superiores (Pineau, 2001). Frente a este panorama, la forma más eficiente de combatir, evitar y superar los efectos provocados por las enfermedades psíquicas, físicas e intelectuales era el control total, a través de las clasificaciones, corrección y curación de los desvíos identificados en la escuela.

Desde esta perspectiva (Foucault, 2006, como se citó en Corcini y Veiga, 2011), expone que la normalización hace interactuar diferentes atribuciones de normalidad para procurar que los más desfavorables se asemejen a los más favorables, de esta manera lo normal se vuelve fundante, pues a través de este se define lo anormal, constituyéndose así el binomio normal/anormal. Es por ello que, históricamente se han construido parámetros sociales y culturales para determinar quiénes serían los llamados inadaptados, anormales, indeseados, discapacitados, y se han gestado diferentes formas de eliminación y exclusión, promoviendo a su vez alternativas que permitan su corrección y en su defecto la inclusión en un mismo espacio para poder normalizarlos por medio de dispositivos e instituciones de control como lo es la escuela.

En este sentido, Orjuela (2022) señala que aquel que ingresa a la categoría de anormal construida social y culturalmente, requiere de un espacio donde alcance su corrección- educación y el lugar más indicado para ello es la escuela, espacio en el que “a través de un poder inclusivo- poder de normalización- puesto a funcionar en una institución disciplinaria, busca ahora homogeneizar” (p.37). De esta manera se adquiere un lente médico pedagógico, que permite abordar la educación como posibilidad de corrección y/o mejora para adquirir comportamientos, competencias y habilidades funcionales.

Desde esta perspectiva, la normalidad según Canguilhem (1990) respondería no a condiciones biológicas y naturales, sino a aquellas constituidas por ideologías correspondientes a cada contexto social, cultural, económico y político, en este caso a lógicas neoliberales cuyo propósito de vida es la productividad, el progreso y la competencia.

La lógica neoliberal instaurada en nuestro sistema social comenzó su auge con la crisis estructural vivida en los años setenta, la cual se fundamentó de acuerdo a Pérez y Cruz (2021) en la reducción de la intervención del estado no solo en el ámbito económico, sino en aquellas responsabilidades vinculadas al bienestar social, lo que llevó a la privatización de servicios u ofertas que estaban en manos del sector público. Seguido a estos acontecimientos, en la década de

los 90 cuando se empieza a materializar el pensamiento neoliberal, se da una proliferación de transformaciones en las políticas públicas educativas colombianas que responden a las demandas del mercado en búsqueda del desarrollo y progreso. Todo lo anterior se evidencia en los programas de gobierno promovidos durante el periodo de 2002 al 2026, en los que se precisa la importancia de una educación para todos bajo criterios de calidad, progreso, productividad y competitividad, incluyendo a personas con discapacidad en las lógicas del mercado y la educación, además, se refuerza la idea de eliminar de manera progresiva la atención segregada. Estos criterios se convirtieron en premisas coherentes con el sistema neoliberal, al promover la idea de que es la educación y el empleo lo que hace a los cuerpos y a las mentes útiles, productivas y por consiguiente alguien en la vida, erigiéndose como un ideal de proyección para cada sujeto.

De esta manera, la productividad pasó a ser un aspecto fundante vinculada a la educación, pues es este el escenario a través del cual desarrollar las competencias y habilidades útiles y deseables para alcanzar los objetivos propuestos, condicionando al sujeto a la adquisición de características normativas desde la constitución de un ser capaz, funcional, corporalmente íntegro, rápido, competente y eficaz. Sumado a la idea de que sería más eficiente y rentable que todos y todas tuvieran cobertura en el sistema educativo formal que sostener un sistema paralelo de educación para PcD. Bajo este panorama ¿dónde y cómo se le garantizaría el derecho a la educación y participación a lo largo de la vida a las personas con DI, que, por distintas razones, no alcanzarían a asimilar o adaptarse a los ritmos, intensidades y competencias que se buscan desarrollar en la escuela?

En medio de este escenario y anclado a las luchas de colectivos de PcD, emerge la EI en el año 1990 con la Conferencia de Jomtien, junto con la declaración Mundial de educación para todos emitida por la UNESCO y otras conferencias mundiales que se desarrollaron bajo este lema. Desde entonces y según Orjuela (2022) varios países incluyendo Colombia hacen una revisión y transformación de sus constituciones y políticas públicas, basados en la necesidad de una educación que promueva la accesibilidad, permanencia y promoción en espacios de aprendizaje común de todos y todas sin excepción. Bajo estas medidas, los centros especializados estatales empezaron a cerrar o a convertirse en un servicio privado, al que solo pueden acceder personas con recursos económicos, y los demás deberían transitar al sistema educativo formal.

Así empieza a constituirse la EI pensada única y exclusivamente en la escuela, en ese escenario que como se mencionaba al inicio de este apartado se constituyó como un mecanismo de control de la población. Desde estas coordenadas, la EI fue convertida en palabras de Ocampo (2023) “en un lugar común de carácter obligatorio en el discurso de lo políticamente correcto hoy. Su significante de mayor difusión, no es más que un cliché de carácter progresista-liberal. Sus interlocutores, a menudo, hablan de inclusión desconociendo su verdadero significado y contenido” (p.2).

De esta manera, la EI llevada a la escuela como mecanismo de control, se convierte según Schwamberger et al (2022) en una estrategia más de la biopolítica planteada por Foucault (2007), cuyo propósito es capturar a los sujetos en el marco de unas lógicas determinadas para ejercer unas formas de gobierno sobre ellos, esto es, según Ocampo (2021), una inclusión a lo mismo, a través de un orden asimilacionista en el que se busca incorporar a los otros históricamente excluidos, pero manteniendo las mismas estructuras y condiciones que respondan a las apuestas del mercado global. Es así, como la EI ha sido cooptada por intereses sociales, políticos y económicos que continúan subordinando a colectivos que han sido marginados, desvirtuando en la realidad su poder revolucionario y de resistencia ante sistemas opresores y normalizadores, lo cual juega en contra de los propósitos de emancipación, pues permanecen anclados a los poderes que les ha violentado y excluido, permitiéndoles trabajar de manera más íntima y directa sobre su experiencia de vida (Ocampo, 2025).

Es por ello que, la EI de acuerdo a este mismo autor no se reduce a incluir, en este caso a personas con DI a la estructura del sistema educativo, pues el énfasis de esta recae principalmente en hacer una lectura crítica y transformadora de aquellas representaciones y condiciones culturales, sociales, políticas y económicas que han participado de las dinámicas de poder, por lo que, tal como ha sido materializada y asumida se evidencia una “tendencia liberal caracterizada por la presencia de un enfoque racionalista e individualista que es incapaz de lidiar con la naturaleza plural del mundo y de los procesos educativos” (p.7). En consecuencia, aunque se apuesta a propuestas que acogen la diversidad y pluralidad, se reproduce y se sostiene un sistema y unas prácticas que benefician el individualismo y la competitividad.

Por consiguiente, tanto a nivel social como en los demás ámbitos se perpetúa el capacitismo, el cual es comprendido como la valoración y superposición de capacidades y habilidades, que conduce a la producción de pensamientos, expresiones y prácticas violentas y excluyentes contra

los que han sido considerados social y culturalmente menos capaces (Wolbring, 2008). En este sentido, en la escuela se generan una serie de acciones verbales y físicas hacia personas con DI en el afán de normalizar, naturalizar, corregir y nivelar, basados aún en saberes y prácticas hegemónicas provenientes del campo médico, psicológico, psiquiátrico y de un sistema neoliberal, que hacen que su permanencia en la escuela se convierta en una lucha incansable, en tanto, sus formas no son homogenizables ni se ajustan a los criterios de capacidad, productividad y competitividad avaladas por el capacitismo, lo cual termina por agudizar las exclusiones y las violencias, dejando, según Rodríguez (2024) huellas en las subjetividades de las personas y en la construcción de sus identidades.

En esta medida, la lógica neoliberal y capacitista instaurada en la escuela y en la EI, ha naturalizado violencias y exclusiones encubiertas dentro de lo políticamente correcto, pues según Pérez y Cruz (2021) bajo “la explotación de cuerpos funcionales denominados normales versus los cuerpos discapacitados” (p.284), se generan acciones en las que estos últimos deben emprender un mayor esfuerzo para lograr mejores condiciones de vida, ser altamente resilientes para afrontar los obstáculos que se presenten y de esta manera poder gozar de los beneficios de los denominados normales. Es así, que cuando se habla de EI de personas con DI, es necesario revisar, interpelar y cuestionar desde los Estudios críticos en discapacidad las condiciones estructurales que operan hoy en la EI, visibilizar las violencias y exclusiones que se perpetúan y, a su vez preguntarnos por qué es la educación formal la única posibilidad social y de proyección en la que puede participar una persona con DI. Desde esta perspectiva, en las “XI y XII Jornadas de EE e Inclusión Educativa en América Latina” (2016) desarrolladas en Cartagena de Indias se expresó que aunque emergió una nueva época marcada por la inclusión de PcD en las escuelas, ello se hizo “sin modificar la totalidad de la estructura y organización del aprendizaje y solo se incorporó la diferencia en una condición de subalternidad” (p.128), por lo cual aunque aparentemente se evidencia un avance en la reivindicación de derechos, pervive una inclusión excluyente.

Las apuestas, sentidos y significados de la EI han sido cooptadas, pues lejos de cómo ha sido interpretada, se concibe como una de las posibilidades para comprender las múltiples existencias del ser humano, por ello, ni debe ser percibida como un saber y práctica asimilacionista, ni como una nueva forma de la EE, pues esta última se ha focalizado en un colectivo particular que hace parte de los grupos históricamente excluidos, mientras que la EI se ocupa de cuestionar las lógicas de poder instauradas socialmente, que han excluido y violentado a esas múltiples formas

de existencia, por lo que la aproximación conceptual de asumir la EI como una forma más avanzada de la EE es un error.

En ambas, sus bases epistemológicas se fundamentan en el diálogo de saberes, siempre en movimiento y en construcción, es por esto que, desde comprensiones otras se defiende la idea de asumir de manera crítica la EI, incorporando otros diálogos que iluminen su análisis, comprensiones, conceptualizaciones y prácticas, asumiéndola como un proyecto político en resistencia que rechaza la reducción de sus fundamentos a una homologación con la EE, pues según Ocampo (2025) es un fenómeno estructural que permite interrogar y transformar todas las relaciones de poder por el deseo de una justicia social. En consecuencia, ni es EE ni esta se contrapone a sus apuestas, ya que ambas desde sus orígenes, búsquedas, luchas, resistencias y resignificaciones contribuyen a este propósito.

6.3 Discapacidad Intelectual: entre diagnósticos, silencios y resistencias

La discapacidad entendida como un fenómeno social, cultural y político, desde la perspectiva de Pérez y Cruz (2021) – situadas en los Estudios Críticos en Discapacidad-, emerge en medio de las luchas y resistencias agenciadas por PcD durante la década de los setenta, tiempo en el que surgieron los primeros movimientos por la reivindicación de los derechos y la dignidad de las PcD, cuyo propósito era mejorar las condiciones de accesibilidad y calidad de vida, haciendo énfasis en las relaciones de desigualdad y de poder que circulan a nivel social y que hacen frente a los saberes y prácticas hegemónicas provenientes de modelos clínicos y terapéuticos, los cuales han acentuado históricamente una idea natural de la discapacidad caracterizada por un orden biológico de los cuerpos y las mentes. Producto de los movimientos y las luchas, se constituyen los Disability Studies en los que se sienta las bases del modelo social de discapacidad, ampliando el abordaje y la comprensión de la misma desde ópticas críticas y emancipadoras en las que se contempla tópicos como opresión, desigualdad, justicia social, exclusiones y violencias desde disciplinas de las ciencias sociales y humanas que focalizan el análisis en el sistema estructural social, cultural, económico y político.

Si bien la discapacidad hoy adquiere otros matices, lecturas y abordajes, es evidente que continúa imperando una visión hegemónica, fundamentada en un colonialismo que sigue vigente y que, en palabras de Pérez y Cruz (2021), se perpetúa bajo los ideales neoliberales que sostiene

criterios regulatorios sobre los cuerpos y las mentes, definiendo y ubicando en un lugar de superioridad a aquellos que son útiles, productivos, competentes y eficientes. Desde este lugar, es patente la herencia del modelo médico/rehabilitador en el que la discapacidad ha sido considerada un problema individual, centrada en el déficit, el diagnóstico, la carencia o ausencia de estándares catalogados social y culturalmente normales. De esta manera, dichos estándares se han convertido en medidores de corrección y normalización, sosteniendo conceptualizaciones y prácticas ancladas a este modelo y al capacitismo, este último entendido desde los planteamientos de Vite (2020) “como un sistema de opresión que dota de privilegios a aquellas personas que cumplen con los estándares de un cuerpo normativo” (p.14), creando características deseables enmarcadas en un cuerpo sano y completo, una mente con todos los sentidos, capacidades y habilidades, bajo las cuales se discrimina, excluye y violenta a las PcD, pues aquellos cuerpos y mentes que no coinciden con estos estándares, terminan siendo invisibilizados, silenciados y oprimidos.

Frente a este escenario la normalidad se constituye en una condición ideológica al intentar reproducir estándares que socialmente tienen el propósito de que todos los cuerpos y las mentes tengan una adaptación eficiente al entorno y a los requerimientos que este hace de la persona, de sus habilidades y/o capacidades. Según Rosato y Argelino (2009), lo normal se ha comprendido como una convención de grupos mayoritarios, considerando la totalidad como un todo homogéneo que se convierte en norma y adquiere un valor prescriptivo al formar un ideal de sujeto que reproduce un mandato de normalidad del deber ser, creada en el orden social, cultural y económico, pero que, no se halla en el orden de lo biológico, pues han sido requerimientos de la vida productiva.

Lo anterior deja entrever que la discapacidad, en palabras de Pérez y Cruz (2021), “no se sostiene bajo argumentos biológicos, sino que es un objetivo de batallas políticas y sociales” (p. 276), las cuales han determinado, según sus convicciones e intereses, los estándares de eficiencia y productividad instalados en los cuerpos y las mentes, creando a su vez formas de vida en las que el estado natural de la persona es la ausencia de discapacidad. De esta manera, el pensamiento neoliberal y capacitista enmarcado en la ideología de la normalidad, se incorpora en la educación y el empleo, generando la sensación de un sistema creador de oportunidades que en el fondo enmascara la producción de desigualdades bajo el discurso de la inclusión.

Las personas con DI no quedan al margen de este panorama generado por la ideología de la normalidad, y aunque en palabras de Moral (2025), las actitudes hacia este colectivo aparentemente han mejorado en los últimos años, ha sido posible constatar que, pese a estas

transformaciones y el tránsito hacia un modelo social de la discapacidad, perduran prejuicios y prácticas que violentan sus formas de ser, estar y hacer en el mundo. Según esta misma autora, son escasas las investigaciones que han analizado la discriminación capacitista hacia las personas con DI, y que a su vez han asumido una postura anticapacitista con participación directa de este colectivo, situación que es determinante en el presente estudio, pues se focalizó en el análisis contrahegemónico de las concepciones y experiencias en DI a partir de las voces de jóvenes y adultos con DI, quienes develaron las violencias y exclusiones a las que han sido sometidos, aun bajo las transformaciones derivadas de la EI y el tránsito de un modelo clínico a un modelo social.

En este sentido, Rodríguez (2024) plantea que se vienen desarrollando acciones cuyo propósito es favorecer el ingreso de las personas con DI a las lógicas del mercado, ubicándolas al servicio de las necesidades y expectativas sociales, asunto que conlleva a la búsqueda de un mejoramiento del funcionamiento intelectual a través de prácticas de rehabilitación y normalización, las cuales terminan generando nuevas exclusiones y violencias, pues aunque la EI promueve la reivindicación de los derechos y la dignidad de las PcD, en su materialización continúa poniendo en tela de juicio su funcionamiento, capacidad e inteligencia, perpetuando prácticas violentas y excluyentes que derivan de una estructura social, cultural, económica y política.

Desde estas coordenadas, Rubio (2022) en consonancia con Rosato y Angelino (2009), plantean que el Estado a través de sus dispositivos de control ejerce el poder clasificando a las PcD, en este caso intelectual, por medio de leyes, diagnósticos y certificados de discapacidad, los cuales terminan definiéndolas en función del déficit. Es así que se continúa ubicando a la discapacidad como un asunto natural de “orden biológico, individual y ahistórico, dejando intactas las relaciones sociales que la producen” (p. 25). En consecuencia, la escuela como uno de los dispositivos de control, a través de su proyecto homogenizador, es quien está llamada a identificar aquellas alertas derivadas de la ausencia de capacidades desde la ideología de la normalidad, pues tal como ha sido pensada en el marco social, cultural y político, cumple con la función de reproducir cuerpos, comportamientos y aprendizajes normativos, es decir, útiles, capaces, eficientes, competentes, y frente a ello incorporar estrategias que posibiliten la rehabilitación, restauración y normalización de aquello que falta, que no está bien. Con esto se expanden discursos y prácticas cuyo propósito es que las personas con DI dejen de ser como son y cada vez puedan asemejarse al cuerpo, la mente y las capacidades de quienes social y culturalmente han sido definidos como normales.

En este orden de ideas y siguiendo los planeamientos de Rubio (2022), pese a los esfuerzos y la incursión de saberes sociológicos y antropológicos en la discapacidad para arribar a una comprensión como fenómeno social, se continúa perpetuando discursos y prácticas en las que, según Rodríguez (2022) *“las personas con DI y la DI misma son miradas a través del lente de la formación profesional como objetos de investigación, de formación, de “trabajo” o de “intervención”, más esta no es cuestionada en su naturaleza”* (p.80), es decir, el foco sigue estando en estudiar desde una mirada clínica, psicológica y psicométrica amparados en la ideología de la normalidad, las fallas, ausencias y/o carencias que se dan en los procesos cognitivos, la conducta adaptativa y el aprendizaje de las personas con DI, reforzando la idea del orden biológico que deja por fuera dimensiones de la esfera social, cultural, política y económica, asumiendo a la DI y a las personas con DI de manera ahistórica y descontextualizada. Arribar a una comprensión de la DI que interpela y cuestiona su naturaleza desde otra dimensión, *“también histórica, mucho más social, política y cultural”* (p.81) posibilita el reconocimiento de un lugar social a las personas con DI, atravesados también por condiciones históricas, económicas, políticas y culturales de un momento determinado que termina por acrecentar o agudizar las violencias y exclusiones.

Bajo esta óptica, Miranda (2022) afirma que las concepciones alrededor de la discapacidad en el mundo han sido permeadas por las ideas generalizadas provenientes del pensamiento occidental, por lo cual se genera la necesidad de una mirada crítica que contemple el proceso histórico, económico, político, social y cultural local de cada país. Por su parte, Rodríguez (2022) enfatiza en la importancia de contemplar y analizar las condiciones socioculturales en las cuales se establece un diagnóstico, pues el proceso y resultado estaría ligado a desventajas y desigualdades estructurales en términos sociales, culturales, educativos y económicos, este proceder se vincula a la comprensión de la discapacidad como un fenómeno social, tomando distancia de aquellas acepciones que la reducen y naturalizan desde el orden netamente biológico.

Desde esta perspectiva y sumado a los postulados de Miranda (2022), en Colombia, específicamente en Medellín, al igual que sucede en Ecuador y otras latitudes de América Latina, persiste contradicciones entre el marco normativo, el discurso y las prácticas respecto a la DI y las personas con DI. Si bien se legitima y promueve un lenguaje y prácticas inclusivas, respetuosas con la dignidad de las personas con DI, los mismos documentos normativos, la vida pública y las instituciones privadas aun bajo un modelo social de la discapacidad, aceptan y reproducen tácitamente conceptos como el retraso mental y disminuido mental, o concepciones como básicos

y avanzados de acuerdo al nivel de funcionamiento de cada persona, además, insisten en prácticas rehabilitadoras cuyo fin es la nivelación de habilidades y restauración de capacidades para incrementar la conducta adaptativa a través de un sistema de apoyos que minimice la discrepancia reflejada entre las competencias de la persona y las demandadas por la sociedad, mejorando su funcionamiento para adherirse a las imposiciones de los entornos. Ello da cuenta de la persistencia de un modelo clínico rehabilitador cuya mirada patologizante y capacitista busca la corrección de la condición, perpetuando una concepción negativa sobre la discapacidad, pues las ausencias y carencias siguen representando y significando la DI.

Partiendo de este esbozo con relación a la DI, es imperante una resignificación de este constructo social a partir de los Estudios Críticos en Discapacidad, cuyas apuestas reivindican las luchas y agencias de las PcD con un lente crítico y contrahegemónico. Bajo el discurso neoliberal y capacitista en el que se instaló la ideología de la normalidad, la discapacidad continuó cargando una connotación negativa, pues sus expectativas están ancladas al deseo de cuerpos útiles, rentables y empleables. En esta lógica quienes no pueden competir o no logran ser eficientes y eficaces en su accionar, se convierten en personas desechables y la responsabilidad recae nuevamente en el individuo, más no en la estructura sistémica. Ante este panorama, Maldonado (2020), establece que “la negligencia estructural traduce la experiencia de la discapacidad en escenas de descarte y abandono” (p.46), es decir, la precarización y desprotección de este colectivo es pensada como una condición políticamente inducida, por lo cual, es necesario problematizar dicha situación desplazando la responsabilidad individual al ámbito político, enfatizando en que la desigualdad social y educativa a la que están expuestas las personas con DI no es un asunto que recae en el individuo, sino que es producto de la estructura social, caracterizada por una historia de violencias y exclusiones atravesada por una biopolítica cuyo propósito ha sido la regulación del cuerpo y de la vida en la aspiración de cuerpos productivos, rentables y autosuficientes.

En consonancia con el párrafo anterior, es menester mencionar, de acuerdo con Maldonado (2020), que el neoliberalismo es muy hábil en enmascarar intenciones subyacentes en su estructura, al aprovechar los discursos de inclusión para contar con el consentimiento de las personas con DI en el desmonte del Estado de bienestar y la perpetuación de exclusiones y violencias, promoviendo un pensamiento positivo de la discapacidad en el que es la persona la única culpable y responsable de su propia situación, pues en ellas recae las posibilidades de autorrealización basados en su capacidad de resiliencia, autosuficiencia, adaptación y superación. Dicho pensamiento conduce a

la persona a hacerse cargo de su vida desvinculando cualquier tipo de relación o interdependencia con ninguna institución u otras personas. En este sentido, si se admite que las desigualdades, exclusiones y violencias hacia las personas con DI dependen exclusivamente de las barreras actitudinales, se cree que bastaría con modificarlas para alcanzar una sociedad inclusiva, dejando con ello intacta sus estructuras de exclusión, opresión y dominación.

El pensamiento positivo de la discapacidad a favor de la racionalidad neoliberal, se convierte, según los planteamientos de Maldonado (2020), en un optimismo cruel al convertir a algunas PcD en estímulos inspiracionales, puntualmente en la DI, pues desde un modelo clínico y capacitista hay un pronóstico desalentador y anticipado sobre sus posibilidades de realización, esas que les permitirá ser o no alguien en la vida, porque además, las formas de realización también son definidas por el sistema social, cultural y político, al estandarizar y determinar cuando un proyecto de vida es exitoso o no. Bajo esta lógica, cuando una persona con DI sobresale en los parámetros establecidos socialmente como deseables, la convierten en fuente de inspiración expresando que, “no existen obstáculos para alcanzar los sueños” o que “la única discapacidad en la vida es la mala actitud”, lo cual acentúa la idea de que la desigualdad social no existe y que ella en sí es producto de la discapacidad vista como tragedia o de las actitudes negativas que se asumen frente a ella, enmascarando asuntos estructurales como la pobreza, discriminación, opresión y negligencia del Estado. En este sentido, el optimismo cruel se instala en las personas con DI y las familias que en función de expectativas sociales impuestas se someten a discursos y prácticas normalizadoras y rehabilitadoras para alcanzar un ideal de vida que puede incluso no coincidir con el propio, exponiéndose a esfuerzos, sacrificios y violencias con tal de alcanzarlos y demostrar que pueden ser igual de capaces, ¿qué pasa entonces, con quienes no pueden o quieren llegar a ocupar un lugar de inspiración?

De allí, la necesidad y pertinencia de asumir un modelo más revolucionario, una mirada crítica y una postura política desde la discapacidad como una apuesta contrahegemónica que contribuya, según Núñez (2020), a la desnaturalización de la discapacidad, cuestionando los discursos y prácticas hegemónicas “fundamentadas en la base económico-productiva y competitiva de las sociedades neoliberales” (p. 63) y situándose, a su vez, en el contexto latinoamericano desde los Estudios Críticos en Discapacidad para aportar a la resignificación de la discapacidad desde experiencias y escenarios encarnados, pues estos no solo interpelan conceptos que han marcado el

devenir epistemológico de la discapacidad si no los lugares desde donde se han construido dichos conocimientos.

De este modo se incorpora el modelo cultural que asume teorías y análisis otros, haciendo frente a modelos que han abordado la discapacidad como desviación, déficit y falla individual o han situado en el contexto las barreras para posibilitar la participación y el goce pleno de los derechos de las PcD, este último pensado como un modelo que cuestiona el sistema social, las barreras actitudinales y arquitectónicas, generando algunas reformas, pero manteniendo un énfasis asimilacionista; por lo cual, se sugiere un modelo que interpele las barreras estructurales, las desigualdades e injusticias sociales y que promueva resistencias y transformaciones a la luz de la teoría crip, en la que, en línea con Maldonado (2020), la discapacidad es entendida como un efecto de la historia del capacitismo, donde *“una combinación de ideas, prácticas, instituciones y relaciones sociales postulan la materialidad de ciertos cuerpos en términos de deficiencias e inadecuaciones, privilegiando el cuerpo íntegramente productivo como modelo y requisito necesario para el progreso de la sociedad”* (p. 51), incorporando una integridad corporal obligatoria (McRuer, 2006), la cual alude a la ficción corporal occidental que se impone como deseable y obligatoria (cuerpo normativo), esa que cumple con unos estándares universales de autosuficiencia, productividad, completud, capacidad y competitividad.

En consecuencia, asumir un posicionamiento crip y contracapacitista, nos convoca a cuestionar la integridad corporal obligatoria al reconocer, valorar, reivindicar y dignificar diferentes formas de habitar el mundo. En otras palabras, acercarnos a *“un modo de vida que se relaciona con lo irreverente y subversivo para hacer de ese cuerpo incapaz (discapacitado) para el sistema neoliberal un lugar válido y habitable para existir”* (Gutiérrez y Martínez, 2018, p. 7), expandiendo con orgullo el goce de lo disca. Este término fue acuñado por Vite (2020), quien inspirada en las prácticas crip donde palabras como abyectos, tullidos, lisiados y discapacitados, históricamente usadas para herir y ofender, han sido reapropiadas con orgullo para desafiar, resistir e incomodar discursos y prácticas hegemónicas que han depositado en la discapacidad un lugar de sufrimiento, vergüenza y tragedia que debe ser superada como efecto asimilacionista de la racionalidad neoliberal y la integridad corporal obligatoria. El goce de lo disca es la posibilidad disruptiva de afirmarse con orgullo frente a aquello que la sociedad y la cultura ha asumido como vergonzoso, representando una alternativa ético política que rechaza el interés de normalización para ser parte del ideal regulatorio que dispone del cuerpo y la mente y define las formas correctas

de existencia. En este sentido, el goce, según Vite (2020), implica disfrutar de la condición de discapacidad desde otro estar y hacer en el mundo.

De esta manera, cuando las personas con DI se reafirman desde el goce de lo disca en perspectiva contracapacitista y contrahegemónica, asumen la vulnerabilidad, fragilidad e interdependencia como una forma de vida digna de ser vivida, se convierte en un posicionamiento político que resiste a las imposiciones neoliberales y capacitistas para reafirmar que no siempre se es capaz, que no todo es posible, que no siempre se puede o se quiere, que también el fracaso desde la lógica que les quiere funcionales, competentes, productivos y obedientes, es una forma de vida. Maldonado (2020) plantea que en una cultura capacitista y neoliberal donde el éxito y el ascenso social se alcanza a través de la competencia, la meritocracia y productividad, la discapacidad será relegada al fracaso, pues existe quienes no quieran o puedan competir, quienes nunca serán una fuente de inspiración.

Con estos quienes y con estos nadies, como les llamó Galeano (1989) refiriéndose a aquellos que históricamente han sido sometidos, oprimidos y marginados por el sistema estructural dominante, se denuncia las violencias y exclusiones que han vivido las personas con DI, sistemáticamente vulneradas, invisibilizadas y silenciadas en medio de una productividad capacitista, y a su vez, se convoca a revertir sus efectos en clave crítica y contracapacitista, comprometiéndose en palabras de Maldonado (2020) “con el fracaso como una forma de vida deseable” (p. 56), donde las historias, singularidades y elecciones de vida dejen de ser fuente de inspiración, lástima y/o vergüenza.

Es así como desde los Estudios críticos en discapacidad se posiciona la teoría crip al promover transformaciones y resistencias en el marco de la pedagogía decolonial, en tanto personas con DI, históricamente violentadas y excluidas reivindican una lucha emancipatoria y digna, en la que resuenan formas otras de vida que transgreden discursos y prácticas hegemónicas de estandarización al no inscribirse en una identidad obligatoria que intenta absorberlos para regular sus cuerpos, mentes y proyectos de vida, por lo que, en palabras de Villa (2020), se niegan a responder a la competencia con otras corporalidades, exhibiendo el orgullo disca desde prácticas contracapacitistas que desafían la autosuficiencia, competitividad y rendimiento, desde la interdependencia, vulnerabilidad, fragilidad y cuidado.

7. Conclusiones: tejidos que incomodan y resignifican

Siguiendo a Rojas (2009) el modelo social de la discapacidad y el de vida independiente promovido en el contexto norteamericano y anglosajón desde mediados del siglo pasado, posibilitaron debates necesarios e importantes para dar lugar a cuestionamientos focalizados en las PcD y su relación con el entorno, trascendiendo la mirada del déficit históricamente depositada en la persona, para arribar a comprensiones en las que el contexto y la sociedad contribuyen o no al desarrollo de vidas más independientes y dignas para ellos y ellas, sus familias y/o cuidadores. No obstante, los intentos de estos modelos han sido insuficientes para explicar la complejidad con la que la discapacidad se desarrollaba en países latinoamericanos, lugares donde la discapacidad también ha estado atravesada por condiciones estructurales de desigualdad social, pobreza, opresión y hegemonía colonial en la producción de conocimiento.

Por ello, el proceso investigativo tiene sus raíces en el conocimiento y la experiencia situada, como hermana de un joven con DI y como maestra he encarnado el abandono estatal, las exclusiones y las violencias capacitistas hacia las personas con DI en los distintos escenarios, escolarizados, no escolarizados, clínicos y rehabilitadores. A partir de cada estancia, tránsito y experiencia ha sido posible asumirme e incorporar en esta investigación los Estudios Críticos en Discapacidad con perspectiva disca, para visibilizar un posicionamiento político que permita enlazar las voces, experiencias y realidades de jóvenes y adultos con DI, sus familias y/o cuidadores y maestras de EE en diferentes apuestas educativas, con las diversas formas en las que se ha conceptualizado y materializado la EE, EI y DI.

Desde esta lógica, alcanzar una comprensión contrahegemónica vinculada a perspectivas sociocríticas desde la pedagogía decolonial con una intención transformadora de los discursos y las prácticas en EE, EI y DI, vislumbrando que no toda EI es transformadora e incluyente, que no toda la EE es en sí misma segregadora y excluyente y que la DI no siempre remite a la ausencia, carencia y tragedia. En consonancia, es imprescindible resaltar aquellas apreciaciones, interpretaciones, análisis y sentipensares que resuenan en los hallazgos con relación a las preguntas orientadoras y objetivos trazados al inicio de este ejercicio investigativo, acción de la cual se dará cuenta a continuación.

7.1. Desde el reconocimiento de las concepciones y experiencias de personas con DI, familias y docentes de EE reflejadas en la EE, EI y DI

- La convergencia de las voces y trayectorias de las personas participantes permitió identificar la existencia, continuidad y/o discontinuidad de la EE como campo de saber, conocimiento profesional, modalidad educativa y práctica institucionalizada con relación a las connotaciones surgidas de la EI. De la misma manera surgen núcleos de sentido emergentes que ubican a la EE como un saber y una práctica inclusiva y en resistencia.
- La EE es reconocida por los jóvenes y adultos con DI y las familias, como un saber y una práctica inclusiva. Desde las voces y experiencias de las personas con DI, la EE se vincula con una educación especializada realizando una conexión con los centros especializados en los que han participado, y en los que han encontrado una posibilidad de aprender, ser acogidos, reconocidos y respetados, acciones que lejos de hacerles sentir excluidos y rechazados, les ha devuelto un lugar de participación digno y seguro. Por su parte, las familias y/o cuidadores le dan un reconocimiento particular como conocimiento profesional, ya que, no solo identifican la necesidad y pertinencia de la formación de maestros de EE y su existencia como modalidad educativa, sino que cuestionan los apoyos y recursos que el Estado brinda para fortalecerla, evidenciando una sensación de abandono.
- Las voces y experiencias de las maestras de EE aunque han confluído en diferentes escenarios y propuestas educativas, coinciden en menor medida con el reconocimiento de la EE como campo de saber y conocimiento profesional, producto de las tensiones que se vienen presentando entre la EE y la EI, que ha puesto en tela de juicio a la EE al considerarla un saber y una práctica excluyente, razón por la cual viene perdiendo fuerza desde esas formas de existencia; no obstante, resaltan la importancia del diálogo de saberes que en ella converge para tener una visión integral de los procesos, los contextos y las personas, ampliando el panorama y posibilidades de participación de las personas con DI. Así mismo, pese a que como modalidad educativa ha ido desapareciendo, recobra un lugar importante de reconocimiento y reexistencia, pues en estos espacios pensados por fuera de la escuela se hace posible brindar apoyos personalizados, reconociendo y dando lugar al otro, a su contexto y subjetividades, especialmente, para aquellos que requieren apoyos extensos y generalizados, para quienes bajo la lógica neoliberal no son fuente de inspiración, tienen

escasos recursos económicos y se encuentran en una edad adulta, pues sus posibilidades de participación y aprendizaje cada vez son menores.

- Se subraya la necesidad de que los espacios pensados por fuera de la escuela prioricen enfoques educativos y sociales, superando el enfoque médico/rehabilitador centrado en el déficit. Aunque actualmente existen algunas ofertas institucionales para personas con DI, su acceso es limitado debido a la privatización de las mismas, las dificultades económicas y burocráticas que enfrentan las familias/ cuidadores y personas con DI. Del mismo modo, la mayoría de dichas ofertas suele ser temporal o complementaria para quienes acceden a la educación formal, lo cual restringe su participación a lo largo de la vida, posterior al egreso de la educación formal, además, estas prácticas de manera paralela exigidas por la escuela para rehabilitar funciones y mejorar el desempeño representa una alta exigencia y sobrecarga tanto a las personas con DI como a sus familias, generando un desgaste y, en muchos casos, provocando la deserción escolar.
- Con las transformaciones derivadas de la EI, la EE pasó a ser concebida como un servicio destinado a facilitar la inclusión de personas con DI, operando en las escuelas mediante docentes de apoyo que no siempre cuentan con una formación en EE, y, además, cumplen con funciones limitadas por una excesiva carga administrativa. Esta situación, unida a la falta de condiciones estructurales del sistema, impide un proceso pedagógico pertinente y continuo, priorizando enfoques clínicos sobre los educativos.
- La EI materializada en las escuelas ha sido concebida desde una visión asimilacionista, anhelando una nivelación y adaptación a un sistema que termina por ignorar las necesidades particulares de muchos estudiantes con DI, especialmente de aquellos con mayores necesidades de apoyo. Esto contradice los principios de equidad, enfoque diferencial y de derechos planteados en el Decreto 1421 de 2017, y deja sin respuesta a quienes enfrentan mayores barreras para alcanzar los objetivos escolares, dando a su vez, lugar a múltiples violencias que terminan siendo naturalizadas tanto por quienes las perpetúan como por quienes las experimenta.
- Desde una postura crítica las personas participantes cuestionan la forma en que la EI ha sido entendida e implementada en Colombia, pues si bien ha contribuido de manera significativa en algunos procesos, resulta siendo insuficiente al reproducir prácticas excluyentes: o bien se promueve a los estudiantes con DI sin garantizar aprendizajes y

ajustes reales, o se les mantiene repitiendo grados con el afán de que se nivelen. Como consecuencia, la mayoría termina retornando a sus casas, pues ni se generan transformaciones estructurales, ni se destinan recursos para sostener otras propuestas por fuera de la escuela, ya que esta inversión es considerada poco rentable para el Estado.

- Las condiciones estructurales y del sistema educativo se convierten en limitantes al momento de garantizar una EI, ya que las realidades dentro de los entornos educativos- como la infraestructura insuficiente, el alto número de estudiantes por aula, las diversas necesidades que surgen en cada proceso educativo (con o sin discapacidad), la burocratización de la enseñanza y las exigencias centradas únicamente en resultados académico- se convierten en obstáculos significativos.
- A partir de las voces de las maestras de EE cuya trayectoria se ha instalado en el sistema educativo formal, se reconoce en la EI una práctica en resistencia, pues permite interpelar prácticas y discursos dominantes en el ámbito escolar, defendiendo la creación de espacios seguros y dignos para todas las personas.
- A pesar del avance hacia el modelo social de la discapacidad y la incorporación de enfoques críticos que cuestionan las estructuras sociales y culturales en la conceptualización de la DI, prevalecen concepciones ligadas al modelo médico-rehabilitador, centradas en el déficit, el diagnóstico y la ausencia de habilidades.
- Se cuestiona el porno inspiracional, que romantiza los logros de personas con DI solo por la condición, resaltando acciones cotidianas como extraordinarias y midiendo el éxito según estándares sociales como la escolarización o la productividad. Esta visión capacitista invisibiliza otras formas de participación significativas que no cumplen con esas expectativas y refuerza la idea de la DI como una tragedia si no se alcanzan ciertos logros. En consecuencia, se señala la importancia de asumir una visión contracapacitista en la que el verdadero éxito de las personas con DI sea definido por sus propios sueños y metas, más no por imposiciones externas, encontrando en cada proyecto de vida formas dignas de participación alejadas de una concepción de una vida sin propósito o de fracaso.
- Las experiencias relatadas por jóvenes y adultos con DI y sus familias evidencian diversas formas de violencia en sus trayectorias educativas, originadas en prácticas heredadas del modelo clínico y del pensamiento capacitista, que reproducen ideas de superioridad e inferioridad. Estas violencias se han manifestado en agresiones verbales, físicas y no

verbales dentro del entorno escolar, las cuales han generado daños psicológicos y físicos en quienes las experimentan y se han naturalizado, al punto de responsabilizarlos a ellos y sus familias, pues se les insiste en la necesidad de ser resilientes y de comprender las dinámicas institucionales a las que se adhirieron al momento de acceder a la institución educativa.

- EDISME es un espacio significativo para jóvenes y adultos con DI y sus familias, que promueve una EI alternativa a lo largo de la vida fuera del sistema escolar tradicional. Se plantea como una forma de resistencia a la estandarización, enfocándose en las individualidades, habilidades e intereses de cada persona, y promoviendo el orgullo por la identidad como persona con DI. Es una propuesta educativa disruptiva que desafía modelos tradicionales, y desde su enfoque humanizante y participativo, se destaca la necesidad de apoyo estatal para su sostenimiento, pues los cupos en el momento son limitados con relación a la demanda y las necesidades de las personas con DI.
- Si bien EDISME representa un espacio significativo, las denominaciones actuales de los grupos están contribuyendo a sostener y perpetuar concepciones y prácticas sobre las personas con DI que no se articulan con el modelo social y las apuestas de los Estudios Críticos en Discapacidad. Por consiguiente, es imprescindible repensar y resignificar las formas de nombrarlos, que incidirá a su vez en la transformación en las concepciones sobre DI y las prácticas pedagógicas que se orientan en cada uno de los grupos.

7.2 Desde la problematización de las concepciones y experiencias de personas con DI, familias y docentes de EE reflejadas en la EE, EI y DI con relación a los Estudios críticos en Discapacidad

- La EE se constituye como un saber y una práctica en resistencia en constante diálogo con saberes otros desde las pedagogías críticas y decoloniales, lugar desde el cual se propone su resignificación apoyados en las propuestas teóricas planteadas por autores y autoras de distintas latitudes de América latina como Maldonado, Vite, Ocampo, Walsh, Freire, Skliar y Soler, las cuales contribuyen al reconocimiento, análisis, cuestionamiento y denuncias de aquellos factores sociales, económicos, políticos y culturales que han provocado injusticias, opresiones, violencias y exclusiones de las personas con DI, vinculando sus experiencias y memorias colectivas como posibilidad de emancipación.

- Es imprescindible reconocer las contribuciones del modelo social de discapacidad así como sus limitantes, para trascender al modelo cultural donde la discapacidad entendida como fenómeno social y no como una condición natural del orden biológico cuestiona las intenciones subyacentes en el sistema social, las desigualdades e injusticias sociales, opresiones, exclusiones y violencias hacia las personas con DI, promoviendo resistencias y transformaciones a la luz de la teoría crip para interpelar la integridad corporal obligatoria producto del capacitismo e ideología de la normalidad, reivindicando y dignificando las diferentes formas de habitar el mundo con una perspectiva más revolucionaria, que incorpora una visión contracapacitista y el orgullo disca. Lugares desde los cuales se cuestiona la discapacidad como tragedia personal y se asume la fragilidad corporal, la interdependencia, el cuidado y el fracaso como actos revolucionarios y en resistencia, desde lugares otros que subviertan las invenciones y estándares sociales, la capacidad y productividad introducidos en la Educación por modelos clínicos y un sistema neoliberal altamente capacitista. Para esto, es indispensable que las personas con DI, familias y/o cuidadores asuman un modo de vida contrahegemónico haciendo de ese cuerpo discapacitado, incapaz e inútil para el neoliberalismo un lugar de existencia válido y digno de ser vivido.

7.3 Desde una lectura crítica que posibilite la resignificación de las concepciones y experiencias de la EE, EI y DI

- Se establece una relación permanente y dialógica entre la EE y la EI, conexión que emerge desde las interpretaciones, confusiones y tensiones conceptuales derivadas de ambos procesos y conceptos, pues, al concebirse la EI desde una visión asimilacionista, es decir, una inclusión a lo mismo sin pensarse en transformaciones de fondo de la estructura social y educativa, con el propósito de absorber en la escuela, en este caso, a personas con DI, se reduce la inclusión al acceso, sin cuestionar las formas para garantizar la permanencia y una promoción respetuosa y digna.
- Si bien circulan concepciones que consideran a la EI como una versión avanzada de la EE acrecentando la idea de que esta es excluyente y justificando con ello, su extinción, resulta importante comprender que la EI tal como se ha pensado, pero no se ha materializado, implica al igual que en la EE un proyecto político transformador y disruptivo que identifica

y cuestiona las relaciones de poder en el sistema educativo para denunciar las exclusiones y violencias hacia colectivos históricamente minorizados, lo que hace que, la EE sea considerada una de las formas y expresiones de la EI, es decir, una práctica y un saber inclusivo sin perder su especificidad que no se contrapone a los ideales y/o propósitos de la EI.

- Ambos núcleos de sentido, EE y EI establecen una relación con la resistencia, para comprender la necesidad de asumir una lectura contrahegemónica articulada a los Estudios Críticos en Discapacidad con una perspectiva decolonial que genere rupturas con saberes y prácticas hegemónicas desde el pensamiento neoliberal y capacitista a través de acciones pedagógicas que resistan a modelos y prácticas impuestas y así darle vía a otros modos de ser, estar, pensar, sentir y saber en la escuela y por fuera de ella.
- Investigar con personas con DI y no sobre ellas, implica asumir un paradigma emancipador basado en una perspectiva contrapacitista de la discapacidad fomentando la participación y agencia de las personas con DI, familias y/o cuidadores, donde realmente sea escuchada la voz de aquellos que siguen siendo oprimidos por el sistema. Si bien hay movimientos y colectivos cuyas luchas se han basado en la reivindicación de los derechos y la dignidad de las PcD, muchas de ellas, especialmente con DI, cuyas necesidades de apoyo son altas, quedan por fuera y sus experiencias, sentires y necesidades, siguen quedando al margen de las luchas, viven una inclusión altamente excluyente, se piensa y se asume por ellos y ellas, aun cuando sus deseos no coinciden con los que reclaman otros colectivos de personas con DI, aquellos que desde una perspectiva crítica asumen el orgullo disca para seguir resistiendo desde afuera del sistema, reclamando otros espacios, otros saberes, otras habilidades y otras prácticas que no resuenan con las que hegemónicamente se construyen y se viven en las escuelas.
- Promover espacios de conversación y construcción colectiva con agencia de personas con DI, familias y/o cuidadores, en los que transiten experiencias y subjetividades con relación a nuevas miradas que vinculen una visión contracapacitista y el orgullo disca para cuestionar las connotaciones negativas en DI. Tejer diálogos posibilita la toma de conciencia sobre las condiciones estructurales y personales, permitiéndoles a quienes se vinculan liberarse de estándares sociales para elegir de manera crítica las formas de habitar y habitarse.

- La EI no ha de asumirse de manera acrítica, pues en su nombre se han enmascarado acciones estatales que continúan premiando a quienes aceptan acercarse a la normalidad y silenciando a quienes insisten en ser como son, para los primeros se crean oportunidades en la educación formal y el empleo sosteniendo la lógica del neoliberalismo, para los segundos los lugares y posibilidades de participación y aprendizaje cada vez son menos, pues el estado de bienestar bajo la racionalidad neoliberal y capacitista se aprovechó de los discursos de la inclusión para crear la sensación de un sistema proveedor de oportunidades, que en el fondo continúa reproduciendo desigualdades.

8. Sembrar desde los márgenes: agrietar las hegemonías y sedimentar desde los nadies

Los nadies, expresión utilizada por Galeano (1989) y asumida en este trabajo investigativo como una forma de nombrar, reivindicar y dignificar las agencias, luchas y resistencias de personas con DI, familias y/o cuidadores, no representa un gesto de victimización si no una forma de visibilizar la violencia estructural que persiste. En este sentido, se convierte en posibilidad de agrietar las hegemonías existentes alrededor de la DI, la EE y la EI, sedimentando desde sus voces, experiencias, sentir y pensar otras comprensiones y tejidos que las despoje de sus raíces hegemónicas, que disloque lo normal y/o normativo, y a su vez que, desde una lectura crítica, contrahegemónica y sustentada en los Estudios Críticos en Discapacidad, pueda tensionar y resignificar la DI, la EE y la EI.

Por consiguiente, es emergente continuar interpelando las políticas de EI a lo mismo, develando no solo las intenciones incorporadas en el enfoque de derechos y diferencial que se articula a las luchas de las personas con DI por acceder, permanecer y culminar sus estudios en educación formal, lugar en la que solo algunos han logrado tener tránsitos y experiencias significativas, si no aquellas que subyacen y han sido cooptadas por las estructuras de poder, enmascarando sus propósitos para justificar el abandono estatal que continúa dejando por fuera a aquellos que no alcanzan una experiencia considerada exitosa en los criterios establecidos por las sociedades neoliberales y capacitistas. No basta solo con tener cifras, con convertir en números y diagnósticos los nombres de quienes están presentes, pues estos aún hoy exponen un subregistro en las estadísticas del DANE y del RLCPD. Es imprescindible que en la falacia de la EI se continúe preguntando por el tipo de escuelas que tenemos, las condiciones estructurales y pedagógicas, las

violencias capacitistas que perpetúa la escuela y pueda reivindicarse a la EI como aquella apuesta disruptiva que se pregunta por las múltiples formas de lo humano, que se preocupa y ocupa por las injusticias y desigualdades sociales, por una variedad de colectividades sin reducirse a las PcD, por lo que, la EE al focalizarse en un colectivo específico lejos de contraponerse a sus apuestas, se convierte en una de sus expresiones y de sus formas.

Tanto en los programas de formación de EE del País, especialmente al de la Universidad de Antioquia, como en las propuestas educativas no escolarizadas dirigidas a personas con DI como EDISME que hoy continúan haciendo resistencia para existir y coexistir, reiterar que la EI no representa una versión avanzada de la EE y que esta aproximación epistemológica ha sido utilizada en la política del todo vale para justificar su inexistencia. Por lo cual, deben dar continuidad a sus luchas y denuncias desde las voces y experiencias de las PcD, familias y/o cuidadores, para reivindicar el poder de la EE como conocimiento profesional, campo de saber, modalidad educativa, práctica y saber inclusivo, despojándose de los intereses sociales, políticos y económicos de cooptación que bajo la vinculación de la EE con saberes y prácticas rehabilitadoras, correctivas y patologizantes la han convertido en una educación excluyente y segregadora para argumentar su inoperancia.

Es por esto que nos convoca la defensa a la existencia de la EE con una mirada crítica que aporte a su resignificación desde su suelo epistémico, es decir, visibilizar sus relaciones con saberes otros como la pedagogía social crítica y pedagogía decolonial en diálogo con los Estudios Críticos en Discapacidad que contribuyan a descentralizar las concepciones y prácticas hegemónicas, promoviendo aquellas que tejen sentido con las realidades y subjetividades de las personas con DI, al valorar y posicionar otros saberes, otras prácticas, otros contenidos y otros espacios de aprendizaje y participación a lo largo de la vida, esos que no son los hegemónicamente definidos por la sociedad y en los que se goza lo disca, se vive el cuidado, la interdependencia, la vulnerabilidad y el fracaso como prácticas contracapacitistas que resisten a la competitividad, individualismo, competencia, autosuficiencia y al éxito tal como ha sido exhibido por la sociedad y la cultura, espacios en los que cada proyecto de vida y aspiración de realización cuenta y tiene sentido.

En organizaciones como Edisme e incluso en los programas de formación inicial de maestros en EE, promover la creación de colectivos de familias, cuidadores y personas con DI que tengan una participación activa y con incidencia política en las mesas intersectoriales de

discapacidad donde se abordan los diferentes ámbitos de participación, en los que sea posible visibilizar las violencias estructurales y exclusiones, y a su vez, dignificar las experiencias, historias y exigencias de las personas con DI para dar vida a nuevos discursos y prácticas que sean coherentes con el enfoque diferencial y el estado social de derecho.

Por tanto, es urgente también incorporar más investigaciones que contribuyan a la deconstrucción y resignificación de la DI, con perspectiva disca, situada y encarnada, alejada de la producción de conocimiento de occidente para cambiar los relatos y las historias que teja sentidos y significados con la memoria colectiva y agenciada por las personas con DI, aportando al cuestionamiento de los modelos que han imperado en la construcción de conocimiento sobre la DI y que aún bajo el modelo social y de vida independiente perpetúan violencias capacitistas y exclusiones. Es necesario introducir ópticas críticas, un modelo cultural que resuene con un análisis político, social, cultural e interseccional desde la potencia de los márgenes, de las vidas que insisten en ser lo que son para resistir a las imposiciones, estándares y criterios de normalidad que los ha violentado y excluido en sus intentos de corregir y absorber lo que han considerado anormal, improductivo e incapaz de aportar a la sociedad.

Quiero hacer eco a lo que como familia hemos vivenciado, a lo que hemos decidido y elegido, porque él, Johnny, mi hermano, nos ha mostrado otros caminos. No queremos estar donde no nos han invitado, donde nos quieren para hacer presencia, pero no existencia, donde quieren decirnos las formas correctas de estar, hacer y ser en el mundo, donde anulan lo que somos, lo que queremos seguir siendo, donde nos invitan por obligación sin cuestionar ni transformar sus estructuras y donde finalmente, no queremos ser invitados.

9. Referencias

- Acosta, S (2023). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales. EDITORIAL IDICAP PACÍFICO. Calidad de la educación superior: gestión estratégica, formación integral y soporte institucional (pp. 62-79). <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Acuña, A, et al. (2021). Infancias, pobreza y discapacidad: análisis interseccional desde la provincia de buenos aires, argentina. En Danel, P, et al (comps), ¿quién es el sujeto de la discapacidad? exploraciones, configuraciones y potencialidades. CLACSO.
- AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. (2011). Educational Researcher, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189x11410403>
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Arboleda, K., Aristizábal, J., & Metaute, M. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Especial en América Latina: modelos y experiencias desde México y Colombia. [Trabajo de grado para optar al título de licenciadas en Educación Especial]. *Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Colombia*. Repositorio Universidad de Antioquia: <https://acortar.link/NQiEht>
- Asociación Colombiana de Universidades. (2021). *La Educación Especial en Colombia*. <https://acortar.link/FaPWvO>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349., 137- 152.
- Calderón, D. (2021). El rostro de la maternidad en la discapacidad. [Tesis para optar al título de magister en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional de Colombia: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81318>
- Canguilhem, G. (1990). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria. CONAPO. (2017). *Tabulados básicos*.

- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Castro, P. (2018). Sentipensando la praxis educativa universitaria: Un lugar para la sensibilidad a partir de la relación esteta maestro/educando. (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura Colombia Facultad de Educación. Recuperado de: https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6021/1/Sentipensando_praxis_universitaria_Castro_2018.pdf
- Chaparro, C (2021). Hacia una propuesta Pedagógica Humanizante: Debates colectivos sobre vulnerabilidad, interdependencia y cuidado. [Trabajo de grado para optar al título de magister en Discapacidad e Inclusión social, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional de Colombia: <https://goo.su/kO2saLy>
- Congreso de la república. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Colombia.
- Congreso de la República. (1996). Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Noviembre 18 de 1996. Colombia
- Congreso de la república. (1997). Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Febrero 7 de 1997. Colombia.
- Corcini, M; y Veiga, A. (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En Cortés et al; (2011) Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, D.C. Colombia
- Corona Lisboa, J. 2018. Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teórico y metodológicos. Vivat Academia, núm. 144, pp. 69-76, 2018. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- Correa, M, et al. (2016). Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las

- personas con discapacidad. Editorial Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C., Colombia. Disponible en: <https://acortar.link/u68Tjz>
- Clifford, C (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen I, Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), pp. 283-323 . Editorial Gedisa, S.A. <https://estaciencia.files.wordpress.com/2021/04/eticaypoliticaeninvestigacioncualitativa-christians.pdf>
- Cruz, A. (2024). Reconociendo la significación de los saberes en la Educación Especial. En Soler, C (Ed.), Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales (pp.). Aula de Humanidades.
- Cruz, M. (2017). Construcción de conocimiento sentipensamente y en activo con jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis crítico del concepto de discapacidad psicosocial. Proyecto de tesis, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Cuesta, J, et al. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 10, núm. 18, pp. 85-100. Asociación Latinoamericana de Sociología, Uruguay. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588662103007>
- Davis, A. (2018). Utopías planetarias, conversación con Gayatri Chakraborty Spivak y Nikita Dhawan. Recuperado de: [https:// www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias](https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias) [03 de marzo de 2021].
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2023a). Sala Especializada de Salud, Bienestar Social y Demografía del Consejo Asesor Técnico. El diamante del cuidado frente a la experiencia de la discapacidad en Colombia: una aproximación a los requerimientos diferenciales de las Personas con Discapacidad y de sus propios cuidadores en el año 2021. Disponible en: <https://acortar.link/3HQp97>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2023b). Boletín técnico Educación Formal 2022. Colombia. Disponible en: <https://acortar.link/R8fKA8>
- Díaz et al (2021). Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial. En Danel, Pérez & Yarza (Eds), ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y portencialidades (pp. 35-70). Grupo de trabajo estudios críticos en discapacidad CLACSO. URI: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/11537>

- Díaz, M. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades *Tabula Rasa*, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 217-233. Disponible en: <https://acortar.link/fMPAi5>
- Díaz, M. y Estupiñan, N. (2019). Desafíos de la educación popular en la escuela. *Revista Aletheia*, 11(2), 87-106.
- Echeita, G., Parrilla, A., Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, (1), 35-53. Recuperado de: <https://goo.gl/sxopS7>
- Espinosa, D. (2020). Práctica pedagógica sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: la experiencia biográfica narrativa de un maestro de una institución educativa privada. [Trabajo de investigación para optar al título de magíster en Educación. Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16443>
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracterológicos. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (124), 141-174. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99712086005>
- Foucault, M. (2007). Historia de la Sexualidad. Volumen 1 - La Voluntad de Saber. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P (2003). El grito manso. Editores siglo XXI Argentina S.A. <https://acortar.link/WItajx>
- Freire, P (2004). (2004) Pedagogy of Indignation. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galeano, E. (1989). El libro de los abrazos. Siglo XXI Editores - Edit. Catálogos, Bs. As.
- Ghiso, A (2015). Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *El Ágora USB*, 16(1), 63–75. <https://doi.org/10.21500/16578031.2165>
- Giroux, H. (2025). Estamos en una era dominada por formas extremas de crueldad, que además no están ocultas y se reciben con cierto nivel de alegría/ entrevistado por Leire Ventas. Revista BBC News Mundo.

- Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial. (2010). Por la defensa del derecho de existencia: formación de educadores especiales en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57 (179-186).
- Hamui & Varela (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Hernández et al. (2014). Metodología de la investigación. Recolección y análisis de los datos cualitativos (pp. 394-466). McGraw-hill / Interamericana editores, s.a. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hill, P & Bilge, S. (2019). ¿Qué es la interseccionalidad? En Morata, S (Eds.), *Interseccionalidad* (pp. 13-39).
- Inclusión Internacional. (2006). Informe global: oigan nuestras voces. Las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan claro sobre la pobreza y la exclusión. Disponible en: <https://acortar.link/wPK2SU>.
- Jimenez, H. (2024). Lazadas en torno a significados de la Educación Especial. En Soler, C (Ed.), *Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales* (pp. 37-66). Aula de Humanidades.
- Létourneau, J. (2006). La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual. Québec, Les Editions du Boréal. Traducción: José Antonio Amaya. Disponible en https://premiojorgebernal.org/wp-content/uploads/2021/08/Caja_de_herramientas_del_joven_investiga_compressed.pdf
- Ley 1996 de 2019. por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad. 26 de agosto de 2019.
- Liber- asociación de entidades de apoyo a la toma de decisiones (2022). *Microagresiones capacitistas sufridas por personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. Madrid-España. Disponible en: <https://acortar.link/IuF7Hw>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2012). Controversias Paradigmáticas, Contradicciones y Confluencias Emergentes. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–215). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- López, C (2022). Educación inclusiva y pedagogías otras: Reflexiones y aportes para una pedagogía Humanizante. [Trabajo de grado para optar al título de magister en Discapacidad

- e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional de Colombia: <https://acortar.link/LwkB3O>
- Maldonado, J. (2019). Antropología Crip: Cuerpo, discapacidad, cuidado e interdependencia. Editorial la Cifra.
- Maldonado, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Revista Nómadas*, (Nº 52), 45-59. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.
- Maldonado, J (2021). La condición precaria del sujeto con discapacidad. En Danel, et al. ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades. Grupo de trabajo estudios críticos en discapacidad. CLACSO. <https://www.clacso.org/quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad/>
- Martínez, A. (2016). La violencia. conceptualización y elementos para su estudio. política y cultura, (46), 7-31. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0188-77422016000200007&lng=es&tlng=es.
- Martínez, J., (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 23-34.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas. <https://acortar.link/EuywDH>
- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Revista Heteropía*, vol. 10, núm. 26, 59-72. Disponible en: <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/07/Los-grupos-focales-de-discusion-como-metodo-de-investigacion.pdf>
- Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, Nº 39, 15-53. https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229/_3
- Mendizabal, M (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *Holos*, vol. 5, 2016, pp. 52-69.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro, S y Grosfoguel, R. (eds.), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp 25-46. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, siglo del hombre editores.

- Miranda, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. I-II, núm. 111-112, 101-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311209>
- Miranda, H. (2020). Discapacidad intelectual: demanda por un análisis cultural y social crítico en Ecuador. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14 (2,2), 49-68.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 361 de 2009. Por la cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Febrero 9 de 2009. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Circular 020 de 2022. Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación. 5 de agosto de 2022. Colombia.
- Moncayo, V. (2015). Fals Borda, Orlando: Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo XXI Editores ; Buenos Aires : CLACSO.
- Moral, E. (2025). Corporalidad y microagresiones capacitistas en personas con discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (Nº47), 63-76.
- Moral, V (2021). Microagresiones capacitistas. Estudio de la discriminación por discapacidad en la vida cotidiana. [Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca]. Red de repositorios Universidad de Salamanca: <http://hdl.handle.net/10366/148928>
- Moreno, D (2020). Historias otras de la educación inclusiva. [Trabajo de grado para optar al título de magister en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional de Colombia: <https://goo.su/ty6WJm>
- Moreno, R. (2017). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *Revista Análisis*, vol. 49, núm. 90, 205-228. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0090.09>

- Murcia, M. (2024). De mi ser y estar en la Educación Especial. En Soler, C (Ed.), Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales (pp. 111-123). Aula de Humanidades.
- Núñez, L. (2020). Discapacidad y trabajo: la individualización de la inclusión bajo lógicas coloniales contemporáneas. *Revista Nómadas*, (Nº 52), 61-79. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.
- Observatorio Nacional de Inclusión Social y Productiva para Personas con Discapacidad. (2023). *Violencias basadas en género contra las mujeres con discapacidad en Colombia*. Disponible en <https://www.gestioninclusiva.org/node/132>
- Ocampo, A. (2021a). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@cción*, 12(2), 131–141. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- Ocampo, A. (2021b). Comprender la educación inclusiva: imaginaciones epistemológicas, tensiones onto-políticas. *Revista Thélós*, 1(13), 90-114, Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Ocampo, A. (2021c). Epistemología de la educación inclusiva [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 438-452.
- Ocampo, A. (2023). Educación Inclusiva: Dispersiones, Orientaciones y Territorios. *Escritos* 31 (66): i-vii. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a10>.
- Ocampo, A. (2025). Educación inclusiva: un escenario de múltiples errores de aproximación. *Revista boletín Redipe*, 13 (1), 35-50.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? en Barton, L. (comp.) *Discapacidad y Sociedad*. (Madrid: Morata).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Disponible en: <https://acortar.link/kOPIdB>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final. Editorial Centro de publicaciones. secretaria general técnica. Disponible en: <https://acortar.link/Vv2qls>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008).

La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Disponible en: <https://acortar.link/NQiEht>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009).

Mejor educación para todos: cuando se nos incluya también; un informe mundial; las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan sobre la Educación para Todos, discapacidad y educación inclusiva. Disponible en: <https://n9.cl/5pq1f>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2016).

XI y XII Jornadas de EE e Inclusión Educativa en América Latina. Gráfica Andros Ltda.

Orjuela, G. (2022). Los anormales de la escuela colombiana. Aula de Humanidades.

Parra, M. (2021). Saberes contruidos por las voces de mujeres sobre la Educación Especial: una mirada desde las epistemologías del sur. [Tesis para optar al título de doctora en Educación, Universidad Santo Tomas]. Repositorio Universidad de Santo Tomas: <http://hdl.handle.net/11634/43138>

Parra, M. (2024). Campo de conocimiento de la Educación Especial: saberes y voces de mujeres. Apuestas desde el Sur. En Soler, C (Ed.), Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales (pp. 189-216). Aula de Humanidades.

Parrado, J (2020). Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa. [Tesis para optar al título de magíster en estudios en infancias, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12385>

Pérez, B. et al. (2021). *La “discapacidad”, condición subjetiva enfrentada a la productividad en el neoliberalismo*. En Estudios críticos sobre discapacidad: hacía un diálogo multidisciplinar. Universidad Nacional Autónoma de México

Pineau, P ([1996]-2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. En: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.

Planella, J (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 n° 2 · 2013, pp. 113-128.

- Plena Inclusión. (1 de febrero de 2022). Conversamos con Miguel Ángel Verdugo sobre la nueva definición de discapacidad intelectual. [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=taY6BSV_msl
- Ramos, A. (2009). *Hermenéutica crítica: un nuevo paradigma*. A propósito de: Recas Bayón, Javier, *Hacia una hermenéutica crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009, 353 páginas. *Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad Fasta. Año V – Vol. V – Número 1- 2015*, 125- 129. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- Rojas, S. (2020). Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina. *Revista Nómadas*, 52, 267-270. DOI: 10.30578/nomadas.n52a16
- Rodríguez, A. (2024). La Educación Especial: un campo relacional en el que se circunscribe la convivencialidad, el cuidado y la ética. En Soler, C (Ed.), *Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales* (pp. 189-216). Aula de Humanidades.
- Rodríguez, M (2022). Construcción de subjetividades y discursos de la discapacidad intelectual. En Schewe, L & Yarza, A (Coords), *Cartografías de la discapacidad una aproximación pluriversal*. (pp. 77-100). Grupo de trabajo estudios críticos en discapacidad. CLACSO Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, P (2018). *Narrativas de los sujetos con discapacidad intelectual y sus aportes a la construcción de subjetividades en escenarios educativos*. [Trabajo de grado para optar al título de magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11092>
- Rodríguez, R. (2014). La vida encarnada: Significaciones sobre la experiencia corporal de las mujeres. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 115 – 128. Disponible en: <https://acortar.link/sukWXQ>
- Rosa, N (2020). *Educación Social y Discapacidad: Una perspectiva sobre los discursos usuales en el abordaje pedagógico social con personas en situación de discapacidad*. [Trabajo de grado, Instituto de formación en Educación Social/ Uruguay]. Disponible en: <https://acortar.link/x2N3co>
- Rosato, A. y Angelino, A. (coords.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Argentina: Noveduc Libros.
- Rubio, S. (2022). Miradas caleidoscópicas sobre la discapacidad intelectual. *Revista Andamios*, 19, (Nº 49), 21-43.

- Sáez, J (2007). Pedagogía social. Madrid. Pearson educación. Primera parte: El campo de conocimiento científico. (P. 46-147) (Libro físico)
- Secretaria de Salud de la Alcaldía de Medellín (2022). Análisis de Situación de Salud con el Modelo de los Determinantes Sociales de Salud. Disponible en: <https://acortar.link/2wQHAG>
- Schalock, R. L, Luckasson, R. y Tassé, M (2021). Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistema de apoyos. (AAIDD, 12ª, edición). (Verdugo, M y Navas, P, traductores). Hogrefe TEA Ediciones. Extracto del Manual disponible en: <https://acortar.link/B9VRd0>
- Schewe, L (2020). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria. [Tesis para optar al título de doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Universidad Nacional de la Plata: <https://goo.su/LqLx>
- Sociedad de San Vicente de Paúl de Medellín. Sirviendo en esperanza desde 1882. (s.f). Nuestra historia. <https://acortar.link/eH7mHh>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Artes Gráficas.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22. <https://acortar.link/icwsIw>
- Soler, C. (2024). Diálogos entre Educación Especial y nociones de campo en las ciencias sociales. Aula de Humanidades.
- Souza, A. (2002). Educação especial, conhecimento e capacitismo: a persistência da exclusão no brasil contemporâneo. [Tesis para optar al título de doctor en Educación, Universidad Federal de Rio Grande]. Repositorio digital de la Universidad de federal de rio grande do su: <https://acortar.link/9AA9px>
- Toboso, M. (2017). “Capacitismo”, en Platero, Rosón & Ortega (eds.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra. 2017 (pp. 73- 81.). https://digital.csic.es/bitstream/10261/153307/1/2017_Capacitismo_Cap_Barbarismos%20queer.pdf

- Toboso, M & Guzman, F (2010). Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo. *Libro-CD de actas del I Congreso Internacional de Cultura y género: la cultura en el cuerpo*, Universidad Miguel Hernández de Elche. Disponible en: <https://digital.csic.es/handle/10261/23424>
- Torres, N. (2013). Ámbito de la pedagogía social en América latina. *Revista estudios latinoamericanos*. Universidad de Nariño, facultad de educación, Colombia.
- Vasilachis, et al. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. La investigación cualitativa (pp. 23-60). Editorial Gedisa. <https://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vasilachis (2015). Investigación cualitativa: Proceso, política, representación, ética. En Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV, Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), pp. 11-42. Editorial Gedisa, S.A.
- Vega, A. (2002). La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria. n°9 Segunda época. pp. 173-189*. Universidad del País Vasco, San Sebastián, España.
- Villa, Y. (2020). *Ammarantha Wass: experiencia trans-chueca de una maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. *Revista Nómadas*, (N° 52), 243-255. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.
- Vite, D. (2020). El goce de lo disca: desafiando la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia. [Tesis para obtener el título de maestra en filosofía de la cultura, Universidad Michoacana de San Nicolás de hidalgo]. Repositorio de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <https://acortar.link/Ay3vpk>
- Vite, D (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas. En Schewe, L & Yarza, A (Coords), *Cartografías de la discapacidad una aproximación pluriversal*. (pp. 23-37). Buenos Aires: CLACSO
- Walsh, C (2017). entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Editorial alternativas. <https://acortar.link/dayiWF>
- Wolbring, G (2008), “Is There an End to Out-Able? Is There an End to the Rat Race for

- Abilities?”, M/C Journal, 11(3). <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/57> (en línea, acceso 21 de julio de 2016)
- Yarza de los Ríos, A (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia Revista de Pedagogía, vol. XXVI, núm. 76, mayo-agosto, 2005, pp. 281-305 Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela.
- Yarza de los Ríos, A. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina. *Revista RUEDES, Red Universitaria de Educación Especial, Año 1- N° 1- 2011, p. 3-21. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia* https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3582/yarzaruedes1.pdf
- Yarza de los Ríos, A., Franco, L., Ramírez, M., Vásquez, N. (2014). Historia polifónica de la escolarización/educación para personas con discapacidad(es) desde las voces de educadores especiales en Medellín (Antioquia, Colombia): 1965-2002. *Revista temas de educación*, 19(2), 83-105- <https://doi.org/10.15443/tde449>
- Yarz de los Ríosa, et al. (2020). Estudios críticos en discapacidad una polifonía desde américa latina. Grupo de trabajo estudios críticos en discapacidad. CLACSO. <https://www.clacso.org/estudios-criticos-en-discapacidad/>
- Young, S (2022). El porno inspiracional usa a las personas con discapacidad.[Publicación institucional]. Centro de atención integral para la discapacidad. Recuperado de: <https://acortar.link/uGDBEd> [Consultado en agosto de 2023].

Anexos

Anexo 1: Matriz de antecedentes

Datos base				
tipo de documento	País	autores/as	fecha de publicación	título completo
Estructura y abordajes				
palabras clave	Preguntas	objetivo general	tipo de estudio y metodologías	
Contextos y situaciones				
territorio/s estudiado/s en el texto		población/sujetos de estudio		
Provocaciones planteadas				
autores/as clave a revisar de entre las referencias del texto		definiciones clave	principales conclusiones y recomendaciones propuestas en el texto	
Otras consideraciones				
ubicación (link, doi, uri o biblioteca física en donde se puede encontrar la fuente)	Categoría de búsqueda	observaciones y/o comentarios		

Matriz de antecedentes - Excel

Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista ¿Qué desea hacer?

Inicio sesión Compartir

Portapapeles Fuente Alineación Número Formato condicional Dar formato como tabla Estilos de celda Insertar Eliminar Formato Celdas Autosuma Rellenar Borrar Ordenar y filtrar Buscar y seleccionar

B36 Informe de Investigación

MATRIZ DE CAPTURA DE INFORMACIÓN: <i>matriz de antecedentes</i>									
Datos base			Estudios e investigaciones			Conclusiones y recomendaciones			
Tipos de documento	Autores	Fecha publicación	Objeto de estudio	Objeto de estudio	Objeto de estudio	Objeto de estudio	Objeto de estudio	Objeto de estudio	Objeto de estudio
Tratado de derecho	Ceballos	1980	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona
Tratado de derecho	Ceballos	1980	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona
Tratado de derecho	Ceballos	1980	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona	El derecho de la persona y el derecho de la persona en el derecho de la persona

Lista Modo Filtrar

Anexo 2. Consentimiento entrevista.

“Lecturas contrahegemónicas de la Educación Especial, Educación Inclusiva y Discapacidad Intelectual en Medellín: una mirada desde los Estudios Críticos en Discapacidad”

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Protocolo de consentimiento informado para agentes educativos, líderes de organizaciones, coordinaciones de propuestas y de política pública.

Soy Johana Aristizábal Mejía, Licenciada en Educación Especial, maestra y hermana de un joven con discapacidad intelectual, actualmente estudiante de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, en la cual me encuentro desarrollando una propuesta de investigación cuyo objetivo es ***el análisis de las concepciones y experiencias sobre la Educación Especial, la Educación Inclusiva y la Discapacidad Intelectual en Medellín a la luz de los Estudios Críticos en Discapacidad que contribuya a sus posibles resignificaciones desde las voces de las personas participantes y el análisis realizado.***

Para mí es relevante su participación en este encuentro con la palabra, porque ***su experiencia, relación o vínculo con la Discapacidad Intelectual, la Educación Inclusiva y/o la Educación Especial es valiosa para el objetivo de esta investigación, en la que, además, se busca la dignificación de las propias voces de los actores y personas participantes desde sus experiencias y formas de construcción de sus realidades.*** Cordialmente, extendiendo la invitación para que me brinde su apoyo en el desarrollo de esta propuesta investigativa, participando de una entrevista.

Si decide y elige participar me comprometo a que la información recolectada se usará única y exclusivamente con fines académicos, y demandará de su tiempo aproximadamente entre ***60 y 100 minutos.*** A fin de poder registrar apropiadamente la información, pido su autorización para ***grabar la conversación, tomar registro fotográfico y vídeos,*** las cuales serán almacenadas de forma exclusiva en el archivo personal de la investigadora por un periodo de ***5 años,*** luego de haber

publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será eliminada.

Su participación en la investigación tendrá ***un carácter voluntario*** y contará con la posibilidad de retirarse en el momento que lo considere necesario, sin que se genere ningún perjuicio o implicación. Así mismo, se reitera que, aunque la investigación en curso tiene previsto no generar ningún tipo de daño emocional, mental o físico, en caso de que ocurriera se brindará la información sobre la ruta a seguir para el apoyo que se requiera.

Si llega a presentar alguna inquietud frente a la investigación realizada, puede comunicarse al correo electrónico ***Elsy.aristizabal@udea.edu.co*** o al número ***3002944682***, donde se atenderá de manera oportuna a su duda o petición.

Al culminar la investigación se ***compartirá el informe*** generado a partir del análisis de la información recolectada y los hallazgos ***de forma escrita***, para que pueda hacer lectura del mismo, además, si usted lo solicita, será invitado o invitada a la socialización.

Una vez leída toda la información anterior, dejo claro que:

Yo, _____, Identificado(a) con documento _____ de la ciudad _____ y siendo el día ____ del mes ____ del año ____ acepto la invitación para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en esta. De igual manera, manifiesto que mi identidad sea tratada de manera anónima __, pública __

Firma de la persona participante Firma de la investigadora

Fecha:

1 8 0 3

Anexo 3. Consentimiento taller.

“Lecturas contrahegemónicas de la Discapacidad Intelectual, la Educación Inclusiva y la Educación Especial en Medellín: una mirada desde los Estudios Críticos en Discapacidad”

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Protocolo de consentimiento informado para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y/o persona de apoyo.

Soy Johana Aristizábal Mejía, Licenciada en Educación Especial, maestra y hermana de un joven con discapacidad intelectual, actualmente estudiante de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, en la cual me encuentro desarrollando una propuesta de investigación que tiene como propósito *analizar desde una mirada crítica las experiencias de jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual cuya trayectoria ha estado vinculada con espacios de Educación Formal y Educación Especial, reconociendo desde sus voces y experiencias las concepciones que han construido sobre EE, EI y DI para sus posibles resignificaciones.*

Tú experiencia es muy valiosa para esta investigación, porque también se busca el reconocimiento de las propias voces de las personas participantes. Por esta razón quiero invitarte a darme tu apoyo participando de la realización de un taller en el que tendrás la oportunidad de compartir con otros jóvenes y adolescentes con discapacidad intelectual.

El tiempo del taller es de 1 a 2 horas y durante su desarrollo se grabará tu voz, se tomarán fotografías y videos, por ello pido tu autorización para que esta información sea guardada en mis archivos por un periodo de 5 años, después de este tiempo será eliminada. Puedes dejar de participar en el momento que lo desees y si llegas a presentar alguna situación que represente un daño emocional o físico trataré de orientarte u orientar a la persona de apoyo sobre los pasos a seguir para contar con el apoyo que llegues a necesitar.

Si tienes preguntas puedes contactarme a través del correo electrónico Elsy.aristizabal@udea.edu.co o al número **3002944682**, donde trataré de darte respuesta. Al

terminar la investigación te compartiré los resultados y si deseas asistir a la socialización podrás hacerlo. Si decides participar, te invito a darme tu autorización firmando este consentimiento, en el que reconoces tu voluntad y deseo de participación.

Yo, _____, Identificado(a) con documento _____ de la ciudad _____ y siendo el día ____ del mes ____ del año ____ autorizo mi participación.

De igual manera, quiero que mi identidad sea tratada de manera anónima(oculta) __, pública (reconozcan mi nombre) ____

Firma de la persona participante

Firma de la investigadora

Si eres menor de edad o mayor de edad y cuentas con una persona de apoyo⁷, él o ella autorizaran tu colaboración con la investigación después de que hayas conocido el proceso y lo que se pretende con tu participación.

Una vez leído y comprendido toda la información anterior, dejo claro que:

Yo, _____, Identificado(a) con documento _____ de la ciudad _____ y siendo el día ____ del mes ____ del año ____ en calidad de persona de apoyo, doy mi consentimiento para que _____ identificado(a) con documento _____ de la ciudad _____ participe en el estudio y autorizo que su información se utilice en esta.

De igual manera, manifiesto que su identidad sea tratada de manera _____ anónima __, pública ____

Firma de la persona de apoyo Firma de la investigadora

Fecha: Fecha:

Firma y/o asentimiento de la persona participante

Anexo 4: Consentimiento taller.

“Lecturas contrahegemónicas de la Discapacidad Intelectual, la Educación Inclusiva y la Educación Especial en Medellín: una mirada desde los Estudios Críticos en Discapacidad”

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Protocolo de consentimiento informado para familias y/o cuidadores de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

Soy Johana Aristizábal Mejía, Licenciada en Educación Especial, maestra y hermana de un joven con discapacidad intelectual, actualmente estudiante de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, en la cual me encuentro desarrollando una propuesta de investigación que tiene como propósito *analizar desde una mirada crítica las experiencias de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que han estado vinculados a instituciones de Educación formal y Educación Especial, contribuyendo a una posible resignificación de las concepciones y experiencias de Discapacidad Intelectual, Educación Especial y Educación Inclusiva en Medellín desde las voces de personas con Discapacidad Intelectual, sus familias y/o cuidadores.*

Tú experiencia es muy valiosa para esta investigación, porque busca el reconocimiento de las voces de quienes acompañan, cuidan y velan por la garantía del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Por esta razón quiero invitarte a darme tu apoyo participando de la realización de un taller y/o entrevista en la que tendrás la oportunidad de compartir tus experiencias, sentires y percepciones con otras familias y/o cuidadores.

El tiempo del taller es de 2 a 3 horas, durante su desarrollo se grabará tu voz, se tomarán fotografías y vídeos, por ello pido tu autorización para que esta información sea guardada en mis archivos por un periodo de 5 años, después de este tiempo será eliminada. Puedes dejar de participar en el momento que lo desees y si llegas a presentar alguna situación que represente un daño emocional o físico trataré de orientarte sobre los pasos a seguir para contar con el apoyo que llegues a necesitar.

Si tienes preguntas puedes contactarme a través del correo electrónico Elsy.aristizabal@udea.edu.co o al número **3002944682**, donde trataré de darte respuesta. Al terminar la investigación te compartiré los resultados y si deseas asistir a la socialización podrás hacerlo. Una vez leído toda la información anterior, dejo claro que:

Yo, _____, Identificado(a) con documento _____ de la ciudad _____ y siendo el día _____ del mes _____ del año _____ acepto la invitación para participar de forma voluntaria en el desarrollo del taller.

De igual manera, manifiesto que mi identidad sea tratada de manera anónima ____, pública ____

Firma de la persona participante

Firma de la investigadora

Fecha: Fecha:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Anexo 5.

Guía de entrevista a agentes educativos, docentes de apoyo y coordinaciones de programas orientados a personas con DI.

“Lecturas contrahegemónicas de la Discapacidad Intelectual, la Educación Inclusiva y la Educación Especial en Medellín: una mirada desde los Estudios Críticos en Discapacidad”

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación – Línea pedagogía social

OBJETIVO

Recolectar información acerca de las concepciones en relación a la Discapacidad Intelectual, la Educación Inclusiva y la Educación Especial a través de un diálogo espontáneo con una guía de preguntas abiertas que promueva la conversación entre la persona participante y la investigadora.

ENTREVISTA

De acuerdo a Létourneau (2007) la entrevista es una técnica que implica inversión de tiempo y energía por parte de quien entrevista y es entrevistado, se utiliza cuando se requiere información sobre la cultura, las experiencias, las formas de vida y las percepciones o comportamientos de una comunidad en particular sobre un hecho o fenómeno social, además, implica de una preparación personal por parte del investigador o investigadora, ya que se encarga de recuperar la información con objetividad de acuerdo al ejercicio investigativo, respetando las experiencias, voces y subjetividades de las personas participantes.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

En el transcurso de la entrevista se contemplará los principios éticos de respeto, beneficio social y justicia reflejados en el consentimiento informado en el que, además, se solicita la autorización para grabaciones y registros fotográficos. Se busca brindar protección de la información y datos obtenidos, y se evitará el mal uso por parte de terceros; así mismo, se respetarán los límites que eviten transgredir la tranquilidad o intimidad de las personas participantes, prescindir del uso de

juicios de valor, usar seudónimos si son solicitados, dar a conocer la información registrada y socializar los hallazgos al finalizar el ejercicio investigativo.

METODOLOGÍA

Esta entrevista va dirigida a agentes educativos de instituciones educativas oficiales y/o responsables de programas orientados para personas con discapacidad intelectual. Inicialmente se establecerá un diálogo espontáneo con la persona participante, en la que sea posible crear un ambiente tranquilo y flexible. Posteriormente se recordará los objetivos e intencionalidad de la investigación y entrevista en curso.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cada persona participante conocerá y firmará el consentimiento informado en el que manifiesta su intención voluntaria de participar en el ejercicio investigativo.

PREGUNTAS DE ORIENTACIÓN

La entrevista se basará en tres tópicos relacionados con los procesos de Discapacidad intelectual, Educación Especial y Educación Inclusiva que guiarán los temas de conversación y que recogen una conexión con los objetivos de la investigación. El diálogo se llevará a cabo a través de preguntas orientadoras que permitirán un diálogo fluido y espontáneo a partir de cada experiencia.

Municipio:

Institución:

Programa:

Dirección:

Profesión o área de formación:

Cargo que ocupa:

Trayectoria o tiempo de experiencia:

Discapacidad Intelectual/ Educación Especial/ Educación Inclusiva
DISCAPACIDAD INTELECTUAL
1. Desde tu experiencia personal, profesional y laboral ¿has tenido la posibilidad de

compartir espacios u orientar procesos educativos de personas con DI? ¿Cómo fue o ha sido esa experiencia? ¿qué representó o ha representado para ti?

2. ¿Qué piensas de las personas con DI?
3. ¿Qué significa para ti la DI?
4. ¿Qué piensas sobre el aprendizaje de las personas con DI? ¿Cómo se da?
5. ¿Cuáles concepciones has identificado que los demás han construido sobre DI? ¿A qué crees que esa concepción corresponda?
6. ¿Cuáles actitudes y/o comportamientos has visto que tus compañeros de trabajo, estudiantes o demás personal del espacio donde te desenvuelves han asumido hacia las personas con DI?
7. ¿En estas actitudes podrías identificar alguna violencia física, psicológica o académica hacia las PCDI? ¿cuáles?
8. En las instituciones suelen brindar reconocimientos a los estudiantes para destacar alguna cualidad, habilidad o capacidad ¿podrías describir alguna situación en la que se haya exaltado o reconocido a una persona con DI?
9. ¿A qué crees que se refiere la expresión “experiencias exitosas de personas con DI bajo el marco de la EI?

EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se brinda un contexto de la EE desde sus múltiples formas de existencia y el tránsito a la EI:

10. ¿Qué conoces o es para ti la EE? ¿cómo la definirías?
11. En tu opinión ¿Cuáles crees que han sido los aportes de la EE en el proceso educativo de personas con DI?
12. ¿Qué entiendes por EI, cómo la definirías? ¿Cómo crees que ha sido asumida en Colombia?
13. ¿Qué cambios crees que se han generado en los procesos, propuestas o proyectos educativos orientados a personas con DI a partir de las reformas de políticas educativas en Educación Inclusiva y qué ha representado tanto para las instituciones, como para las familias, las mismas personas con discapacidad intelectual y la EE?
14. ¿Cuáles crees que han sido los aportes de la EE para la EI?
15. De acuerdo a tu experiencia y a lo que hemos venido conversando ¿qué crees que le favorece más a una persona con DI, estar en un espacio de aprendizaje común como lo es la escuela o en otras propuestas educativas no escolarizadas? ¿por qué?
16. ¿Qué opinión has construido sobre las decisiones familiares que implican una propuesta educativa no escolarizada para personas con DI?
17. ¿Crees que el hecho de que una persona con DI asista a una propuesta educativa no escolar representa una exclusión? ¿por qué?
18. ¿Cuáles son los propósitos de la Educación en Colombia? En estos ¿cómo se contempla o se incorporan las posibilidades y necesidades de apoyo de las personas con DI?

19. ¿Cuáles han sido los principales obstáculos o barreras para la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la escuela?
20. ¿Cuáles crees que son las causas de la deserción y la exclusión educativa de personas con DI del sistema educativo?
21. ¿De qué formas promueven en tu lugar de trabajo el reconocimiento, derechos, dignidad y bienestar de las personas con DI?
22. ¿Cuáles son las oportunidades y ofertas educativas para las personas con DI que no asisten a una institución de Educación formal y para la garantía del derecho a la “educación a lo largo de toda la vida”?
23. ¿Cuáles serían las mejores alternativas para reconocer y garantizar el derecho a la Educación a personas con DI a lo largo de la vida?

HERRAMIENTA DE REGISTRO

Se hará uso de grabadoras de voz, video cámaras y notas de campo.

PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN

Se hará transcripción de la información para iniciar con el proceso de análisis a partir de las categorías y objetivos de la investigación.

Anexo 6.**Guía de taller para personas con discapacidad intelectual.**

“Lecturas contrahegemónicas de la Discapacidad Intelectual, la Educación Inclusiva y la Educación Especial en Medellín: una mirada desde los Estudios Críticos en Discapacidad”

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Memorias que reconstruyen**Objetivo**

Reconocer las concepciones y experiencias de jóvenes y adultos con DI cuya trayectoria educativa ha estado vinculada con espacios de Educación formal y Educación Especial, comprendiendo desde sus voces, relatos y memorias colectivas las concepciones construidas sobre EE, EI y DI.

Participantes ¿a quién va dirigido?

5 Jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, 3 hombres y dos mujeres

Escenario y disposición del espacio

Salón amplio con posibilidad de trabajo en círculo.

Propuesta metodológica: Se desarrollarán dos encuentros, el primero el 14 de noviembre con una duración de dos horas y el segundo el 28 de noviembre con una duración de tres horas. Cada espacio contará con tres momentos específicos: apertura, desarrollo y cierre, en estos se llevarán a cabo estrategias visuales, la cartografía corporal y educativa, a partir de estas las personas participantes irán haciendo narraciones sobre sus experiencias, vinculadas a orientaciones previas y preguntas orientadoras.

Con anterioridad se presentó la propuesta a la directora general, docentes del programa, familias y/o cuidadores, jóvenes y adultos con DI. Se realizó un vídeo de presentación que fue compartido para la convocatoria inicial, a través del cual manifestaron su interés de vincularse. Se generará el primer encuentro el 14 de noviembre, para presentar nuevamente la propuesta y los consentimientos informados, realizando ajustes en el lenguaje para favorecer la comprensión y con ello, que las personas participantes decidan su deseo de vincularse con la propuesta. Adicionalmente, se realiza una exploración para tener claridad sobre los canales de aprendizaje, comunicación, representación y expresión de las personas participantes, favoreciendo estrategias y

actividades que faciliten el acceso a la información y la expresión de sus concepciones y experiencias.

Primer encuentro: 14 de noviembre

Duración: dos horas

- **Apertura:** Posterior a la contextualización sobre la propuesta, se hace lectura en voz alta del consentimiento informado, explicando a través de un lenguaje claro, corto y sencillo la intencionalidad del espacio y se muestra por medio de ejemplos las situaciones que allí se presentan para favorecer la comprensión. Seguidamente, se pasa a la dinámica grupal de reconocimiento llamada “la telaraña” donde cada integrante tendrá la posibilidad de presentarse, cuando le corresponda el turno responderá a las siguientes preguntas: ¿quién soy? ¿dónde estudio? ¿Cuáles son mis habilidades? ¿qué me gusta hacer? ¿Tengo alguna discapacidad? ¿cuál? La facilitadora inicia con la dinámica para servir de modelo o ejemplo, y posteriormente lanza la lana para darle continuidad, a medida que el o la integrante responda, va realizando las preguntas de manera fragmentada para facilitar la evocación de la información. Al culminar la dinámica de reconocimiento, se realizan las siguientes preguntas de manera verbal, para activar saberes y/o experiencias previas: ¿qué representa la discapacidad? ¿Qué se siente recibir apoyos? ¿qué pasaría si no recibieran apoyos? Se da paso a la siguiente actividad.
- **Desarrollo:** se hará una ambientación del espacio a través del uso de fotografías e imágenes relacionadas con escenarios escolares y no escolares vinculados a la educación en los cuales participan personas con DI, se les pedirá a las personas participantes que hagan una observación y elijan la imagen que más les haya gustado, sobre esta escribirán o describirán de manera escrita o verbal: un nombre para la fotografía de acuerdo a lo observado, quiénes hay o participan en la fotografía, dónde están, qué actividad están realizando, te gustaría estar en un lugar así o en cuál lugar de los expuestos en todas las fotografías te gustaría estar y por qué. El propósito de esta actividad es descubrir la razón por la cual le gustó la fotografía, identificando a su vez la concepción sobre la persona o personas observadas, su preferencia por ciertos lugares, escenarios o actividades, y sus expectativas en función de qué o quiénes están puestas.

- **Cierre:** es el momento de pensar en nuestros propios cuerpos y experiencias. Para ello, se realizará un mapa corporal, cuyo objetivo es identificar las representaciones o construcciones que cada integrante ha realizado sobre el cuerpo normal y sobre sí mismos, reflejando en estas las concepciones de DI y los factores externos que han incidido en sus construcciones. Para ello, realizarán sus propias representaciones gráficas siguiendo las orientaciones que se exponen a continuación:
 1. Dibujar la silueta del cuerpo de una persona con todas sus partes, un cuerpo que consideres normal.
 2. Con color azul colorea las dos partes del cuerpo que consideres las más importantes para que tenga un buen funcionamiento.
 3. Con color rojo o naranja la parte que más les gusta de su cuerpo.
 4. Van a encerrar en un círculo la parte del cuerpo en el cada uno ubica la discapacidad.
 5. Al otro lado de la hoja, van a dibujar las partes de su cuerpo que han sido rechazadas por otros.
 6. Por el respaldo de la hoja, van a dibujar un cuerpo que no es normal.
 7. Al lado, van a dibujar a una persona con DI.

Posterior a las actividades prácticas, se realizará un diálogo en el que cada integrante expone sus representaciones, acompañado de preguntas que la facilitadora va realizando, centrándose fundamentalmente en: ¿Cómo es un cuerpo normal? ¿Cómo es tú cuerpo? ¿Qué palabras, frases o acciones han realizado otros sobre tu cuerpo que te han hecho sentir mal? ¿Cómo es una persona con DI? ¿Las personas con DI pueden ir a la escuela? ¿cómo los tratan en la escuela? Partiendo de este conversatorio, la facilitadora irá haciendo un cierre del espacio generando unas conclusiones con ideas recogidas durante el desarrollo del taller, en las que se exponen las concepciones y las experiencias de cada integrante a partir de sus propias trayectorias.

Segundo encuentro: 28 de noviembre

Duración: tres horas

- **Apertura:** Se realiza un encuadre sobre las actividades realizadas en el encuentro anterior y se da continuidad a partir de preguntas como: ¿qué se nos viene a la mente cuando pensamos en DI? ¿todas las personas con DI van a la escuela o a qué otros espacios pueden

asistir? ¿en este momento ustedes dónde estudian? ¿Se sienten excluidos o rechazados por estar aquí y no en una escuela?

- **Desarrollo:** Se da paso a la elaboración de un mapa educativo, donde a través de dibujos, imágenes y fotografías, cada integrante construirá su trayectoria educativa, dando cuenta de sus experiencias y sentires en cada uno de los lugares habitados. Pensarán inicialmente en todos los lugares en los que han participado, después traerán a su memoria la sensación y emoción que cada uno de esos lugares les suscitó, con ello, podrán elegir la fotografía que mejor lo describa (se llevará variedad de imágenes que se vinculen a espacios educativos y representen diferentes sensaciones). Posteriormente, pasarán a elaborar su propio recorrido, para ello, la facilitadora hará un ejemplo visual y lo expondrá para que sirva de modelo. Después de finalizar el recorrido y ubicar las respectivas fotografías, cada uno elegirá en el cúmulo de varios emojis las emociones que sintieron en ese lugar, los recortarán y los ubicarán alrededor de cada espacio en el que participaron. Después la facilitadora explicará de forma sencilla lo que significa la inclusión (es un proceso en el cual cada uno de nosotros nos sentimos acogidos, respetados, tenidos en cuenta, cuando se esfuerzan por enseñarme y siento que estoy aprendiendo, participando), de acuerdo con esto, van a pensar en aquellos lugares donde se sintieron incluidos y allí se van a dibujar, seguidamente encerrarán en un círculo el lugar o los lugares a los cuales no quisieran regresar. Con esto finalizarán la representación visual sobre su experiencia educativa.
- **Cierre:** cada integrante socializa su mapa educativo reconstruyendo su historia a través de una breve narración, en esta mencionará los lugares en los que han estado vinculados, los tránsitos realizados, las emociones y sensaciones que suscitó cada experiencia, los motivos (situaciones) que provocaron dichos sentires, lo que les enseñaron y aprendieron en cada lugar. Finalmente, se hace un paralelo entre Educación Especial y Educación Inclusiva para identificar las concepciones que tienen las personas participantes, para ello se hace entrega de algunas imágenes, se les pide que las observen y de acuerdo a lo que ven, las ubiquen en el lado que consideren corresponden, posteriormente, se hace un breve conversatorio a partir de las siguientes preguntas: ¿por qué las ubicaron en ese lugar, es decir, qué representa la Educación Especial y la Educación Inclusiva? ¿quisieran que hubiera más lugares como EDISME o les gustaría regresar a un colegio? Para culminar, la facilitadora hará un recuento de lo que se realizó en ambas sesiones, retomando los aportes realizados

por cada una de las personas participantes y reconocerá la importancia de sus experiencias y de sus relatos para la resignificación de la DI, EE y EI desde la dignificación de sus propias voces y sentires.

- **Facilitadora o mediadora** es quien orientará el taller, describiendo el propósito y la metodología a implementar, define los tiempos y hace una regulación del mismo. También debe estar atenta a recoger los aspectos fundamentales que surgen durante el transcurso del taller y comparte las conclusiones.
- **Registros:** Se tomarán fotografías, vídeos y registro de las voces de las personas participantes. El material elaborado también será recolectado por la facilitadora.
- **Recursos y materiales**
 - Lana
 - Hojas de block
 - Lápices, colores o marcadores
 - Colbón, tijeras y cinta
 - Material visual (emojis, fotografías)
 - Cartulinas
 - Cámara de registro visual
 - Grabadora
-

Anexo 7.

Guía ciclo de talleres para familias y/o cuidadores de personas con discapacidad intelectual.

“Lecturas contrahegemónicas de la Discapacidad Intelectual, la Educación Inclusiva y la Educación Especial en Medellín: una mirada desde los Estudios Críticos en Discapacidad”

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Tejer historias: reviviendo experiencias y sentires de familias y/o cuidadores de jóvenes y adultos con DI.

Objetivo

Reconocer las concepciones y experiencias en relación a la Discapacidad Intelectual, la Educación Especial y la Educación Inclusiva a partir del intercambio de experiencias y construcciones de sentido de familias y/o cuidadores de jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual que asisten a un escenario educativo no escolarizado de la ciudad de Medellín.

Participantes ¿a quién va dirigido?

Familias y/o cuidadores de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en un escenario educativo no escolarizado.

Cantidad de personas participantes: 6 integrantes.

Propuesta metodológica:

Tres encuentros: primer encuentro de 45 minutos, segundo encuentro de dos horas, tercer y último encuentro dos horas.

Con anterioridad se presentó la propuesta a la directora general y docentes del centro educativo. Se hizo una selección intencionada de las familias participantes contemplando experiencias que hayan participado también de escenarios educativos formales. Se realizó un vídeo de presentación que fue compartido con las familias y/o cuidadores para la convocatoria inicial, a través del cual manifestaron su interés de vincularse.

Primer encuentro: 45 min (10 de octubre) “Activación de experiencias”

Escenario y disposición del espacio

Salón amplio con sillas de manera circular.

Descripción metodológica

- **Apertura:** se hará una ambientación del espacio con sillas en disposición circular y se brindará un apoyo visual a través de una presentación en la que las familias y/o cuidadores participantes puedan reconocer el nombre de la propuesta y el propósito de su participación. Inicialmente se realizará una dinámica de presentación en la que se hará una breve contextualización del proceso, para ello la facilitadora llevará varias fotografías para hacer su respectiva presentación a partir de las siguientes preguntas ¿quién es?, ¿quién es su familia? ¿cuál ha sido su trayectoria?, con ello, dará cuenta de sus experiencias y aquello que la impulsó a elegir su profesión, con el propósito de visibilizar su experiencia encarnada al ser hermana de un joven con Discapacidad Intelectual, por lo cual se comparten historias, vivencias y sentires del proceso. Posteriormente, les explicará a las familias y/o cuidadores el propósito del ejercicio investigativo: reconocer las concepciones y sentires de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y sus familias a partir de sus experiencias con la discapacidad, la Educación Especial y la Educación Inclusiva.
- **Desarrollo:** Seguidamente se propondrá una dinámica en la que las familias y/o cuidadores puedan reconocerse entre sí, para ello, se utilizará la técnica de la telaraña a través de la cual se irá construyendo un tejido de relaciones y experiencias de manera simbólica. Cada integrante tendrá la fotografía de su hijo(a) ubicada en su corazón y a medida que la telaraña se vaya formando con apoyo de una lana se irá presentando e irá presentando a su hijo(a), respondiendo a las siguientes preguntas:
 - ¿Quién soy? ¿Con quién vivo? ¿qué hago?
 - ¿Quién es mi hijo(a)? ¿cuántos años tiene? ¿qué hace? ¿Qué discapacidad tiene? ¿dónde ha estudiado y cómo se ha sentido?
- **Cierre:** se recogerán los puntos centrales del espacio, retomando las experiencias iniciales que serán narradas por las personas participantes para hacer el encuadre respectivo sobre las concepciones de DI, EE y EI.

Segundo encuentro: 2 horas (31 de octubre) “Qué veo, pienso y siento”

Escenario y disposición del espacio: Salón amplio con sillas de manera circular.

- **Apertura:** se realizará un encuadre sobre lo abordado en la sesión anterior, explicando la intencionalidad de los talleres , cuyo objetivo es la construcción de historias a partir de las propias experiencias con sus hijos e hijas, este será un espacio para compartir e intercambiar experiencias, sentires y saberes en función del acompañamiento que como familia y cuidadores de personas con Discapacidad Intelectual han realizado, con el propósito de reconocerlas ver cómo desde estas sería posible una resignificación de la EE, EI Y DI. Es un interés compartido que no parte solo de la trayectoria profesional de la facilitadora sino también desde su experiencia.
- **Desarrollo:** la facilitadora brindará la orientación para que se conformen en parejas, repartirá unas fotografías sobre situaciones escolares y no escolares, cada pareja elegirá dos y sobre estas harán una corta descripción ¿qué hay? ¿quiénes están? ¿dónde están? ¿qué están haciendo? Posteriormente, la facilitadora ubicará en el centro dos letreros, uno que dice Educación Especial y otro que dice Educación Inclusiva, de acuerdo a cada imagen las parejas le asignarán el lugar que le correspondan, si creen que puede hacer parte de ambas la ubicarán en el medio de ambos letreros y a partir de este ejercicio cada pareja responderá las siguientes preguntas: ¿por qué las ubicaron en ese lugar y no en otro? ¿por qué en Educación Especial, por qué en Educación inclusiva o por qué en ambas? ¿qué es la Educación Especial? ¿qué es la Educación Inclusiva? ¿para que la Educación sea inclusiva es necesario que todos estén juntos? ¿un espacio alternativo a las instituciones educativas formales, podría ser considerado un espacio de Educación Inclusiva? ¿Cómo se han sentido sus hijos y ustedes por no estar en una escuela y asistir a un espacio alternativo como EDISME? ¿creen que sus hijos e hijas han tenido una experiencia educativa exitosa? ¿por qué? Este ejercicio tiene el propósito de indagar por concepciones previas sobre ambas categorías, las cuales estarán atravesadas por sus propias experiencias.
- **Cierre:** partiendo del diálogo realizado en torno a las imágenes y las concepciones derivadas de estas y las experiencias, se culmina el espacio con la siguiente pregunta ¿cuál creen que es la mejor alternativa para garantizar y reconocer el derecho a la educación de personas con Discapacidad Intelectual a lo largo de la vida? Con ello, la facilitadora propone un cierre, narrando las principales conclusiones del espacio.

Tercer encuentro: 2 horas (14 de noviembre) “Siendo y sintiendo con ellos y ellas”

- **Apertura:** se brindarán las orientaciones iniciales presentando los momentos del último espacio y el propósito del mismo, el cual corresponde a la elaboración de un mapa experiencial (cartografía social) en el que expresaran a partir de diferentes formas de representación, las sensaciones, percepciones y vivencias por las cuales ustedes y sus hijos e hijas han atravesado, con ello se tejerán las historias para revivir las experiencias que han transitado y de esta manera recuperar las voces y memorias de quienes han encarnado la Discapacidad Intelectual.
- **Desarrollo:** sobre las cartulinas ubicarán las fotografías de sus hijos e hijas, harán siete divisiones y sobre éstas representarán de manera escrita, gráfica o con apoyo de imágenes los siguientes ítems:
 1. Describir lo que sintieron cuando se dieron cuenta que esperaban un hijo(a) desconociendo la presencia de una discapacidad (expectativas, cómo lo soñaban).
 2. Describir cómo es y quién es su hijo e hija. Dibujar elementos que los caracterice (lo que les gusta, sus habilidades, etc)
 3. Reacciones y emociones al conocer la presencia de la DI (emojis)
 4. Si pudieran cambiar algo de sus hijos e hijas ¿qué cambiarían?
 5. Palabras que relacionen con DI, puede ser rasgos físicos, comportamientos, por ejemplo: cerebro, pensamiento, algo que se les venga a la mente y vinculen a la DI.
 6. Dibujar partes corporales o situaciones por las que ha sido rechazado o lastimado su hijo(a), van a dibujar o escribir el lugar en el que sucedió, por último, palabras que les han dicho a sus hijos e hijas o a ustedes que los haya lastimado, además, acciones (agresiones).
 7. Dibujar los espacios en los que sus hijos o hijas han participado (colegio, escuela, inder), cualquier escenario de participación en secuencia. Con un color van a encerrar el lugar en el que sus hijos o hijas se sintieron más acogidos (donde han sentido que han aprendido y se ha sentido feliz). Con otro color el lugar donde ustedes creen que sus hijos o hijas no regresarían.
- **Cierre:** Se tejerán historias a través de la socialización e intercambio de sus experiencias de vida, cada integrante compartirá su mapa experiencial narrando la situación y el sentimiento que cada momento representó. Finalmente, se hará cierre del espacio generando

unas conclusiones con ideas que la facilitadora recogió durante el desarrollo del taller, brindando algunas generalidades sobre las concepciones que circulan en Discapacidad Intelectual y algunas situaciones que las personas con discapacidad intelectual experimentan desde la Educación Especial y la Educación Inclusiva. Se culmina haciendo un reconocimiento a cada historia, contemplando sus luchas y resistencias.

Facilitadora o mediadora es quien orienta el taller, describiendo el propósito y la metodología a implementar, define los tiempos y hace una regulación del mismo. También debe estar atenta a recoger los aspectos fundamentales que surgen durante el transcurso del taller y comparte las conclusiones.

Registros: Se tomarán fotografías, vídeos y registro de las voces de las personas participantes. El material elaborado también será recolectado por la facilitadora.

Recursos y materiales

- Material visual (fotografías, presentación power point, emojis)
- Lana
- Lápices, colores o marcadores
- Colbón, tijeras, cinta
- Cartulina
- Cámara de registro visual
- Grabadora