



Representaciones sociales sobre subjetividad, inmersas en las prácticas pedagógicas de estudiantes con capacidades diversas

Social representations on subjectivity, immersed in the pedagogical practices of students with diverse abilities

Julián Alberto Vanegas López. *julianalberto69@hotmail.com*
Angie Katherine Castillo Caycedo. *ktherine.kztillo@hotmail.com*
Fabián Fernando Cuellar Urriago. *fabian960421@hotmail.com*
Alicia Fernanda Vargas Bahamón. *aliciavargasb10@gmail.com*

Psicólogos y psicólogas Universidad Surcolombiana.

Recibido: 01-octubre-2019

Aceptado: 20-diciembre-2019

Resumen

En Neiva actualmente existen centros educativos que realizan programas de inclusión con niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad, pero, además de la normatividad existente es necesario conocer cuáles son las representaciones sociales de sujeto que están inmersas en las prácticas pedagógicas de los docentes dentro del aula. Además, es pertinente interrogar por la subjetividad, cuando las personas con capacidades diversas son reducidas a una condición biologicista y se dejan de potenciar otras dimensiones de su desarrollo. La pregunta de investigación que se propone cómo objetivo responder es ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva acerca de la subjetividad en sus estudiantes con capacidades diversas? El análisis de los datos se realizó mediante las categorías de creencias y prácticas, la búsqueda de estas categorías se efectuó en la agrupación de patrones comunes expresados en los relatos de los docentes. Los resultados revelan tres hipótesis centrales: necesidad de control, desconocer su sexualidad y sin identidad. Se concluyó que la intervención pedagógica de los docentes apunta a la necesidad de control sobre el comportamiento de los estudiantes con capacidades diversas, lo que se convierte en un desconocimiento de su subjetividad en términos de negar su sexualidad y de no contar con una identidad que los represente ante el mundo.

Palabras clave: Representaciones sociales; subjetividad; sexualidad; prácticas pedagógicas; capacidades diversas.

Abstract

In Neiva there are currently educational centers that carry out inclusion programs with children and adolescents in a condition of disability, but, in addition to the existing regulations, it is necessary to know what are the social representations of the subject who are immersed in the pedagogical practices of teachers within from the classroom? In addition, it is pertinent to interrogate by subjectivity, when people with diverse abilities are reduced to a biological condition and cease to enhance other dimensions of their development. The research question that is proposed as an objective to answer is: What are the social representations of the teachers of an Educational Institution in the city of Neiva about subjectivity in their students with diverse abilities? The analysis of the data was carried out through the categories of beliefs and practices, the search of these categories was carried out in the grouping of common patterns expressed

in the teachers' stories. The results reveal three central hypotheses: need for control, to ignore their sexuality and without identity. It was concluded that the pedagogical intervention of teachers points to the need for control over the behavior of students with diverse abilities, which becomes an ignorance of their subjectivity in terms of denying their sexuality and not having an identity that represent before the world.

Keywords: Social representations; subjectivity; sexuality; pedagogical practices; different capacities.

Cómo citar este artículo: Vanegas, J., Castillo, A., Cuellar, F., y Vargas, A. (2019). Representaciones sociales sobre subjetividad, inmersas en las prácticas pedagógicas de estudiantes con capacidades diversas. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2: 52-71.

Introducción

En el marco de la educación inclusiva, Colombia ha vivido una serie de transformaciones desde el Decreto 2082 de 1992, luego la Ley 115 de 1994, posteriormente la Ley 1860, recientemente el Decreto 366 de 2009 con servicio de apoyo pedagógico y, por último, la implementación del Decreto 1421 de 2017 en todas y cada una de las instituciones educativas de educación básica primaria y secundaria. Estas normas también han estado acompañadas de propuestas conceptuales que transitaron desde la exclusión, pasando por la segregación y la integración, llegando a la inclusión de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con capacidades diversas. En estas formulaciones legales e intentos pedagógicos, la visión sobre la condición de cada niño o niña en particular no ha trascendido la mirada médica biologicista reducida a un diagnóstico que no contempla las posibilidades subjetivas de la diversidad, desconociendo y dejando de lado otras dimensiones del desarrollo humano.

Ahora bien, en lo que se refiere a datos estadísticos, los datos que obtuvo el Ministerio de Salud y Protección Social (2018) en cuanto a discapacidad, solamente el 3% de la población colombiana se encuentra caracterizada dentro del registro de discapacidad RLCPD, de ese 3%, 231.549 personas se encontraban entre 5 y 24 años de edad, el 55% refirió la asistencia a alguna institución educativa y el 43% se encontraba desescolarizado, de ellos vale la pena mencionar que el 64% reportó el no estudiar debido precisamente a su discapacidad, el 5,1% debido a los costos educativos y el 1.5% a falta de cupos escolares.

Debido a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2017) decidió crear el “PIAR”¹, que busca adaptar el plan de estudios a cada estudiante de cada curso de acuerdo con sus necesidades, para de esta forma lograr una mayor retención de los estudiantes durante el año escolar.

¹ PIAR: Plan individual de ajuste razonable. Aparece en el decreto 1421 de 2017 como una herramienta de apoyo para la planeación pedagógica con los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje para de esta forma favorecer su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Ahora bien, la institución en la que se realizó la investigación es una sede que cuenta con una sola jornada y distintas modalidades artísticas como lo son el dibujo, el baile y la pintura con el fin de orientar la educación artística como eje articulador y humanizador del proceso de aprendizaje.

El presente estudio aborda la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva acerca de la subjetividad en sus estudiantes con capacidades diversas? Vale la pena resaltar que se opta por la utilización del término “capacidades diversas” en lugar de “discapacidad”, puesto que esta última hace referencia a un sujeto en minusvalía y, por tanto, inferior. Ahora bien, se estableció como objetivo general el develar las representaciones sociales de subjetividad que subyacen a la intervención pedagógica de los docentes de niños con capacidades diversas de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva, esto con el fin último de describir y comprender un fenómeno, en este caso la subjetividad que se ve representada en aquellas narrativas obtenidas de parte de los docentes, así pues, se trata de una investigación con enfoque cualitativo que parte de los relatos de vida, los cuales son un claro soporte reflexivo de lo social a partir de un relato personal. Según Franco Ferrarotti (2007), la historia de vida o relato de vida, no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis única, por ello, se toma el relato de vida como resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en las que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades. En relación a los docentes, se busca identificar aquellas representaciones sociales que estos tienen en torno a sus estudiantes con capacidades diversas, todo ello por medio de lo que expresan a través de la palabra, de lo que han vivido en su día a día y que se convierte en experiencias, así pues, las representaciones sociales (R.S) son concebidas por Moscovici en 1979 como:

Un corpus organizado de conocimientos y es una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, pág. 18)

En tal medida se parte de dos categorías de las diferentes aproximaciones teóricas de las R.S debido a que estas enfatizan los procesos socio cognitivos que participan en el origen y la formación de las ideas y conceptos que son construidas colectivamente y forman el bagaje cultural de una sociedad, es así que los docentes expresan esta realidad mediante las **creencias**, tomadas como los significados e interpretaciones de lo vivido, es decir, la forma en como el ser humano se interrelaciona con el mundo de acuerdo a como piensa las cosas, por esa razón los docentes manifiestan en sus relatos estas ideas que forman parte de sí mismos. Por otro lado, están las **prácticas**, que son las acciones mediante las cuales los docentes interactúan con sus alumnos, esto de acuerdo con su representación social de subjetividad, capacidades diversas e inclusión. Con relación a estas dos categorías, creencias y prácticas, surgieron una serie de patrones comunes que dieron como resultado tres hipótesis centrales que son: necesidad de control, desconocer su sexualidad y sin identidad.

Cabe resaltar que, dentro de este estudio, la subjetividad es concebida a partir de los postulados de Belgich (2004), pues se trata de una instancia histórico social que se construye a partir de los múltiples atravesamientos que la sociedad ejerce sobre el sujeto, con sus diferentes regímenes discursivos, económicos, culturales, ecológicos, etc.

Por otra parte, se hace referencia también a las capacidades diversas o diferentes como aquellas que se articulan a un cuerpo deseante, simbólico y de igual forma potenciabile desde su singularidad. Según Belgich (2004), la capacidad diferente solo acentúa de esta manera de minusvalía por la diferencia que se haya frente a sus semejantes y no es tenida en cuenta desde el punto de vista de una compensación a partir de una función extraordinaria o bien con una sensibilización extrema del resto de los sentidos. Así mismo, aquellos que escapan de la norma, como sujetos con capacidades diferentes, definidos hoy, en el mundo postmoderno, como personas con necesidades especiales.

Metodología

Se utilizó el enfoque cualitativo que tiene como propósito el *“reconstruir las realidades a partir de la percepción de los actores”* (Baptista, Fernandez, & Hernandez, 2010) esto debido a que la intención es conocer mediante la participación de los propios actores sus experiencias y cotidianidades dentro del escenario educativo de clase y sus testimonios partiendo de la información de registros narrativos otorgados por los docentes entrevistados y que posteriormente fueron estudiados por los investigadores. De acuerdo con ello, se trata de un estudio cualitativo con énfasis en la parte narrativa biográfica de los protagonistas, buscando precisamente la comprensión de sus concepciones de aspectos como la sexualidad y la subjetividad, con el fin de recolectar datos sobre los relatos de vida y experiencias en este caso de docentes con sus estudiantes con capacidades diversas para de esta forma lograr describirlas y analizarlas, y justo aquí es necesario resaltar que no solo es de interés la persona en si misma sino también el entorno en que se desenvuelve, así pues, los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron; este método narrativo biográfico precisamente se centra en narrativas entendidas como *“relatos cotidianos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un “narrador” que somos nosotros mismos.”* (Cornejo, Mendoza, & Rojas, 2008, pág. 30).

El diseño de investigación se basó en los relatos de vida que *“pueden establecerse en una persona desde su nacimiento y centrarse en un aspecto particular o de interés de la práctica vital”* (Kornblit, 2007) por tanto, estos se consideran como un diseño investigativo, donde la fuente principal es guiada por la persona, en este caso docentes, que como sujetos históricos evidencian unas situaciones contextuales que al interactuar generan una manera de contar y

construir las experiencias a través de la narración.

Las narrativas construidas por los docentes en sus prácticas pedagógicas con sujetos con capacidades diversas, permiten que el investigador acceda a la realidad social e histórica que han vivido, además de conocer la manera como conciben al sujeto con capacidades diversas. El equipo de investigación se sirvió de la ayuda de técnicas investigativas como la entrevista semiestructurada, los grupos focales y la observación participante, mientras que como instrumentos se hizo uso de la guía de entrevista semiestructurada y los diarios de campo.,

En el curso de la investigación se desarrollaron 4 etapas: Preparatoria -Exploratoria, Descriptiva, Interpretativa, Aproximación Teórica.

Etapla preparatoria-exploratoria: se definió el lugar y la manera en cómo se realizaría el acercamiento al grupo sujeto de investigación para la selección de los docentes que formarían parte de la unidad de trabajo.

Etapla de indagación: se hizo uso de la observación participante, luego se conformaron grupos focales con los 7 docentes de la Institución Educativa que decidieron participar voluntariamente en el presente estudio, es preciso señalar que dicha institución, como se dijo en párrafos anteriores, es una sede de carácter público que cuenta con una sola jornada de estudios y tiene al arte como eje central de su pensum académico, allí se dio lugar a la recolección del material de momentos de vida de los distintos actores, a través de sus relatos de vida. Aquí vale mencionar que, con el fin de preservar los derechos de los actores sociales, y prevenir la presentación de efectos colaterales adversos atribuibles a la participación en este estudio se tienen previstas las condiciones éticas necesarias para su desarrollo en el contexto del Artículo 11 de la Resolución 008430 de 1993, como lo son: el uso de consentimientos informados, respeto a su dignidad, privacidad, libertad de expresión, respeto a los sentimientos de los participantes, confidencialidad y reciprocidad.

Etapla de organización de la información (etapa descriptiva e interpretativa): Para éste fin, el equipo de investigación se sirvió de la ayuda de las grabaciones y datos recolectados en los diarios de campo, en este punto se hizo entonces una depuración de todos aquellos relatos obtenidos.

En primer lugar, se inició con la definición de códigos para los relatos según los actores y las técnicas de recolección de la información, este método de análisis es utilizado en la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2016), posteriormente se agruparon según las categorías deductivas con las cuales se pretendía operacionalizar el concepto de subjetividad, es decir, se separaron los relatos en creencias y prácticas. Posteriormente se agrupan los relatos conforme a patrones comunes o constantes y que hacen referencia a una misma creencia o práctica sustentada en la noción de subjetividad de los niños y niñas con capacidades diversas que poseen los docentes y que fueron aportadas en sus relatos, esto fue denominado como “la voz de los

actores”, pues fue allí donde se estudió el discurso de cada uno de los ellos, abstrayendo apartes significativos e identificando elementos comunes y descriptivos del fenómeno, que se relacionaban entre categorías. En segunda instancia se llevó a cabo la construcción de una hipótesis interpretativa o hipótesis de sentido, que respondiera a la pregunta investigativa, para ello se tomaron los patrones comunes identificados y se interrelacionaron, ello se denominó “la voz de los investigadores” puesto que se trató de la forma de organización de la información para su posterior interpretación, algo que se configuró como fin último de la presente investigación. Por último, la **etapa de aproximación teórica** cuya finalidad fue la interpretación conceptual que consiste en establecer un dialogo entre las hipótesis construidas como respuesta a la pregunta a partir de la voz de los actores para así relacionarla con planteamientos realizados por otros autores y realizar una aproximación teórica en relación con la investigación.

Resultados

De acuerdo con las categorías creencias y prácticas definidas previamente, y tras la realización de las entrevistas a los docentes, se identificó un total de 106 relatos que se relacionan explícitamente con el tema investigado, 65 de ellos correspondientes a la categoría *creencias*, los cuales fueron agrupados en 6 patrones comunes como se presenta a continuación:

El primer patrón, **“Ellos no entienden la sexualidad”**, con 18 relatos, está conformado por narraciones que aluden a la sexualidad de sujetos con capacidades diversas de una manera contradictoria puesto que algunos de los docentes expresan explícita e implícitamente su creencia de que los sujetos con capacidades diversas no solo no poseen una sexualidad, sino que cuando ésta se les adjudica, estos sujetos no comprenden el porqué de su deseo, aquí se puede decir que se dan tres corrientes en lo que respecta a la sexualidad, pues si bien hay docentes que reconocen que aún “a pesar” de ser “niños en condición de discapacidad”, estos poseen manifestaciones sexuales, es decir que si hay sexualidad, expresada en el interés de tocarse, verse, y manifestada en la creencia de que estos no pueden estar solos; por otro lado, también hay docentes que consideran que esta manifestación de la sexualidad no corresponde, concierne o es propia de su subjetividad sino que es un asunto que se manifiesta instintivamente y de manera inocente, que no lleva consigo un interés de satisfacción y por último están los docentes que prescinden de la sexualidad de sus estudiantes, dándoles subjetivamente una niñez permanente. Bien se comprende en algunos relatos que los docentes asienten sobre la manifestación de sexualidad de los sujetos con capacidades diversas cuando refieren explícitamente *“En ellos más, porque ellos no tienen el auto control que podemos tener nosotros”* **DM6** afirmando las expresiones sexuales de sus estudiantes en el entorno escolar, señalando que esto se debe a que *“Son más expresivos, son más libres para expresarse eróticamente”* **DM5** sin embargo, cuando se interroga acerca de aquellas decisiones que como docentes toman para abordar temáticas en relación al desarrollo sexual de los estudiantes, responden que *“Ellos no entienden eso”* **DM6**, exclamando, *“todavía no, ¡a ver!”* **DM5**.

Hablando entonces del segundo patrón común, con un total de 12 relatos aparece “**identidad inferior**”, cuyos relatos apuntan a todas aquellas actitudes, intentos de normalización, sentimientos de “pobrecito”, como por *ejemplo* “*Yo como que me compadecía de ellos*” **DM2**, y todo lo que contribuya a considerar a un sujeto con discapacidad como un sujeto en minusvalía y por tanto, inferior, entonces, al considerar al sujeto como inferior, le suponen una necesidad de que se le moldee su personalidad e identidad, “*Si porque hay que acentuarles también identidades, eso, hacerlos sentir bien*” **DM6**, de acuerdo con esto, se plantean como docentes, unas pautas a enseñar a sus estudiantes, que como se dijo en este mismo párrafo, se consideran necesarias para el desarrollo de su personalidad y por tanto de su comportamiento, influyendo también en sus expresiones afectivas y también sexuales.

El siguiente patrón común encontrado es el de “**Medicamento necesario para regular la conducta**”, con 11 relatos que dan cuenta de aquella relación que hallan los docentes entre medicamentos y buen comportamiento y atención, “*el medicamento es necesario porque tan pronto se deje de dar ya uno de docente sabe qué pasa*” **DM3**, tomándolos así como mecanismo de control e intento por traer a la “normalidad” a los sujetos con capacidades diversas y anulando casi por completo aquellos comportamientos distintos que puedan llegar a tener, calmando la agresividad, dando por sentado que “*el medicamento se tiene que dar porque si se lo da el psiquiatra es por algo,*” **DM4** y que por tanto, “*uno nota el cambio cuando el niño toma medicamento o no*” **DM4**.

Posterior a este patrón encontramos “**Con estos niños uno no puede**”, obtuvimos 11 relatos en los que se puede analizar lo difícil que es para los docentes, el trabajar con esta población, “*se sabe que ellos se cansan muy rápido de las actividades académicas*” **DM3**, por tal motivo no se les exige tanto ya que su desempeño no es igual que el de un niño “normal”. “*En el sentido de trato, de juego, en el sentido de esas cosas porque la discapacidad siempre trae connotaciones diferentes, la otra, no se ponga alegar con ellos, pierde el tiempo, porque son niños especiales, no los vaya a tratar mal, son niños especiales, no los grite, no los regañe, no les vaya a pegar, porque son niños especiales*” **DH1**. Se puede ver explícito que las capacidades diversas son tomadas de forma diferente, pero con una representación de pérdida de tiempo, de carencia de sentido.

Luego está el patrón común “**Menor, Menor**”, en este hay 8 relatos que hacen alusión a la parte útil que pueden llegar a desempeñar los sujetos con capacidades diversas, tratar de vincularlos a un trabajo o algún oficio el cual los beneficie para salir adelante “*Los niños aprenden a ser auxiliares por lo menos de una panadería, es como la posibilidad de abrirse a un espacio laboral, a mí me parece bueno.*” **DM1**. La idea radica en que se les brinden distintos aprendizajes y que de esos puedan desempeñar alguno. “*Entonces esto es lo importante, que muchos niños por ejemplo aprendan estas cosas y se vinculen y sigan haciendo todas estas actividades, que puedan aprender, que puedan emprender.*” **DM3**, los docentes sustentan su interés para que las personas con capacidades diversas puedan ser autónomos y autosuficientes, que no se vuelvan una carga para

su familia, si no por el contrario puedan producir para colaborar en su hogar. Así como mencionan que en algún momento pueden aprender, está la paradoja cuando dicen que “con ellos no se puede” y que “por eso no se les exige mucho”. Por otro lado está el afán de vincularlos para que “produzcan” sin importar su subjetividad o como son tomados en cuenta estos sujetos.

Finalmente está el patrón común que fue llamado “**Rechazados por la familia**” con 5 relatos en los cuales los docentes narran su conocimiento sobre las relaciones familiares que mantienen los sujetos con capacidades diversas pero que en algunas ocasiones puede darse cierto grado de sobreprotección, resaltando que las familias en su mayoría poseen una composición disfuncional, de modo que refieren “*Muchas de las familias son disfuncionales entonces los niños van mucho porque la mamá lo rechazó, que los está viendo la abuelita, que la mamá lo rechazó desde el vientre, entonces uno les nota en la carita que ellos van como tristes*” **DM4**, evidenciando el rechazo que reflejan las dinámicas familiares en las que se encuentran los niños, es entonces como describen que se trata de una población que posee una condición que indudablemente les vuelve vulnerable, expresando “*la población que manejamos es una población difícil, primero son niños, muchos maltratados, abandonados, son niños que los han dejado, por su misma condición de discapacidad, que están con una madre sustituta que cada rato los están cambiado de mamá, entonces es un niño que todavía ni siquiera tiene una identidad propia, ni sabe quién es el papá o la mamá, ni nada”*. **DH1**, aquí conviene observar que este rechazo es exclusivamente referido a su “condición de discapacidad”, en la cual hacen referencia explícita a faltas, es decir, como lo indica el relato anterior esto al parecer repercute sobre su identidad, añádase a esto la falta de afecto que manifiesta otra docente diciendo “*hay mucha falta de cariño y agresividad*”. **DH3** sugiriendo que esta falta de afecto trae como consecuencia conductas agresivas en sus estudiantes.

Además de esto, manifiestan problemáticas todavía más complejas diciendo “*aquí hay niños que han sido violados, niñas que las han utilizado en prostitución, hay casos tenaces*”. **DH1**. Exhibiendo el nivel de vulnerabilidad que poseen por ser niños, que cuentan con una “condición de discapacidad” y que al mismo tiempo carecen de entornos familiares favorables, puesto que estos pueden ser conflictivos, hostiles e incluso limitantes.

Formación flexible. Con relación a la otra categoría de investigación, es decir la de prácticas, y realizando el mismo proceso que se tuvo para la categoría anterior, tomando en cuenta los relatos identificados en los actores de este estudio se pueden agrupar 4 patrones comunes con un total de 41 relatos, el primero de ellos se denominó “**Formación flexible por su misma condición, todo lo que hay son niños discapacitados.**” con 16 relatos que dan cuenta de aquel trato diferente que se tiene con la población estudiantil que se encuentra en la institución, esto se ve sustentado en el énfasis hecho por parte de los docentes respecto a la necesidad de dirigir y guiar en demasía a sus estudiantes, “*Yo lo llevo a él prácticamente personalizado, le cogí los cuadernos le puse otros nuevos y le dije: “estos me los va a llenar de tal manera” y además le llevo un cuaderno de escritura adicional donde va media plana diaria y el resto es dibujito.*” **DM1**, necesidad que, según expresan, no se tiene con los niños “normales”. Por lo anterior, se les hace pertinente adaptar

sus currículos, no sólo por la reglamentación actual propuesta por el Ministerio de Educación del decreto 1421 de 2017 que establece la formulación de un PIAR , y aquí hacemos un paréntesis para insertar un relato en el que la docente explica qué se hace y por qué se hace: *“PIAR-¿Qué quiere decir eso? es dándonos cuenta que según el problema a nivel Individual que tiene a sí mismo se le va enseñando, entonces ya se puede decir que se imparte casi que personalizado todo unas cosas a largo plazo porque ellos generalmente a corto se les olvida pronto todo, entonces toca que volver de nuevo a hacer refuerzos con diferentes actividades con lo que a ellos les encanta para poder que así se les quiere más.”* **DM5**; continuando con lo que se venía diciendo, la flexibilización realizada es también por el énfasis que tiene la institución, ya que esta se caracteriza por ser artística y por tanto se hace uso del arte como una forma de expresión, en este caso, por medio de la formación flexible como mecanismo para potencializar capacidades, pues como bien lo expresó la coordinadora académica desde un primer momento, el colegio concibe la condición especial como capacidad diversa, *“el hecho de poderlos flexibilizar y como adaptarlos a determinada situación hace que potencialicemos las capacidades, son las habilidades que cada profesora tenga.”* **DM3**

El segundo patrón obtenido, con 10 relatos, fue denominado **“Uno tiene que estar vigilante”** y hace referencia al cuidado que deben tener los y las docentes en cualquier instante debido a las manifestaciones de afecto entre estudiantes y a tener un control sobre ellos como por ejemplo: *“Toca uno estar pendiente en los descansos, en la clase y todo, que no, que se vayan para el baño y también, de beso, de ahí no pasan, llegan a ese punto de tocarse y besarse, nosotros siempre remitimos el caso a orientación o a la coordinadora, yo por ejemplo le digo mire está pasando esto, y ellas remiten al psicólogo”* **DH1**, aquí se puede detallar que no se realiza una enseñanza en educación sexual y que lo más viable es cohibirlos o remitirlos porque eso “está mal”. Por otro lado, este tipo de dinámicas afecta según los docentes, el desarrollo normal de las clases, manifestando: *“son una serie de cosas que tiene uno que estar atento pues estar pendiente de ellos haciendo el seguimiento porque logra trastornar el desarrollo normal del aula de clase por ejemplo afecta a todo el salón, genera discordia entre ellos mismos.”* **DM3**. Por eso, la única solución que se encuentra es el dominio sobre sus conductas.

El siguiente patrón común encontrado es el de **“Reforzar hábitos para la cotidianidad”**, con 9 relatos que expresan las dinámicas que se viven dentro del aula de clase y como las docentes refuerzan lo que a su modo de ver está bien: *“A ellos se les profundiza en hábitos para la cotidianidad, hábitos sociales de escuchar de seguir instrucciones, de escuchar bien, de sentarse bien, ya que tienen la atención tan dispersa, o atienden, o atienden, porque si no, no aprenden, o se acomodan o aprenden, además tener en cuenta los parámetros estipulados por el Ministerio de Educación, que es más sensible”* (**DM5**). La idea es que obedezcan a las peticiones de los adultos, sin poder manifestar su subjetividad y sus deseos, solo comportarse bien para adentrarse en la sociedad y para ello deben cumplir con las pautas impuestas por los docentes.

Ya para finalizar y de acuerdo con los relatos de la mayoría de los docentes en relación a las

prácticas pedagógicas que desempeñan en la institución y que aluden a la subjetividad de sus estudiantes, se halló el patrón común denominado “**Si uno no los motiva no hacen nada**” este patrón se compone por 6 relatos en los que los docentes concluyen que en sus prácticas pedagógicas es necesario mantener la motivación de sus estudiantes, “*Ellos no trabajan los 60 minutos, sino 45 minutos.... estarle cambiando, cambiando de actividad para que ellos trabajen, y ahí los tiene uno ocupados y están contentos, están felices.*” **DH1**, razón por la que recurren a diversas actividades para que sus estudiantes estén contentos y felices, en otras palabras entretenidos. Todos estos relatos expresan la necesidad de mantener la atención de sus estudiantes, de modo que estén ocupados desarrollando las actividades necesarias para la clase, entendiendo que esto es esencialmente con fines recreativos y entretenidos, no con objetivos pedagógicos o formativos dando cuenta de todo aquello que realizan los docentes en pro de obtener aprendizajes significativos reconociendo a su vez las implicaciones que tienen las capacidades diversas en la concentración, motivación, coordinación e incluso motricidad. Aquello también lleva a que se innove dentro de cada curso, “*uno procura cada año mejorar, no se puede emplear los mismos talleres nunca de un año a otro... nunca se hacen las mismas guías académicas porque son prácticamente los mismos niños que van a estar, entonces no se justifica, es tedioso tanto para ellos como para uno trabajar lo mismo entonces cada año se varían las actividades.*” **DM3**, en este punto se hace importante resaltar el que se tome como un hecho previsible que los estudiantes repetirán su año escolar dando por sentado, como se dijo en patrones anteriores, que su desempeño académico NO es igual al de un niño “normal”.

A partir de todos los anteriores elementos narrativos, fue posible la construcción de tres hipótesis centrales: necesidad de control, desconocer su sexualidad y sin identidad; las cuales son analizadas detalladamente en el momento interpretativo de la investigación.

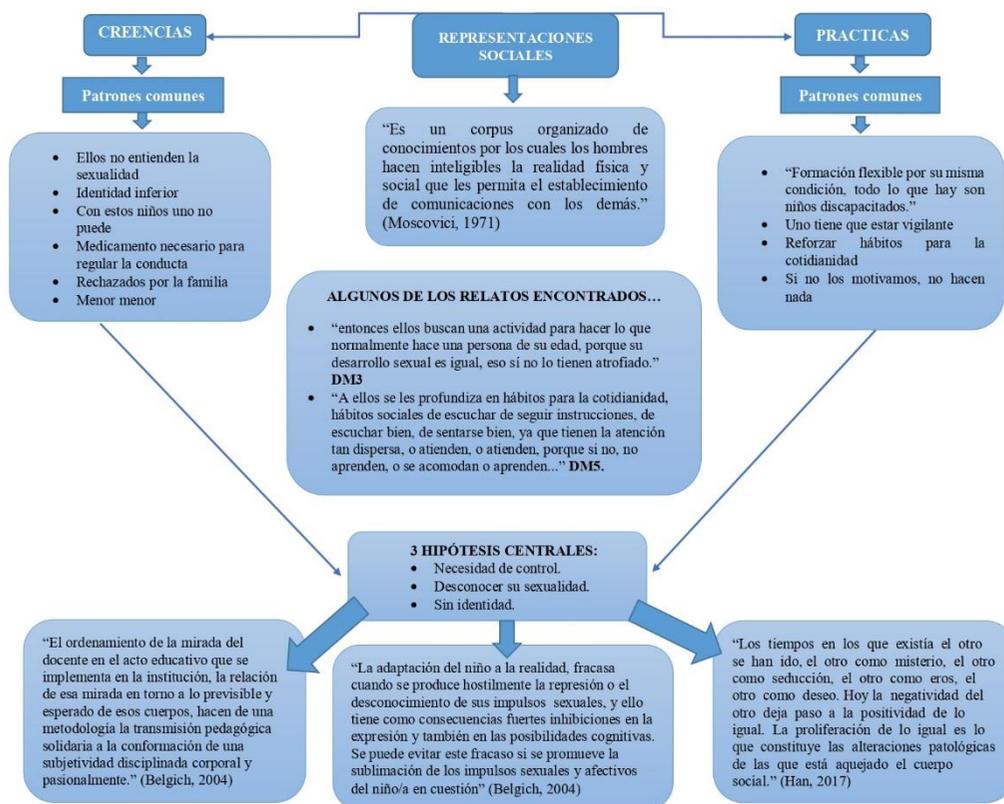


Fig. 1 Cuadro resumen patrones comunes. Fuente de elaboración propia. (2018)

Discusión o análisis de resultados

Los relatos expresados por los docentes manifiestan los imaginarios que se han instaurado en la sociedad a través de la historia, entre los cuales surge una multiplicidad de mitos, que en su mayoría responden a representaciones que poseen del sujeto con capacidades diversas. Esta instauración del mito promueve la asignación de lugares, cabe resaltar que en el rol de una institución estos lugares se derivan de un sistema de significaciones que proceden de un sistema de relaciones de poder.

Este sistema de relaciones de poder se instala en el nacimiento de las instituciones, de modo que estas representaciones sociales, son manifestación explícita de una política de disciplina en pro de la producción, es así, como desde múltiples focos las subjetividades se ven controladas para responder a la producción y también para destinar a ella sus energías y modo de sociabilidad (Belgich, 2004), razón por la cual nace el encierro y con este, la necesidad de control de los cuerpos en un espacio y tiempo limitado que les permita modelar la subjetividad de estos.

Se configura entonces la primera hipótesis de la investigación en lo que se refiere a la **necesidad de control**; una vez nace la escuela y con sigio el acto de escolarizar, el primero entendido como una institución, es un dispositivo privilegiado para establecer aquella disciplina, y el segundo como la segregación a los menores de los adultos, alojan en lugares bajo el cuidado de actores

especializados, por un número determinado de horas al día y durante cierta porción del año (Varela & Flores, 1994). Allí es importante mencionar la configuración de la escuela como un dispositivo de poder en el que el rol del docente va a ser ejercido desde un lugar de dominio hacia sus estudiantes no sólo en lo que se refiere a sexualidad sino más bien en el sentido amplio de la subjetividad.

Desde esta perspectiva, los docentes de la institución educativa en la que se desarrolló la investigación, expresan reiterativamente, la necesidad de control que deben mantener en el acto educativo con sus estudiantes, el cual no se reduce únicamente a las aulas de clase, sino también en los espacios lúdico recreativos, es así como en sus relatos manifiestan que *“toca a uno estar pendiente, en los descansos, en clase, en todo, que no, que se vaya para el baño, y también, de beso, de ahí no pasan, llegan a ese punto de tocarse y besarse, nosotros siempre remitimos el caso a orientación o a la coordinadora, yo por ejemplo le digo mire está pasando esto, y ellas remiten al psicólogo” DHI.*

El relato anteriormente expuesto denota el ordenamiento de la mirada del docente en el acto educativo que se implementa en la institución, *“la relación de esa mirada en torno a lo previsible y esperado de esos cuerpos, hacen de una metodología transmisión pedagógica solidaria a la conformación de una subjetividad disciplinada corporal y pasionalmente”* (Belgich, 2004, pág. 27).

Esta cultura de orden, control y disciplina; se remite específicamente sobre el cuerpo del niño con capacidades diversas, y se implementa desde distintas estrategias pedagógicas que les permitan regular la conducta, entre las cuales se destaca el uso de medicamentos, es así como los docentes asumen esta necesidad de control mediante la supervisión o seguimiento de la constancia en la medicación.

A esto se añade la forma en que articulan esta disciplina a las estrategias pedagógicas, pensando al sujeto como alguien no muy diferente a un soldado, ya que refieren: *“A ellos se les profundiza en hábitos para la cotidianidad, hábitos sociales de escuchar de seguir instrucciones, de escuchar bien, de sentarse bien, ya que tienen la atención tan dispersa, o atienden, o atienden, porque si no, no aprenden, o se acomodan o aprenden...” DM5.* Pensando al sujeto como *“el soldado de fábrica, de una pasta informa, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba, se ha corregido poco a poco con las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos”* (Foucault M. , 2002, pág. 124).

Ahora bien, a partir de los relatos mencionados por los docentes sobre los sujetos con capacidades diversas, se puede inferir la siguiente hipótesis en torno a **desconocer su sexualidad**, la cual hace énfasis en que algunos estudiantes no manifiestan deseos sexuales. Por otro lado, también se ve presente la contradicción en este punto, debido a que otros profesores aceptan que son seres sexuados pero que no entienden nada de eso. No obstante, también aparece el

pensamiento de que por su condición son seres más activos sexualmente, llegando a un punto de discordancia frente a este tema.

Belgich en su libro “Sujetos con capacidades diversas: sexualidad y subjetivación” (2004), abordó esta problemática de sexualidad desde el punto de vista de la singularidad, debido a que se deben tener en cuenta las patologías del estudiante, la etapa psicosexual alcanzada y la capacidad de simbolización lograda por el sujeto y la realidad social que lo circunde, ya que, a partir de su contexto y educación, el sujeto podrá tener un conocimiento de sus deseos y desarrollarlos. Sin embargo, Belgich enfatiza que cuando se tiene un compromiso neurológico profundo en el que se ve afectada la motricidad o cuando la patología afecta numerosas áreas del desarrollo, difícilmente se observan manifestaciones de tipo sexual.

En este orden de ideas, según los estudios realizados para la implementación del modelo de intervención de educación sexual y discapacidad del docente catedrático de la Universidad de Salamanca, Félix López Sánchez (2001), se evidencia la dificultad en superar las numerosas falsas creencias concretas sobre la sexualidad, ya que, aunque cada persona sea diferente y haya niveles de retraso mental más o menos consensuados, todas ellas comparten en uno u otro grado algunas características que le dan especificidad, y estas se dan precisamente porque el sujeto con capacidades diversas “con frecuencia no tiene oportunidades para relacionarse con iguales en situaciones normalizadas, limitando su vida al contexto familiar y al contexto de un centro especial.” (López Sánchez, 2001, pág. 6)

Por lo anterior, las condiciones de socialización en general, y, sobre todo sexual son carenciales. Es decir que mientras su contexto y educación se sigan dando en un marco de discapacidad, capacidades diversas o necesidades especiales y no en contextos o situaciones normalizadas, se seguirá reduciendo o limitando la expresión sexual. De hecho, algunos estudios reflejan que estos niños tienen menos juegos sexuales prepuberales de imitación, exploración, seducción, caricias, intentos de coito, etc.

Aun así, en relación al compromiso neurológico se deben tener en cuenta no solo la afectación a nivel motor y de desarrollo sino también distinguir entre las discapacidades congénitas y las adquiridas, y en estas últimas diferenciar las que se adquieren antes o después de la adolescencia. Según Posse (citado en García Arrigoni & Nastri, 2011, p.2) “El cuerpo que ha experimentado placer forma un yo corporal fortalecido; el cuerpo que no experimentó placer es un cuerpo no querido y, por lo tanto, tienen una inscripción psíquica donde el placer no es permitido”.

A causa de esta representación social que tienen los docentes y la forma como alude a este tema, pueden generar una prohibición que dificulta la posibilidad que tienen los niños de expresarse y también cualquier facultad de sustitución. Por ende, retomando las teorías psicoanalíticas de Freud desde el mismo Belgich, habrá una fuerte represión sobre el impulso lo que conllevará a una formación sintomática en su vida. La prohibición del adulto culpabilizará y generará rechazo en la sexualidad restringiendo el contacto entre ellos y por tanto, ejerciendo mayor control.

Así mismo hay docentes que normalizan esta situación sexual en ellos, el enamoramiento y sus muestras de afecto, aclarando que hacen parte de su desarrollo y que se tiene que orientar y promover el conocimiento por sus manifestaciones eróticas que, al igual que cualquier niño, presenta transformaciones en su libido encaminándolos a la búsqueda del placer y al frotamiento de sus zonas erógenas. Por lo anterior, hacen participes a sus familias al expresar que esto hace parte de su proceso evolutivo y que es necesario apoyarlo y no cohibirlo.

De acuerdo con las conclusiones de la valoración de una experiencia de educación afectivo-sexual en un Centro de Educación Especial de Tenerife en Canarias, España, “los contrastes entre la evaluación pre y post arrojaron diferencias significativas en afectividad, habilidades sociales y sexualidad.” (Aciego de Mendoza Lugo & Vizcaino Luque , 2015) Es decir que, tanto usuarios como educadores y sus familias tienden a remarcar como los jóvenes que participaron en la acción formativa que se llevó a cabo por parte de los investigadores, muestran tras la intervención un “mayor conocimiento sobre prácticas sexuales y afectivas; y diferencian entre contextos (privado/público) y relaciones (amigos, conocidos y desconocidos).” (Aciego de Mendoza Lugo & Vizcaino Luque , 2015) Estos resultados apuntan a que se ha conseguido dar respuesta a las demandas e intereses de los tres agentes implicados, ya mencionados en este párrafo, incrementando así su bienestar personal, social y afectivo-sexual.

Por lo anteriormente señalado, la información, la educación y la reflexión sobre la sexualidad ligada a los afectos y valores, provocará que el sujeto con capacidades diversas sea protagonistas de sus propias decisiones y responsable de sus consecuencias. Desde esta perspectiva, es evidente que, para adaptarse, deberá realizar un esfuerzo y resolver su conflicto, de modo que puede ser beneficioso trabajar sobre su autoestima, sus habilidades sociales y técnicas de afrontamiento resaltando que debe lograr un equilibrio entre lo que quieren y lo que pueden.

En contraposición a lo expuesto, también surge la negación sobre el entendimiento de su sexualidad, teniendo la premisa de perder el tiempo al tratar de explicarles y enseñarles lo referente al tema.

A consecuencia de esto, puede resultar que un niño con capacidad diversa no reoriente las pulsiones sexuales hacía expresiones de tipo artístico, deportivo, musical, que puedan notar el proceso de sublimación. Aquello debido a la prohibición que le generan al estar en contacto cercano con otros niños/as y a su expresión emocional, ya que como lo mencionamos anteriormente exigen el medicamento como fundamento para su control, disciplina y proceso de aprendizaje.

Foucault (1977) en “Historia de la sexualidad” nos señala cómo ésta era encerrada en la burguesía victoriana, se le desplazaba a otro lugar donde todo lo que gira en torno al sexo permanece en silencio, en donde lo único veraz es el secreto. La premisa fundamental radicaba en el acto de procreación, eso era lo normal; lo distinto, lo transfigurado se alejaba de la ley y como tal tenía que ser condenado, era anormal. También era sabido que los niños carecían de sexo,

motivo por el cual se les prohibía y se les callaba.

Es importante recordar históricamente como se ha desarrollado la sexualidad para así mismo entender por qué este tipo de docentes tienen la representación social del siglo XVII y cómo se ha mantenido a lo largo de los años. Otro aspecto importante de mencionar es el contexto de cada época, ya que definían si los sujetos eran útiles o no de acuerdo a las exigencias que tenían; como Rousseau (1762) menciona en el “Emilio” los adultos instruían al niño en los deberes de un hombre maduro; al llegar a nuestra época, el capitalismo con su mano de obra intenta introducir en el ser el que todo tiene que funcionar bajo las directrices de trabajar para poder aportar a la economía. Estos niños con capacidades diversas tienen que afrontar el imaginario social de exclusión, debido a que no se adaptan a las demandas sociales, siendo afectados en su desarrollo subjetivo de socialización, lo que a su vez afecta su desarrollo cognitivo y sexual.

En conclusión y haciendo referencia a esta hipótesis, la sexualidad es un tema tabú que aún en nuestros días se ve desdibujada y se busca crear parámetros para lo que está bien y lo que está mal, lo que es normal y patológico.

Ahora bien, para hacer referencia a la última hipótesis, **sin identidad**, no se tiene que partir de la diferencia, sino de lo igual, ¿qué hace que queramos una homogenización de la raza humana? A través de la historia el ser humano ha sufrido una serie de transformaciones que van desde adorar lo diferente al tener como supuesto que quienes tuvieran algo de más en su cuerpo eran bendecidos por los dioses, hasta repelerla y buscar que todos se parezcan, se da entonces una proliferación de lo igual, como bien lo expresa Byung Chul Han (2017), filósofo y ensayista surcoreano, *“Los tiempos en los que existía el otro se han ido, el otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo. Hoy la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual. La proliferación de lo igual es lo que constituye las alteraciones patológicas de las que está aquejado el cuerpo social.”* (Han, 2017, pág. 9)

Lo anterior se encuentra sustentado en el hecho de que cada vez más el ser humano busca numerar, un afán positivista de medir para de esta forma comparar, etiquetar y así perpetuar lo igual, pues se cumple lo que el filósofo ya mencionado denomina como un “enlace de lo igual con lo igual”, aquello de que los polos opuestos se atraen sirve sólo para aspectos banales del sujeto, estatura, aspecto físico, color de cabello, pero si vamos a hablar de aspectos determinantes en la personalidad y subjetividad del ser, preferimos encontrarnos con personas iguales, que piensen igual, que actúen igual, enredándonos en un bucle del yo, un bucle interminable que no acaba sino hasta que la persona se cuestiona a sí misma acerca de sus actos, de lo contrario sólo se tratará de una *“auto propaganda que nos adoctrina con nuestras propias nociones.”* (Han, 2017, pág. 13)

De acuerdo con esto, se da un par binario y para ilustrar mejor se da lugar a lo planteado por Belgich (2004), el primer criterio domina al segundo, por ejemplo, en la bifurcación mente-cuerpo, se privilegia aquello que tiene que ver con la mente, el pensar, el saber, el conocer, el control de sí

mismo; es de aclarar que estos polos del par binario tienen origen reduccionista donde se interpreta la realidad por medio de un esquema dicotómico, o se es uno o se es otro, aquello significa que si hay algo que domina, obligatoriamente debe haber un aspecto de sí que se ve reprimido o apartado, y esto es lo que tiene que ver con los sujetos con capacidades diversas, pues se crea así un estigma que va a afectar su proceso de subjetivación y por tanto, su subjetividad, que es el tema central del presente proyecto.

Entonces, al tener sólo dos opciones, con la prevalencia de una, se limitan las potencialidades del sujeto con capacidades diversas o no, según lo expuesto por Belgich (2004):

Se privilegia lo que el sujeto hace con la utilización de su mente, su control ante situaciones determinadas, su salud, pero por sobre todas las cosas, se instala un modo de pensar la problemática de acuerdo a formas de pares opuestos. (pág. 297)

Esto lo hace el sujeto sin darse cuenta que está inmerso en un universo de lo diferente, de lo individual, que aquella filosofía de la presencia de la que nos habla Belgich es la que evita la subversión del que piensa, siente y ve las cosas de un modo distinto, pues rechazamos lo que se sale de la norma, lo que no es “normal” ante nuestros ojos.

Como consecuencia de ello, el proceso de escolarización y educación, se da de un modo normativo, entendiendo por escolarización del estudiante el “*proceso por el cual este es introducido en una serie de innumerables actos que forman un ritual, con sus pasajes, inicios y finalizaciones; este ritual lo atraviesa y contiene*” (Belgich, 2004, pág. 298) aquí se tiene pues que ritual no son solo las actividades extra y religiosas que pueden darse en la institución protagonista de esta investigación sino también en general los modos de enseñanza de los y las docentes encargadas, aquella centralización del conocimiento, la forma pasiva en la que se les enseña a los estudiantes e incluso el “aprendizaje sin placer”, que tiene que ver con aspectos lúdicos importantes del jugar, así pues, sólo quien cumple con estos rituales, le ha dado sentido a su estar en la escuela, y por tanto, ocupa un lugar en el mundo.

Relacionándolo un poco más con la hipótesis ya mencionada, si el docente de sujetos con capacidades diversas se enfoca solamente en la enseñanza de la lecto escritura, que es por lo general el indicador de eficacia y eficiencia que tiene el Ministerio de Educación Nacional para medir los resultados de los docentes, no se logrará potenciar todas aquellas habilidades que puedan tener los niños y las niñas y mucho menos se va a dar a estos y estas su lugar en el mundo al no tener la independencia necesaria y suficiente para su desarrollo subjetivo, tal como lo decía Paulo Freire (1994), se trata de un “encuentro con el verbo”, es decir, en palabras de Belgich (2004), existe una cultura del silencio en la que nos dedicamos a excluir lo diferente y a no producir aquel encuentro del sujeto no solo en el plano de sí sino también en el plano social, algo similar al encierro que ocurrió en épocas anteriores, actualmente podemos decir que no se trata del encierro del sujeto en una habitación para que nadie lo vea, sino de un encierro desde las creencias de lo que es “normal”, en la que se reduce y empobrece su realidad dando como resultado sujetos a los

que no se les permite desenvolverse en el mundo, afectando por supuesto su proceso de constitución subjetiva y llevándolos así a ser una réplica de aquello que se les ha impuesto, hecho que no es para nada el objetivo de la educación, pues citando a Chomsky, y ya para finalizar este apartado: “El propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos. El otro concepto de la educación es adoctrinamiento” (Chomsky, 2012).

Conclusiones

En cuanto a estas representaciones sociales, se encontró que los relatos expresados por los docentes manifiestan las representaciones que se han instaurado en la sociedad a través de la historia, entre las cuales surge una multiplicidad de creencias o dicho de otro modo mitos con relación al sujeto con capacidades diversas. Esta instauración del mito promueve la asignación de lugares, cabe resaltar que en el rol de una institución estos lugares se derivan de un sistema de significaciones que proceden de un sistema de relaciones de poder, aquel sistema de relaciones de poder se instala en el nacimiento de las instituciones, de modo que estas representaciones sociales, son manifestación explícita de una política de disciplina en pro de la producción, es así, como desde múltiples focos *“las subjetividades se ven controladas para responder a la producción y también para destinar a ella sus energías y modo de sociabilidad”* (Belgich, 2004, pág. 22).

Allí puede verse cómo el sistema busca la homogenización del sujeto, dejando de lado la subjetividad de todos y cada uno de nosotros para centrarse más bien en el desarrollo cognitivo, es decir, somos sujetos si producimos, y producimos porque se nos adjudica cierto nivel de inteligencia, nivel que por supuesto no siempre es adjudicado a los sujetos con capacidades diversas logrando así anular sus identidades.

Los niños y las niñas por lo general son invisibilizados e invisibilizadas como sujetos, no sólo como seres pensantes y que están estructurando su subjetividad sino también como seres sexuados y deseantes, con deseo de saber, de aprender, de que se les dé su lugar único en el mundo. Ahora bien, en el caso de los sujetos con capacidades diversas, nos es fácil ver cómo estos son pensados como niños perpetuos por la sociedad y que por tanto su sexualidad y subjetividad se ven borradas y se convierten en tan sólo un diagnóstico, así es como llegan a las instituciones, como un diagnóstico, y aquí se hace pertinente mencionar el hecho de que por lo general el ser humano suele encasillarse en la primera impresión que se le da de las cosas, entonces, de acuerdo con esto, no podría pedirse algo diferente por parte de un educador si lo primero que hacen las instituciones cuando les envían sus estudiantes es decirles “qué tienen” para que de esta forma se hagan los ajustes necesarios dentro de su educación y se logre alinear al sujeto conforme a lo que la sociedad pide y espera, desconociendo por supuesto su unicidad.

De acuerdo con lo anterior, se infiere de las representaciones sociales de los docentes que las prácticas pedagógicas más que apostar a una inclusión educativa o social apuntan a una necesidad de control de su comportamiento, ya que suponen que ellos por sí mismos no podrían hacerlo, adicionalmente hay un desconocimiento de su subjetividad en términos de negar su sexualidad y

de no contar con una identidad que los represente ante el mundo, por lo que es necesario decidir lo que ellos deben hacer.

La investigación permitió indagar sobre la sexualidad en los niños con capacidades diversas no solo para el reconocimiento de esta sino también para evidenciar el abordaje de esta misma, a saber es indiscutible que los docentes hacen su máximo esfuerzo por transmitir aprendizajes o conocimientos fundamentales tanto en el área académica como en el fortalecimiento de habilidades sociales de gran importancia para el bienestar físico y psíquico de los estudiantes en las relaciones interpersonales y afectivas como componente básico del desarrollo de cualquier niño, niña o adolescente con capacidades normales, el cual también cuenta con derechos de educación sexual y reproductiva que incluso le permiten prevenir casos de violencia sexual.

Ya para finalizar, luego de realizar la presente investigación se crea un vacío de conocimiento en los autores en los que surge, a modo de sugerencia, la visibilización de diferencias entre docentes hombres y mujeres, en investigaciones posteriores, en lo que se refiere a la interacción y pedagogización de sus estudiantes con capacidades diversas, reconociendo así el componente de género y los roles de cuidado que se ejerzan en ello, en adición a esto se hace énfasis en la necesidad que existe en los centros educativos de la creación de espacios que procuren el fortalecimiento de aspectos afectivos y sexuales en niños, niñas y adolescentes con capacidades diversas, puesto que si bien existen, es un contenido que difícilmente se encuentra adaptado a dicha población, y a ello se suma la falta de capacitación por parte de entes gubernamentales hacia el personal que tiene contacto directo, es decir, docentes y cuidadores.

Referencias

- Aciego de Mendoza Lugo, R., & Vizcaino Luque, L. (2015). Valoración de una experiencia de educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 46(4), 45-58. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/scero20154644558>
- Baptista, P., Fernandez, C., & Hernandez, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F: The McGraw-Hill.
- Belgich, H. (2004). *Sujetos con capacidades diferentes, sexualidad y subjetivación*. Armenia: Kinesis.
- Chomsky, N. (2012). Noan Chomsky: El objetivo de la educación: La deseducación. *Filosofía Costa Rica*. Obtenido de <https://www.rebelion.org/noticia.php?id=147147>
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39. Recuperado el 18 de 11 de 2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15-40.

Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad: La voluntad de saber*. Mexico: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prision*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

García Arrigoni, P., & Natri, M. (2011). Sexualidad en adolescentes con discapacidades motoras. *Arch Argent Pediatr*, 109(5), 447-452. Obtenido de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Sexualidad%20en%20adolescentes%20con%20discapacidades%20motoras.pdf?fbclid=IwAR12aK5jo59bbJ5J2n44hjE7JPrHMCOxo5_IsP0-J42cQaprdY2Yq7F4wA

Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. (A. Ciria, Ed.) Barcelona, España: Herder.

Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

López Sánchez, F. (2001). EDUCACION SEXUAL Y DISCAPACIDAD. *III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”*. (pág. 27). Universidad de Salamanca. Obtenido de https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/9.pdf?fbclid=IwAR2tCxyxA651M6KRjcyhVIVcakMyjNIm5TEaJ4nXNjA_gSNkd7gZid8ObRk

Ministerio de Educación Nacional. (29 de Agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. República de Colombia. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (Junio de 2018). *Sala Situacional de las Personas con Discapacidad (PCD)*. Recuperado el Octubre de 2019, de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A. .

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Vols. Primera edición en español, segunda reimpresión). Editorial Universidad de Antioquia. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=0JPGDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=stra>

uss+y+corbin+2002&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwihw9GXqITnAhWLv1kKHfzDDaAQ6AEILDAA#v=onepage&q=strauss%20y%20corbin%202002&f=false

Varela, F., & Flores, F. (1994). «Educación y transformación. Preparemos a Chile para el Siglo XXI». (C. A. Cornejo, Ed.) Chile. Obtenido de http://atinachile.bligoo.com/media/users/0/1255/archivos2006/pdf/educacion_transformacion.pdf



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).