

Semillando perspectivas anticapacitistas

N6

Agosto 2026

Participan en este número: Nubia Stephanie Ramírez Bruno, Gabriela Valentina Sánchez Contreras, Daniela Zamudio Arango, Erick Santiago Herrera Puentes, Fernanda Posada Colorado, Angie Stephanie Ruíz Garzón, Alexandra Zamudio, María Margarita Gutiérrez Rueda

Boletín del Grupo de Trabajo:

Estudios críticos en discapacidad





Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección – Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Pablo Vommaro – Director Ejecutivo

Gloria Amézquita – Directora Académica

María Fernanda Pampín – Directora de Publicaciones

Gustavo Lema – Director Comunicación e Información

Equipo Editorial

Lucas Sablich – Coordinador Editorial

Solange Victory – Producción Editorial

Valeria Carrizo y Darío García – Biblioteca Virtual

Equipo de Investigación y Grupos de Trabajo

Magdalena Rauch – Coordinadora

Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Luna González y Teresa Arteaga

Equipo Comunicación e Información

Noelia Croci – Coordinadora Redes Sociales

Renata Maestrovicente – Diseñadora Gráfica

Coordinadoras

Víctor Romero Rojas

17, Instituto de Estudios Críticos

Diana Vite Hernández

Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos,

Universidad Nacional Autónoma de México

Editoras del Boletín #6

Nelly Andrea Guerrero Bautista

Kelly Johana López Ramírez

Facilitador de accesibilidad del GT Estudios críticos en discapacidad:

Víctor Hugo Gutiérrez Rodríguez

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB

Ciudad de Buenos Aires | Argentina.

Tel [54 11] 4304 9145

Fax [54 11] 4305 0875

clacso@clacsoinst.edu.ar | <www.clacso.org>

Contenido

<i>Presentación.</i> Nelly Andrea Guerrero Bautista y Kelly Johana López Ramírez	4
<i>Cuestionando la UNAL con una perspectiva anticapacitista.</i> Nubia Stephanie Ramírez Bruno, Gabriela Valentina Sánchez Contreras y Daniela Zamudio Arango	7
<i>Reflexiones en torno al anticapacitismo mediado por los ambientes familiares y el Trabajo Social.</i> Erick Santiago Herrera Puentes	13
<i>Cuerpo, experiencia y resistencia: formación política y saber pedagógico anticapacitista desde la REDNEEPI en Colombia.</i> Fernanda Posada Colorado y Angie Stephanie Ruíz Garzón	23
<i>Escuchar lo que el sistema silencia: Una postura anticapacitista y neurodivergente hacia la educación inclusiva desde la experiencia encarnada.</i> Alexandra Zamudio	31
<i>Experiencias y apropiaciones: posibles lecturas anticapacitistas.</i> María Margarita Gutiérrez Rueda	36

Presentación

Crear espacios de conversación y de sentires nos permite compartir experiencias encarnadas que trascienden las fronteras entre lo íntimo y lo colectivo, entre lo personal y lo público. Desde allí, buscamos abrir estos espacios como una apuesta por el diálogo y la comprensión, entendidos como fuentes inagotables de conexiones comunes para dignificar la vida en medio de nuestros quehaceres profesionales y afectos académicos.

En este sentido, entramos en un espacio de atención, interacción, integración y respeto entre el Grupo de Trabajo Estudios críticos en discapacidad de CLACSO, que fomenta el pensamiento crítico y el tejido de conocimientos y saberes a partir de actividades que reúnen a profesionales dedicados al acompañamiento de procesos de inclusión educativa en distintos territorios de América Latina, y el Semillero de Investigación en Educación Inclusiva y Pedagogías Otras del Departamento de Lingüística de la Universidad de Colombia, conformado por estudiantes de pregrado, posgrado y personas egresadas de la universidad, interesadas en discutir y proponer perspectivas críticas en torno a la educación inclusiva, el pensamiento crítico y las pedagogías situadas, no sólo desde enfoques teóricos, sino también, y principalmente, desde experiencias encarnadas abordadas en clave narrativa y autobiográfica.

A partir del vínculo entre estos dos equipos de trabajo, se organizó el Foro *Capacitismo, discursos contrahegemónicos y colonialidad*, en el marco de la X Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales (con sede en Bogotá, Colombia, el 10 de junio de 2025), con el propósito de compartir experiencias encarnadas que han hecho parte de nuestras narraciones colectivas en los espacios de encuentro.

Durante esta jornada se presentaron propuestas anticapacitistas que recogen experiencias en el campo educativo, social y cultural, y que evidencian la necesidad de ampliar los diálogos sobre prácticas que irrumpen con lo tradicional en distintos contextos. En este sentido, el presente Boletín se teje con las apuestas pedagógicas de quienes participaron en la mesa de diálogo *Semillando perspectivas anticapacitistas*, donde se fue construyendo una sensibilidad colectiva entre quienes exponían y quienes escuchaban desde una disposición respetuosa, generando una atmósfera de confianza para compartir experiencias encarnadas.

Por ello, este Boletín se presenta con la intención de registrar, de manera escrita, lo vivido en ese encuentro académico y, al mismo tiempo, aportar a la construcción de una perspectiva anticapacitista orientada a la dignificación de la vida y al reconocimiento de las múltiples formas posibles de habitar el mundo. En este marco, cada participante comparte una experiencia inédita a través de un escrito narrativo que integra reflexiones propias y cruces con apuestas teóricas.

En esta apuesta colectiva, el Boletín se va tejiendo desde la universidad, la familia, la formación docente y las experiencias encarnadas, a través de las voces de Gabriela, Daniela, Stephanie, Erik, Angie, Fernanda, Alexandra y Margarita, en un trabajo colaborativo enriquecido con los aportes de Andrea y Kelly.

Abrimos estos procesos reflexivos a partir de un escenario local y específico, como el universitario, en donde Stephanie Ramírez, Gabriela Sánchez y Daniela Zamudio nos invitan a cuestionar críticamente la universidad desde sus propias experiencias como estudiantes de Español y Filología Clásica y futuras docentes. A partir de recorridos por aulas, políticas institucionales, testimonios y espacios de resistencia, van “Cuestionando la UNAL con perspectiva anticapacitista”, señalando las distancias entre el discurso de la inclusión y la vida cotidiana en el campus. Encontramos, de esta manera, una reflexión situada y comprometida sobre las barreras visibles e invisibles que atraviesan los cuerpos, los saberes y las trayectorias, así como una invitación a imaginar una universidad donde la diversidad no sea sólo tolerada, sino verdaderamente reconocida y habitada.

Continuamos esta aproximación con las palabras de Erik Herrera, orientándonos hacia el trabajo social, la familia y la vida comunitaria. Desde un lugar profundamente encarnado en su trayectoria profesional, nos conduce por “Reflexiones en torno al anticapacitismo mediado por los ambientes familiares y el Trabajo Social”. En su narración nos comparte sus experiencias en comisarías de familia, proyectos comunitarios, escenarios institucionales y procesos académicos, y aborda el anticapacitismo no como un concepto abstracto, sino como una práctica ética que atraviesa vínculos familiares, el cuidado y la intervención social. Encontramos aquí una apuesta por dignificar cada cuerpo y cada historia, comprendiendo que para transformar el mundo es necesario comenzar por transformar los pequeños espacios donde habitamos y acompañamos.

Ahora, en un sentido de mayor integración, las narraciones de las docentes Fernanda Posada y Angie Ruíz nos permiten una reflexión profundamente situada sobre la formación política, la experiencia y la resistencia pedagógica desde su participación en la Red Nacional de Educación Especial y Educación Infantil (REDNEEPI). A través de memorias, encuentros y procesos colectivos, relatan cómo el saber docente se construye en el cuerpo, en el territorio y en la insistencia cotidiana por una educación que no corrige, sino que acoja. “Cuerpo, experiencia y resistencia: formación política y saber pedagógico anticapacitista desde la REDNEEPI en Colombia”, es una escritura que conmueve, incómoda y convoca a pensar la inclusión como un acto ético, político y profundamente humano.

A partir de su trayectoria como docente neurodivergente, Alexandra Zamudio nos invita a “Escuchar lo que el sistema silencia: Una postura anticapacitista y neurodivergente hacia la educación inclusiva desde la experiencia encarnada”. Con una narración singular y sensible, entrelaza salud mental, neuropedagogía y crítica al capacitismo para cuestionar las formas en que la inclusión se reduce al discurso y no a la práctica cotidiana. Se trata de una reflexión íntima y políticamente potente que reivindica el cuidado, el tiempo y la emoción como condiciones fundamentales del aprendizaje, además de proponer una pedagogía donde ningún cuerpo o mente tenga que justificarse para habitar el aula.

Este recorrido sensible encuentra un cierre que, a la vez, amplía los horizontes de acción pedagógica con “Experiencias y apropiaciones: posibles lecturas anticapacitistas” de la docente Margarita Gutiérrez. Con su escritura nos invita a una lectura pausada sobre la inclusión educativa a partir de experiencias de maestras que habitan territorios rurales y urbanos, donde la norma se encuentra (y a veces se fractura) en la práctica cotidiana. Mediante una apuesta biográfico-narrativa, el texto presenta la experiencia encarnada de mujeres docentes cuyas trayectorias tensionan los discursos oficiales y abren nuevas lecturas

anticapacitistas en la escuela. De este modo, nos encontramos con una reflexión situada que reivindica la experiencia como saber legítimo y nos recuerda que la inclusión no se decreta, más bien se encarna, se disputa y se resignifica en cada aula.

Con este Boletín no buscamos ofrecer respuestas cerradas ni modelos acabados de inclusión, más bien queremos difundir las experiencias encarnadas y las preguntas que posibilitan la construcción de saberes en el encuentro y la escucha, apuestas que se sostienen en medio de las contradicciones en lo cotidiano. Cada escrito narrativo es una forma de mostrar que la educación, el cuidado y la justicia social no se piensan desde la distancia, sino desde los cuerpos, los territorios y los vínculos que habitamos. Así, esperamos que estas páginas sensibilicen, interpelen, conmuevan y acompañen a quienes las lean, invitándoles a seguir tejiendo desde sus propios lugares, prácticas pedagógicas más dignas, sensibles y profundamente humanas.

Nelly Andrea Guerrero Bautista
Kelly Johana López Ramírez
Semillero en Investigación en Educación Inclusiva y Pedagogías Otras

Cuestionando la UNAL con perspectiva anticapacitista

Nubia Stephanie Ramírez Bruno¹

Gabriela Valentina Sánchez Contreras²

Daniela Zamudio Arango³

La inclusión en el aula y en el departamento de Español y Filología Clásica y Lingüística es fundamental para garantizar una educación equitativa, respetuosa y enriquecedora para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, lingüísticas, físicas o cognitivas. Promover un entorno inclusivo permite atender a la diversidad de la comunidad universitaria y, a su vez, da cuenta de sus diferencias como un valor y no como una limitación.

Desde nuestra experiencia vivida y situada, observamos que el Departamento de Español y Filología Clásica y Lingüística aún enfrenta importantes desafíos para generar espacios verdaderamente inclusivos y para fomentar diálogos significativos en torno a la discapacidad y otras formas de diversidad. Esto no implica que dichos espacios no existan, por el contrario, reconocemos que están presentes, aunque muchas veces de forma silenciosa o marginal, como una lucha que no busca imponerse, sino simplemente ser vista y reconocida con legitimidad.

Retomando su importancia, promover la inclusión en el aula contribuye a crear un ambiente de respeto, empatía y colaboración, en el que cada estudiante se sienta reconocido y motivado a participar activamente en su proceso formativo. Este enfoque no solo fortalece el rendimiento académico y la autoestima, sino también favorece una convivencia universitaria más armoniosa. Asimismo, la inclusión permite adaptar las metodologías y los recursos didácticos a las diversas necesidades, estilos de aprendizaje y contextos personales del estudiante. Este aspecto resulta especialmente crucial en el contexto actual en el que, si bien se han registrado cifras históricamente bajas de deserción educativa (García, Aguilar y Parada, 2022), persisten desafíos vinculados al acompañamiento efectivo de los procesos de aprendizaje. Todo indica que la calidad y pertinencia de estos procesos son factores clave para sostener la permanencia y el compromiso estudiantil.

En el Departamento de Español y Filología Clásica y Lingüística, es crucial reconocer la diversidad, pues el lenguaje juega como una herramienta de identidad, comunicación y pensamiento. En el caso particular de nuestra formación, estudiar el lenguaje con sus múltiples matices nos permite asegurar que se valoren y representen diversas variedades lingüísticas y culturales, ayudando a combatir la discriminación lingüística, lo cual, a su vez,

¹ Estudiante de Español y filología clásica de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Correo: nuramirez@unal.edu.co.

² Estudiante de Español y filología clásica de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Correo: gsanchezco@unal.edu.co.

³ Estudiante de Español y filología clásica de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Correo: dazamudiof@unal.edu.co.

favorece la integración de estudiantes de distintos orígenes, trayectorias y capacidades, incluyendo a quienes forman parte de la comunidad con discapacidad. Esta diversidad enriquece profundamente la enseñanza al incorporar perspectivas plurilingües, interculturales y corporales, ampliando así la comprensión del conocimiento y del mundo desde múltiples posiciones. Implementar un enfoque inclusivo en ambos espacios no solo responde a principios éticos y de derechos humanos, sino que fortalece el compromiso institucional con una educación de calidad, democrática y transformadora.

Ahora bien, sabemos que hay voces y colectivos que resisten, que reflexionan críticamente sobre estas problemáticas y trabajan desde sus lugares para abrir caminos. Sin embargo, nos surgen dos preguntas fundamentales que queremos compartir con nuestra comunidad: ¿somos realmente conscientes de su existencia?, ¿las conocemos, las escuchamos, las valoramos?

Como futuras docentes formadas en español y filología clásica en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), hemos atravesado un proceso de cuestionamiento profundo frente a las pedagogías que nos han sido transmitidas. Este proceso no ha sido meramente académico, sino existencial: en nuestras aulas hemos percibido, con dolor, cómo las prácticas capacitistas siguen siendo legitimadas, incluso en espacios que se autoproclaman críticos y transformadores.

Por esto, el primer paso para conocer la situación actual de la Universidad será aproximarnos críticamente a las herramientas disponibles. Existen políticas como el Plan de Accesibilidad o el Programa de Desarrollo del Potencial Humano, el Acuerdo 036 de 2012 o grupos como el Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad en la Dirección de Bienestar Universitario. La existencia de cada una de estas instancias es fundamental, sin embargo, requieren ser encarnadas en las prácticas docentes del día a día.

En la Universidad Nacional de Colombia, la inclusión educativa para personas con discapacidad se rige por el Acuerdo 036 de 2012, que plasma una estrategia institucional basada en normativas nacionales e internacionales que buscan proteger sus derechos. Esta estrategia pretende derribar obstáculos y facilitar un acceso total a la educación superior, valiéndose de adaptaciones lógicas y de un diseño universal que abarca la enseñanza, la investigación, la proyección social y la gestión administrativa, impulsando así una cultura donde primen la igualdad, el respeto y la valoración de la diversidad. Para lograrlo, se definen elementos clave como el Rector, las direcciones de cada campus y el Observatorio de Inclusión Educativa, además de fijar medidas concretas en áreas como admisiones, instalaciones y recursos tecnológicos. Todo ello con el objetivo de garantizar que las personas con discapacidad participen de manera activa en cada aspecto de la vida universitaria.

El Plan de Accesibilidad de la Universidad Nacional de Colombia es una herramienta institucional diseñada para garantizar condiciones reales de participación en igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad dentro del ámbito universitario. Su alcance no se limita únicamente a la infraestructura física —aunque contempla ajustes como rampas, ascensores, señalización en braille y tecnologías de apoyo—, también incorpora componentes comunicativos, curriculares y actitudinales. Es decir, se propone transformar no solo los espacios, sino, de igual forma, los modos de interacción, los lenguajes disponibles y las lógicas educativas.

Por otra parte, el Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad funciona como un dispositivo académico y técnico que recopila, analiza y difunde información sobre la situación de las personas con discapacidad en la universidad. Su objetivo principal es generar conocimiento que oriente políticas públicas institucionales a partir de indicadores confiables, diagnósticos participativos y estudios de caso. Además, busca articular los saberes de las distintas sedes de la universidad con las experiencias de estudiantes, docentes y trabajadores con discapacidad, promoviendo una perspectiva interseccional y territorial. No obstante, su impacto depende, en gran medida, del interés y el compromiso de las facultades y dependencias para integrar sus hallazgos en la toma de decisiones.

Nos preguntamos cuántas veces la omisión de las discapacidades todavía enfrenta el reto de incidir con mayor fuerza en las estructuras curriculares, los procesos de admisión y la cultura organizacional universitaria. A pesar de estos avances normativos, sentimos una disonancia entre el discurso institucional y la realidad cotidiana. Muchas veces la accesibilidad no se piensa desde la raíz de la práctica pedagógica, sino como un añadido logístico que recae sobre los cuerpos que se desvían de la norma.

Según la investigación *Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá* (2016) de Leidy Tatiana Rivero, las barreras se dividen en cuatro categorías: actitudinales, físicas, comunicativas y económicas. Para este escrito solo consideraremos las tres primeras.

Las barreras actitudinales se reflejan en conductas como el rechazo, la sobreprotección o comportamientos que generan incomodidad. También hay dificultades relacionadas con el reconocimiento de la discapacidad por parte de los estudiantes, lo que complica el proceso de inclusión. Por su parte, las barreras físicas se refieren a las condiciones de la infraestructura del campus, como el tamaño y el estado de los espacios, así como los tramos peatonales en mal estado y las rampas deterioradas. Estos espacios dificultan el acceso y la movilidad de los estudiantes en diferentes áreas de la universidad. Las barreras comunicativas surgen del uso inadecuado o insuficiente de tecnologías de apoyo o adaptativas, lo que impide un acceso adecuado a contenidos, información y actividades en clase, afectando la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Con todo, nos preguntamos si la universidad está dispuesta a descentralizar la hegemonía de ciertos modelos epistémicos para abrirse a otras maneras de leer el mundo, porque sin esa apertura, toda política de inclusión corre el riesgo de volverse una simple formalidad. Las aulas no son solamente espacios de transmisión, sino territorios simbólicos donde se disputa quién puede ser considerado sujeto del saber. Así, la responsabilidad no recae únicamente en quienes enseñan o quienes aprenden, sino también en las estructuras institucionales que permiten —o impiden— que esas transformaciones pedagógicas ocurran.

En este sentido, nos preocupa que los mecanismos de implementación, evaluación y seguimiento de las políticas inclusivas no estén suficientemente articulados con los procesos académicos cotidianos. Si una resolución queda archivada o un protocolo se desconoce, no solo se incumple una norma, sino que se vulnera una trayectoria de vida. De este modo, consideramos que los proyectos institucionales deben pensarse desde lo colectivo, vinculando activamente a las y los estudiantes, al personal docente y administrativo y a quienes ya habitan la discapacidad en su cotidianidad.

Por otro lado, queremos resaltar al *Colectivo Cuerpos Diversos* de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Este colectivo, integrado por personas con discapacidad y aliados, pone en su repertorio la cotidianidad de cómo se vive la discapacidad en un campus que todavía impone numerosas barreras físicas, comunicativas y actitudinales (Cuerposdiversos, 2024).

En su perfil de Instagram [@cuerposdiversos](#) denuncian el capacitismo que atraviesa la universidad, lo cual se evidencia en: la infraestructura inaccesible que limita la movilidad y la participación; la exclusión en las aulas, donde la falta de ajustes razonables reproduce desigualdad; las narrativas romantizadoras que infantilizan o inspiran lástima y terminan justificando la exclusión sistémica. Frente a estas violencias estructurales, el colectivo responde con irreverencia y acción política: se cansaron de ser subestimados y exigen una universidad que reconozca la diversidad corporal y neurofuncional como parte legítima de la comunidad académica. Su perfil es un archivo vivo de resistencia anticapacitista y una invitación a transformar, desde la raíz, los espacios educativos.

Los obstáculos existentes continúan limitando la plena participación y el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad, lo que acentúa la necesidad de implementar acciones orientadas a reducir estas barreras y promover una inclusión efectiva en el entorno universitario. A pesar de la existencia de programas y acciones dirigidos a la inclusión, se ha observado una falta de articulación coherente dentro del marco institucional. Esta descoordinación limita la efectividad y el alcance de las iniciativas inclusivas y evidencia la necesidad de construir una estrategia más integrada.

Al escuchar testimonios como los que aparecen en *Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá*, al analizar los documentos institucionales y al transitar con compañeras y compañeros cuyas trayectorias han sido marcadas por la exclusión, entendemos que la pedagogía no puede seguir ignorando la discapacidad. Como futuras docentes, creemos que nuestra tarea empieza por preguntarnos no solo *qué* enseñamos, sino también *a quiénes* y *desde dónde*.

Durante nuestra formación hemos constatado cómo la normatividad lingüística y textual suele imponerse como un filtro de validación, dejando por fuera formas diversas de comprender, expresar y producir conocimiento. Este tipo de exclusión se acentúa cuando se entrecruzan con la discapacidad, pues muchas veces no se reconoce como legítimo un análisis hecho desde lo sensorial, lo oral o empírico. Resulta fundamental escuchar y valorar los testimonios de los estudiantes con discapacidad, ya que sus experiencias y necesidades ofrecen una guía invaluable para diseñar políticas y acciones verdaderamente pertinentes, sensibles a sus contextos y efectivas en la práctica.

En relación con esto, realizamos una encuesta a estudiantes de pregrado del Departamento de Lingüística de la UNAL, compuesta por cinco preguntas de opción múltiple y algunas preguntas abiertas, con el fin de analizar la percepción sobre la accesibilidad para personas con discapacidad en la universidad.

Los resultados evidenciaron que el 41% de las personas encuestadas estuvo en desacuerdo con que los espacios contarán con accesos adecuados. Respecto a la capacitación del personal, el 48% adoptó una postura neutral, lo que evidencia disposición para ayudar, pero

también falta de preparación. Sobre la disponibilidad de formatos accesibles, las respuestas se dividieron entre “En desacuerdo” y “Parcialmente de acuerdo” (24% cada una), lo que refleja la baja cobertura de estos recursos. En relación con las modificaciones en infraestructura, predominó nuevamente una postura neutral, con pocas mejoras identificadas. Por último, en lo referente a la existencia de políticas contra la discriminación, el 34% eligió la opción “Neutral”, lo que sugiere un desconocimiento general tanto del tema como del papel del estudiantado frente a estas políticas. En conjunto, los resultados reflejan la necesidad de fortalecer las condiciones de infraestructura digna, los recursos de accesibilidad y las políticas institucionales, así como de reducir la desconexión entre las necesidades de las personas con discapacidad y las condiciones ofrecidas por la universidad.

Tomamos esto como una crítica y una invitación respetuosa para compartir percepciones, opiniones, hechos e incrementar el movimiento estudiantil hacia una UNAL realmente incluyente. En este sentido, retomamos el testimonio de Mariana Suarez, ingeniera Agrónoma y maestrante en Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional, apasionada por el desarrollo de soluciones que aporten a las problemáticas del campo colombiano, especialmente aquellas relacionadas a la sanidad vegetal. Mariana participa en el *Colectivo Cuerpos Rebeldes* y tiene discapacidad motora, es usuaria de silla de ruedas motorizada y vive la discapacidad desde la cotidianidad, como una forma de habitar el cuerpo desde su diversidad.

Mariana nos cuenta, en entrevista, que vive el cuerpo como un actor político de rebeldía frente al capacitismo que día a día enfrenta en un entorno que nos discapacita. Desde su experiencia encarnada, evidencia que el capacitismo educativo en las universidades colombianas sigue siendo más una aspiración normativa que una realidad efectiva. Aunque existen políticas como los ajustes razonables y los programas de inscripción anticipada, las barreras arquitectónicas y, sobre todo, las administrativas y actitudinales, perpetúan la discapacidad. Mariana también señala que, no basta con instalar rampas o ascensores, pues la accesibilidad implica reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, capaces de participar en las decisiones que las afectan.

Frente a ello, cabe preguntarnos de qué maneras seguimos reproduciendo prácticas capacitistas en nuestros espacios educativos, incluso de forma inadvertida. Como comunidad universitaria —y especialmente en una institución como la Universidad Nacional de Colombia, reconocida por su compromiso con la reflexión crítica y el pensamiento transformador—, resulta fundamental asumir estos interrogantes desde una postura ética y comprometida. Al visibilizar estas luchas y abrir espacios de diálogo genuino, comenzamos a cuestionar las estructuras, los discursos y las prácticas que perpetúan la exclusión, avanzando hacia una educación más inclusiva, equitativa y humana, guiada por el amor, la comprensión, la solidaridad y el cuidado colectivo.

Referencias bibliográficas

Cuerpos Diversos en Rebeldía [@cuerposdiversose]. (s.f.). *IGTV* [[Perfil de Instagram](#)].

- Dirección Nacional de Admisiones. (2014). [Acuerdo 172 de 2014 del Consejo Superior Universitario: Por el cual se establece el valor de la matrícula para admitidos a programas curriculares de pregrado que se encuentran en situación de discapacidad.](#)
- García, Leonaro, Aguilar, Andrea y Parada, Abad. (2022). [Deserción universitaria en el contexto colombiano: recorrido diacrónico entre el 2018 y 2022.](#) En *Revista Senderos Pedagógicos*, 13(1), 97–111.
- Riveros, Leydi. (2016). [Voces transformadoras de las personas con discapacidad: aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá](#) [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia. (2012). [Acuerdo 036 de 2012 del Consejo Superior Universitario: Política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia.](#)
- Universidad Nacional de Colombia. (2022). [Resolución 289 de 2022 de Rectoría: Por la cual se reglamenta el Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia y se deroga la Resolución 779 de 2016 de Rectoría.](#) Universidad Nacional de Colombia. [Inclusión Unal.](#)

Reflexiones en torno al anticapacitismo mediado por los ambientes familiares y el Trabajo Social

¿Valió la pena? ... Todo vale la pena, si el alma no es pequeña”
Fernando Pessoa

Erik Santiago Herrera Puentes¹

Introducción

Pensar en un espacio de reflexión y sensibilización es clave, porque hace parte de mi profesión como trabajador social. Tengo un *ethos* cuyo norte es resignificar las experiencias, las necesidades, los aportes y la construcción colectiva de respuestas que se ajusten a contextos pequeños. Tal como lo indica Kisnerman el trabajo social es “la disciplina que se ocupa de conocer las causas-efectos de los problemas sociales y lograr que los hombres asuman una acción organizada, tanto preventiva como transformadora que los supere. No es simplemente ejecutora de lo que otras disciplinas elaboran” (1998, p. 97). Reconozco, además, los impactos y alcances de mi profesión. No aspiro ni espero cambiar el mundo, pero sí transformar, de manera gradual, pequeños espacios de diálogo colectivos y reflexivos.

Con esas primeras palabras me presento. Mi nombre es Erik y, a lo largo de mi carrera profesional, me he preguntado cómo impactar y transformar la realidad de otros, cómo abordarla. Estas preguntas me han llevado a trabajar en los ámbitos familiares, los espacios más íntimos donde la familia tiene un papel crucial, pues allí se fomentan transformaciones que repercuten en perspectivas capacitistas. Por eso, la inquietud principal es: ¿cuál es el papel de la familia cuando hay un miembro con discapacidad? Ese es el verdadero reto. Y también surge otra pregunta: ¿cuál es nuestro papel como trabajadores sociales y profesionales de las ciencias sociales al brindar herramientas que sensibilicen y transformen esas prácticas? Frente a las perspectivas capacitistas el Colegio de Asistentes y Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires enuncia:

Quienes ejercen el Trabajo Social deberán abstenerse de practicar o ser cómplices de conductas discriminatorias y/o prejuiciosas en relación con las personas con discapacidad, en la relación con los usuarios, con otros trabajadores sociales y con otros profesionales y trabajadores. En contrapartida, se debe imprimir protagonismo en la defensa de la prevalencia de la persona con discapacidad en su derecho a elegir y disfrutar con autonomía de las dimensiones de convivencia familiar, social y comunitaria (2024, p.2).

El primer punto es pensar en el lugar de enunciación desde donde conversar sobre las experiencias. Creo que lo esencial es la condición humana: descubrir las potencialidades de cada persona, pero también generar impactos y transformaciones. No solo soy profesional,

¹ Trabajador Social por la Universidad Nacional de Colombia y Maestrante en Trabajo Social, con énfasis en familia y redes sociales. Correo: erherrera@unal.edu.co.

también soy hijo, hermano y amigo. Por lo anterior, me vinculó a diversas redes, conexiones y espacios.

Mi experiencia no es lejana ni ajena a la cotidianidad; se construye en pequeñas acciones que me permiten cuestionarme y crecer como persona, como sujeto colectivo y como ser encarnado en una historia de vida, como bien apunta Merleau-Ponty:

En el mismo instante en que vivo en el mundo, en que estoy entregado a mis proyectos, a mis ocupaciones, a mis amigos, a mis recuerdos [...] precisamente porque puede cerrarse al mundo, mi cuerpo es asimismo lo que me abre al mundo y me pone dentro de él en situación (1996, p. 248).

Esa dualidad de mi ser y del cuerpo que habito también enmarca un sentido ético y político, no solo desde el lugar que ocupo como sujeto, sino en una trayectoria y en un ciclo vital. Todo eso es importante, porque si desconociera ese recorrido, también desconocería lo que hoy soy.

Trayectoria Académica y Profesional

Los lugares de experiencia son particulares. Reconozco que todo ha sido un trayecto de idas y venidas, de luchas, victorias, caídas y levantadas. Cuando terminé mi pregrado no tenía claridad sobre lo que iba a suceder. Sin embargo, la maestría que curso actualmente me ha abierto muchas posibilidades para trabajar con comunidades, profesionales, familias y adultos mayores, y es que desde una perspectiva anticapitalista Ferrari reflexiona sobre la necesidad de disputar los sentidos hegemónicos en torno a la discapacidad desde el Trabajo Social:

Es contra esta visión hegemónica medicalizada de las personas con discapacidad que desde el Trabajo Social debemos disputar espacios, sentidos, para que las políticas públicas, las entidades administrativas e incluso los operadores judiciales otorguen menos peso a la respuesta médica en favor de una más social (2021, p.277).

En relación con lo anterior, consideré vital seguir ahondando y reflexionando el alcance de lo social para la comprensión de las problemáticas y las desigualdades, es por ello por lo que en el año 2023 realicé un diplomado sobre cuidados paliativos en la Universidad Nacional, porque me llamaba mucho la atención la categoría del cuidado: sostener la vida de otro y fomentar el bienestar como bien colectivo. Aprendí que los cuidados paliativos están encaminados a brindar calidad de vida con una aproximación que dignifica la existencia y reconoce lo esencial de la humanidad.

A partir de allí nació mi interés por esta categoría. Al entrar a la maestría comprendí que el cuidado y la familia están profundamente ligados, porque el cuidado sostiene la supervivencia, el desarrollo y la consolidación de los núcleos familiares. Las familias están atravesadas por historias, linajes y descendencias, pero todas tienen algo en común: el cuidado, la atención y el afecto. Esto es fundamental, porque si no se piensa en el cuidado, no solo se genera una crisis, sino que también se pierde el sentido humano, la razón y la base sobre la cual se formaron las sociedades.

Cabe aclarar que estas reflexiones no surgieron de la nada. Nacieron a partir de mis prácticas en comisarías de familia² en Bosa, una localidad de Bogotá golpeada por la violencia, el maltrato, el desplazamiento forzado y la indiferencia. Allí empecé a identificar la importancia de sensibilizarnos frente a las situaciones de violencia y maltrato, pero también de generar espacios formativos que permitan a las familias reflexionar sobre sus relaciones vinculares.

No obstante, estas reflexiones también me han llevado a cuestionar el lugar del cuidado, entendiendo que no toda práctica de cuidado es necesariamente emancipadora. En algunos contextos, el cuidado puede reproducir relaciones de dependencia, sobreprotección o silenciamiento, especialmente cuando se toman decisiones sin reconocer la voz y la autonomía de las personas. En este sentido, asumir una perspectiva anticapacitista implica repensar el cuidado como una práctica ética que no anule al otro, sino que lo reconozca como sujeto pleno de derechos, incluso en condiciones de fragilidad o vulnerabilidad.

Por último, he comprendido que asumir una perspectiva anticapacitista no es únicamente un posicionamiento teórico, sino una apuesta ética y política que atraviesa mi forma de entender la intervención, el cuidado y las relaciones humanas. Esto implica reconocer que muchas de las prácticas que históricamente se han considerado “naturales” o “necesarias” están profundamente marcadas por lógicas de exclusión que es preciso cuestionar. Así, mi proceso formativo y experiencial me ha llevado no solo a problematizar las estructuras sociales que reproducen desigualdad, sino también a revisar mi propio lugar en ellas, entendiendo que la transformación comienza en la manera en que nos relacionamos con otros, reconocemos la diferencia y construimos, desde allí, formas más justas y dignas de habitar lo social.

Comprensiones sobre las prácticas de empoderamiento en contextos comunitarios e institucionales

Si bien se habla de empoderamiento en las prácticas de intervención social, es importante mantener una postura crítica frente a esta categoría, ya que, en muchos casos, ha sido promovida desde políticas de inclusión formuladas en el norte global. Cuando estas perspectivas se trasladan de manera acrítica a otros contextos, pueden derivar en enfoques tutelares o incluso capacitistas.

Por esta razón, resulta pertinente aclarar cómo se entiende el término y de qué manera se materializa en la práctica profesional con las personas y comunidades con las que se trabaja. Según mi comprensión como profesional, el empoderamiento no debería entenderse como una acción que se “otorga” desde una posición de poder, sino como un proceso mediante el cual las personas se reconocen a sí mismas como sujetos ético-políticos, con habilidades, posibilidades de acción y capacidades reflexivas y discursivas. Este reconocimiento favorece una comprensión más holística de las necesidades individuales y colectivas, al tiempo que

² En Colombia las Comisarías de Familia son entidades administrativas del orden municipal o distrital encargadas de prevenir, garantizar, restablecer y reparar los derechos de las personas que se encuentren en riesgo o sean víctimas de violencia en el contexto familiar, mediante la adopción de medidas de protección y atención interdisciplinaria orientada a la resolución de conflictos familiares. Esta función se encuentra definida y regulada por la Ley 2126 de 2021, la cual establece su creación, organización y competencias dentro del sistema de protección familiar en el país (Congreso de la República de Colombia, 2021).

permite reconocer la capacidad humana de transformar —aunque sea de maneras pequeñas, puntuales y situadas— las condiciones que afectan el bienestar físico, emocional y social.

En el marco de la intervención comunitaria o institucional, lo fundamental es promover un acompañamiento respetuoso y situado, centrado en fortalecer el tejido social, la horizontalidad en las relaciones y el trabajo colectivo. Esto implica también cuestionar y mitigar jerarquías o relaciones de poder que no son coherentes con los principios éticos de la profesión. Más que dirigir procesos, la intervención busca acompañar, orientar y actuar como puente para facilitar dinámicas colectivas que fortalezcan las capacidades existentes en las comunidades.

Asimismo, es necesario reconocer las estructuras de dominación y las jerarquías que pueden afectar el bienestar, el buen vivir y las dinámicas cotidianas de las personas. En este sentido, una parte central de la intervención consiste en abrir espacios para nuevas herramientas, miradas y perspectivas que permitan a las personas reconocer y desarrollar sus propias habilidades y recursos. Este proceso se construye colectivamente, a través del diálogo, la reflexión, la introspección y la sensibilización, fortaleciendo así el tejido social y las capacidades de acción conjunta.

Proyecto Fútbol de la Comuna: Más allá de jugar fútbol. Una apuesta ético-política por las infancias y su papel en la sociedad

Al entrar a la maestría, comencé a trabajar en la coordinación del Proyecto Fútbol de la Comuna, financiado por el Programa de Gestión de Proyectos (PGP)³ de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Fundamos este espacio con el propósito de fomentar prácticas de cuidado y autocuidado en habitantes de Soacha⁴. El objetivo es promover el deporte, la salud integral y la concientización en las juventudes, porque el cuidado es fundamental para la reproducción de la vida dentro de las comunidades.

Desde la coordinación no solo asumo la gestión, sino también la planificación, ejecución y evaluación. Este rol me ha permitido desarrollar habilidades de liderazgo, siempre consciente de la horizontalidad y la colectividad en el trabajo en equipo. La tolerancia, la escucha activa, el cumplimiento de compromisos, el uso responsable de los recursos públicos y la socialización de avances son valores esenciales en este proceso.

Lo más significativo de este proyecto es la sensibilización en torno a prácticas justas y la construcción de propuestas que promuevan el bienestar de niñas, niños y adolescentes. He aprendido que las perspectivas anticapitalistas buscan precisamente empoderar, concientizar,

³ Este proyecto se enmarca como una iniciativa estudiantil orientada al desarrollo de actividades lúdicas y deportivas dentro de la línea de acción “Articulación de la Universidad con la sociedad”, que integra los ejes de cultura y deporte, extensión, participación democrática y sostenibilidad ambiental.

⁴ Soacha es un municipio del departamento de Cundinamarca, ubicado en la región central de Colombia y parte del área metropolitana de Bogotá. Se caracteriza por su alta densidad poblacional y por procesos de urbanización acelerada asociados a la migración interna y al desplazamiento forzado. Estas dinámicas han generado diversos retos sociales y culturales, entre ellos la desigualdad social, las dificultades de acceso a servicios públicos, los conflictos comunitarios y las situaciones de violencia intrafamiliar presentes en algunos sectores del municipio.

reflexionar y fomentar espacios críticos, donde el diálogo permite ver más allá de lo inmediato.

Este espacio se constituye como un ejercicio ético-político, donde las prácticas deportivas fomentan el reconocimiento y posibilitan comprender a las infancias como actores sociales capaces de incidir en su entorno y construir un sentido de pertenencia y corresponsabilidad con la comunidad. Es una metodología vivencial e interdisciplinar que articula juego, deporte y exploración del territorio. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a habitar, ser y transformar, además, estas actividades también fomentan la ciudadanía y fortalecen la democracia.

A través de este proyecto, hemos podido comprender la práctica deportiva como una herramienta formativa coherente con las misionalidades de la universidad: la formación integral, la investigación situada y la proyección social. El cuidado, el reconocimiento y la atención son claves. Como profesionales no podemos pensar un espacio académico sin contribuir a la sociedad y devolver lo que se ha recibido de la universidad pública. Por eso, este proyecto busca una construcción democrática inclusiva, participativa y corresponsable que aporte al conocimiento transformador, al desarrollo humano y a la justicia social.

Este espacio también me ha permitido reflexionar sobre el capacitismo como práctica y discurso que limita, condiciona, violenta y excluye. Una de las tensiones más fuertes es justamente esa exclusión, porque carece de un enfoque crítico y contextual que cuestione alternativas y posibilidades. Frente a ello, resulta necesario recuperar la perspectiva que ofrece Jean-Luc Nancy en donde “la determinación singular es esencial al cuerpo [...] el hecho de ser cada vez un cuerpo singular el cuerpo este y no otro” (2003, p. 101). Desde esta perspectiva, ningún cuerpo puede ser medido bajo parámetros de normalidad o estandarización, pues todos constituyen formas únicas de existencia y de cohabitar con otros, esto solo reforzaría la homogeneidad y las trayectorias de cada persona. En palabras de Merleau-Ponty, “cada existencia se comprende y comprende a los demás” (1996, p. 417), lo que evidencia que el sentido de ser se da siempre en la coexistencia y no en la exclusión.

Artesanías de Colombia: ArteSano entre tanta desconexión

Otro espacio que me marcó profundamente fue trabajar e involucrarme en la estrategia Gestión Social Integral (GSI) de Artesanías de Colombia, creado en 2023⁵, donde me desempeñé como trabajador social con un enfoque de atención psicosocial. Esta apuesta buscaba comprender al ser humano a partir de sus emociones, pensamientos, sentimientos y problemáticas. Se reconocía a la artesana y al artesano como sujetos de conciencia y voluntad, imperfectos y únicos como cada una de las piezas que producían con sus manos.

Desde esta experiencia pude visitar distintos territorios y dialogar con personas en situación de discapacidad. Vi escenarios de sobrecarga, incertidumbre, tristeza y dolor, pero también sonrisas, dignidad y expectativas de cambio. Allí comprendí que no es posible reducir la

⁵ La estrategia de Artesanías de Colombia S.A. BIC denominada “Gestión Social Integral (GSI)” tiene por objetivo fortalecer integralmente a las personas artesanas en Colombia desde su “ser” para potenciar su “hacer”, mediante acompañamiento psicosocial, técnico, productivo y comercial, con enfoque territorial, diferencial y de derechos.

existencia a lo biológico o a lo productivo, porque, como sostiene Espinal, “vivir corpóreamente en este mundo significa estar comprometido con él en una experiencia corpóreo-perceptivo-práctica [...] el ser es sinónimo de estar situado” (2011, p. 193). Este enfoque fenomenológico invita a reconocer que todas las experiencias, incluso las atravesadas por la discapacidad, son parte constitutiva de ese entramado común de humanidad.

Comprendí que Colombia necesita replantear sus modelos de intervención y estrategias para mejorar la calidad de vida, porque es un país precioso y pluricultural, pero desigual: cada departamento parece un mundo distinto, con historias no contadas y realidades invisibles. Y es que, como señala Palma, “no puede intentarse la construcción de lo social sino recogiendo y dimensionando las experiencias, las angustias y las búsquedas que surgen desde lo cotidiano” (1985, p. 133). Este espacio me permitió diseñar estrategias y técnicas de sensibilización y concientización dirigidas no solo a los artesanos como individuos con necesidades, sino también a la comunidad en general, para fortalecer los lazos colectivos, el reconocimiento mutuo y el tejido social. Sobre lo anterior Ferrari reflexiona lo siguiente:

Como trabajadores/as sociales tenemos una gran responsabilidad en poder generar, construir estos contextos prácticos donde la persona pueda desenvolverse sin ser anulada su particularidad, donde pueda poner en juego sus aprendizajes y realizar nuevos, donde pueda generar y potenciar lazos sociales. (2021, p.285).

Reflexionar en torno al enfoque anticapacitista en nuestro trabajo como profesionales implicó reconocer a los artesanos como agentes activos, portadores de saberes autónomos y con un alto potencial productivo. Sin embargo, también supuso identificar aquellos factores que limitan o inciden en sus condiciones sociales. En este sentido, la incorporación de enfoques diferenciales e interseccionales permitió evitar la reducción del artesano a una sola condición. Por el contrario, facilitó el reconocimiento de las múltiples barreras sociales, culturales y económicas que restringen su participación y su desarrollo pleno. Así, la estrategia se orientó a valorar los diversos ritmos, habilidades y formas de creación, ampliando la noción de desarrollo hacia una perspectiva centrada en la persona, y no exclusivamente en su productividad.

Asimismo, la participación implicó comprender los procesos desde la voz legítima de los propios artesanos, quienes, a partir de acciones de mejora continua, identifican narrativas y estructuras históricamente sostenidas por el capacitismo. A partir de esta comprensión, se buscó, mediante la intervención articulada de distintas disciplinas de las ciencias sociales — como el trabajo social, la psicología, la antropología y la pedagogía —, construir un modelo más equitativo y diverso. Todo ello se orientó al reconocimiento y fortalecimiento de la dignidad humana, en coherencia con las propuestas gubernamentales de Colombia, particularmente con el enfoque de “potencia de la vida”⁶.

⁶ El enfoque de “potencia de la vida” se inscribe en el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 de Colombia, el cual propone transformar el modelo de desarrollo hacia la protección y la dignificación de la vida en todas sus formas. Este plantea la construcción de un nuevo contrato social orientado a superar injusticias y exclusiones históricas, promover la equidad, fortalecer la inclusión social y productiva, y avanzar hacia una relación sostenible con el ambiente y el conocimiento. En este sentido, no se limita al crecimiento económico, sino que prioriza el bienestar integral, la diversidad y la garantía de derechos.

Semillero de investigación en educación inclusiva y pedagogías otras

El semillero de investigación ha sido otro escenario fundamental en mi formación. Me permitió abrir oportunidades y reflexionar en torno a la educación inclusiva con una perspectiva crítica y situada. Ha posibilitado el diálogo entre profesionales, pedagogos y lingüistas para reconocer experiencias, aprendizajes, retos y desafíos en los espacios pedagógicos y en la manera en que habitamos la profesión.

Este espacio, al fomentar el diálogo y la escucha activa, ha nutrido mi ejercicio profesional y me ha permitido fortalecer el análisis crítico y el intercambio de saberes en torno a la educación, la construcción de paz y las pedagogías situadas.

Asimismo, Abberley (2008) analiza el concepto de opresión en estrecha relación con el capacitismo, planteando que ambos fenómenos se articulan en la producción y reproducción de desigualdades sociales. Desde esta perspectiva, el capacitismo no se limita a la imposición de estereotipos sobre las personas con discapacidad, sino que también configura marcos de interpretación social que las posicionan como sujetos problemáticos o deficitarios. En consecuencia, estas construcciones simbólicas contribuyen a legitimar prácticas de exclusión y a mantener relaciones estructurales de opresión que restringen su reconocimiento y participación plena en la vida social, por lo cual,

Afirmar que las personas con discapacidad están oprimidas [...] significa afirmar que, en general, se encuentran en una posición inferior a la de otros sujetos de la sociedad, simplemente por tener discapacidad. También implica afirmar que esas desventajas están relacionadas con una ideología que justifica y perpetúa esa situación. Además, también significa aseverar que dichas desventajas y las ideologías que las sostienen no son ni naturales ni inevitables” (Abberley, 2008, p. 37).

Trabajar sobre esto me ha permitido notar que el semillero de investigación también lo comprendo como un espacio de incomodidad epistemológica, en tanto me ha llevado a cuestionar los marcos tradicionales desde los cuales se produce y valida el conocimiento en educación. Allí no solo intercambio saberes, sino que pongo en tensión aquellas nociones que históricamente han definido qué significa aprender, enseñar o incluso “ser capaz”. Este ejercicio crítico ha sido fundamental para construir una perspectiva anticapacitista, ya que me ha permitido reconocer que muchas de las categorías que organizan el campo educativo no son neutrales, sino construcciones sociales que han contribuido a excluir otras formas de conocer y habitar la escuela.

En esta misma línea, el semillero me ha posibilitado transitar de una lógica de intervención hacia una apuesta por la co-construcción de saberes. Más que asumir un lugar de experto que actúa sobre otros, he aprendido a reconocer la importancia de construir de manera horizontal, donde las experiencias, trayectorias y voces diversas adquieren legitimidad. Este desplazamiento ha sido clave para desmontar en mi propia práctica algunas lógicas capacitistas, en la medida en que me ha permitido cuestionar la idea de que ciertas personas deben ser corregidas, normalizadas o adaptadas, y me ha abierto a construir procesos educativos desde el reconocimiento mutuo y la interdependencia.

Por último, este espacio ha implicado para mí un proceso constante de desaprendizaje que ha transformado mi identidad profesional. No se trata únicamente de adquirir nuevas herramientas teóricas o metodológicas, sino de revisar críticamente creencias profundamente

arraigadas sobre la capacidad, el éxito y el valor de los sujetos en la educación. En este sentido, el semillero no solo ha fortalecido mi formación académica, sino que ha contribuido a la construcción de una postura ética y política más sensible a la diferencia, donde el cuidado, la escucha y la apertura a lo diverso se convierten en principios centrales para resistir y desarticular las lógicas capacitistas aún presentes en el campo educativo.

Convenio entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad Nacional de Colombia

Finalmente, la vida me ha llevado a espacios coherentes y consecuentes que son el resultado de un cúmulo de experiencias, aprendizajes e intercambios. Actualmente participo en un convenio con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en temas de educación inclusiva. Allí se busca consolidar estrategias de inclusión desde la formación integral y la política nacional de equidad e inclusión en diferentes territorios del país.

En este sentido, destaco la Investigación Acción Participativa (IAP), porque “se centra en la reflexión sobre la práctica para su transformación en pro de la equidad y justicia social” (Ortiz y Borjas, 2008, p. 616). Procuramos, entonces, conocer la realidad local, nacional y global desde una perspectiva crítica, construyendo y promoviendo prácticas desde la institucionalidad. Esta comprensión más holística y situada fomenta un abordaje crítico desde la Universidad Nacional de Colombia e invita al MEN a reflexionar y a cuestionarse sobre los enfoques metodológicos y epistémicos presentes en las distintas esferas y entre los diversos actores con los que trabaja de manera conjunta.

Si bien se evidencian avances en las políticas y estrategias de educación inclusiva por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), aún persisten tensiones, vacíos y contradicciones en relación con la transformación de los espacios y las prácticas pedagógicas que eviten la homogeneización. Esto implica la necesidad de un proceso constante de revisión crítica, así como la identificación de agentes de cambio dentro de los territorios.

En este contexto, surge una pregunta clave: ¿qué ocurre cuando las políticas del MEN llegan a escenarios donde no existen los recursos, la formación docente ni la infraestructura adecuada para su implementación? Este cuestionamiento invita no solo a reconocer las limitaciones en términos de metodologías, condiciones socioeconómicas e infraestructura, sino también a replantear las formas en que se valora el conocimiento y el aprendizaje. Se hace necesario reconocer múltiples formas de saber y de expresión, especialmente en aquellos territorios donde la conectividad es limitada o inexistente, y donde no se cuentan con condiciones óptimas para garantizar plenamente el derecho a la educación y la reducción de brechas.

Asimismo, resulta fundamental comprender las realidades contextuales y las limitaciones estructurales. De allí emerge otra interrogante relevante: ¿se están reconociendo los saberes no académicos o se continúa privilegiando el conocimiento “experto”? Esta reflexión conduce a la necesidad de replantear las formas discursivas, los compromisos institucionales y las maneras en que se validan los saberes, entendiendo que estos no se definen únicamente

por la titularidad o la formación formal, sino también por las experiencias prácticas situadas, profundamente pertinentes en cada contexto.

Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes debe ser horizontal, tejido de manera colectiva y coherente. Si se busca una educación verdaderamente inclusiva desde enfoques críticos e interseccionales, es indispensable escuchar y comprender a las personas que habitan los territorios, desde una postura ética, respetuosa e incluyente. Esto implica que los debates, discusiones y la formulación de planes, programas y proyectos respondan a las realidades locales, siendo coherentes, viables y materializables, más allá del cumplimiento de metas, métricas o porcentajes. La principal reflexión que surge de este espacio es que las estrategias no se construyen de manera aislada, sino en encuentros de diálogo y reflexión con docentes, pedagogos y profesionales. Estos procesos sensibilizan, articulan y concientizan sobre la importancia de la inclusión en la educación, tanto en escuelas como en veredas, ciudades y corregimientos.

Reflexiones y palabras finales

Por último, y para dar un cierre, me parece importante reflexionar sobre el impacto que ha traído la intervención profesional, pero también personal. Como lo digo al inicio, todo esto vale la pena si la intención es buena, si tiene el impacto de generar un cambio, de transformar, de repensarse la vida de otra manera. Tal vez no será un impacto a nivel global, pero sí puedo incidir en pequeños espacios, como en la escuela de fútbol, en espacios institucionales o, inclusive, en la cotidianidad del día a día; creo que eso es lo más importante: la sensibilización del porqué se hacen las cosas.

A partir de lo anterior, se promueve una comprensión más amplia de los retos y avances en torno a la discapacidad, al tiempo que se resalta el valor del trabajo colectivo en la promoción del bienestar, la equidad, el respeto y la visibilización de sus múltiples complejidades. Para mí, como profesional, habitar estos espacios de diálogo resulta fundamental, ya que contribuye a fortalecer mi línea temática de trabajo: la familia. En este sentido, uno de mis principales retos consiste en continuar articulando con escenarios que fomenten la sensibilización y el pensamiento crítico, reconociendo que, desde el Trabajo Social, la labor colectiva orientada al bienestar de las personas constituye un principio esencial, incluso cuando se desarrolla desde intervenciones en la escala micro.

En coherencia con estos propósitos, uno de mis objetivos es seguir generando impactos orientados al empoderamiento de las personas, promoviendo la comprensión de que la diferencia también puede ser un elemento de encuentro y construcción colectiva. Asimismo, se busca fortalecer las capacidades de los individuos en sus propios contextos cotidianos y laborales, reconociendo que desde estos espacios también es posible incidir en procesos de transformación social y en la promoción de prácticas más inclusivas. En un contexto social en el que, con frecuencia, se percibe un debilitamiento de la cohesión social, la ética y el sentido común en la toma de decisiones colectivas, resulta pertinente cuestionarse por el propósito de las acciones que se emprenden desde las ciencias humanas.

En este marco, los semilleros de investigación, así como los espacios de diálogo y debate académico, adquieren especial relevancia, ya que permiten reflexionar críticamente sobre las

problemáticas sociales desde una perspectiva integral. Precisamente, la postura del autor invita a preguntarse hasta qué punto su planteamiento resulta válido en la realidad contemporánea, al proponer la necesidad de una comprensión holística de las problemáticas sociales que posibilite pensar soluciones coherentes con los contextos en los que estas se manifiestan.

Referencias bibliográficas

- Abberley, Paul. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En Barton, L. (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid: Morata.
- Alcaldía Municipal de Soacha. (s. f.). [Nuestro municipio](#).
- Artesanías de Colombia. (2023, febrero 28). [ABC de la estrategia de Gestión Social Integral](#).
- Colegio de Asistentes y Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. (2024). [Anticapacitismo y ejercicio profesional](#).
- Congreso de la República de Colombia. (2021). [Ley 2126 de 2021: Por la cual se regula la creación, conformación y funcionamiento de las Comisarías de Familia, se establece el órgano rector y se dictan otras disposiciones](#).
- Espinal, Cruz Elena. (2011). [El cuerpo: un modo de existencia ambiguo. Aproximación a la filosofía del cuerpo en la fenomenología de Merleau-Ponty](#). En *Co-herencia*, 8 (15), 187-217.
- Ferrari, Gissell. (2021). [Trabajo Social y personas con discapacidad: vida cotidiana y empoderamiento para el ejercicio de la capacidad jurídica](#). En *Cátedra Paralela*, (18), 267–289.
- Kisnerman, Natalio. (1998). *Pensar el Trabajo Social: Una introducción desde el construccionismo*. Lumen.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1996). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Nancy, Jean. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Ortiz, Marielsa. y Borjas, Beatriz. (2008). [La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular](#). *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 17(4), 615-627.
- Palma, Diego. (1985). *La práctica política de los profesionales: El caso del Trabajo Social*. Lima: CELATS.

Cuerpo, experiencia y resistencia: formación política y saber pedagógico anticapacitista desde la REDNEEPI en Colombia

Fernanda Posada Colorado¹

Angie Stephanie Ruíz Garzón²

Desde el espacio de intercambio de saberes y diálogo, la palabra, la experiencia y las sensibilidades que nos unen como mujeres, colegas y amigas, profesionales itinerantes que trabajan con los otros y no sobre los otros, movidas por la búsqueda de justicia social y por la necesidad de reconocer las múltiples realidades que habitan nuestros territorios, nos permitimos narrarnos en este formato escrito. Hablamos desde nuestros cuerpos, que han aprendido a desaprender las normas de lo “normal” y lo “estético”, construyendo una pedagogía que no inicia en los libros, sino en la piel, en el caminar junto a otras y otros, en la escucha atenta y en la apuesta por una forma más humana de habitar el mundo. Nos interesa más la pregunta que la respuesta, más el temblor que la certeza, más el encuentro que el diagnóstico, porque entendemos que la teoría no puede separarse del cuerpo, ni el cuerpo del deseo de justicia social.

Desde la experiencia que habitamos y en este horizonte de sentido, la Red Nacional de Educadores Especiales y Pedagogía Infantil (REDNEEPI), conformada por estudiantes y docentes de distintas universidades del país, ha consolidado un espacio de articulación académica y política que promueve la educación inclusiva, el diálogo de saberes, la construcción de políticas públicas y la reflexión sobre los retos de la formación universitaria. En este marco, en la X Conferencia de CLACSO se configura un escenario en el que se mantiene un interés por abordar la tensión entre la teoría y la práctica, entre la investigación académica y las realidades de los contextos sociales, lo que exige nuevas formas de pensar y producir conocimiento pedagógico. En este sentido, retomamos a autores como Wallerstein (2004), quienes invitan a un giro epistemológico que supere los paradigmas eurocéntricos y positivistas, abriendo paso a la sistematización de experiencias como estrategia contrahegemónica que visibiliza el saber situado y fortalece la formación política de docentes y estudiantes.

En consonancia con lo anterior, presentamos lo que fue la experiencia de compartir con colegas de Latinoamérica diferentes perspectivas pedagógicas que se extienden en la práctica del territorio cohabitado. Por ello, y desde el respeto y la admiración hacia nuestros compañeros de la REDNEEPI, situamos la sistematización de experiencias como una estrategia contrahegemónica que colectiviza las voces de quienes hacemos parte de una red educativa conformada por más de diez universidades en Colombia.

¹ Docente en educación especial y magíster en desarrollo educativo y social por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: fernandaposada0710@gmail.com.

² Docente en educación especial y magíster en desarrollo educativo y social por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: stephanyruiz199@gmail.com.

La pedagogía de la insistencia y la experiencia como acto político

No tenemos respuestas completas, pero tenemos preguntas que insisten, preguntas que nacen del cuerpo, de las memorias compartidas, de los encuentros que recuerdan que cada vez que alguien es escuchado sin ser corregido, el capacitismo pierde un poco de su fuerza. Tal vez de eso se trate aportar, de tejer condiciones para que otras narrativas, muchas veces ahogadas por el diagnóstico o el silencio institucional, puedan decirse a sí mismas sin pedir permiso. En la REDNEEPI hemos comprendido que educar no es únicamente enseñar, sino también resistir a la exclusión, a la burocracia que convierte los derechos en trámites, a la pasividad de un sistema que olvida que la educación es un acto profundamente político.

Desde esta pedagogía de la insistencia, la Red nos ha sostenido con su apuesta bioética y política por una educación que no excluya, sino que abraza. Hemos hablado, escrito, denunciado y, sobre todo, hemos insistido en la urgencia de una escuela que no corrija cuerpos, sino que los acoja. Los encuentros realizados a lo largo de estos años han sido espacios donde la teoría y la práctica dialogan, donde los testimonios de maestros y estudiantes revelan lo que las estadísticas esconden, y donde la palabra compartida se convierte en un acto de transformación. Como movimiento colectivo, la REDNEEPI entiende que el cambio no nace de un solo individuo, sino de una trama solidaria de narrativas que se niegan a aceptar la educación como un privilegio y la reivindican como un derecho.

En efecto, Larrosa (2006) señala que la experiencia es un entramado de posibilidades que nos interpela interiormente, nos problematiza y nos moviliza más allá de las acciones propias del rol docente, abriendo nuevas comprensiones desde el aquí y el ahora. Esta se encuentra profundamente vinculada al contexto en el que se desarrolla, pues está influida por factores sociales, culturales, económicos y políticos que inciden en la práctica. En este sentido, la sistematización de experiencias reconoce dichas condiciones para ofrecer una comprensión más amplia y contextualizada de los procesos educativos.

Este posicionamiento coincide con Gramsci (1967), quien afirma que todo ser humano es portador de inteligencia y potencial investigativo, que se impulsa cuando se sitúa en experiencias concretas. La Red ha materializado esta perspectiva a través del trabajo colectivo y la articulación interuniversitaria, resignificando el lugar del maestro como sujeto político y epistémico que construye conocimiento desde la práctica, la memoria y el territorio.

Así, la pedagogía de la insistencia que habita la REDNEEPI se convierte en un ejercicio de atención, de construcción colectiva y de resistencia ante la homogeneización y el ser itinerantes. Es una pedagogía que apuesta por la dignidad, por la diferencia y por la potencia transformadora del saber compartido como vía hacia una educación verdaderamente inclusiva y liberadora.

Transitar la palabra y la investigación frente a este panorama nos lleva a reflexionar sobre las acciones realizadas en el movimiento académico estudiantil de la REDNEEPI, las cuales han potenciado la investigación y la reflexión pedagógica como ejes de transformación, reconociendo la diversidad de los contextos territoriales y configurando a los maestros y maestras como actores políticos, pedagógicos e intelectuales. Desde allí emerge una pregunta esencial que guía nuestra acción colectiva: ¿cuál es el aporte de la REDNEEPI en la formación política de los educadores en educación infantil y especial para construirlos como

sujetos de saber pedagógico, político e intelectual, desde el saber, el saber ser y el saber hacer como dimensiones fundamentales para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva?

Desde este lugar de enunciación, nadie podría señalar con certeza en qué momento se encendió la chispa de la inquietud. Quizás fue en los pasillos de una universidad, cuando un grupo de estudiantes, cansados de reproducir discursos oficiales carentes de sentido, comenzó a cuestionarse por el verdadero significado de la educación inclusiva en Colombia. En 2013, un conjunto de jóvenes, convencidos de que el conocimiento no pertenece a unos pocos, sino que se construye colectivamente, decidió conformar REDNEEPI.

Nosotras llegamos en el segundo semestre del 2015, cuando la Red ya había echado raíces, pero sus ramas aún crecían en distintas direcciones. Sumergirnos en este entramado de narrativas y debates nos permitió comprender el andamiaje histórico y conceptual que sostiene las ideas de educación especial y pedagogía infantil, reconociendo que las certezas no existen y que las políticas educativas son frágiles y cambiantes, mientras la resistencia se teje desde la palabra compartida y la crítica que no se apaga. Con los años, la REDNEEPI se transformó en un espacio de encuentro entre estudiantes, docentes e investigadores que, sin más pretensión que comprender y transformar su realidad, convirtieron la academia en un terreno de lucha y reflexión donde el conocimiento es un derecho y no un privilegio. [La octava edición del Encuentro](#), en octubre de 2021, testificó una década de debates, aprendizajes y prácticas contrahegemónicas que, si bien no han derribado las estructuras de la exclusión, han logrado resquebrajarlas desde una pedagogía crítica y sensible a la diferencia.

Desde perspectivas anticapacitistas, la Red ha buscado desestabilizar las nociones tradicionales de normalidad, desmontando la ficción de que existe una única manera correcta de aprender, hablar o existir. Nuestra apuesta se inscribe en una pedagogía que no corrige cuerpos, sino que los acoge, que abraza la diferencia como punto de partida y que reconoce el valor político del acto educativo. Cada acción, cada conversación y cada gesto cotidiano se convierten en un acto para conocer el territorio desde sus realidades propias: preguntar antes de corregir, escuchar antes de interpretar y acompañar sin invadir. Así, la práctica educativa se vuelve un ejercicio de consciencia, resistencia y justicia social frente al capacitismo, la homogeneización y las narrativas dominantes del sistema educativo.

Así mismo, en el ámbito del movimiento académico estudiantil, autores como Mogollón (2022) destacan que la participación política de los estudiantes en Colombia produce conocimiento colectivo, en consonancia con las reflexiones de Hernández y López (2021) en Cuba, quienes muestran el liderazgo juvenil en procesos de inclusión social. En este sentido, el movimiento académico estudiantil se configura como actor epistémico, no solo político, que contribuye a la transformación del pensamiento pedagógico latinoamericano. De igual modo, Valderrama (2016) y Escobar y Morillo (2020), evidencian el papel de las redes académicas como dispositivos de articulación interinstitucional que fortalecen políticas públicas inclusivas y legitiman la producción del saber docente como conocimiento válido.

En este marco, la REDNEEPI se consolida como un entramado de saberes, memorias y afectos que ha logrado resignificar la práctica pedagógica y configurar a los docentes en formación como sujetos políticos, pedagógicos e intelectuales, comprometidos con la construcción de una educación que abraza la diferencia, dialogue con los territorios y

transforme, desde la experiencia, los horizontes de la inclusión social y educativa en Colombia.

Formación política en el saber docente

Sentirnos y decirnos que el maestro es un sujeto político no es una metáfora, sino una realidad viva que se manifiesta en cada acto pedagógico. Cada decisión que toma en el aula o campo de acción, desde la selección de los contenidos hasta la forma de mirar y nombrar a sus estudiantes, constituye un acto político que puede reproducir estructuras de exclusión o, por el contrario, abrir caminos hacia la transformación. En este sentido, el maestro no solo enseña: interpreta, cuestiona y resignifica la escuela como espacio de poder y resistencia. Tal como lo plantean autores como Giroux (1997), Ghiso (2006), la educación es un acto profundamente político en el que se decide entre domesticar o liberar, entre perpetuar la injusticia o imaginar horizontes más humanos.

En la REDNEEPI esta convicción se materializa en una práctica docente que asume la enseñanza como una forma de militancia ética y social. Se defiende una pedagogía crítica e inclusiva que no solo transmite saberes, sino que interroga la realidad, reconozca la diversidad y apueste por la justicia social. El maestro es concebido como artesano del cambio, un tejedor de sentidos que no se limita a seguir un currículo, sino que lo transforma, lo contextualiza y lo reescribe a la luz de las necesidades y los derechos de sus estudiantes.

Así, el maestro que emerge en este marco no es un mero ejecutor de políticas, sino un intelectual comprometido, capaz de articular pensamiento crítico, sensibilidad social y acción pedagógica transformadora. Su práctica es un diálogo constante entre el saber, el ser y el hacer, entre la memoria y la utopía, entre la escuela que existe y la escuela que soñamos. En este horizonte, la labor del docente se convierte en un ejercicio de creación colectiva, donde enseñar es también resistir, acompañar y reconstruir el tejido social desde la esperanza y la dignidad.

Subjetividades políticas en las redes académicas y sociales

La unión nos fortalece como redes académicas y sociales que constituyen una simbiosis entre académicos, estudiantes, investigadores e instituciones, posibilitando el intercambio de saberes, la cooperación y la construcción colectiva de conocimiento. Dabas y Najmanovich (1995), destacan que las redes son dinámicas, interconectadas y en constante transformación. Para Najmanovich, su riqueza radica en la diversidad y heterogeneidad de actores, favoreciendo la innovación y la adaptación. Dabas, por su parte, resalta el papel de las redes como comunidades de práctica, basadas en la confianza y la colaboración, potenciadas hoy por las tecnologías digitales que amplían narrativas y perspectivas.

Ambas autoras coinciden en que las redes son espacios de aprendizaje y desarrollo social, que fomentan la circulación de ideas, la co-creación de saberes y la reflexión crítica. En este marco, la sistematización de experiencias académicas —como la de la REDNEEPI— permite recopilar y analizar prácticas educativas, reconociendo la diversidad de contextos culturales,

metodológicos y sociales. De este modo, se promueve la inclusión de múltiples perspectivas en el proceso formativo y se fortalecen comunidades de aprendizaje.

Es por ello que nuestra subjetividad política, entendida como una construcción dinámica que emerge en interacción con los demás, se configura en las redes académicas y sociales, donde se encuentran y desencuentran identidades, se intercambian saberes y se gestan procesos de transformación. Najmanovich (2019) señala que estas redes, como la REDNEEPI, propician la reflexión sobre cómo las experiencias individuales se entrelazan con lo social y lo político, convirtiéndose en herramientas de empoderamiento que visibilizan luchas, fortalecen la conciencia crítica y dinamizan la acción colectiva. En este sentido, la sistematización de experiencias constituye una práctica de producción de conocimiento contrahegemónica que documenta interacciones, resignifica la práctica pedagógica y potencia la construcción de subjetividades políticas críticas.

En un contexto marcado por el individualismo y las prácticas neoliberales, las redes académicas y sociales se constituyen en alternativas que reconstruyen vínculos, potencian el sentido de comunidad y favorecen los diálogos interdisciplinarios y transdisciplinarios (Najmanovich, 2019). Estas redes, al articular actores diversos en torno a la educación, la discapacidad y la pedagogía infantil, generan escenarios de inclusión, convivencia y producción de conocimiento colectivo.

Finalmente, la formación política promovida por la REDNEEPI se estructura en tres dimensiones interdependientes: académica, mediante el intercambio de saberes y el diálogo crítico; investigativa, al resignificar las prácticas pedagógicas en contextos territoriales diversos; y política, al reconocer al docente como agente de cambio que incide en la defensa de la educación pública y en la construcción de sociedades más justas. Así, el saber, el saber ser y el saber hacer se articulan como pilares de una pedagogía emancipadora que forma profesionales críticos, sensibles a la diversidad y comprometidos con la equidad, la dignidad social y humana. Del mismo modo, resignificar el tejido social emergente en el encuentro de la X Conferencia de CLACSO, nos permitió trasegar nuestras propias subjetividades en un acto de conversación continua con la premisa de la equidad y la justicia social en entornos de resistencia, con una perspectiva anticapitalista que recaba la experiencia del movimiento académico estudiantil.

Reflexiones desde la experiencia encarnada

Hay algo que este proceso nos ha obligado a reconocer, y es que producir conocimiento desde nuestras experiencias no ha sido un camino neutral ni inocente, sino un acto profundamente incómodo frente a las estructuras que históricamente han decidido qué merece ser enunciado, qué merece ser escuchado y qué debe permanecer en silencio. Nos hemos dado cuenta de que muchas de nuestras preguntas no encuentran lugar en los lenguajes oficiales porque nacen en territorios que no han sido pensados como centros de saber, sino como márgenes de intervención. Y es precisamente allí, en ese borde que incomoda, donde la REDNEEPI ha insistido.

Así, esta reflexión construida a partir de la experiencia investigativa sistematizada y de la elaboración colectiva de un documento para la formación política de maestros, maestras y estudiantes, se reafirma como una invitación a sostener un pensamiento pedagógico situado

y profundamente anticapacitista. No tenemos verdades absolutas, pero sí preguntas que incomodan y resuenan con las subjetividades colectivas de docentes que, en algunos espacios académicos, hemos logrado interactuar desde una reflexión constante junto a las comunidades con discapacidad. Somos docentes itinerantes atravesadas por múltiples intersecciones, entre ellas la discapacidad y el género; por eso, nos reconocemos como mujeres que han transitado por diversos escenarios de inequidad e injusticia social.

De este modo, hemos comprendido que la formación política en educación inclusiva no puede reducirse a lineamientos técnicos ni ajustes normativos, sino que requiere una revisión crítica de nuestras prácticas, de nuestras creencias y de las estructuras que históricamente han subordinado ciertos cuerpos y experiencias. Cada encuentro en los territorios rurales y cada proceso de acompañamiento a docentes en formación nos ha permitido comprender que el maestro itinerante es también sujeto de saber y que su experiencia encarnada es un lugar legítimo de producción de conocimiento.

Insistir ha significado sostener la palabra cuando todo alrededor parece exigir resultados, indicadores, evidencias que puedan ser medidas sin tener que sentirlas. Ha significado reconocer que la experiencia encarnada de las maestras y maestros, especialmente de quienes habitamos la diferencia, no siempre es reconocida como conocimiento legítimo, sino reducida a testimonio, a anécdota o a excepción. Como si nuestros cuerpos no pensarán. Como si nuestras trayectorias no produjeran teoría.

En ese tránsito hemos comprendido que una de las formas más sutiles de exclusión ha sido la negación de nuestra posibilidad de nombrar el mundo desde nuestras propias coordenadas. Se nos ha enseñado a repetir, a citar, a validar nuestra palabra en la voz de otros, casi siempre lejanos, casi siempre ajenos a nuestras realidades. Y, sin embargo, algo en nosotras se ha resistido a aceptar que el conocimiento solo puede existir si responde a esas lógicas.

La REDNEEPI ha sido, en ese sentido, una fisura por donde se filtran destellos de luz.

Una fisura en la idea de que el maestro es únicamente un ejecutor.

Una fisura en la idea de que la inclusión es un protocolo.

Una fisura en la idea de que el Sur es un lugar de carencia y no de potencia.

Porque lo que hemos vivido no ha sido solo un proceso de formación académica, sino también un proceso de formación política en el sentido más íntimo de la palabra: aprender a sospechar. Sospechar de las verdades que nos fueron entregadas como universales. Sospechar de las categorías que pretenden nombrarnos sin habernos escuchado. Sospechar, incluso, de nuestras propias certezas. Y sospechar, a veces, duele.

Duele reconocer que muchas de las prácticas que habíamos naturalizado también reproducían exclusión. Duele reconocer que el lenguaje que utilizábamos para defender la inclusión podía, sin quererlo, seguir nombrando a otros desde la falta. Pero también ha sido en ese dolor donde ha emergido la posibilidad de transformar nuestra perspectiva, de permitarnos desaprender para volver a construir.

Hoy sabemos que el mayor aporte de esta experiencia no puede medirse en productos ni en resultados visibles, sino en las grietas que hemos abierto.

Grietas en nosotras mismas.

Grietas en la forma en que entendemos la pedagogía.

Grietas en la manera en que habitamos el mundo.

Porque cada vez que un maestro deja de ver a un estudiante como un problema y comienza a verlo como un interlocutor, algo se transforma. Cada vez que una experiencia deja de ser corregida para ser escuchada, algo se desplaza. Cada vez que nos permitimos hablar desde el Sur sin pedir permiso, algo se libera.

Escribir este proceso ha sido también una forma de resistir al olvido.

De decir que estuvimos aquí.

Que pensamos.

Que sentimos.

Que construimos.

Y que, a pesar de todo, seguimos insistiendo.

Insistiendo en una pedagogía que no sea violenta.

Insistiendo en una educación que no normalice la exclusión.

Insistiendo en un conocimiento que no niegue el cuerpo que lo produce y la charla honesta que lo sostenga.

Reconocer nuestros aciertos y desaciertos, en diálogo con las políticas públicas, implica escuchar de manera directa a las comunidades con discapacidad y comprender sus subjetividades como fuerza política y horizonte ético. Hemos comprendido que cuando una persona es escuchada sin ser ajustada a moldes de normalidad ni limitada por etiquetas, se debilitan las lógicas que jerarquizan los cuerpos y las capacidades. Aportar, entonces, consiste en crear espacios donde las voces históricamente silenciadas puedan nombrarse con autonomía y dignidad. Esto implica cuestionar las prácticas que reproducen exclusión y desigualdad. La invitación es a fortalecer una formación política docente en educación inclusiva que, desde una postura crítica frente a estas opresiones, se construya con los territorios y transforme las prácticas educativas en Colombia.

Referencias bibliográficas

Dabas, Elina y Najmanovich, Denise (Comps.). (1995). Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia una reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Buenos Aires: Paidós.

Escobar, Manuela, y Morillo, Sara. (2020). [Implicaciones en la primera infancia de una educación basada en competencias impuesta por la pedagogía contemporánea.](#) [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana.

- Gelvis, Obando y Useche, María. (2009). [Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire](#). En *Telos*, (11), 2. 182-193.
- Giroux, Henry. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Ghiso, Alfredo. (2006). [Prácticas generadoras de saber: Reflexiones freirianas en torno a la práctica de la sistematización](#). En *La Piragua*, (23), 39–49.
- Gramsci, Antonio. (1967). *La formación de intelectuales*. México: Grijalbo.
- Hernández, Jorge, López, María y Fuentes, Iselys. (2021). [El liderazgo estudiantil universitario ante los retos de la inclusión social. Sistematización de experiencias](#). En *Revista Conrado*, 17(83), 128-135.
- Larrosa, Jorge. (2006). [Sobre la experiencia I](#). En *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). [Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad](#). Gobierno de Colombia.
- Mogollón, Juan. (2022). [Movimiento estudiantil en Colombia. Un balance de la producción académica 2000-2020](#) [tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Najmanovich, Denise. (2019). [Complejidades del saber](#). Seminario virtual, clase 2.
- REDNEEPI (2021). [Una mirada a la educación inclusiva, sus políticas y respuesta a la contingencia dada por el Covid-19](#). VIII Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Especial y Pedagogía Infantil. Colombia: Universidad del Atlántico y Universidad del Norte.
- Valderrama, Camilo, Cedeño, Martha y Ramírez, Jorge. (2016). [La experiencia de redes de saber y conocimiento en la investigación de maestros y maestras en Cundinamarca](#). En *Nodos y Nudos*, 4(40), 7-14.
- Wallerstein, Immanuel. (2004). [Retos para la universidad en el siglo XX](#). En *Investigaciones Sociales*, 8(13), 163–177.

Escuchar lo que el sistema silencia: Una postura anticapacitista y neurodivergente hacia la educación inclusiva desde la experiencia encarnada

Alexandra Zamudio¹

Hay silencios que pesan más que cualquier grito. Silencios institucionales, pedagógicos, estructurales; silencios que no nacen de la falta de palabras, sino de la incapacidad de escuchar. A veces, la exclusión no se manifiesta en la ausencia de acceso, sino en la incapacidad del sistema para escuchar a quienes aprenden, sienten o viven de maneras distintas.

Durante años creí que mi lentitud era desinterés, que mi tristeza era flojera, que mi dispersión era descuido. El sistema me había enseñado a pensar que la productividad era sinónimo de valor. No sabía que esa culpa tenía nombre: capacitismo. Fiona Kumari Campbell describe el capacitismo como “la ideología que normaliza la superioridad de ciertos cuerpos y mentes sobre otros” (Cita traducida por la autora, 2009). Produciendo una jerarquía moral de la capacidad. En la escuela, esa ideología se disfraza de mérito, disciplina y excelencia, mientras excluye a quienes no encajan en su molde de “normalidad”.

Hablar de educación anticapacitista es hablar desde la herida, pero también desde la esperanza. Desde la herida, porque muchas de nosotras, docentes o estudiantes neurodivergentes, hemos experimentado en carne propia cómo las instituciones educativas pueden volverse espacios de violencia sutil, donde la diferencia se traduce en déficit; y desde la esperanza, porque esa herida también puede convertirse en un lugar de enunciación, un punto de partida para imaginar otros modos de aprender y enseñar.

La inclusión más allá de la retórica

Durante mi formación universitaria atravesé una crisis de salud mental que me obligó a detener mis estudios por un semestre. La falta de comprensión y flexibilidad institucional me llevó a perder la calidad de estudiante, experiencia que reveló la distancia entre los discursos de inclusión y las prácticas reales. Como señala Díaz-Posada (2021), en América Latina las políticas de inclusión educativa han transitado de un enfoque de necesidades especiales a uno centrado en el diseño universal para el aprendizaje, pero muchas instituciones aún operan bajo una lógica de corrección más que de transformación.

Las escuelas y universidades suelen confundir inclusión con integración. Se celebran los ajustes visibles —una rampa, una guía en braille, un formato ampliado—, pero se ignoran las adaptaciones invisibles: tiempo, comprensión, escucha, acompañamiento emocional. En la

¹ Docente en español y filología clásica Universidad Nacional de Colombia. Correo: dazamudiof@unal.edu.co.

práctica, el modelo educativo continúa centrado en el estudiante ideal: aquel que cumple plazos, se concentra fácilmente y responde como el currículo espera. Como advierte Campbell (2009), el capacitismo no solo excluye desde fuera, sino que se internaliza, generando culpa en quienes no se ajustan al estándar.

Hablar de una educación anticapacitista es hablar de una educación ética. Bozalek y Zembylas (2017) proponen una “pedagogía *respons-able*”, capaz de responder ético-políticamente a las injusticias de la exclusión. Esto exige pasar de la empatía superficial a la responsabilidad activa: escuchar, comprender y adaptar sin culpabilizar la diferencia. Desde mi experiencia, esa respuesta no siempre es grandilocuente: a veces es una pausa, un silencio, una mirada que dice “te veo, te entiendo, puedes estar aquí como eres”. La pedagogía del cuidado no es una estrategia, es una forma de estar en el aula.

La salud mental como dimensión de la inclusión

Uno de los ámbitos más invisibles dentro de la educación inclusiva es la salud mental. Se habla de inclusión cuando hay rampas, pero no cuando hay estudiantes que no pueden levantarse de la cama; se hacen ajustes razonables cuando existe un diagnóstico físico visible, pero no cuando el diagnóstico emocional paraliza. La Organización Mundial de la Salud (2022) advierte que los trastornos de ansiedad, depresión y déficit de atención son ya una de las principales causas de inasistencia y deserción escolar; sin embargo, pocas instituciones incluyen la salud mental como un eje de sus políticas de inclusión.

La UNESCO (2021) plantea que el nuevo contrato social para la educación debe situar el bienestar y la dignidad en el centro del aprendizaje. Esa afirmación, que parece evidente, sigue siendo radical en sistemas educativos donde el rendimiento se mide más que el bienestar. Padilla-Muñoz (2011) señala que la exclusión no es solo una cuestión de acceso, sino de permanencia digna: los entornos educativos deben garantizar acompañamiento emocional, y no solo ajustes curriculares.

En mi experiencia docente, he visto a estudiantes cuya ansiedad les impide participar oralmente o cuya depresión los mantiene al borde del abandono. He aprendido que no basta con preguntar por la nota, sino también por el ánimo. La salud mental no es un adorno de la inclusión: es su condición más básica. Murphy y Costa (2018) hablan del “giro emocional” en la educación inclusiva, recordando que la dimensión afectiva no es secundaria, sino constitutiva del aprendizaje.

Neuropedagogía: aprender con cuerpo, emoción y vínculo

Desde la neuropedagogía sabemos que el cerebro aprende con cuerpo, emoción y vínculo. Tokuhamma-Espinosa (2011) explica que las emociones no son interferencias, sino el sustrato mismo del proceso cognitivo. De igual modo, Immordino-Yang y Damasio (2007) concluyen que “sentimos, luego aprendemos”, subrayando que el aprendizaje significativo ocurre cuando la emoción se integra con el razonamiento.

He comprobado esto en el aula. Un estudiante que no logra concentrarse no necesita más presión, sino un ambiente seguro que le permita regular su atención. Un niño que responde

con rabia tal vez está expresando una frustración que su lenguaje emocional aún no logra articular. Maldonado (2022) propone entender la neuroeducación como una perspectiva holística para la inclusión, en la que la comprensión del cerebro se articula con la empatía pedagógica.

En contextos de vulnerabilidad —como los que viví en la YMCA², trabajando con jóvenes marcados por la violencia y el abandono— aprendí que las funciones ejecutivas no se desarrollan en el vacío, sino en entornos afectivos que ofrecen previsibilidad, juego y cuidado. Pulido (2021) afirma que la memoria, la atención y la autorregulación se fortalecen en la medida en que el entorno favorece la confianza y el vínculo. No se trata solo de entrenar el cerebro, sino de sostener emocionalmente al sujeto que aprende.

Así pues, hablar de neuropedagogía es hablar de justicia cognitiva, de garantizar que cada estudiante tenga las condiciones afectivas, ambientales y temporales necesarias para aprender sin miedo.

Tecnología con propósito: cuando la accesibilidad es empatía

Vivimos en un mundo donde la tecnología parece ser la respuesta a todo, pero pocas veces se pregunta *a qué pregunta responde*. En educación, digitalizar no siempre significa incluir. Las herramientas tecnológicas pueden reproducir desigualdades o, bien usadas, convertirse en aliadas éticas del cuidado.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece una ruta posible. Según CAST (2018), enseñar bajo este enfoque implica ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación. Por su parte, Molina, Ayala y García (2025) destacan que el DUA permite diseñar entornos educativos que anticipen la diversidad y no que reaccionen a ella. En mis clases, esto se traduce en permitir que un estudiante escuche en lugar de leer, que otro responda con imágenes o que repita un video a su propio ritmo.

La UNICEF (2022) recuerda que las tecnologías digitales pueden favorecer la participación y la autonomía de los estudiantes con necesidades diversas, siempre que se usen con intencionalidad pedagógica. No se trata de sustituir la empatía por una aplicación, sino de amplificarla, como Fullan y Langworthy (2014) lo sintetizan: la verdadera innovación no es técnica, sino ética.

He visto cómo una tablet le permitió a un niño no verbal comunicarse por primera vez o cómo una plataforma adaptada le devolvió la motivación a una estudiante con ansiedad. Es eficiencia con dignidad. Cada clic, cada video o interfaz puede ser un puente o una barrera; la diferencia está en la perspectiva pedagógica que lo sostiene.

Hacia una pedagogía del cuidado y la responsabilidad

El capacitismo en la educación no se desmantela con decretos, sino con prácticas sostenidas de cuidado. Significa cambiar la pregunta de *¿por qué no puede?* a *¿qué necesita para*

² Organización comunitaria y de voluntariado *Young Men's Christian Association*.

poder?; significa reconocer que la diferencia no es un problema por resolver, sino una condición humana que enriquece la experiencia colectiva.

Goodley (2014) invita a pensar las corporalidades no normativas no como déficit, sino como fuente de conocimiento. Desde ahí, una educación anticapacitista no busca normalizar, sino pluralizar; no busca adaptar a la persona al sistema, sino transformar el sistema para acoger a la persona. Campbell (2009) advierte que el capacitismo no solo margina, sino que produce subjetividades que se sienten permanentemente inadecuadas. La educación inclusiva, en cambio, puede ser el lugar donde esas subjetividades se reconcilien con su propio ritmo. Tokuhamá-Espinosa (2019) insiste en que la enseñanza eficaz es aquella que reconoce la plasticidad cerebral y emocional de cada estudiante. Y esa plasticidad no solo habita en los niños, también en nosotros, docentes neurodivergentes, que debemos aprender a sobrevivir en sistemas que no fueron diseñados para nosotros.

En más de diez años como docente y estudiante, he aprendido que la inclusión no es permitir que alguien entre al aula, sino garantizar que permanezca en ella de manera digna; que adaptar no es hacer excepciones, sino ejercer justicia; y que la educación anticapacitista no es una metodología, sino una ética del cuidado y la reparación.

Educar sin silenciar

No puedo separar mi práctica docente de mi biografía. Soy docente neurodivergente, y esa condición no es una limitación, sino un lente. Me ha permitido experimentar y sentir lo invisible: el esfuerzo silencioso de quien se levanta cada día a luchar con su mente, la ansiedad de quien teme fallar y la valentía de quien, a pesar del dolor, sigue aprendiendo.

La inclusión no puede seguir reducida a un protocolo. Es un acto político y profundamente humano. Requiere reconocer que enseñar no es controlar, sino acompañar; que aprender no es rendir, sino habitar el conocimiento desde la experiencia propia.

“Sentimos, luego aprendemos”, recuerdan Immordino-Yang y Damasio (2007). Quizá el desafío de la educación contemporánea sea volver a sentir, escuchar lo que el sistema silencia, dejar de medir la normalidad y empezar a cuidar la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Bozalek, Vivienne y Zembylas, Michalinos. (2017). [Toward a response-able pedagogy across higher education institutions: An ethico-political response to the injustices of exclusion](#). En *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 274–283.
- Campbell, Fiona. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. New York: Palgrave Macmillan.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author.

- Díaz-Posada, Leydi. (2021). [De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia](#). En *Jurídicas*, 18(2), 161-182.
- Fullan, Michel y Langworthy, Maria. (2014). [A rich seam: How new pedagogies find deep learning](#). Londres: Pearson.
- Goodley, Dan. (2014). *Dis/ability Studies: Theorising disablism and ableism*. Londres: Routledge.
- Immordino-Yang, Mary y Damasio, Antonio. (2007). [We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education](#). En *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Maldonado, Noraiba. (2022). [Neuroeducación, una perspectiva holística a la inclusión en Colombia](#). En *Investigación & Praxis en Ciencias Sociales*, 1(2), 29-50
- Molina, Bélgica, Ayala, Corina y García, Mercedes. (2025). [Diseño Universal para el Aprendizaje: estrategias para una enseñanza equitativa](#). En *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(2), 2-23.
- Murphy, M., y Costa, C. (2018). The emotional turn in inclusive education. En *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 667–681.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). [Plan de acción integral sobre salud mental 2013–2030](#). OMS.
- Padilla, Andrea. (2011). [Inclusión educativa de personas con discapacidad](#). En *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Pulido, Sandra. (2021). [Funciones ejecutivas y neuropedagogía en la práctica del proceso lector en el aula universitaria](#). En *Pensamiento Udecino*, 5(1), 98-121.
- Tokuhamma-Espinosa, Tracey. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: W.W. Norton & Company.
- Tokuhamma-Espinosa, Tracey. (2019). *Neuroeducación. Cómo el cerebro aprende*. Falta lugar de edición: Ediciones Paidós.
- UNESCO. (2021). [Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación](#). París: UNESCO.
- UNICEF. (2022). [Desafíos y oportunidades para la equidad educativa](#). UNICEF.

Experiencias y apropiaciones: posibles lecturas anticapacitistas

María Margarita Gutiérrez Rueda¹

Primeras claridades

Comenzar a escribir siempre inicia ubicando al escritor entre un debate, por un lado, la presión del cumplimiento de las pautas para que sea publicable y, por el otro, el lograr transmitir con la mayor precisión y cuidado las experiencias de quienes han decidido participar en la investigación. En el presente artículo propongo despojarme de la primera preocupación, no porque considere que no sea importante reconocer los lineamientos del Boletín, sino que, dándole lugar de autoridad a los saberes y experiencias de las mujeres, pondré mis esfuerzos en compartir la experiencia propia y de las maestras que acompañaron este caminar. Tal como lo señala María Cristina Mecenero:

Dar la palabra a las maestras, estando a su lado, haciendo que el terreno desde el cual se parta, para pensar y modificar la escuela, sea el de las mujeres, y de los hombres, que trabajan en las instituciones escolares junto con el de los niños y niñas: será sobre todo a través de esta manera como se podrá realizar el cambio de la política institucional escolar (2010, p. 3).

Ahora bien, teniendo sobre la mesa las claridades sobre el lugar desde el que se enuncia este texto, el objetivo de este artículo es evidenciar las distintas formas en las que las experiencias de tres maestras de escuelas rurales y urbanas se entrelazan con los discursos de la inclusión en medio de las particularidades de los territorios, sumando además posibles lecturas anticapacitistas que posibilitan poner entre signos de interrogación la defendida “inclusión educativa”. Es preciso señalar que, el presente artículo se encuentra relacionado con la ponencia realizada en el marco del Foro Capacitismos, discursos contrahegemónicos y colonialidad en la X conferencia de CLACSO.

Sobre los discursos de la inclusión y sus apropiaciones

En Colombia los discursos de la inclusión, aunque se establezcan como una normativa de carácter nacional, son comprendidos desde diferentes territorios y, por tanto, son diversos los sujetos que se los apropian. Además, no se puede desconocer que un discurso que está enunciado desde la ciudad pueda albergar el mismo sentido que tienen las comunidades rurales o ancestrales a lo largo y ancho del país, pero antes de continuar poniendo en tensión las cuestiones esbozadas, se expondrá qué se conoce por apropiación y discursos de la inclusión.

¹ Maestra de la Secretaría de Educación de Bogotá. Máster en Discapacidad e Inclusión Social por la Universidad Nacional de Colombia y Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: margaritagutierrezrueda@gmail.com.

La escuela ha sido tradicionalmente entendida como un espacio de reproducción de relaciones sociales, económicas e ideológicas, especialmente desde perspectivas como la de Louis Althusser (1974), quien la definió como un aparato ideológico del Estado. Desde esta postura teórica, la educación cumple la función de perpetuar un orden social y económico determinado, formando sujetos acordes a las necesidades del sistema productivo. Sin embargo, esta visión no contempla las tensiones, disputas y resistencias que emergen cotidianamente en los espacios escolares.

En contraposición a esta lectura reproductora, diversos autores proponen comprender la escuela como un campo dinámico donde los sujetos no sólo reproducen, sino que también resignifican y transforman los discursos que reciben. El historiador Roger Chartier y Guillermo Cavallo (2011) sostienen y argumentan la categoría de apropiación para explicar cómo los sujetos y las comunidades no asumen de forma lineal u homogénea los saberes, normas o discursos, sino que, por el contrario, construyen su realidad

Continuando en esta línea, Elsie Rockwell plantea que la escuela es una construcción social permanente, atravesada por relaciones de poder y control, pero también por márgenes de acción que permiten a maestras, estudiantes y comunidades disputar los sentidos de lo impuesto. A propósito, la autora señala que:

La institución escolar observada desde nuestras preguntas existe como un “concreto real” en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad, cada escuela es producto de una permanente construcción social (1982, p. 60).

Tomando en consideración lo anterior, es evidente que la normatividad estatal se encuentra presente, pero no determina por completo las prácticas escolares. Las acciones cotidianas, incluso aquellas que parecen pequeñas o locales, forman parte de procesos de apropiación que transforman las relaciones entre saber, sujeto e institución.

Ahora bien, para entender la apropiación es pertinente acercarnos al contexto colombiano y para esto propongo revisar cómo dialogan algunos de los discursos de la inclusión educativa y los entrecruzamientos con otros factores, como, por ejemplo, contexto, maestra y discapacidad.

La inclusión educativa ha sido impulsada por diversas declaraciones internacionales, sin embargo, su implementación en Colombia debe comprenderse desde sus particularidades históricas y contextuales. En este marco, Hernández y Velásquez (2016) analizan el discurso normativo colombiano entre 1991 y 2013, entendiendo la inclusión educativa como una concepción que reconoce a las personas como sujetos de derechos, superando las nociones de educación especial e integración. Específicamente, en la Constitución Política de 1991 se establece en su artículo 68 la obligación del Estado para garantizar la educación de las personas con discapacidad. No obstante, como advierte Gloria Calvo (2009), persisten dificultades para materializar estas normas, evidenciadas en bajos indicadores de cobertura y permanencia escolar.

Es entonces cuando se observa una brecha entre la normativa y la realidad educativa, esa que enfrenta constantemente retos, de allí la importancia de estar en contacto con lo que sucede en las aulas para comprender los alcances efectivos en la comunidad cuando se habla de inclusión educativa. Atendiendo a dicha presencia, el lenguaje no puede entenderse como un

medio neutro ni meramente descriptivo de la realidad social, sino como un espacio en el que se configuran y disputan sentidos. En este marco, los discursos que circulan en torno a la inclusión educativa participan activamente en la producción de significados sobre la diferencia, la discapacidad y el derecho a la educación. Estos discursos no solo nombran a los sujetos, sino que también delimitan sus posibilidades de reconocimiento, participación y acceso a garantías institucionales, convirtiéndose en escenarios donde se ponen en juego relaciones de poder.

Por otro lado, desde la perspectiva de Bajtín el discurso no puede comprenderse como una estructura abstracta o independiente del sujeto, sino como una práctica situada que se materializa en enunciados concretos. El autor sostiene que el discurso “sólo puede existir en la forma de enunciados concretos pertenecientes a sujetos del discurso” (1982, p. 260), lo que implica reconocer que todo lo dicho está anclado a una posición histórica, social y cultural específica. En este sentido, los discursos no circulan de forma imparcial, sino que adquieren sentido en función de quién los enuncia, desde dónde lo hace y en qué condiciones.

El enfoque investigativo

El recorrido que deseo compartir con las personas lectoras interesadas se gestó desde la formación propia como maestra de escuela, posteriormente, con los estudios de posgrado, logré situar la indagación sobre la inclusión en caminos investigativos que me llevaron desde la investigación social hasta encontrarme con la investigación biográfico-narrativa.

¿Qué me motivó a decidir que este enfoque era el más adecuado? El enfoque biográfico-narrativo no se limita únicamente a la recopilación de relatos aislados o fragmentados en el tiempo. Más bien, constituye una apuesta epistemológica y metodológica que busca comprender la experiencia humana desde la narración significativa de quienes la viven. Tal como señalan Antonio Bolívar y Jesús Domingo:

este enfoque permite mostrar la “voz” de los protagonistas cotidianos, es decir, recuperar sus relatos de vida y experiencia, hacer públicas sus percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que —desde su propia perspectiva— han influido de manera decisiva en la configuración de su identidad y en la forma en que actúan en el mundo (2006, p. 8).

La narrativa, en este sentido, se convierte en un medio privilegiado para comprender los procesos subjetivos, históricos y sociales que intervienen en la práctica educativa. En este sentido, las mujeres-maestras participantes se constituyen en protagonistas no solo por ser portadoras de voces, sino porque sus experiencias se asumen como saberes legítimos que merecen ser contados y escuchados. Su palabra no es un simple testimonio, sino una forma de conocimiento que interpela a la sociedad al recordar que la experiencia es digna de ser relatada y reconocida.

En esta línea, Walter Benjamin advertía “que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias” (1987, p. 2). Retomar esa capacidad de compartir experiencias es, por tanto, un acto de resistencia frente al olvido y la deshumanización. La narrativa biográfica y autobiográfica ofrece un espacio para reconstituir esa facultad, posibilitando el diálogo entre memorias individuales y colectivas, entre la vida cotidiana y la historia social.

Así, el enfoque biográfico-narrativo se erige como un camino para comprender la educación no solo desde los discursos institucionales o normativos, sino desde las trayectorias vitales de quienes la encarnan día a día. A través de la palabra narrada, las maestras reconstruyen su historia, resignifican su práctica y contribuyen a la memoria colectiva de la escuela y de la docencia.

¿Y ellas, quiénes son...?

Contar las historias de vida de las maestras que caminan las escuelas rurales y urbanas es abrir una ventana al alma de la docencia. En cada una de ellas habita una historia que se entreteje con la memoria de la educación pública, con los silencios y las resistencias cotidianas de quienes enseñan no solo desde el conocimiento, sino desde la vida misma. Las siguientes narraciones recogen las voces de tres mujeres maestras: Ana Deisy López Mora, Betsabé Romero Mahecha y Marisol Rodríguez Silva, sus trayectorias revelan los matices del ser docente, madre, hija y mujer. A través de sus relatos, la escuela se transforma en un espacio donde la experiencia se hace palabra y la palabra memoria compartida.

Acercarse a la vida de Ana Deisy López Mora es recorrer un camino tejido de esfuerzos, pérdidas y aprendizajes que la han forjado como mujer, madre y maestra. Nació en Bogotá en 1967, creció en una familia marcada por la violencia que arrebató la vida a uno de sus hermanos, mientras los otros dos se radicaron en Barranquilla. Su vida familiar se consolidó junto a su esposo José y sus hijos Kevin y Willy, este último diagnosticado con autismo. Ser madre de un hijo con discapacidad le ha significado enfrentar prejuicios, incompreensión y momentos de profunda reflexión. Sin embargo, su resiliencia se refleja en los logros de Willy, quien hoy escribe, lee, dibuja y sorprende con su prodigiosa memoria, convirtiéndose en una fuente constante de amor y motivación para su madre.

Su trayectoria profesional comenzó como normalista y luego psicóloga, aunque su verdadera vocación siempre ha sido la docencia. Ha trabajado en distintas instituciones educativas y desde 2011 es maestra de planta. Reside desde hace dos décadas en San Francisco, Cundinamarca, donde ejerce en la escuela rural El Muña, un lugar de difícil acceso que simboliza los retos diarios de la educación rural. Deisy ha sabido transformar esas limitaciones en oportunidades pedagógicas, creando un aula viva, diversa e inclusiva. Durante la pandemia mantuvo el vínculo con sus estudiantes a través de guías y llamadas, demostrando una profunda vocación por enseñar. En su escuela promueve proyectos como la huerta escolar y la escritura reflexiva, convencida de que estas prácticas fortalecen la autoestima y el sentido de comunidad entre las niñas y los niños.

Conocer a Betsabé Romero Mahecha es encontrarse con una mujer de energía inagotable y profunda sensibilidad. Nacida en Bogotá en 1969, creció rodeada de sus cuatro hermanas y de una madre que le enseñó la fortaleza del cuidado. Desde joven asumió responsabilidades familiares, acompañando a su padre durante su enfermedad y cuidando de sus hermanas menores. Esa vocación por el cuidado y la empatía marcó su camino hacia la docencia, una profesión que abrazó desde los 16 años.

Su recorrido profesional refleja una dedicación constante a la educación inclusiva y a la transformación pedagógica. Se formó como Tecnóloga en Educación Especial y trabajó más de una década con niños con síndrome de Down en la Fundación Fe, donde diseñó estrategias

de estimulación temprana y formación para la vida cotidiana. Posteriormente, se vinculó a la Secretaría de Educación de Bogotá, donde trabajó en programas de integración, aceleración y alfabetización, capacitando a docentes en el programa *Primeras Letras*. En 2007 fue nombrada maestra de planta, consolidando su compromiso con una enseñanza que combina el rigor académico con la ternura. En su aula, las niñas y niños trabajan a su propio ritmo, entre colores, materiales y juegos, mientras ella acompaña de cerca cada proceso de aprendizaje con paciencia y conocimiento.

Marisol Rodríguez Silva encarna el sentido profundo del cambio. Nacida en Bogotá el 19 de mayo de 1987, es mujer, madre, maestra y amante de la poesía y el rock. Su trayectoria vital y creativa se refleja en su escritura, reconocida en 2019 en el concurso de la Biblioteca Pública San Juan Bosco de Mosquera, donde narró el tránsito de la ciudad al campo. Su familia ha sido su principal motor, así como su firme defensa de la educación pública, ámbito en el que ha cursado toda su formación académica.

Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, especialista en Gerencia de Proyectos y magister en Educación y Tecnología, Marisol se define como una maestra estudiosa y comprometida con el aprendizaje permanente. Su experiencia docente incluye el trabajo en colegios privados y públicos, así como una valiosa trayectoria con niñas y niños con discapacidad, donde evidenció las brechas existentes por la falta de diagnósticos y apoyos oportunos. Convencida de que la maternidad no implica renunciar a los sueños académicos, sin sacrificar su libertad ni su autonomía, ha construido su vida con una armonía consciente entre los distintos roles que habita. Desde hace tres años es maestra rural en la sede San Luis de la Institución Educativa República de Francia, en San Francisco, Cundinamarca. Allí ha enfrentado retos administrativos propios de la ruralidad, aprendiendo a resolver con creatividad y trabajo colectivo junto a familias y colegas.

Estas tres mujeres son las protagonistas del presente artículo, sus experiencias no son insumo de una investigación, sino el recordatorio de que la experiencia es digna de ser relatada.

Posibles lecturas anticapacitistas

La inclusión educativa, aunque formulada desde políticas nacionales e internacionales, suele llegar a las instituciones como un conjunto de directrices normativas que no siempre dialogan con los saberes, experiencias y realidades de las comunidades educativas. En el campo escolar, esta distancia se expresa en la forma como se clasifican los sujetos y se establecen criterios de normalidad o diferencia, reproduciendo discursos capacitistas alineados con lógicas de estandarización. No obstante, estas políticas no operan de manera lineal, pues son reinterpretadas, apropiadas y tensionadas en la práctica cotidiana por quienes habitan la escuela.

Este es el caso que comparte la maestra Marisol cuando habla de lo que significa ser maestra:

Uno siente que trabaja muchísimo, uno trabaja los fines de semana, uno va a arreglar la escuela, uno va a pintar el fin de semana, uno va a arreglar la mesa que se cayó, uno hace ese tipo de cosas, que de pronto uno sabe que no deberían ser funciones de uno, pero que uno finalmente lo hace y uno lo hace. En lo personal, yo creo que a la profe Deisy le pasa lo mismo porque uno siente que la comunidad lo vale, porque uno sabe que la comunidad lo necesita, lo aprecia, lo valora.

En este proceso, las maestras emergen como sujetos centrales de resignificación de los discursos de inclusión y de las lógicas que establecen roles o funciones. La historia personal de cada una —atravesada por su condición de mujer, madre, su pertenencia étnica, clase social, experiencia con la discapacidad y su inscripción en contextos urbanos o rurales— incide directamente en sus modos de apropiación.

Todavía sigue siendo un reto, pero Willy ha significado una experiencia, un reto grandísimo, nunca pensé en la vida que mi hijo como todo el mundo me dice, fuera a salir autista, pero yo pienso que es como una ventaja, es una experiencia de él, como le digo él ha sido mi gran maestro, él me ha enseñado.

El relato anterior es de la maestra Deisy, la comprensión de la inclusión en esta experiencia de vida, rebosa todo acercamiento posible a la normatividad, pues es la vida misma la que acontece. Es observar cómo una maestra, mujer y madre, se ha enfrentado, no solo como educadora, a las barreras de exclusión para garantizar el acceso con calidad educativa a sus estudiantes, sino la forma en la que como madre ha tenido que transitar el camino con su hijo. Ella compartía, en diálogo con nosotras (también maestras), las luchas para acceder a terapias en la ruralidad y el sentimiento que emerge al reconocerse, junto con otras madres de familia, unidas por un mismo reto cotidiano: intentar que la normativa responda a las necesidades reales de sus hijos e hijas.

Estas intersecciones configuran comprensiones particulares que dialogan con el ser maestra, pero a su vez con el ser mujer y las concepciones que se pueden tener sobre la inclusión. Al respecto Betsabé nos expresa:

Hay docentes que no están de acuerdo con la inclusión, entonces ese sistema también depende de ti, de la disposición de un docente de un niño que tiene características diferentes.

Continuando en esta misma línea, Marisol expresa cómo se sintió al reconocer la discapacidad en la escuela y las implicaciones que esto conllevaba:

La parte de la inclusión la empecé a sentir más fuerte cuando me hice profesora, cuando encontraba estudiantes que probablemente tenían una discapacidad y que, de pronto, uno llamaba la atención a la institución o al padre de familia, por favor, llevémoslo a la EPS, orientadora, ayúdenme qué hago, cuando empecé a sentir que como docente uno se siente insuficiente.

Se puede entrever cómo la maestra se pregunta por su rol, se cuestiona sobre su propia capacidad profesional e incluso podría establecer que se cuestiona sobre su idoneidad. En este sentido, las maestras llegan a sentirse no “capacitadas” para hacer frente a todas las cuestiones a solucionar en la escuela.

Ahora bien, el cuestionamiento que realiza la maestra Marisol es también una inquietud que se plantea la maestra Betsabé:

En otro momento me sentí no discriminada, pero si imposibilitada. Cuando yo trabajé con aceleración nosotros trabajamos con niños desplazados y reinsertados, muy difícil, tú te sientes que debes mucho y que no haces nada por un niño que está viviendo situaciones demasiado difíciles y hay situaciones donde los niños te cuentan cómo mataban a su mamá, cómo tuvieron que esconderse... Me sentí imposibilitada, discapacitada y me costó hasta psicólogo el caso de ese niño.

Se establecen entonces otras formas de pensar la discapacidad, el sentirse no capacitado, habilitado para desempeñar una asignación, al punto de reconocerse sin herramientas para

abordar lo que los niños necesitan. Ya, ahora, la atención no solo está centrada en el estudiante, sino en lo que vive y experimenta la maestra, sobre esto se puede retomar lo expuesto por las autoras María Márquez, Analía Leite y Piedad Calvo:

Lo relevante son las vidas, los relatos de las personas participantes, la escucha, el diálogo y la ética. Tal vez uno de los desafíos, que destacamos en este texto, es el diálogo con quienes no son normalmente escuchados e incluso han estado a lo largo de la historia marginados y marginadas como actores y productores de conocimiento. Es por esto que las personas diagnosticadas con enfermedades mentales, los maestros y maestras anónimas y las mujeres mediadoras producen otro modo de ver la sociedad, la escuela, la educación y los sujetos. (2017, p. 103).

Es una posibilidad que se plantea al poder escuchar y compartir los relatos de maestras, no solo en su rol de maestras, sino en el relato que desencarna inquietud, temor o duda sobre su propio quehacer.

Finalmente, desde una posible lectura anticapacitista, la apropiación se vincula de manera inseparable con la acción y la resistencia. Podemos optar por accionar, cuestionar e incluso resistir, lo que no implica negar las normas ni los aprendizajes, sino crear otras formas de acceso al conocimiento, a la participación y a la misma noción de la diferencia. En este sentido, la inclusión educativa no se construye únicamente desde el cumplimiento normativo, sino desde las prácticas cotidianas de maestras y comunidades que, al apropiarse críticamente de los discursos, generan transformaciones reales en la escuela.

La apropiación y la resistencia se constituyen así en claves fundamentales para repensar una educación inclusiva, poniendo en tensión el mismo término de inclusión, cuando por sentido deberíamos entender que la educación es un derecho de todos y para todos, que a su vez nos invita a cuestionarnos sobre: ¿En qué circunstancias? ¿De qué manera? ¿Los recursos en las instituciones rurales y urbanas son iguales? ¿Se tiene acceso a un sistema de salud integral que apoye el proceso educativo o son entes independientes que siguen fragmentando el ser del estudiante?

Es en espacios como los diálogos con otras maestras, conociendo sus intereses, retos y experiencias, que los discursos de inclusión educativa toman relevancia para conocer qué se entiende por ellos, cómo se comprenden, pero, sobre todo, cómo la normativa no logra abarcar las realidades que se viven en las comunidades educativas. La experiencia de compartir lo vivido en torno a la discapacidad, trasciende el hecho de un diagnóstico, nos pone a conversar con lo humano detrás de cada aula, de cada pupitre y en cada territorio, esas son las posibles lecturas anticapacitistas.

Referencias bibliográficas

Althusser, Louis. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Bogotá: Oveja Negra.

Asamblea Nacional Constituyente (1991). [Constitución Política de Colombia](#).

Bajtín, Mijaíl. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores.

- Benjamín, Walter. (1987). *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas vol. I.* São Paulo: editora brasiliense
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En *Forum: Cualitativa social research*, 7 (4), 1-43.
- Calvo, Gloria. (2009). *Inclusión y formación de maestros*. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 78–94.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (Dirs.). (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus. (Obra original publicada en 1997) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=770115>
- Hernández, Edilberto y Velásquez, Jesús. (2016). *Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia*. En *El Ágora USB*, 16(2), 493-509.
- Mecenero, Cristina (2009). *Passaggi: maestre tra scuola e universita'. L'esperienza delle supervise dei corsi di laurea in Scienze Della formazione primaria: due Studio di caso*. Maestre. [Tesis de Doctorado]. Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Università degli Studi di Verona].
- Muraro, Luisa. (1999). Un lenguaje que lo vuelva memorable. En *Feminismos de fin de siglo. Una herencia sin testamento* [16-20]. Chile: fempress.
- Rockwell, Elsie. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.