



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORIA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAGISTER EN EDUCACIÓN

**“Representación Social de la Identidad de Mujeres con Necesidades Educativas
Múltiples desde una Perspectiva de Género ”**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES

AUTORA: NATALIA VALENZUELA FLORES

PROFESOR GUÍA: PATRICIO ESCORZA WALKER

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL, 2016

DEDICATORIA

Siempre a Francisca

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a CONICYT por el financiamiento otorgado durante mis estudios en el programa de Magíster.

Agradezco a las Educadoras Diferenciales, participantes de éste estudio, quienes hicieron posible el desarrollo de éste trabajo de investigación.

Agradezco a Patricio Escorza y Eduardo Fernández por su orientación y apoyo en la construcción de éste trabajo de investigación.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	7
Capítulo I: Formulación del Problema	11
1.1 Antecedentes problema de Investigación	12
1.2 Problema de Investigación	23
1.3 Justificación o Relevancia del Problema de Investigación	30
1.4 Preguntas de Investigación	37
1.5 Objetivo General	38
Capítulo II: Marco Teórico	39
Educación Especial en Chile	40
2.1 Antecedentes históricos de la educación para las NEEM en Chile.....	41
2.1.1 Necesidades Educativas Especiales Múltiples (NEEM).....	43
2.1.2 Necesidades Educativas Múltiples y el Enfoque Ecológico Funcional	45
Modelo Social de la Discapacidad.....	52
2.2 Modelo Social de la Discapacidad.....	51
2.2.1 Normalidad/Anormalidad: categorías invalidantes	56
2.2.1.1 La Discapacidad y la Figura del <i>Monstruo Humano</i>	58
Construcción Social de la Discapacidad	61
2.3 Construcción Social de la Discapacidad.....	62
Representación Social de la Discapacidad	67
2.4 Representaciones Sociales	68
2.4.1 Dimensiones de las Representaciones Sociales	71
2.4.2 Dinámica de las Representaciones Sociales	72
2.4.3 Funciones de las Representaciones Sociales	74
2.4.4 Representaciones Sociales en el Campo Educativo de la Educación Especial	74
Campo Social de la Discapacidad.....	78
2.5 La Discapacidad como Campo Social	79
2.5.1 Habitus de la Discapacidad	81
2.5.2 Habitus de la Discapacidad en la Mujer	84

Discapacidad y Género	89
2.6 Construcción Cultural del Género.....	90
2.6.1 Identidad, Género y Discapacidad.....	93
Discapacidad y Feminismo	98
2.7 Teoría Feminista	99
2.7.1 Discapacidad y Feminismo	100
Discapacidad y Neoliberalismo	104
2.8 Neoliberalismo	105
2.8.1 Discapacidad y Neoliberalismo	108
Capítulo III: Marco Metodológico	113
3.1 Paradigma de Investigación.....	115
3.2 Enfoque Metodológico: Teoría Fundamentada	116
3.2.1 Diseño Sistemático de la Teoría Fundamentada	118
3.2.1.1 Codificación abierta	120
3.2.1.2 Codificación Axial	121
3.2.1.3 Codificación Selectiva.....	122
3.3 Diseño de la Investigación: Estudio de Caso Colectivo	123
3.3.1 Decisión Muestral.....	124
3.3.1.1 Selección de los Casos de estudio	124
3.3.1.2 Participantes del Estudio	126
3.4 Técnica de Recolección de la Información	126
3.4.1 Técnica de análisis de la información	127
3.5 Rigor científico de la investigación	130
3.5.1 Consentimiento Informado	134
Capítulo IV: Presentación y Análisis de la Información.....	135
4.1 Análisis de la Información.....	136
4.1.1 Análisis de los incidentes.....	136
4.1.2 Categorización.....	158
4.1.2.1 Codificación Abierta	158

4.1.2.2 Codificación Axial	174
4.1.2.3 Codificación Selectiva	184
4.1.3 Discusión: Desarrollo de la Teoría Sustantiva	193
Capítulo V: Conclusiones	203
5.1 Conclusiones.....	204
5.2 Proyecciones.....	211
Bibliografía	212
Anexos	225

INTRODUCCIÓN

La Representación Social (RS) de las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples (NEEM) según (Gómez, 2013; Torres, 2004; López, 2007; Ferrante 2008, 2009; Ferrante y Ferreira, 2011; Ferreira, 2008, entre otros/as) se estructura al interior de lo que Bourdieu denomina campo social; un espacio pluridimensional, que a su vez, se constituye de posiciones y condiciones de clase de carácter asimétrico y jerárquico dependiendo de la posesión del capital global (volumen, estructura y evolución) de quienes conforman este espacio social; profesionales de la salud, profesionales de la educación, familia, etc. Esta distribución asimétrica de posiciones de poder, en base a un rendimiento diferencial, genera discursos hegemónicos, que dentro del campo social de la discapacidad, se esbozan de acuerdo a dos principios de diferenciación que generan cierto tipo de prácticas a saber; el Modelo Médico (MM)¹ (Menéndez 1984, 1988, 2005; Ferrante 2008, 2009) o Discurso Médico (Foucault, 2014) y el sistema económico – político – social Neoliberal (Biagini y Fernández, 2014). El modelo médico – patológico, como construcción ideológica (Foucault, 2014) ha intentado dominar y oprimir a los desviados sociales (Berger y Luckmann, 1989) a través de la obediencia y la disciplina (Fromm, 2014) para lograr el ajuste a la norma impuesta como arbitrario médico – cultural. Por otro lado, el sistema económico – político y social hegemónico, que opera como percepción dóxica (Bourdieu y Passeron, 2014) reproduce en el campo social de la discapacidad, relaciones simbólicas y materiales de dominación hacia las personas con necesidades educativas múltiples. La incorporación de ambos sistemas a las predisposiciones cognitivas de los agentes que conforman éste espacio social, de acuerdo a la estructura de las relaciones asimétricas, condicionan y refuerzan la percepción de la realidad

¹ Para Menéndez (2005) el Modelo Médico Hegemónico (MMH) se instituye durante la denominada Primera Revolución Industrial, acompañando la constitución de la clase obrera, de la nueva ciudad industrial y más adelante de la expansión colonial correspondiente al periodo imperialista. Las principales características estructurales del MM (Modelo Médico) son su biologismo, individualismo, ahistoricidad, a – sociabilidad, mercantilismo y eficacia pragmática y si bien dichos rasgos pueden ser observados en la medicina practicada antes del siglo XIX, durante este siglo se profundizarán y potenciarán esos rasgos hasta convertirse en las características dominantes de la biomedicina. Es importante subrayar que el biologismo articula el conjunto de los rasgos señalados y posibilita la exclusión de las condiciones sociales y económicas en la explicación de la causalidad y desarrollo de las enfermedades. El biologismo es el que posibilita proponer una historia natural de la enfermedad en la cual la historia social de los padecimientos queda excluida o convertida en variables biológicas. (...) El biologismo del modelo supone considerar “la evolución” pero no la historia de la enfermedad. La concepción evolucionista no sólo biologiza y reemplaza la dimensión histórica, si no que a través del darwinismo social desarrolla una de las principales propuestas ideológicas que justificaron la explotación y estigmatización de los trabajadores a través de criterios socio – racistas. (p. 12).

para captarla como “naturalización espontánea de las estructuras de dominación” (Bourdieu y Passeron, 2014:13).

Durante décadas, la investigación científica y la intervención profesional médica y pedagógica ha estado centrada en el déficit o la alteración patológica respecto de la norma para el desarrollo de la condición humana de las personas con necesidades educativas múltiples, que institucionalizadas por una lógica binaria normal/anormal, expresan, en toda su magnitud el biopoder (Foucault, 2009), que por un lado es, anátomo – político centrado en el control del cuerpo con el fin de atomizar, fragilizar y, por tanto controlar a los/las individuos, y por otro es, bio – político regulando filogenéticamente a la población por medio del control social.

Desde una mirada foucaultiana, la discapacidad, se estructura desde las prácticas y saberes normalizadores de los grupos humanos que no cumplen con las características deseables (Foucault, 2009). Así también lo establece Canguilhem (2005), quien investiga la representación histórica occidental de lo anormal o lo patológico, planteando que la construcción que existe entre una corporalidad normal y otra anormal, permite la catalogación de *deficiente* y por tanto su eventual discriminación.

No menos importante es el estudio del contexto socio – histórico que también expresa un discurso respecto de la discapacidad dado por la imposición de un modelo económico – político centrado en el mercado. Este modelo ha deslegitimado la legislación de políticas públicas que validen los derechos humanos de las personas con necesidades educativas múltiples. En coherencia a lo anterior, es importante mencionar que Chile, es el único país del mundo que se sustenta ideológica, política y legislativamente en una constitución (1980) de carácter ortodoxamente neoliberal (Biagini y Fernández, 2014:43), lo que implica que las personas que “no pueden acceder al mercado no tienen derecho a ser auxiliados/as por la sociedad y el Estado, debiéndose dejarlos morir” (Biagini y Fernández 2014:234), al respecto Ferrante (2009) sostiene que “el modelo social anglosajón comprende a la discapacidad como el resultado de la inadecuación de la estructura social a las necesidades de las personas con discapacidad, inadecuación que solo puede ser entendida al interior del sistema capitalista desde el cual los “discapacitados” constituyen mano de obra no productiva (Ferreira, 2008)” (p. 17).

Para los autores Biagini y Fernández (2014) Hayek (uno de los ideólogos que influenció la construcción de la constitución política de 1980 en Chile)², “designa a este colectivo recurriendo a la misma expresión – “parásitos” –, que emplearon Herbert Spencer y los nazis para denominar a las “razas inferiores”” (Biagini y Fernández, 2014:234).

Según los autores, la postura hayekiana es “radicalmente antihumanista” (p. 234), entonces, si política e ideológicamente el neoliberalismo ha generado en nuestro país éxito y competitividad en las relaciones sociales – mercantiles, las personas con necesidades educativas múltiples no tienen posibilidad alguna de participar autónoma y libremente en la sociedad, pues, se sitúa al mercado como el eje fundamental de las interacciones humanas, donde la “igualdad y la democracia son elementos nocivos para la eficiencia económica.” (Gentili, 2004:122).

Frente a los relatos de dominación hegemónica, surgen los relatos feministas que, entre otras cosas, develan las construcciones de los discursos que oprimen y dominan a las personas con discapacidad, dichas construcciones sociales se sustentan según, Susan Wright (1998), en una ideología de la normalidad; “una ideología hegemónica se torna tan naturalizada, dada por hecho y “verdadera” que las alternativas están fuera de los límites de lo imaginable” (p. 14 - 15). La deconstrucción de la naturalización del discurso que oprime a la diversidad es un elemento clave de la crítica feminista. La epistemología crítica feminista que plantea Jenny Morris (1992,1993,1996 y 1998) permitirá integrar en esta investigación una herramienta de emancipación en relación a los postulados que aún persisten en el discurso pedagógico desde el paradigma positivista de la racionalidad tecnológica.

En términos metodológicos, es un estudio de carácter interpretativo, con un diseño de estudio de caso. En ésta investigación se estudiará, a través de una orientación dialógica, las estructuras subjetivas (Bourdieu, 2013) de una parte de los agentes que conforman el campo

² Jorge Vergara Estévez (2014), autor del postfacio de *El neoliberalismo y la ética del más fuerte* de los autores Biagini y Fernández, sostiene que la constitución política de 1980 se elaboró “mediante una Comisión Constituyente, dirigida por el asesor jurídico de la Junta Militar, el abogado Jaime Guzmán, quien conocía el pensamiento constitucional de Hayek y realizó una compleja combinación de este con una interpretación conservadora de la Doctrina Social de la Iglesia Católica, con el decisionismo de Carl Schmitt, principal teórico del nacionalismo y con el militarismo. (...) Desde sus inicios la dictadura empezó a elaborar un proyecto fundacional de un nuevo orden económico, social y político en el cual las concepciones de Hayek fueron una de sus principales fuentes.” (p.235)

social de la discapacidad. Desde el marco metodológico que ofrece la teoría fundamentada se analizarán los contenidos presentes en las percepciones y representaciones de una muestra de Educadoras Diferenciales que trabajan en 2 Escuelas Especiales, ubicadas en Santiago y Concepción respectivamente, considerando la siguiente pregunta de investigación ***¿Cuál es la percepción de las educadoras diferenciales respecto de la construcción de la identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples en el contexto de la sociedad chilena actual?***

Finalmente, es imprescindible hacer las consideraciones pertinentes respecto del concepto de discapacidad que será utilizado durante el transcurso de esta investigación. El concepto de discapacidad es una categorización y por lo tanto es una expresión de poder, sin embargo, en este estudio se utilizará como forma de visibilizar la tecnología política – ideología que determina las relaciones de poder que engendran las desigualdades sociales en la sociedad de mercado, en que el patriarcado representa una forma de poder dominante de género.

Capítulo I

Formulación del Problema

I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes del problema de Investigación

La investigación requiere del estudio del contexto socio – histórico concreto, de otro modo, no es posible conocer los valores culturales que la sociedad expresa a través del lenguaje o las normas sociales (morales o jurídicas) con las que se actúa frente a las categorías binarias que cobran especial relevancia en los estudios de las personas con discapacidad; normal/anormal, masculino/femenino, exclusión/inclusión, etc. Al respecto, las necesidades educativas especiales múltiples se interpretan como una desviación de la norma en una cultura disciplinaria de la normalidad.

Existen, desde los años 90 una serie de estudios (empíricos y teóricos) que a diferencia del modelo médico, plantean un modelo o teoría social de la discapacidad (Albrecht, Seelman y Bury, 2001; Barnes, Mercer y Shakespeare, 1997; Bradley, 1995; Corker, 1998; Davis, 1997; Imrie, 1997; Marks, 1997, 1999; Moore, Beazley y Maelzer, 1998; Oliver, 1990, 1992).

Según Gómez (2013), la conceptualización de discapacidad desde la perspectiva de las ciencias sociales es relativamente reciente, lo que eventualmente permite “re – conocerla como un campo científico, político y social con entidad propia” (Gómez, 2013: 393)

Por ello que, en éste estudio se considerarán los aportes de Bourdieu (2013) para definir a la discapacidad como un espacio social. Un espacio social, es un espacio cotidiano, pluridimensional de posiciones donde cada posición se define en función de múltiples coordenadas, cada una de ellas asociada a la distribución de un tipo de capital diferente; profesionales de la salud, profesionales de la educación, instituciones, familia, etc. Torres (2004) señala que la discapacidad como campo social es entendida como un entramado de relaciones sociales que se ajustan a una lógica de convivencia que define los habitus de quienes integran este espacio a través de discursos, prácticas, posiciones y disposiciones que configuran la interrelación existente a través de un sistema de diferenciación determinada por cada posición de clase, condición de clase, volumen del capital, la estructura del capital y su evolución histórica (trayectoria), es decir, un volumen global del capital, como un conjunto de poderes efectivamente utilizables; capital económico, cultural, social y simbólico. Esta

compleja red, de relaciones sociales, también está condicionada por la raza, el género, la edad, la clase social, la ubicación geográfica, etc. Bourdieu (2013) señala que un espacio social contiene disposiciones sociales en el que se intersectan diversas estrategias para relacionar cierto tipo de prácticas con posiciones diferenciales jerarquizando el capital, surgen así, diversos poderes, que legitimados y naturalizados históricamente, posicionan un orden social de dominación política (capital político) hegemónica que se plantea como principio fundamental de la estructuración de este espacio social.

Para Bourdieu (2013) La construcción de un campo social se estructura de acuerdo a diversos actos antagónicos que se llevan a cabo de forma individual o colectiva, espontáneas u organizadas, para generar una visión de mundo acorde a los intereses de quienes ocupan una posición en la estructura social en relación a los poderes diferenciales que poseen. Dentro del “*campo de luchas*” (Bourdieu, 2013: 171) las posiciones y las disposiciones de los agentes son definidas racionalmente para mantener o transformar un campo social, en el sentido de “cambiar para mantener o incluso conservar para transformar” (Bourdieu, 2013: 171)

Para Torres Dávila (2004) la discapacidad como campo social:

Promueve diversos poderes desde los sujetos, las prácticas y los discursos, que pueden buscar mantener el *campo* con su dinámica propia, transformarlo o simplemente resistirlo. Sin embargo, estas estrategias están condicionadas por las percepciones que los sujetos tienen sobre la discapacidad como campo y que a su vez las define, da forma y contenido a sus prácticas y discursos (pp. 20-21).

Comprender cómo se estructura el campo social de la discapacidad desde el orden social inscrito en el discurso de las ciencias monopolizadas y legitimadas como las corrientes hegemónicas de la psicología y la psiquiatría, es dotar de sentido la construcción de las estructuras objetivas y subjetivas que han sido determinadas por quienes ocupan un posición social de acuerdo a los poderes diferenciales que se poseen, donde los mecanismos de dominación – dependencia tienden a garantizar su reproducción. Las personas con necesidades educativas múltiples, sobre todo las mujeres, asumen un rol pasivo (Torres Dávila, 2004) en la interrelación existente en el espacio social con otros habitus,

constituyéndose así los mecanismos de exclusión/inclusión normalizadora, represión e instrumentalización de sus cuerpos.

Ferrante, (2008) plantea que la persona con discapacidad, porta, desde una perspectiva bourdieusiana, con una desposesión de capital simbólico (capital global acumulado), lo que se traduce en una posición y condición de clase que limita las posibilidades de actuar autónomamente en el espacio físico y del propio cuerpo.

El estudio de Ferrante (2008), demuestra que existe “una desposesión en términos de capital cultural institucionalizado por parte de las personas con discapacidad” (p.182) esto debido a que el orden social se inscribe en el cuerpo de la persona con discapacidad, orden que jerarquizado, permea al habitus que funciona como geografía corporal. Es decir, “la relación con el propio cuerpo es una forma de experimentar la posición en el espacio social mediante la comprobación de la distancia existente entre el cuerpo real y el cuerpo legítimo (Bourdieu, 1982)” (Ferrante, 2009: 182), en este sentido, la dominación simbólica hacia el cuerpo de la persona con necesidades educativas múltiples, por ser portador/a de un cuerpo que socialmente es descalificado, hacen que se visualice como persona disminuida, por tanto, preso/a de la violencia simbólica institucionalizada socialmente.

Según Gómez (2013), las personas con discapacidad son portadoras de definiciones de carácter negativo de categorizaciones dicotómicas, provenientes de las corrientes científicas – médicas hegemónicas: “personas discapacitadas (sin capacidad), anormales (sin normalidad), enfermas (sin salud), dependientes (sin independencia), asexuadas (sin sexo)” (p. 398). En palabras de Bourdieu (2013), el uso de categorías naturalizadas generan una eficiencia simbólica que establece diferencias simbólicas duraderas. Según Hacking (2007) citado en Huertas (2011: 447), “las personas tienden a conformarse, a permanecer e incluso a crecer, en el ámbito clasificatorio en el que han sido descritos o diagnosticados”.

Foucault (2009), menciona en este sentido, a las tecnologías del poder (anátomo – política y bio – política), donde la vigilancia, la disciplina y el adiestramiento en el/la desviado/a son por excelencia las herramientas que se han utilizado en instituciones como la escuela, la fábrica, la cárcel y el hospital para mantener las estrategias políticas de la normalización, es decir, los procesos de normalización social, permiten comprender los

procesos de desigualdad social en relación a la discapacidad y el género dentro del campo social de la discapacidad.

A través del adiestramiento, según Foucault (2009), los cuerpos inscriben en sí mismos normativas que normalizan o naturalizan (determinado por la ciencia médica) en el caso de las personas con necesidades educativas múltiples la indisociable vinculación entre discapacidad y enfermedad, imponiendo, por tanto, una lógica de dominación generando un *habitus* (Bourdieu, 2013) que hace predecibles las prácticas que caracterizan a las personas con discapacidad, es decir, que su comportamiento social responde a la predicción de ciertas prácticas según su volumen global del capital, su condición y posición de clase heredado del grupo social al que pertenece en la distribución de los poderes que actúan en ellos/as. En la misma lógica, las mujeres con necesidades educativas múltiples, son portadoras de un *hexis* corporal vinculado a las relaciones de dominación. Bourdieu (1999) citado en Galak (2010), plantea que el cuerpo pertenece y está en una relación con el orden social que lo permeabiliza, de este modo, el sistema de disposiciones de las mujeres con necesidades educativas múltiples, debe ajustarse a las normas sociales dispuestas por el patriarcado y el neoliberalismo, es decir, el *habitus* de las mujeres con necesidades educativas múltiples se “define por la percepción de la situación que lo determina” (Bourdieu 1990:156, citado en Galak (2010:23)), a través de la interiorización de la exterioridad de las estructuras objetivas de forma no consciente, que a su vez funciona como exteriorización de la interioridad mediante las prácticas producidas por la estructura estructurada del *habitus*.

En una radical oposición, los estudios feministas de la discapacidad que surgen en los años 90 (Jenny Morris, 1992, 1993, 1996, 1998) se postulan desde una perspectiva crítica hacia las estructuras de dominación y discriminación que responden a un orden social capitalista – patriarcal. La perspectiva feminista, busca desnaturalizar la visión de discapacidad que sitúa a la persona con necesidades educativas múltiples desde un modelo binario (sujeto defectuoso/ sujeto normal) y que sirve además de fundamento para la dominación política e ideológica en un contexto socio histórico – específico que actúa como operador hegemónico.

Según Balza (2011) las teorías feministas estudian a la discapacidad desde un paradigma teórico propio de los estudios de género con una perspectiva crítica del sistema de opresión definida por las estructuras de dominación y discriminación que se establecen desde el orden social hegemónico. Muchas autoras/es (Thomson, 2005; Inahara, 2009; Scully, 2005; Shildrick, 2002, 2005; Diniz, Barbosa y Dos Santos, 2009; Maldonado, 2012 entre otros) insisten en el modelo social de la discapacidad frente al modelo médico (Menéndez 1984, 1988, 2005; Ferrante 2008, 2009) , situando a la discapacidad en un contexto de derechos.

Thomson (2005) manifiesta que la discapacidad es una categoría crítica en tres aspectos; la identidad, la interseccionalidad y la corporalidad. En este sentido los aportes de Judith Butler, con la publicación (1990) de *El género en disputa*, son importantes en la configuración de la identidad de las mujeres con necesidades educativas múltiples, manifestando que el género debe ser intercalado con la raza, la clase, la etnia o la sexualidad, ejes que constituyen la identidad de la mujer, “existe un problema político con que se topa el feminismo en la suposición de que el término mujeres denota una identidad común” (Butler, 1990:35)

El análisis de la discapacidad desde la perspectiva de género es de gran relevancia, principalmente, por que, según Gómez (2013), las mujeres con discapacidad han sido invisibilizadas ya sea en estudios sobre género y también en estudios sobre la discapacidad, es una “múltiple opresión” (p. 40). Según la autora “ser mujer con discapacidad marca una trayectoria de múltiple discriminación y añade barreras que dificultan el ejercicio de derechos, la plena participación social y la construcción de objetivos personales” (p. 40). Indudablemente esta situación afecta el desarrollo de la identidad en las mujeres con necesidades educativas múltiples, porque patriarcalmente se asignan roles o habitus que estereotipan el rol de la mujer.

Tom Shakespeare (1998: 205-209), citado en Gómez (2013:401) explicita que “los estereotipos sexuales refuerzan los prejuicios sobre la discapacidad ya que en el caso de mujeres con discapacidad, la dependencia, la vulnerabilidad y la debilidad son las asociaciones en la cultura patriarcal”. En este sentido Thomson (2005) recalca que las mujeres con discapacidad son estereotipadas como indeseables, asexuales e imposibilitadas para realizarse como madres. Así lo señala la Declaración sobre el reconocimiento de los derechos de las

niñas y las mujeres con discapacidad (2008) en Europa, donde, se manifiesta que a pesar de los avances importantes obtenidos en los últimos años, las niñas y las mujeres con discapacidad siguen enfrentándose a los efectos de una discriminación clara y rotunda. (López, 2007).

El presente estudio pretende abordar desde una perspectiva de género el concepto de necesidades educativas múltiples en relación a las situaciones de exclusión social, y el control hegemónico médico – neoliberal – patriarcal. Se considera que tanto el cuerpo femenino, como el cuerpo con discapacidad se oponen binariamente al cuerpo “masculino, blanco, propietario, heterosexual y sin discapacidad”. (Gómez, 2013:402). La naturalización del cuerpo de las mujeres con discapacidad, le permite a la teoría feminista, descubrir los mecanismos ideológicos detrás de la opresión hacia sus cuerpos, a raíz de esto, la feminista Simone de Beauvoir (2012) estableció una diferencia entre las características biológicas del cuerpo femenino y el rol que se le atribuye, es decir, que las condiciones sociales que se le atribuyen al sexo biológico de la mujer como predeterminantes culturales (inferioridad, debilidad, etc.) son construcciones sociales. Existen ideas de resistencia referente al cuerpo de la mujer como un estándar estereotipado de belleza del patriarca, resistencia que le permitiría a la mujer y a la mujer con necesidades educativas múltiples, visibilizar su cuerpo sin tecnologías de opresión:

El cuerpo clásico es trascendente, monumental, cerrado, estático, autocontenido, simétrico, pulcro: se identifica con la “alta” cultura o cultura oficial del Renacimiento y, más tarde, con las aspiraciones racionalistas, individualistas y normalizadoras de la burguesía. El cuerpo grotesco, abierto, protuberante, irregular, que excreta, múltiple y cambiante; se identifica con la cultura no oficial, “baja”, o carnavalesca y con la transformación social. (Russo, 1994 citado en Viñuela 2009:42)

Lo mismo sucede con la categorización binaria que se hace sobre la conceptualización de la discapacidad/enfermedad. En este sentido British Council (s/f) citado en Viñuela (2009:39) manifiesta que las “personas con discapacidad son aquellas con disfunciones que son discapacitadas por la sociedad”, lográndose dilucidar el cambio de paradigma entre el modelo médico – rehabilitador y el modelo social.

Hasta aquí, hemos argumentado cómo la mujer con necesidades educativas múltiples experimenta múltiple discriminación – opresión, sin embargo, algunas críticas feministas como Jenny Morris (1993) consideran que esta doble discriminación, sitúa a las mujeres con discapacidad como víctimas, sobreviniendo en ellas un efecto desempoderante, enfatizando así, la discriminación de género. En este sentido Thomson (2005) propone una definición alternativa, “las líneas de pensamiento feminista con mayor aplicación para los estudios de la discapacidad son aquellas que van más allá de cualquier enfoque exclusivo sobre el género y realizan una amplia crítica sociopolítica de las relaciones de poder sistemáticas y no equitativas basadas en categorías sociales asentadas en el cuerpo”. (pp.3 – 4)

En esta lógica, han emergido manifiestos en relación a la historia socio – política de las mujeres con discapacidad. El primero aparece en 1997 en el foro Europeo de la Discapacidad, desde el cual se produce un avance importante en materia de género y discapacidad, es así como surge el segundo manifiesto³ que aparece en el año 2011, ambos documentos permiten analizar la producción del poder que se inscribe en las minorías, sobre todo en relación a la interseccionalidad que articula múltiples opresiones ligadas a la raza, la clase y el sexo. Según Gómez (2013), poco a poco las teorías de la etnicidad, el género y la clase social se fueron extendiendo hasta llegar a otras categorías como la discapacidad. Esto responde a lo que Lydia la Rivière, activista feminista con discapacidad plantea en relación al feminismo y la discapacidad, ya que, “las dos primeras olas del feminismo ignoraron a las mujeres con discapacidad, dejándolas a ellas fuera de los debates feministas. Las mujeres con discapacidad quedaban relegadas al ámbito de las organizaciones de personas con discapacidad y eran consideradas objeto de cuidado” (Gómez, 2013: 47). Sin lugar a dudas esta percepción hacia la mujer con discapacidad, como cuerpo cosificado, era totalmente contraproducente con el planteamiento emancipatorio de la mujer independiente y autónoma.

Como ya se ha mencionado, la discapacidad, según Gómez (2014), ha sido visualizada desde la perspectiva de la desviación social, esto es, asignar en ella una identidad y condición social devaluadas. En este sentido, Mike Oliver (1998) citado en (Gómez 2013:394), manifiesta que el ideario neoliberal corresponde a las responsabilidades individuales, la

³ Manifiesto de los Derechos de las Mujeres y Niñas con Discapacidad en la Unión Europea. Una herramienta para los activistas y responsables políticos. Adoptado en Budapest los días 28 y 29 de Mayo de 2011 por la Asamblea General del Foro Europeo de la Discapacidad, a propuesta de su Comité de Mujeres.

competitividad y el trabajo y “quienes son incapaces de cumplir con estos ideales, imperantes en nuestra sociedad, son calificados como desviados por su incapacidad para asumir los roles socialmente adjudicados.”

Según Bourdieu (2013) en las sociedades capitalistas, el capital esta objetivado, codificado e inscrito en las instituciones de tal forma que aseguran su reproducción y perpetuación en el orden social. Las estructuras objetivas como el mercado del trabajo en las que se ejerce violencia simbólica, las personas con discapacidad han asumido un habitus en el que descansa el sometimiento y la invisibilización. Al respecto, Bauman (2007), señala que los “busca empleos debían ser saludables y estar bien alimentados, tener buena presencia, ser disciplinados y poseer las habilidades necesarias para realizar las tareas del empleo” (p.20).

En coherencia, Bourdieu (1998) señala:

El mundo está ahí, con los efectos inmediatamente visibles de la puesta en práctica de la utopía neoliberal: no solo la miseria cada vez mayor de las sociedades más avanzadas económicamente, el crecimiento extraordinario de las diferencias entre las rentas, la desaparición progresiva de los universos autónomos de producción cultural, cine, edición, etc., por la imposición intrusista de los valores comerciales, sino también y sobre todo la destrucción de todas las instancias colectivas capaces de contrapesar los efectos de la máquina infernal (...), de esa especie de darwinismo moral (...) que instaura como normas de todas las prácticas la lucha de todos contra todos (p.4).

Bauman, en la *Globalización consecuencias humanas* (2013) plantea que la globalización permite movilidad solo a la élite mundial, el resto está totalmente inmovilizado en centros comerciales como degradación y manipulación de los espacios públicos que son habilitados sólo para consumir a través del actual superpanóptico, “el almacenamiento de enormes cantidades de datos, que aumentan con cada uso de la tarjeta de crédito” (Bauman 2013: 68), donde el vigilado/a u oprimido/a “se convierte en un factor importante y *complaciente* de la vigilancia” (Bauman, 2013: 68). Esta implicancia tiene fuertes repercusiones en la toma

decisiones colectivas grupales de carácter movilizador para develar las injusticias sociales que experimentan las personas con necesidades educativas múltiples, invisibilizadas en el mundo globalizado. Es más, dentro de la soberanía totalitaria y tiránica del mercado en la modernidad líquida (Bauman 2007) el grupo social cohesionado y participativo es reemplazado por la multitud; un conglomerado de gente que funciona a través de una “solidaridad mecánica” (p.107) que actúa en base a patrones culturales definidos que no permiten el “desvío herético”, pues cada unidad que se aísla, se separa, deserta, esta obligado/a a “arreglársela solo y por su cuenta” (p. 108) para no perecer en el intento de la búsqueda de la libertad que se engendra desde el yo real (Fromm, 1981). La fragilidad de la multitud, también se refleja en la consolidación de los vínculos humanos en la moderna sociedad líquida, pues “ningún vínculo duradero nace de la actividad de consumir” (Bauman, 2007:109). La multitud se moviliza en relación a la conformidad *tipo rebaño* planteada por Fromm (1959) “la conformidad con el rebaño se convierte en la forma predominante (...) todos obedecen las mismas ordenes” (p. 23, 25).

Para mantener una inmovilización históricamente anestesiada (Freire, 2011) o acciones anti – heréticas por parte de las educadoras, los educadores y los educandos con necesidades educativas múltiples, es que se han utilizado elementos provenientes del capitalismo; modelar a los/las individuos sometiéndolos/as a disciplinas de fábrica a través de una estructura panóptica⁴ (Bauman, 2013; Foucault, 2012), obligándolos/as a renunciar a su vocación ontológica de intervenir en las decisiones y experiencias que se les imponen (Freire, 2015) cuya obediencia sometida “implica la abdicación de mi autonomía y la aceptación de la voluntad o juicio ajenos en lugar del mío” (Fromm, 2011:15), se cumple de este modo, el rol de objeto cartesiano; dócil, obediente, maleable, manejable, que desde el cogito sería “compro, luego existo” (Bauman, 2007:32) como impresión del nuevo homo œconomicus.

Desde una perspectiva Frommniana el campo social constituido como un universo simbólico deslegitima a aquellos/as que profesan o vivencian una postura adversa a las determinantes culturales, es decir, es casi un imposible ético desviarse como desviados/as o configurarse como “*grupos heréticos*” (Berger y Luckmann, 1989:136).

⁴ Debemos actuar en todo momento como si estuviéramos bajo vigilancia. (Bauman, 2013: 47- 48)

Al respecto, Zygmunt Bauman (2007) en *vida de consumo*, expone una idea en relación al concepto de “infraclasse”⁵ dentro de la *modernidad líquida*, identificando al interior de esta categoría a un grupo de seres humanos que comparten rasgos sociales en común, la principal; una elección errónea respecto del futuro de sus vidas en la sociedad de la libre elección, elección que los/las sitúa como *consumidores fallidos*, porque “son el material con el que están hechas las pesadillas... o como prefiere la versión oficial, son las malezas feas pero invasivas que no agregan nada a la armoniosa belleza del jardín y que marchitan las plantas quitándoles gran parte de su alimento” (Bauman, 2007:168), se les acusa de ser los causantes de quitarle a los residentes legítimos del consumismo las posibilidades de resguardo que el Estado les debe a ellos, la “infraclasse” constituye un gasto innecesario, ya que, su errónea decisión (elección vital) es su responsabilidad, son ellos los que “*eligen* una vida de enfermedad” (Bauman, 2007:180), condición que responde a su sometimiento en las ya conocidas instituciones de rehabilitación.

El concepto de “infraclasse” fue acuñado en 1963 por Gunnar Myrdal en relación a los peligros de la desindustrialización (Bauman, 2007) y las posibles víctimas de la exclusión de la empleabilidad. Pero es en 1977 cuando la idea de infraclasse cobra mayor fuerza en la “revista *Time*” (Bauman, 2007:180) asignándoles un valor social de; ““incorregibles”. “Ajenos”. “Hostiles.”” (p.180).

Bauman, señala que la gran víctima del “daño colateral múltiple” de la era consumista líquida es la “infraclasse”, categoría que se encuentra fuera de los límites de las clases sociales y su jerarquización, personas que dentro de una sociedad dividida en clases no pertenece a ninguna, “sino que se alimenta de los fluidos vitales de todas las otras clases, erosionando así el orden social clasista, tal como en el imaginario nazi” (Bauman, 2007:166). El autor señala que esta definición ha sido cuidadosamente escogida en relación a las asociaciones

⁵ Hebert J. Gans (1995) en *the war Against the por: The Underclass and Antipoverty Policy* propone que esta definición abarca a los pobres que abandonan la escuela, no trabajan, y en el caso de las mujeres jóvenes, a las que tienen bebés sin el beneficio del matrimonio y dependen del bienestar social. La infraclasse definida por su comportamiento incluye también a los sin techo, los mendigos y pordioseros, los pobres adictos al alcohol y las drogas y a los delincuentes callejeros. Como el término es flexible los pobres que viven en las “viviendas sociales”, los inmigrantes ilegales y las pandillas adolescentes suelen incluirse en esta categoría. De hecho, la flexibilidad de esa definición conductista se presta a que el término se convierta en un rótulo que puede emplearse para estigmatizar a los pobres, sea cual fuere su comportamiento. (citado en Bauman, 2007: 167)

arquetípicas del inframundo, apuntalando punitivamente a quienes se desvían del orden social hegemónico; cómodo y hedonista.

Los/as integrantes de la “infracalse” no tienen valor asignado en el mercado, por lo tanto, son considerados “inútiles” (p. 167) una “molestia” (p.168) de la que se debe prescindir, por ello la rehabilitación en relación a la normalización y la adaptación a la lógica mercantil en la intrusión de la utilización del crédito superpanóptico. La trasgresión de la norma de la competitividad del consumidor los condena a la “anormalidad”, por tanto, a la exclusión y marginación de la sociedad o como diría Foucault (2014) a una inclusión normalizadora.

Llama poderosamente la atención que dentro de la definición conductista de la “infracalse” las personas con necesidades educativas múltiples no sean mencionadas, aquello evidencia su invisibilización presente en todas las esferas de la sociedad, es decir, la discapacidad no es considerada ni siquiera como “infracalse”.

1.2 Problema de Investigación

La problematización de esta investigación emerge debido a la representación social que existe sobre los hombres y las mujeres con necesidades educativas múltiples, sustentada en el discurso médico que los/las ha categorizado como “anormales” (Foucault, 2014), cuyo relato legitima las prácticas de dominación desde el rol diferenciado que les confiere poder en el campo social. Foucault (2014) plantea que los discursos hegemónicos provenientes del modelo científico – médico “funcionan como discursos de verdad, de verdad por su *status* científico, o como discursos formulados, y formulados exclusivamente por personas calificadas dentro de una institución científica. Discursos que pueden matar” (p. 19) discursos que buscan la normalización de las deficiencias, de los déficit, para la armonización del saber médico – pedagógico como principio de homogeneidad social. Esta operación, permite, según Foucault (2014) ir de la instancia médica de la curación hacia la institucionalización de lo represivo y normalizador, el “poder de la normalización” (p. 49) como constitución del control frente a lo anormal.

Foucault postula que el modelo de control de los individuos “anormales”, desde el siglo XVIII es, a diferencia del modelo de “exclusión del leproso” (p. 52), el modelo de la “inclusión del apestado” (p. 52)⁶ que funciona como una normalización inclusiva, pero vigilada, bajo una pretensión de poder como principio de corrección con “una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo” (Foucault, 2014: 57). Esto es, según el autor, una conceptualización positivista, técnica y política de la normalización, es decir, en la norma se legitima cierto ejercicio de poder que funciona como operador político en la era de la modernidad.

Al respecto Foucault (1990), señala:

Desde tiempos inmemoriales la sociedad se ha encargado de mantener alejado de ella a todos los individuos que se salieran de los límites de la “normalidad”. Los métodos podrían ser inhumanos, respondían o no a una posición científica, pero también a miedos y ansiedades que generaban estos seres “diferentes”. En nuestros tiempos los métodos, tal

⁶ Ambos modelos; “la exclusión del leproso” y la “inclusión del apestado” son modelos occidentales.

vez, son diferentes – más sutiles, quizás –, pero los miedos siguen existiendo. (p. 23 - 24).

Según Gómez (2013), la discapacidad define a los sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad, donde los agentes homogeneizadores de las pautas de control de la desviación social como la medicina, la psicología y la pedagogía intervienen para normalizar. La discapacidad como desviación social, inscrita en el campo social de la normalidad, implica una devaluación del sujeto, incapaces de cumplir con los ideales neoliberales de éxito/consumo, y patriarcales; roles socialmente adjudicados a la normalidad social, es por ello que se etiqueta al sujeto como dis – capacitado/a, y que por lo tanto debe estar dispuesto/a y sometido/a a diversas tecnologías e instrumentos de control.

Se entiende, por tanto, a la discapacidad como:

Una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una intervención, de una ficción y no de algo dado. Es, también una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos. (Rosato et cols., 2009:92-93).

Existen diversas teorías occidentales explicativas de la discapacidad, entre ellas, el *Modelo de Prescindencia* que encuentra respaldo en el paradigma eugenésico para seleccionar ciertos rasgos deseables socialmente, es decir, este modelo conceptualiza a la discapacidad como una categoría inferior en la humanidad. La expresión brutal de este paradigma surge con las políticas de racismo nazi. Al respecto Menéndez (2005) señala que desde el modelo médico “las políticas eugenésicas constituyen la expresión más conocida y denunciada de esta orientación que aparece identificada con la biomedicina desarrollada bajo el nazismo” (p. 12). Frente a esta definición no es menor la impronta de la ética hayekiana en el texto constitucional de nuestro país, en este sentido los autores Biagini y Fernández (2014) en *neoliberalismo y la ética del más fuerte*, evidencian que la antropología y teoría social de Hayek – que contribuyeron ampliamente en la elaboración constitucional chilena durante la

dictadura cívico – militar –, determinaron desde entonces “un orden social, político y económico de carácter neooligárquico, cuya característica principal es que la sociedad se encuentra gobernada por una élite que concentra las principales formas de poder social (...) que carece de un proyecto nacional inclusivo” (pp. 242-243), pues las mayorías, para Hayek, “son incapaces políticamente por que están formadas por seres inferiores (...) inferioridad que es atávica” (p. 237).

Otro modelo que conceptualiza a la discapacidad es el modelo *Médico – Rehabilitador*, que lejos del modelo de prescindencia, es decir, justificaciones míticas – religiosas, se establece en términos de salud – enfermedad como anormalidad – normalidad. Para este modelo, las personas con discapacidad pueden ejercer su derecho ciudadano, sólo, si han sido rehabilitadas y normalizadas. Es un paradigma que se enfoca en el déficit de la persona. El modelo biomédico sigue institucionalizado y funciona como norma interpretativa de la opresión social desde el biopoder. Norma interpretativa que a lo largo de la historia de la psiquiatría ha identificado al/la individuo con discapacidad como portador/a de una diferencia negativa. Así lo expresa Foucault (2014) en el discurso que dedicó a los *Anormales* en el Collège de France, analizando el dominio de la anomalía que empieza en el siglo XVIII. Según el autor existen figuras que históricamente presentan el problema de la anomalía y que funcionan como antepasado de dicha conceptualización. La primera figura que aparece es el *monstruo humano* comprendida como una violación a la leyes de la naturaleza y de la sociedad (orden religioso y orden civil) el “anormal” es un *monstruo humano* que debe ser corregido/a. La segunda figura es el *individuo a corregir*, el marco de referencia para corregir a este individuo/a es la propia familia en relación a las instituciones que la colindan (escuela, hospital, iglesia, etc.) y la apoyan en este proceso correctivo. “Alrededor de este individuo a corregir, vemos dibujarse una especie de juego entre la incorregibilidad y la corregibilidad. Se esboza un eje de corregible incorregibilidad, donde más adelante, en el siglo XIX, vamos a encontrar precisamente al individuo anormal. Ese eje va a servir de soporte a todas las instituciones específicas para anormales (...) un incorregible que van a poner en un aparato de corrección” (Foucault, 2014: 64). El “anormal” de éste siglo tiene su arqueología de la anomalía en, por lo menos, estos dos antepasados.

Por otro lado, el *Modelo Social* surge como oposición a los dos modelos expuestos anteriormente, pues, sostiene que las causas que originan la discapacidad no son clínicas, ni religiosas, sino sociales. Arnau Ripollés y Toboso Martín (2008) sostienen que el aspecto social “pretende remarcar que las causas que originan la discapacidad no son individuales, de la persona afectada, sino sociales, por la manera en que se encuentra diseñada y construida la sociedad” (p. 68). Este modelo surge y responde a la influencia política social de los años 60 con al auge de las luchas sociales y los derechos civiles. A través de este modelo se pone en evidencia que el neoliberalismo excluyó a las personas con discapacidad. Raymond Williams (1958) denominó a este proceso cultural discapacitante. El modelo social, recoge además, rasgos de la teoría feminista, lo que permite evidenciar la formas de dominio hegemónico sobre las personas con discapacidad. Éste modelo describe a la discapacidad como una construcción social de la realidad que según Gómez (2013) “lo fundamental, común a todas las versiones del modelo social, es asumir que la discapacidad es una construcción social, que remite a procesos y a estructuras que se imponen a los individuos, y que la categoría interpretativa fundamental es la de *opresión social*” (p. 38).

Un estudio realizado por la Universidad Católica de Valparaíso (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo, Díaz, 2012) plantea que la educación especial en Chile durante los años setenta estaba influenciada por una marcada tendencia clínica. Este enfoque médico – clínico ha sufrido transformaciones conceptuales, lo que ha incidido en la reformulación de normativas y leyes que inicialmente hacían referencia a la integración educativa evidenciado en los acuerdos y convenios internacionales de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial que dan continuidad al informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y en Chile la ley N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad (1994) y el decreto 01 de 1998 que permitió la integración de estudiantes con diferentes NEE (necesidades educativas especiales) a la escuela regular (Manghi, D. et., al 2012: 49) y que hoy por hoy apuntan a un modelo educativo sustentando en la inclusión social de niños/niñas, jóvenes y adultos que requieren de apoyos socio – afectivo – pedagógicos, expresión de aquello es la publicación del Informe de la Comisión Nacional de Expertos en Educación Especial (2004) y la Nueva Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad (2005), también aprobándose en

el año 2010 la ley 20.422, ley que establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Manghi, D. et., al 2012: 50).

Sin embargo, el acceso a la educación de las personas con necesidades educativas múltiples sigue siendo rehabilitadora – normalizadora con una permanente exclusión educativa en relación a los/las estudiantes “*normales*”. Esto responde a una serie de dispositivos que se instalan desde la construcción social de la realidad que impiden reconocer, en nuestro país, que la educación (ONU, 1948) debe ser universal, gratuita y obligatoria como un derecho humano fundamental. La proclamación de la Declaración Universal de los derechos humanos: toda persona tiene derecho a la educación (1948) ha sido una de las mayores conquistas democráticas, sin embargo, “su fuerza declarativa, hoy es tenue en su aplicación” (Gentili, 2012: 66), ya que, su retórica contrasta profunda y brutalmente con la realidad social, donde los avances tecnocráticos de la modernización arrasan con la solidaridad, esto es, otra forma de exclusión encarnada en la expresión que Gentili (2012) denomina *exclusión incluyente*, resultante de la marginación y el aislamiento que constituyen todo proceso de segregación social dentro y fuera de las instituciones educativas (p.78). Negarle la posibilidad a un solo niño/a, joven o adulto con necesidades educativas múltiples el derecho a ser educado en igualdad de condiciones supone poner en cuestión la validez de todas las antes normativas expuestas, pues, no se concibe que cómo derecho humano la educación sea asequible para un grupo minoritario de la población. No hay inclusión social si está es parcial o se da en un segmento de la población, el derecho a la educación en igualdad de condiciones “pertenece a todos o no pertenece a nadie” (Gentili, 2012: 96). La inclusión educativa es “un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que históricamente se han producido y aún producen la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos” (Gentili, 2012: 81).

La globalización, según Bauman (2013), tiene una lógica totalitaria que se expande a todos los aspectos vitales de los seres humanos a través de sus leyes de libre comercio y, por supuesto, sin trabas al capital librándose del control político que los Estados deben ejercer para procurar el derecho de bienestar a todos y todas sus ciudadanos/as, sin embargo, al “Estado no se le permite entrometerse en la vida económica: ante cualquier intento de hacerlo,

los mercados mundiales responden con medidas punitivas inmediatas y feroces” (Bauman, 2013: 90). En esta agonía, los Estados suplican el saqueo de su soberanía para no enfrentar las duras represiones y castigos que le significaría si se establecieran normas que les permitiesen a las personas con discapacidad reconstruir sus derechos humanos. El nuevo orden mundial necesita de Estados débiles y Chile es un estado mínimo – débil – ortodoxamente neoliberal. “Los Estados carecen de los recursos o el margen de maniobra para soportar la presión, por la mera razón de que “unos minutos bastan para que se derrumben empresas e incluso Estados”.” (Bauman, 2013:89).

Al respecto, Linda Zerilli, en *el feminismo y el abismo de la libertad* (2008), devela la importancia al que alude Hanna Arendt con respecto a la conformidad social y Michel Foucault en relación a la sociedad disciplinaria moderna que caracterizan al aparato burocrático del Estado asistencialista. El pensamiento arendtiano para Zerilli, tiene que ver con la precaución que deben tener los/las ciudadanos contra la actitud utilitaria que conforma la política “lo que casi inevitablemente conduce a los ciudadanos a permitir que las acciones y las opiniones de los expertos sustituyan las suyas propias” (p.25).

Bourdieu (1988) también habla de sortear los obstáculos que propone la doxa “democrática”, pues, mientras más desposeídos estén los/las individuos en el campo social, menos predisposiciones y herramientas tienen para contrastar los efectos de las prácticas y los discursos que el Estado propone, “cuanto más desposeídas son las personas, culturalmente sobre todo, más obligadas e inclinadas están a confiar en los mandatarios para tener una palabra política” (p.161).

Según Chomsky (2014), en una economía capitalista depredadora como la actual, se requiere de un Estado y de su intervención como:

Requisito indispensable para preservar la vida humana e impedir la destrucción de su entorno natural (si hemos de ser optimistas). Como ha señalado Karl Polanyi, entre otros, el mercado autorregulado “no podría

existir durante un tiempo prolongado sin aniquilar la sustancia humana y natural de la sociedad; habría destruido al hombre y transformado su ecosistema en un desierto”. (p. 240)

Ha sido necesario resguardar, con un mínimo de protección estatal la irracionalidad destructiva que tiene hoy el totalitarismo de la globalización a través de su libre mercado, que según Chomsky (2014) perpetuarían una servidumbre que según Simon Linguet (1767) citado en Chomsky (2014) sería considerado “peor que la propia esclavitud” (p. 241). “Al trabajador nada le cuesta al rico holgazán que lo contrata [...] Se dice que estos hombres no tienen dueño, pero tienen uno, el más terrible e imperioso de todos: la necesidad. Es ella la que les impone la más cruel dependencia.” (p. 241).

En términos freirianos, se requiere de la reflexión epistemológica – ontológica – pedagógica, que permita develar las injusticias sociales frente a los discursos hegemónicos que perpetúan una verdad como absoluta e incuestionable, así lo plantea Navarro (2004) “la reflexividad se nos revela hoy como una crítica audaz y un gesto de desconfianza frente los sistemas expertos y sus discursos legitimadores” (p.182).

Frente al panorama actual, es urgente, considerar desde las ciencias sociales, posicionamientos teóricos que permitan concebir a las necesidades educativas múltiples y el género como campos de estudio críticos y, también, como propuestas de un eventual cambio social. Se requiere, por tanto, de una ideología crítica; sin imparcialidades, ni neutralidades e ingenuidades (pensamiento ingenuo, mágico, intransitivo y transitivo ingenuo propuesto por Freire), que se contraponga a la ideología hegemónica, sosteniendo frente a ello, que nuestro accionar pedagógico no es neutro, como ningún que hacer científico lo es, siempre está planteado el para qué y el para quién de la producción científica (Ander – Egg, 1982), no es posible concebir una acción pedagógica “sin un proyecto, una idea, un modelo hacía donde apuntar (...) la teoría, la investigación y la praxis están rodeadas, impregnadas y apoyadas en una ideología” (Gómez, 2013:28).

1.3 Justificación o relevancia del problema

¿Por qué comprender las Necesidades Educativas Múltiples desde las teorías feministas, bourdieusianas y foucaultianas?

La realidad “objetiva” que proviene de los relatos y discursos en la historia de occidente en relación a la discapacidad se sustentan, por un lado, en los reificados⁷ universos simbólicos que impone la religión, que vincula a la discapacidad con el pecado, lo que ha generado un discurso, que transmutado generacionalmente, visualiza a la discapacidad, como tragedia personal.

Por otro lado, está el discurso hegemónico – positivista, que conceptualiza a la discapacidad desde la enfermedad y la patología, cuyo sustento ideológico ha sedimentado el constructo cotidiano – social de desviación social; condición social devaluada que requiere de rehabilitación – normalización para poder ejercer los derechos civiles.

Y, por otra parte, contextualizar a la discapacidad en el hoy desde una perspectiva ideológica – política – económica y hegemónica, en este sentido, la doctrina neoliberal termina por suprimir e invisibilizar a aquel/ aquella que no puede ser parte de la lógica mercantil, lo que se traduce en una discriminación social constante para aquellos/a que no están calificados como agentes activos para la producción del mercado.

Dichos sustentos dogmáticos – ideológicos; religiosos, médicos y político – doctrinarios, fuertemente sedimentados en la construcción social de la discapacidad, han generado el abordaje pedagógico de las necesidades educativas especiales y múltiples acorde al discurso hegemónico sustentando en los lineamientos de la racionalidad instrumental. Superar el modelo demonológico como interpretación sobrenatural permitiría el abordaje pedagógico desde teorías socio – políticas (interaccionismo simbólico, creacionismo social, entre otros) que han aportado un avance importante en la comprensión de la discapacidad y su teorización. La teoría social, sitúa los orígenes de la discapacidad en la sociedad misma en relación a las interacciones sociales, dominadas con frecuencia por la ignorancia y el prejuicio y que

⁷ Considerar los productos culturales como “cosas” naturales y no como creación del hombre. Berger, P y Luckmann, T. (1989). Construcción Social de la Realidad. Amarrortus. Bueno Aires.

deliberadas en un sistema social basado en la economía de mercado (Oliver, 1990; Abberley, 1998) privilegian la individualidad y la competitividad como axiología de convivencia.

Según Gómez (2013), el análisis de la discapacidad a través de una perspectiva de género:

Es un campo novedoso y de interés reciente y creciente. Esto se debe en parte a que las mujeres con discapacidad han estado invisibilizadas tanto en los estudios de género como en las investigaciones sociales sobre la discapacidad; esto nos remite a la idea de la “doble discriminación” (aunque sería preferible utilizar “múltiple opresión”). La realidad de las mujeres con discapacidad se ha definido por dos hechos fundamentales: por un lado la invisibilidad. Las mujeres con discapacidad han permanecido, y permanecen en gran medida “invisibles”. Por otro lado la múltiple opresión, conceptualizada por las categorías de “ser mujer” y “ser discapacitada.” (pp. 41 – 42).

La autora, señala que ser mujer con discapacidad tiene una amplia gama de barreras sociales, sobre todo en el escenario social – actual que esta cargado de una fuerte reificación capitalista/patriarcal, por ello que afecta de modo diferente a hombres y mujeres. La representación social patriarcalmente y capitalistamente homogeneizada sobre las mujeres tiene sus anclajes históricos en autores como Aristóteles (citado en De Beauvoir, 2012: 18) quien decía que la “mujer es mujer en virtud de cierta falta de cualidades y una imperfección natural” o Santo Tomás quien (citado en De Beauvoir, 2012: 18) decreta que la mujer es un “hombre fallido” o San Agustín, quien manifiesta (citado en De Beauvoir, 2012: 24) que “la mujer es una bestia que no es ni firme ni estable”. Simone De Beauvoir (2012) declara que la humanidad es macho, porque el hombre considera a la mujer no es sí misma, sino en relación a él, por lo tanto, no es un ser autónomo. Él es el sujeto, ella es lo Otro. Para esta autora, como en el caso de la designación de la discapacidad como una tragedia personal, ser mujer desde las religiones inventadas por los hombres reflejan esa voluntad de dominación de un sexo sobre el otro “han sacado armas de las leyendas de Eva, de Pandora, han puesto a la filosofía y a la teología a su servicio, como se ha visto por las frases de Aristóteles y de Santos Tomás” (p. 24).

La mujer y las personas con discapacidad son dos oprimidos/as, en este sentido, las mujeres con discapacidad no responden ni a los estereotipos como normas estéticas del patriarcado, ni a las exigencias de un mercado laboral eficiente y productivo. Al respecto Tom Shakespeare (1998) manifiesta que los estereotipos sexuales refuerzan los prejuicios sobre la discapacidad, patriarcalmente, las mujeres con discapacidad como representación simbólica se presentan de una forma pasiva y fuertemente negativa. El patriarcado y el capitalismo funcionan como amos con fuerza tiránica frente a las mujeres, pero sobre todo frente a las mujeres con necesidades educativas múltiples. Tanto el cuerpo femenino, como el cuerpo con discapacidad están en función de una alteridad, constituyen lo Otro, en oposición al cuerpo masculino, blanco, propietario, heterosexual y sin discapacidad.

Sorprendente es también, que las mujeres – no siendo una minoría – no tengan un referente histórico de solidaridad de género. Al respecto Simone De Beauvoir (2012) destaca que a diferencia de los obreros, o la raza negra, las mujeres no conforman una comunidad solidaria, es más, ella plantea que viven dispersas entre los hombres, las mujeres viven “atadas por el medio ambiente, el trabajo, los intereses económicos, la condición social, a ciertos hombres – padre o marido – más estrechamente que a las demás mujeres; las mujeres burguesas, son solidarias de los burgueses y no de las mujeres proletarias; blancas lo son de hombres blancos y no de las mujeres negras” (p. 21 – 22) o las mujeres sin discapacidad lo son de los hombres sin discapacidad y no de las mujeres con discapacidad, pues, “el vínculo que las une a sus opresores no es comparable a ningún otro.” (pp. 22) esto implica que las mujeres siempre han sido esclavas/subordinadas del patriarcado, los dos sexos jamás, en la historia de la humanidad, han compartido el mundo en igualdad de condiciones.

¿Cómo se exige ese derecho de la igualdad en la diferencia? Erich Fromm (1981) lo manifiesta en relación a la pérdida del miedo a la libertad, él autor evidencia que nuestro miedo responde a la conciencia autoritaria denominada superyó, que no es otra cosa que obedecer a los poderes externos. “Conscientemente creo que estoy siguiendo a *mi* conciencia; en realidad, sin embargo, he absorbido los principios del *poder*; justamente debido a la ilusión de que la conciencia humanística y el superyó son idénticos” (Fromm, 2011: 16). De éste modo, la autoridad internalizada es parte de la vida de millones de personas, que, obedientes a dicha autoridad interna – externa, debilitan la racionalización en forma crítica de las

construcciones sociales hegemónicas. Es como diría De Beauvoir (2012), las mujeres evitan “la angustia y la tensión de una existencia auténticamente asumida” (p.23).

En la búsqueda de una alternativa que se plantee desde una epistemología crítica frente a las problemáticas pedagógicas en relación a la discapacidad y el género que han generado relaciones de dominación y opresión social, es que surgen los estudios de las feministas con discapacidad, entre ellas, Jenny Morris (1992, 1993, 1996 y 1998). Lo interesante de las investigaciones feministas de la discapacidad, es que permiten estudiar a la discapacidad desde un paradigma con una perspectiva crítica y socio – política del sistema de género, de dominación, de opresión, y de discriminación que se establece desde el orden social hegemónico.

Es de relevancia desnaturalizar y deconstruir la conceptualización binaria normal / anormal de la discapacidad que sitúa a las mujeres con necesidades educativas múltiples en una “múltiple opresión social”, con el objetivo de develar las injusticias sociales subyacentes al patrón cultural patriarcal/neoliberal superando así la ideología de la normalidad que impulsa el destino de las personas con discapacidad a la desviación social, como degradación simbólico – cultural.

En este sentido, Thomson (2005) recoge los estudios feministas para eludir las categorías binarias de normal/patológico provenientes del modelo médico – clínico en razón del uso del lenguaje como herramienta para controlar desde el biopoder (Foucault, 2009) las desviaciones de una norma estándar, con términos como “anormal” o “deforme”, es en otras palabras, despatologizar la discapacidad.

Por otro lado, desde la sociología surgen diversas problemáticas filosóficas que pueden dar respuesta a muchas de las interrogantes que se suscitan en el mundo educativo. En coherencia, estudiar y, por tanto, comprender, a través de la construcción de objetos/sujetos de estudio a partir de la corriente bourdieusiana, permite poner en cuestión los mecanismos de legitimación de las estructuras de poder. En este sentido las definiciones que giran en torno a la educación especial que han estado sumergidas o resurgen del Modelo Médico (MM) han permeabilizado constantemente la praxis con que se aborda pedagógicamente a las necesidades sociales, políticas e históricas de las personas con necesidades educativas múltiples.

La sociología de Bourdieu ha permitido poner en discusión la pertinencia de algunas de las prácticas intelectuales que desvirtúan los conocimientos sobre el mundo social (Bourdieu, 2014), y por tanto, los mecanismos de violencia simbólica que inscritos en las estructuras objetivas del campo social legitiman las relaciones de poder que engendran la desigualdad social.

La sociología de Bourdieu ha estimulado la producción de nuevos conocimientos en todas las áreas disciplinarias de las ciencias sociales, lo que ha generado una ruptura con la repetición de los “*mecanismos de control sobre el Estado de la cuestión*” (Bourdieu y Passeron, 2014:12). Su enfoque teórico permite generar nuevas interpretaciones de la acción social, las que son explicadas desde las estructuras de poder que no han sido visualizadas a partir de lo que Paulo Freire denomina una pedagogía neutra, ingenua o intransitiva, aquella que descansa en una falta de compromiso social y en último caso aquella pedagogía que es fatalista; pedagogía que no es capaz de develar los mecanismos ocultos, como naturalización espontánea de la percepción *dóxica*.

En este sentido, la resistencia de la estructuras, se opone a las acciones sociales que podrían transformarlas. Sin modificación, las relaciones simbólicas y materiales continúan con la reproducción de la dominación social en la asimetría jerárquica de la división del poder en el campo social.

Develar los mecanismos de dominación hegemónica, supone, deconstruir los sistemas de percepción reforzada en las predisposiciones cognitivas de las personas “incorporadas en los distintos procesos de socialización y educación (...), formulada con rigor y sistematización desde la sociología” (Bourdieu, 2014:18), la que “no sólo genera resistencias y desencantos, sino que, por principio, molesta e incomoda” (p. 18).

La perspectiva bourdieusiana permite investigar sobre el conocimiento de los mecanismos de dominación jerárquica o asimetría social para evidenciar la arbitrariedad subyacente en las estructuras del poder dominante como “labor simbólica necesaria para liberarse de la evidencia silenciosa de la *doxa* y enunciar y denunciar la arbitrariedad que ésta oculta” (Bourdieu, 1999: 247).

Sin ir más lejos, Bourdieu (2002: 152 - 153), explicita “si tiene la convicción de que existe una correlación entre las políticas neoliberales y las tasas de delincuencia y todos los signos de aquello que Durkheim llamaba “anomia”, ¿cómo no va a decirlo? No sólo no habría que reprocharlo por hacerlo, sino felicitarlo.”

Por otra lado, los planteamientos foucaultianos permiten al campo de la educación especial, comprender las arqueologías de las formaciones discursivas de las relaciones de poder, desde las cuales han emergido las definiciones históricas de aquellos/as que no se ajustan a la norma médica.

Al respecto, Foucault precisa sobre el poder de la normalización, es decir, aquel poder que crea mecanismos o tecnologías de poder, que, centrados en el biopoder o en la disciplina buscan normalizar.

Las tecnologías de poder, desde el campo social de la discapacidad circulan partir de la arqueología corporal de la persona con necesidades educativas múltiples hasta el control filogenético para aplicar patrones de rectificación/corrección, lo interesante, es que la norma, para Foucault, no funciona como mecanismo excluyente o de rechazo hacia el individuo a corregir, sino que “aspira a hacer reconocible la diferencia para posteriormente reintegrarla a sus límites” (Hernández, 2013:83), es decir, forjar sobre el cuerpo disidente de la discapacidad un proyecto de intervención y posterior transformación para el ajuste a la norma.

El poder de la normalización permeabiliza su eficacia gracias a la jerarquización de los poderes diferenciales asimétricos, que en el campo social de la discapacidad se atribuyen a la concentración del poder económico – neoliberal sobre los medios de producción y la soberanía del modelo médico, donde ambos, funcionan como principio de distribución del poder en éste campo social, con parámetros que determinan quienes están dentro y fuera de los límites de la normalidad o la legalidad, es decir, quienes son los *normales* y quienes son los *anormales*.

En *Vigilar y castigar*, Foucault (2012), plantea la *vigilancia jerárquica* y la *sanción normalizadora*, donde la norma funciona como un examen disciplinario; mecanismo que permite construir un saber en relación al hombre/mujer racional. Es por ello que al interior de las instituciones normalizadoras; la escuela, la cárcel, el hospital o la fábrica, etc., existen códigos para normalizar las conductas que no se adhieren a la disposiciones propuestas por la

sociedad disciplinaria, es un examen que dentro de un campo de regularidades permite saber el ajuste a la norma.

El cuerpo de los/las individuos a corregir o los/las “anormales”, es sometido a procedimientos disciplinarios que se esgrimen sobre una vigilancia permanente que funciona como objeto de corrección, el castigo concluye ser de carácter correctivo en relación al desvío, a través de técnicas positivas de adiestramiento con el objetivo de mejorar una conducta, de normalizarla.

El poder de la normalización fiscaliza al cuerpo disidente, asegurando el control y garantizando la reinserción del desviado/a. Esto responde a la normatividad del saber médico “como instancia de control del anormal” (Foucault, 2014:49). Para Hernández (2013) el poder disciplinario es “un poder epistemológico, es decir, un poder que produce saber, y ese saber tiene la forma de la normalización” (p. 89). Para el mismo autor “todo aquel que no se suscriba a la forma normalizante requiere corrección” (p. 90). La normalización, por tanto, es una imposición, ya que, ser *anormal*, constituye un contravalor en relación al *normal*. Al respecto Canguilhem (2005) señala que “Normar”, “normalizar”, significa imponer una exigencia a una existencia.

Canguilhem (2005), señala que la anormalidad es posterior a la normalidad y “que depara dos efectos contrapuestos (...) la norma se hace comprender como un posible modo de unificación de la diversidad, de reabsorción de la diferencia (...) lo que difiere de la norma no es lo que le es indiferente, sino lo que es rechazado por ella” (p. 92).

1.4 Preguntas de Investigación

1.4.1 Pregunta General

1. ¿Cuál es la representación social de las educadoras diferenciales respecto a la construcción de la identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples en el contexto de la sociedad chilena actual?

1.4.2 Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las categorías presentes en el discurso de las educadoras diferenciales en relación a la construcción de identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples?
2. ¿Cuáles son los significados atribuidos a la categoría de necesidades educativas múltiples presente en el discurso de las educadoras diferenciales?
3. ¿Cuál es la percepción que tienen las educadoras diferenciales sobre el rol atribuido socialmente a las mujeres con necesidades educativas múltiples en Chile?

1.5 Objetivos de Investigación

1.5.1 Objetivo General

Comprender e interpretar las representaciones sociales de educadoras diferenciales respecto de la construcción de identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples en el contexto de la sociedad chilena actual.

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Conocer las categorías presentes en el discurso de las educadoras diferenciales en relación a la construcción de identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples.
2. Comprender los significados atribuidos a la categoría de necesidades educativas múltiples presente en el discurso de las educadoras diferenciales.
3. Interpretar la percepción del rol atribuido socialmente a las mujeres con necesidades educativas múltiples en Chile.

Capítulo II

Marco Teórico

II. MARCO TEÓRICO

Educación Especial en Chile

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer al debate, al análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”.

Paulo Freire

“La educación como práctica de la libertad”

*“No está demás repetir aquí la afirmación, todavía rechazada por mucha gente no obstante su obviedad: **la educación es un acto político**. Su no neutralidad exige de la educadora que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción progresista, democrática o autoritaria, reaccionaria, aferrada a un pasado, o bien espontaneísta; que se defina por ser democrática o autoritaria”*

Paulo Freire

“Cartas a quien pretende enseñar”

2.1 Antecedentes Históricos de la Educación para las Necesidades Educativas Múltiples en Chile

Donoso (2012)⁸ en *Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile*, plantea que desde los años 80 “década declarada por las Naciones Unidas como la década de la discapacidad” (p. 8), surgieron movimientos que permitieron observar a las necesidades educativas múltiples desde otros paradigmas. Paradigmas asociados a la noción de la autonomía que debían tener las personas con discapacidad bajo el modelo de vida independiente.

Para la autora, el modelo de vida independiente “empodera a las personas con discapacidad para tomar decisiones, adquirir mayor independencia y responsabilidad social y, con ello, igualdad de oportunidades para poner a trabajar sus habilidades y potencialidades”(p. 9).

Según la autora la situación educativa de las personas con necesidades educativas especiales en Chile esta:

Aún muy lejos de llegar a la inclusión de los niños y niñas con retos múltiples al sistema regular de educación (...).

Para que estos alumnos sean incluidos en el sistema regular en Chile debe existir un real cambio de paradigma, este cambio no sólo debe estar presente en las políticas de gobierno si no que debe ser parte de una transformación cultural. (p. 10).

La autora señala que en 1974 se “reconoció por primera vez a las personas con “multihandicap” (...) basado en un modelo eminentemente médico e incluye la combinación de dos o más discapacidades que afectan de manera significativa las habilidades de aprendizaje y funciones de las personas sin el uso de adaptaciones como apoyo” (p. 51).

Para Donoso (2012), el concepto de:

⁸ Oriana Donoso, es Académica del Departamento de Educación Diferencial Especialidad Trastornos de la Visión, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Multidéficit surge de la necesidad de incluir a aquellos niños y jóvenes que presentan más de una discapacidad importante, las escuelas diferenciales se encuentran rotuladas de acuerdo al déficit que atiende. Por lo tanto, para definir el concepto, es necesario referirse al término “necesidades múltiples”; haciendo alusión a una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socioemocionales. (p. 51)

Según Donoso (2012), en 1981, algunas escuelas “entre ellas la Escuela de Ciegos Santa Lucía” (p.11) encararon el desafío de construir una alternativa para la educación de los niños, las niñas y jóvenes con necesidades educativas múltiples, “en un principio este desafío fue muy difícil, pues el hecho de trabajar con niños con retos múltiples era un ámbito desconocido” (p.11).

La autora plantea que alguno de los profesionales de la educación que asumieron este desafío, en conjunto con las familias y los/as educandos, fueron pioneros en la creación de una alternativa educativa a través de estrategias flexibles que permitieron paulatinamente el ajuste pedagógico para el desarrollo humano de las personas con necesidades educativas múltiples. Junto a esta dinámica país, se sumo el aporte de diferentes profesionales que, según la autora, eran de “un alto nivel como Bernard Aucouturier de Francia” (p. 12). También “el profesor Larry Larsen (...) definiendo a los alumnos con multidéficit como: “El sujeto que presenta más de un déficit, significativo, severo que bloquea su capacidad de aprendizaje”.”(p.13). Para la autora, John McGee “generó cambios trascendentales en la educación especial en Chile”, pues, fue quién demostró, “que era posible quitarle la camisa de fuerza a muchos de los niños que en aquellos tiempos permanecían institucionalizados en hogares hospitalarios.” (p.13).

Según Donoso (2012), ya en el año 2007 el “MINEDUC⁹ comienza a desarrollar acciones para dar respuestas más efectivas a los estudiantes que presentan necesidades educativas múltiples” (p.14) a través de diversas capacitaciones entre ellas el “Curso de Capacitación Nacional dirigido a escuelas que educan estudiantes con discapacidad múltiple y Sordoceguera. En una alianza con Hilton Perkins, MINEDUC y UMCE¹⁰”. (p.14)

⁹ Ministerio de Educación en Chile.

¹⁰ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

La autora, identifica algunos organismos de carácter nacional e internacional que han aportado a nuestro país, entre ellos se encuentra el PROGRAMA HILTON PERKINS (internacional) “cuya misión es mejorar la calidad de vida de niños y jóvenes con impedimentos visuales y múltiples (incluida la Sordoceguera) y de sus familias, acrecentando sus oportunidades educacionales” (p.31). Otro organismo de carácter nacional para la autora es la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que esta vinculada a la academia del Programa Hilton Perkins, a través del Departamento de Educación Diferencial.

Otro organismo citado por la autora es ICEVI (International Council for Education People with Visual Impairmen), también con acciones en Chile, cuyo objetivo es promover el acceso a “una educación apropiada para todos los niños y jóvenes con impedimento visual para que puedan desarrollar plenamente sus potencialidades” (p. 36).

Otro servicio, de carácter nacional nombrado por la autora es el SENADIS¹¹ creado por “mandato de la Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad” (p.37) en el año 2010, cuyo objetivo es, “promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad” (p. 37).

2.1.1 Necesidades Educativas Especiales Múltiples (NEEM)

Cabe destacar que a lo largo de la historia de la Educación Diferencial de nuestro país, se ha transitado por diversos paradigmas que proponen a su vez diversas definiciones de lo que son las necesidades educativas especiales múltiples (NEEM), acuñado hoy, por la Dra. María Bove¹².

Para Donoso (2012), “se define como retos múltiples la persona que presenta dos o más discapacidades asociadas por lo cual presenta retos en su diario vivir, esto debemos

¹¹ Servicio Nacional de la Discapacidad.

¹² Dra. María Bove, es Académica de la Universidad de Vermont y Consultora del Programa Hilton Perkins. Es también, Académica del Magister en Necesidades Educativas Múltiples que imparte el Departamento de Educación Diferencial en conjunto con la Carrera de Trastornos de la Visión de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

relacionarlo con un cambio de mirada paradigmática en torno a los fines de la educación de estos niños, niñas, jóvenes y adultos.” (p. 46)

Por definición, las Necesidades Educativas Especiales son aquellos desafíos materiales, pedagógicos, sociales, afectivos, físicos, intelectuales, de salud, e inclusivos que se deben soslayar para disminuir las barreras sociales impuestas a las personas con discapacidad.

Según la Guía: Educación para la Transición de Perkins Internacional en conjunto con el Ministerio de Educación Chile, Unidad de Educación Especial (2013), manifiestan que los estudiantes/as que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples:

Son aquellos que requieren de apoyos intensivos y permanentes (en todos los contextos) debido a que presentan múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no sólo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas, que dificultan aún más sus posibilidades de participación, comunicación y socialización (p. 10)

Según las Orientaciones y Criterios Curriculares para Educar a Estudiantes que Presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples – Sordoceguera. (2010) las Necesidades Educativas Múltiples no tienen una sola definición que se refiera a todas las condiciones asociadas a su condición humana. Discapacidad múltiple “significa presentar impedimentos concomitantes (como discapacidad intelectual – ceguera, o discapacidad intelectual – impedimento ortopédico), cuya combinación causa necesidades educacionales tan severas que no se pueden acomodar en los programas de educación especial dirigidos a una sola discapacidad” (p. 35)

Las personas que presentan Necesidades Educativas Múltiples (NEEM) son quienes requieren permanentemente de apoyos intensivos y significativos en todos los contextos de la vida cotidiana y por tanto en todas aquellas instituciones sociales a las que la persona pertenece (medio social, educativo, familiar, etc.). Estos apoyos responden a las múltiples

barreras construidas socialmente que impiden el despliegue del derecho a la autonomía lo que dificulta los procesos de participación, comunicación y socialización.

Es importante evidenciar que existen “diversas causas prenatales, perinatales y postnatales que pueden producir en una persona necesidades educativas múltiples” (Orientaciones y Criterios Curriculares para Educar a Estudiantes que Presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples – Sordoceguera, 2010: 36), las cuales generan “la presencia de un cúmulo de necesidades, físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia asociadas a pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo social y educativo de las personas”. (p. 85).

2.1.2 Necesidades Educativas Múltiples y el Enfoque Ecológico Funcional

Desde una mirada pedagógica, el abordaje de las Necesidades Educativas Múltiples debe ser diverso y heterogéneo, pues cada niño, niña, joven o adulto que requiere de apoyos significativos debe ser considerado como único y única, con capacidades personales que deben ser desarrolladas e impulsadas para el logro de la autonomía.

Según las Orientaciones y Criterios Curriculares para Educar a Estudiantes que Presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples – Sordoceguera. (2010) las características que deben tener los y las docentes que evalúan y trabajan con estudiantes con necesidades educativas múltiples de aprendizaje son las siguientes:

Se espera que los y las profesionales cuenten con:

- ✓ Capacidad personal para relacionarse con los demás; demostrando un profundo respeto y compromiso con el ser humano.
- ✓ Conocimiento del desarrollo humano en sus distintas etapas evolutivas.

- ✓ Formación sólida en los procesos de evaluación para dar respuesta a la diversidad, tales como; conocimiento, dominio, adaptación y selección de los instrumentos pertinentes para llevar a cabo este proceso.
- ✓ Capacidad de gestión para trabajar colaborativamente con los integrantes del equipo, considerando a la familia y otorgándole un rol relevante y participativo del proceso de evaluación.
- ✓ Capacidad para evaluar al estudiante considerando sus niveles de comunicación y adaptación. (p. 86)

Según las misma orientaciones los y las docentes tienen “la obligación de buscar estrategias que favorezcan el desarrollo de aprendizajes que sean relevantes y pertinentes de acuerdo con la edad que tienen los estudiantes y con las exigencias actuales y futuras del contexto sociocultural en el que se desarrollan” (p. 114).

La búsqueda de estrategias siempre está determinada por la cosmovisión que se tenga en relación al paradigma educativo subyacente a las prácticas pedagógicas. Según las mismas orientaciones, el abordaje pedagógico que los y las docentes deben tener con los y las estudiantes que requieren de apoyos significativos debe estar precedido por el currículo nacional como referente a la respuesta educativa a través de un enfoque ecológico – funcional.

Según el MINEDUC (2009) citado en Orientaciones y Criterios Curriculares para Educar a Estudiantes que Presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples – Sordoceguera. (2010) el enfoque ecológico – funcional:

Hace referencia, a aquel que integra todas las áreas del desarrollo de acuerdo a las características individuales del alumno(a) de una manera significativa y en actividades cotidianas, ofrece lo que es necesario a cada estudiante y busca información a través de evaluaciones formales e informales. El aspecto de la comunicación y socialización se encuentra en todas las actividades. (p. 120).

Las características del enfoque ecológico – funcional son:

- ✓ Se incorpora al estudiante y su familia al equipo de trabajo.
- ✓ Los “profesionales” deben escuchar a quienes más conocen al alumno (a), es decir los integrantes del grupo familiar.
- ✓ Basa su accionar en la preferencias y elecciones del alumno(a), de la familia y la escuela.
- ✓ Los aprendizajes que se seleccionan deben caracterizarse por ser: funcionales, significativos, apropiadas a la edad cronológica, con proyección hacia el futuro y desarrollado en diferentes ambientes. (p. 121)

El currículo oficial escolar de nuestro país debe asegurar la igualdad de oportunidades a todos y todas sus estudiantes. En este sentido, todos los niños y todas las niñas deben acceder al currículo común con los apoyos y adaptaciones que sean necesarias para asegurar su participación y el logro de los aprendizajes esperados, a través de un discurso pedagógico con una propuesta que invite a la acción inclusiva, considerando y respetando los diversos estilos de aprendizaje que los y las estudiantes independiente de su condición presentan. (Orientaciones y Criterios Curriculares para Educar a Estudiantes que Presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples – Sordoceguera. 2010)

El rol que debe asumir el establecimiento educativo que funciona desde un enfoque ecológico funcional tiene que ser activo y con la iniciativa para diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los y las estudiantes relacionarse con otros y otras en igualdad de condiciones, esto, es a través de la utilización de diversas herramientas conceptuales, materiales y sociales para que las personas que requieren de apoyos fortalezcan su autonomía y libertad personal.

El enfoque ecológico “se centra en las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes dentro de contextos naturales, y en la determinación de apoyos que estos requieren

para alcanzar un funcionamiento independiente que favorezca su participación en contextos escolares y comunitarios típicos.” (p. 117)

Según las mismas orientaciones, las escuelas que tengan como funcionamiento base el enfoque ecológico deben tener como referente el Currículo Nacional (en el Marco de la Ley General de Educación (LGE, 2009)) para la construcción de su proyecto educativo institucional (identidad del establecimiento), el cual debe considerar:

- ✓ Las necesidades educativas individuales que presentan los estudiantes.
- ✓ Las condiciones que deben existir en el establecimiento para asegurar el acceso y participación de los estudiantes en los distintos contextos educativos, laborales, comunitarios, extracurriculares.
- ✓ La valoración del entorno social y cultural en que se encuentra inmersa la comunidad educativa.

Los planes y programas deben considerar:

- ✓ El currículo nacional de acuerdo al nivel y curso que le corresponde al alumno/a de acuerdo a su edad cronológica.
- ✓ El desarrollo de aprendizajes y destrezas basados en el enfoque ecológico.
- ✓ Que en su aplicación se asegure la participación de los alumnos en contextos naturales e inclusivos y que su presencia sea siempre aceptada y valorada. (p. 119).

Donoso (2012) manifiesta que ha habido diversas formas de abordar pedagógicamente a las necesidades educativas múltiples “cobrando importancia aspectos metodológicos tales como: vinculación afectiva para mejorar la interacción, aceptación del otro con sus características, respeto al ritmo de aprendizaje individual, centrarse en las necesidades del niño, a partir de la experiencia que el niño posee, utilizar materiales concretos y adaptaciones curriculares” (p. 50), entre otros. Al mismo tiempo, la autora destaca que:

La diversidad de niños, no permite la existencia de métodos y técnicas únicas; por el contrario existen variadas metodologías para la educación

de las personas con necesidades educativas especiales; podemos destacar el Enfoque Humanista e Integral que se ha ido desarrollando desde los inicios de este largo camino de la educación especial hasta la actualidad (p. 50).

El enfoque basado en el movimiento de Jan Van Dijk, según Donoso (2012) es pionero en el trabajo pedagógico con las necesidades educativas múltiples, al respecto, Donoso (2012), manifiesta que:

El “Enfoque basado en el Movimiento” (Van Dijk, 1965); establece que “las experiencias motoras constituyen el fundamento de todo aprendizaje”. Por lo tanto, la función del educador debe enfocarse a:

- Proporcionar puntos de referencia que permitan al alumno organizar su mundo.
- Estimular y motivar al niño para comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea. (p.82).

Para Donoso (2012), Turiansky y Bove (1975) y Van Dijk (1966) “plantean que el elemento central del enfoque es el niño con sus deseos, necesidades e intereses únicos, que inmersos en una relación recíproca con el adulto, ambos se muevan y actúen juntos, lo que permite al niño descubrir su propio cuerpo como instrumento para explorar el mundo.” (p. 84). El enfoque basado en el movimiento, evidencia Donoso (2012), de acuerdo a los planteamientos propuestos por Turiansky y Bove (1975) “no es un método ni una técnica; sino una filosofía, un modo global de considerar a cada niño, combinando un marco teórico flexible.” (p. 84).

Modelo Social de la Discapacidad

Las personas deben ver la luz moral y dejar su injusta postura voluntariamente, pero, según se nos recuerda, los grupos tienden a ser más inmorales que los individuos.

Conocemos, a través de experiencias penosas, que el opresor nunca da la libertad voluntariamente, tiene que ser demandada por el oprimido.

Martín Luther King

2.2 Modelo Social de la Discapacidad

Ferrante (2014) sostiene que el modelo social de la discapacidad surgió en los años setenta en el mundo anglosajón, modelo que ha permitido interpretar la discapacidad como una construcción social de la realidad. Sostiene, además, que desde la sociología y la antropología norteamericana de esos años surgieron dos obras; una de ellas “Estigma. La identidad social deteriorada, publicada en 1963 por Erving Goffman” (p.35), obra, en la que se plantea la devaluación de la condición humana de las personas con discapacidad. Una segunda obra de carácter antropológico corresponde a la “Fabricación del hombre ciego escrita en 1969 por Robert Scott” (p. 35), obra, que también permitiría comprender a la discapacidad como una cuestión social, donde además se señala el poder de la biomedicina para reproducir dependencia en las personas con discapacidad. Ambas obras, permitieron comprender que el problema no se encontraba en la persona con discapacidad, sino en una sociedad discapacitante que no se estructura acorde a los planteamientos del diseño universal.

Según Ferrante (2014), Tom Shakespeare, plantea, tres elementos que caracterizan al modelo social de la discapacidad “1) la distinción deficiencia/discapacidad; 2) la diferenciación modelo médico y/o individual/modelo social, y, 3) la distinción personas con discapacidad/personas sin discapacidad” (Ferrante, 2014: 36-37).

Los criterios mencionados permiten comprender a la discapacidad como un contrapuesto binario de cuerpo capaz/cuerpo incapaz, que responde a la lógica neoliberal – mercantil, donde, sólo el cuerpo productivo es válido, transformando al cuerpo incapaz en un habitus oprimido “en función de esta imposibilidad de ajustarse a los requisitos exigidos por el capitalismo, los teóricos del modelo social indican que las personas con discapacidad son segregadas al discurrir de la vida social general y pasan a formar parte del ejército industrial de reserva descrito por Karl Marx” (Ferrante, 2014: 38). De este modo la vivencia social del habitus de la discapacidad experimenta la ortodoxia hegemónica capitalista, y su eventual devaluación al interior del campo social los/las sitúa en el lugar de opresión, por ello que, “el

modelo social de la discapacidad postularía una teoría de la opresión social.” (Ferrante, 2014: 39). Al respecto Ferrante (2014) señala a UPIAS¹³ que plantea lo siguiente:

En nuestro punto de vista, es la sociedad la que discapacita a las personas con deficiencias físicas. La discapacidad es algo impuesto sobre nuestras deficiencias, segregándonos y excluyéndonos de la participación plena en la sociedad. Es por esto que las personas con discapacidad constituyen un grupo oprimido en la sociedad. (citado en Ferrante, 2014: 39).

La dimensión socio – política de la discapacidad parte del supuesto de que la “negación de las oportunidades no puede explicarse por nuestras limitaciones corporales sino por nuestras barreras sociales, ambientales, actitudinales, que forman parte de nuestra vida diaria” (Morris, 1998: 3), ésta dimensión nos permite comprender las formas de opresión y dominación presentes en un sistema de exclusión que estigmatiza a la diversidad. Thomson (2005) manifiesta que esta estrategia metódica permite revelar las prácticas discriminatorias hacia la desviación arqueológica del cuerpo de la discapacidad, es decir, se considera a la conceptualización de la discapacidad un efecto de las relaciones de poder inscritas en un campo social (Bourdieu, 2013) de carácter hegemónico.

El modelo social de la discapacidad surge como forma de expresión crítica hacia el modelo bio – médico que define a la discapacidad como una desviación de la norma, una “anormalidad”, que se identifica con la deficiencia, con la enfermedad, con lo abyecto, con lo otro. En la alteridad ocurre la discriminación en relación a la conceptualización binaria normal/anormal que sitúa al habitus de la discapacidad en un lugar simbólico de opresión social.

Desde el modelo rehabilitador, la persona con discapacidad, es portadora de un déficit y es la única responsable de sus limitaciones, por tanto, debe ser institucionalizada instruyendo en ella todas las tecnologías biopolíticas como herramientas de adoctrinamiento y opresión

¹³ Union of the Physically Impaired Against Segregation, Fundamental principles, 1975.

para su inserción social como efecto de un sistema de disciplina – normalización. (Foucault, 2009).

En efecto, la disciplina sobre los cuerpos de la discapacidad “fabrican espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos al mismo tiempo, (...) marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos” (Foucault, 2012: 171), este principio de “clausura” no es ni estable, ni indispensable, ni suficiente para los aparatos disciplinarios, lo que se requiere es el aislamiento absoluto, el encierro como forma de vigilancia (escuela, hospital, etc.), como soledad necesaria del cuerpo.

Según Ortúzar (2009), el discurso de la rehabilitación se instala como eje normalizador definiendo al cuerpo de la discapacidad como “malformado (...) que requiere de una atención médica, educación e instrucción en función de una deseable incorporación a la sociedad mediante rehabilitación.” (p. 72). Se busca restaurar el déficit del cuerpo disidente de la norma a través de una diversificación de mecanismos para habilitar la disidencia.

Al respecto, Scully (2005) expresa que el modelo bio – médico se sitúa en un paradigma cognoscitivo propio de la modernidad, es por tanto, una racionalidad instrumental que genera discursos en relación a la perfección de los cuerpos, discursos que sustentan la postura eugenésica para prescindir de las personas que no cumplen con un canon corpóreo establecido. Son individuos a corregir, sobre los/las se deben ejercer todos los mecanismos de exclusión – inclusión, calibrando paulatinamente su ajuste a la regla como norma de salud definida dentro de un campo de regularidades (Foucault, 2014).

En palabras de Abberley (1998) la teoría tradicional “sitúa la fuente de la discapacidad en la deficiencia del individuo y en sus discapacidades personales. En contraposición, el modelo social entiende la discapacidad como el resultado del fracaso de la sociedad al adaptarse a las necesidades de las personas con discapacidad” (p.78).

El modelo social de la discapacidad permite superar el paradigma rehabilitador que intenta normalizar la desviación. El paradigma bio – médico genera construcciones o representaciones sociales en torno a la discapacidad sustentado en un discurso que se naturaliza, se externaliza, y se utiliza como universo simbólico incuestionable. En este sentido,

las teorías feministas ponen de manifiesto la importancia de desnaturalizar la discapacidad, permitiendo de esta forma, descubrir los mecanismos ideológicos que oprimen a las minorías.

Deconstruir la naturalización de la discapacidad heredada de la medicina moderna es fundamental para las teorías feministas, que, desde propuestas emancipatorias, desmontan la creencia sobre la categorización binaria normal/patológico.

Canguilhem (2005), hace referencia a la modernidad postcartesiana para evidenciar las categorizaciones normal/anormal que surgen con el modelo bio – médico – rehabilitador, al respecto, el mismo Canguilhem es quien examina la *figura del monstruo* como representación occidental de lo anormal/patológico, es decir, personas que inscriben en sus cuerpos un “contravalor” de la vida, cuerpos que van en contra de la naturaleza humana.

Así mismo, el modelo social analiza la relación del capitalismo con la discapacidad, señalando que la constitución humana, en este caso, de la persona con necesidades educativas múltiples (cuerpo económicamente improductivo) no cumple con las necesidades productivas del sistema, en otras palabras, las personas con discapacidad no son mano de obra rentable (Oliver, 1990; Abberley, 1998) para el mercado – neoliberal. El modo de producción del capital se sustenta en la definición de la “normalidad” bio – médica, permitiéndole clasificar y seleccionar a individuos rentables, capaces y hábiles. La fuerza normativa que genera el concepto de normalidad en la sociedad occidental es imperativa en toda su expresión. La discapacidad es una construcción social de la realidad desde una categoría interpretativa de opresión social (Gómez, 2013), “el término “discapacidad” representa un sistema complejo de restricciones sociales impuestas a las personas con insuficiencias por una sociedad muy discriminadora. Ser discapacitado hoy (...) significa sufrir la discriminación” (Barnes, 1991: 1). La discapacidad en términos de Ferreira y Ferrante (2008) es una condición y posición de clase condenada a sufrir la exclusión, la marginación y la opresión, traducida en una desposesión en términos de capital simbólico. La discapacidad, entendida desde el modelo social se sitúa como clase oprimida, puesto que, son las personas con necesidades educativas múltiples las que deben ajustarse a las normas impuestas por quienes no presentan discapacidad. Desde el modelo social, se comprende a la discapacidad como opresión social al interior del capitalismo neocolonial (Ferrante, 2011).

Ferrante (2011), señala que, si bien comparte los planteamientos del modelo social, existe una tendencia a:

Olvidar que el cuerpo *es el locus del conflicto y el orden* (SCRIBANO, 2009:14). Paradójicamente el modelo social en su versión materialista, tras el intento de desmedicalizar la discapacidad, olvidó el cuerpo deficiente como sujeto y objeto de estudio tras el miedo de caer en el ámbito de la biología asumiendo que así también se caía en el campo rehabilitador. (p. 41).

Sin embargo, la misma autora señala que autores como Shakeaspeare y Watson (1996), Hughes y Paterson (2008) entre otros, han incorporado en las versiones recientes del modelo social “los aportes de la sociología del cuerpo” (p.41).

Ferrante (2014) señala que hay otra limitación con la que se topa el modelo social de la discapacidad y tiene que ver con la interseccionalidad, en relación a las diversas formas de opresión que experimenta la discapacidad asociada al género, la ubicación geográfica, la clase social, la orientación sexual, etc., “que harán vivir diferencialmente la discapacidad” (p. 48):

Claramente no es lo mismo tener una paraplejía adquirida siendo de clase alta y vivir en el Reino Unido a hacerlo en Santiago de Chile; no es lo mismo tener esa misma secuela y residir en Calama siendo hijo de un trabajador no calificado y terciarizado de la minería; no es lo mismo tener esa misma secuela, siendo mujer de clase baja y vivir en Antofagasta de la mendicidad. (Ferrante, 2014: 48).

La posición que hoy nos plantea el modelo social de la discapacidad a través del paradigma de los derechos humanos, permitiría a las personas con discapacidad situarse en un contexto de derechos, posibilitando, el trayecto del derecho a la inclusión social.

2.2.1 Normalidad / Anormalidad: categorías invalidantes

Desde una perspectiva foucaultiana se definen las rupturas existentes de la normatividad médica externalizada en la expresión binaria normal/anormal. En este sentido el filósofo Canguilhem (2005) manifiesta cómo la modernidad postcartesiana legitima los límites médicos entre lo que es “normal” y lo que es “anormal”, categorías muy presentes en la cultura occidental. Ésta implicancia cobra una enorme trascendencia para hacer las distinciones de los cuerpos patológicos, disidentes, deficientes; cuerpo portador de una diferencia que es negativa en desmedro del cuerpo sano – bueno – bello (Ferrante y Ferreira, 2011), como cuerpo legítimo (Bourdieu, 1982). De hecho, la normalidad, concepto polémico para Canguilhem y político para Foucault (2014) es una categorización que apareja en sí un principio de calificación y un principio de corrección, ligada hoy, a una técnica “positiva” de intervención y transformación, es un proyecto normativo, desde el cual ya no se excluye.

Canguilhem (2005), hace una explicación mecanicista de la enfermedad como cuerpo fragmentado, que desde la biomedicina no es considerada como una totalidad legítima y viviente. Se requiere, por tanto, rehabilitar, reconstruir un cuerpo no legítimo, es la reconfiguración del esquema corporal de un cuerpo como objeto simbólico inhábil que jamás será completamente hábil (Ferreira y Ferrante, 2008). En este sentido, las técnicas de adiestramiento, imponen al habitus de la discapacidad una experiencia de la discapacidad legitimada en la dependencia y la pasividad.

Los discursos postcartesianos naturalizan la identidad del/la sujeto con necesidades educativas múltiples y lo sitúan patológicamente en una distinción negativa respecto de la normalidad como ortodoxia incuestionable, desde la cual se naturalizan, también, las relaciones de dominación, invisibilizadas en las instituciones que regulan la conducta desviada (escuela, hospital, cárcel, fábrica) (Foucault, 2014) adoctrinando sus cuerpos no legítimos con técnicas biopolíticas, que violentan simbólicamente su imagen corporal, visualizándose como individuos heterónomos.

Es un secuestro corporal (Scribano, 2002), es el arrebatamiento de un derecho humano, por que la lógica rehabilitadora esta puesta, sólo, en la biologización de la discapacidad. Es un “proceso de discapacitación” que funda, desde el habitus, la experiencia de la discapacidad

basada en las oposiciones inscritas en la estructura social normal/anormal, sexuado/a/asexuado/a, pasivo/a/activo/a, hábil/inhábil, etc., entendiendo que el habitus se da en y a través del cuerpo (Bourdieu, 2013) inscrito en un campo social que establece estructuras estables como instituciones que sedimentan arbitrarios culturales como inamovibles.

Es violencia simbólica, que las personas con necesidades educativas múltiples asuman en silencio los designios culturales y bio-médicos, cuyo poder simbólico mantiene una eficacia dependiendo de la “posición relativa del que percibe y del que es percibido” (Bourdieu, 2000: 85). En este sentido, es muy difícil que el habitus de la discapacidad pueda pensarse sin estar subordinado a una dominación externa, una dominación paralizante, fundada en categorías invalidantes.

Dichas categorías invalidantes, responden a la historia en relación a las prácticas de exclusión y marginación que vivenciaron, según Foucault (2014) los leprosos. “Creo y sigo creyendo que esta práctica o modelo de la exclusión del leproso fue efectivamente un modelo históricamente activo, aun en nuestra sociedad” (p. 51).

En *Los Anormales* en el Collège de France (Foucault, 2014), señala dos modelos occidentales de la exclusión e inclusión vigilada de los “anormales”. El primer modelo para el autor corresponde a la *exclusión del leproso*, a quienes se expulsaba “para purificar la comunidad”(p.51). Sin embargo, para Foucault, este modelo desapareció, resurgiendo otro casi tan antiguo como la exclusión de los leprosos, conocido como la “inclusión del apestado”.

En la “inclusión del apestado”, se fijaba un lugar y se asignaban sitios a los que estaban enfermos y a los que no, a través de una especie de “individualización, por consiguiente, división y subdivisión del poder” (p. 53). La pretensión de este modelo era “producir una población sana” (p. 54) a través de un “examen perpetuo de un campo de regularidad, dentro del cual se va a calibrar sin descanso a cada individuo para saber si se ajusta a la regla, a la norma de salud que se ha definido” (p. 54). Para Foucault, la norma no excluye, es más, se encuentra ligada a técnicas positivas de intervención y transformación, a través de un poder que es productivo.

En Ferrante (2011), se señala que la idea planteada por Foucault; “es un error metodológico e histórico considerar al poder como un mecanismo negativo de represión cuya

función es proteger, conservar o reproducir relaciones de poder de una clase determinada” (Ferrante, 2011: 38), es ambigua, ya que, en *Los Anormales*, Foucault se refiere a la tecnología positiva de poder en relación a la revolución burguesa. Por otro lado, Ferrante (2011) señala que en Canguilhem (1978), “tal ambigüedad no existe” (p. 38), ya que, la idea materialista del poder de la normalización es clara, puesto que, el proyecto normativo, de una clase normativa, es impuesto por una “sociedad histórica” (p.38) que regula las necesidades éticas, sociales, políticas, estéticas y jurídicas desde las cuales se puede interpretar el desvío herético del hexis corporal de la discapacidad. Para Ferrante (2011), Canguilhem manifiesta que “la norma es aquello que instauro lo normal a partir de una decisión normativa” (p. 39).

Ferrante (2011), indica que la norma para Foucault, es un proyecto normativo de carácter positivo que busca “enderezar” (p. 39). Los postulados de Canguilhem sostienen que “lo diferente de lo preferible – en un dominio dado de evaluación – no es lo indiferente, sino lo rechazante o, más exactamente, lo rechazado, lo detestable (CANGUILHEM, 1978: 188)” (citado en Ferrante 2011: 39), en este sentido la discapacidad se torna lo diferente de preferible; la necesidad educativa múltiple corresponde al desvío en relación a la normalidad impuesta por una clase normativa.

2.2.1.1 La Discapacidad y la figura del *Monstruo Humano*

Según Balza (2011) el monstruo es una de las identificaciones históricas de la discapacidad más importante. La monstruosidad es definida por Foucault (2014), como una “manifestación natural de la contranaturaleza” (p. 83), una figura que hoy constituye el ámbito de la anomalía. Así mismo, Daston y Park (2001) hacen un análisis ideológico respecto de la definición del monstruo como error de la naturaleza o ira divina. Durante los siglos XVI y XVII el monstruo provocaba emociones tales como el horror, placer (entretenimiento) y repugnancia, emociones, que según las autoras coexisten durante el período moderno. Heredada la conceptualización de monstruo como representación simbólica de cuerpos que no se ajustan a la norma biomédica estandarizada, las personas con necesidades educativas múltiples son parte de lo que hoy constituye él o la individuo a corregir (Foucault, 2014).

Según Balza (2011), los monstruos humanos representan a las subjetividades humanas que están fuera de la norma naturalizada, su anomalía socava las normas morales, las destruye en nombre de la divinidad. En este sentido, la discapacidad, al ser considerada por la ciencia moderna como desviaciones de una norma estandarizada de la biomedicina, corrompen también el orden moral y estético hegemónicamente definidos.

La figura foucaultiana de monstruo humano, representa, no sólo una trasgresión natural, sino una violación de orden civil y religioso también. Al respecto, Scully (2005) sostiene que la discapacidad es sometida a un juicio moral a priori a consecuencia de la inadecuada categoría definida desde el rol social de inhabilidad que posee.

El individuo anormal, como descendiente de una de las figuras de la anomalía, el monstruo humano, “va a seguir marcado – y muy tardíamente en la práctica médica, en la práctica judicial, tanto en el saber como en las instituciones que van a rodearlo – por esa especie de monstruosidad cada vez más difusa y diáfana, por esa incorregibilidad rectificable y cada vez mejor cercada por ciertos aparatos de rectificación” (Foucault, 2014: 65).

Para autoras como Kristeva (1988), la monstruosidad constituye lo abyecto como un mecanismo psicológico de rechazo hacia lo diferente, una agorafobia hacia la discapacidad como alteridad devaluada, lo abyecto corresponde a “aquello que perturba una identidad, un sistema, un orden” (p. 11). Para Thomson (2005) la narrativa de la abyección encierra a la discapacidad simbólicamente como aquello que se debe eludir. Lo abyecto en la cultura de la normalidad moderna sitúa a la diferencia en la alteridad.

Sin ir más lejos, las mujeres también han sido consideradas lo abyecto de la historia de la humanidad. Al respecto, Aristóteles describe “desde luego, el que no se parece a sus padres es ya en cierto modo un monstruo, pues en estos casos la naturaleza se ha desviado de alguna manera del género. El primer comienzo de esta desviación es que se origine una hembra y no un macho. Pero ella es necesaria por naturaleza: pues hay que preservar el género de los animales divididos en hembra y macho” (Aristóteles, 1994: 249, citado en Balza, 2011: 64).

La interpretación aristotélica de la monstruosidad femenina como una malformación natural sigue presente en el discurso patriarcal/neoliberal en expresiones históricas que colindan en la actualidad como la de Juan Crisóstomo “Entre todas las bestias salvajes, no hay

ninguna más dañina que la mujer” (citado en De Beauvoir, 2012: 86). Esto responde a lo que Simone De Beauvoir explicita cuando dice que este mundo siempre ha pertenecido a los hombres; la sociedad patriarcal se levantó sobre un matricidio. La identificación masculina como representación de la condición humana es presentada como experiencia vital donde la mujer ocupa una versión abyecta/defectiva del hombre, reduciendo su ideario humano a “*esclava de la especie*” (Moscoso, 2007). La mujer esta sujeta a los fines de la sociedad patriarcal, subordinada a la reproducción desigual de la sociedad.

Se podría interpretar, entonces, que las mujeres con discapacidad representan una doble monstruosidad, atribuido a la discriminación sexo – género y la discapacidad como atributo histórico de la desviación a la norma. Julie Joy Clarke (2008) muestra, cómo el estándar estético de la feminidad evidencia en el cuerpo de la mujer con discapacidad una desviación moral inscrita en el patriarcado; el cuerpo femenino de la discapacidad es excluido en base a las normas que operan en el patriarcado. Las teorías feministas (Thomson, 2005) aluden al respecto, que, en las representaciones de la discapacidad las mujeres registran y materializan patrones sociales de los límites y la exclusión en base a la normatividad del género.

Construcción Social de la Discapacidad

*Que nada nos defina. Que nada nos sujete.
Que la libertad sea nuestra propia sustancia.*

Simone de Beauvoir

2.3 Construcción Social de la Discapacidad

Las prácticas y relaciones con las que interactúa la discapacidad suponen su capital simbólico (Bourdieu, 2013) y, por tanto, su posición en la estructura social. La construcción social de la discapacidad según Ferreira (2008) se sustenta en tres ejes centrales constitutivos de todo hecho social; la interacción práctica, la construcción simbólica y la estructuración material, al respecto Ferreira (2008) anuncia que:

La discapacidad se evidencia sólida, coherente y homogéneamente dotada de “facticidad”. Lo cual significaría que si decidiésemos abordar el estudio sociológico de la discapacidad desde cualquiera de los frentes técnicos clásicos (el de la acción social weberiano, el normativo propio del positivismo durkheimniano o el de la determinación material marxiano) podríamos aportar evidencia de esa su dimensión social. (p. 153).

La interacción práctica supone un habitus cotidiano institucionalizado, inscrito en las estructuras del campo social como entorno socio cultural, que, sujeto a la singularidad de la propia condición de personas con discapacidad implica un espacio de actuación limitada respecto de las restricciones que el medio impone. Las personas con discapacidad están obligadas por opresión o condición, en relación a su capital simbólico (Bourdieu, 2013) a subordinarse al entorno sociocultural dispuesto por las personas sin discapacidad. Las prácticas peyorativas y discriminatorias hacia la discapacidad son contundentes y cotidianas, la representación social colectiva de la discapacidad no está precisamente caracterizada por la diversidad, es más, se incscribe en la conceptualización binaria normal/anormal, donde la discapacidad aparece como una desviación abyecta de la normalidad.

El habitus de la persona con necesidades educativas múltiples repercute en la interacción cotidiana, se desenvuelven en un mapa simbólico heredado (Ferreira, 2008) y pertenece a un grupo social fragmentado, de cuerpo fragilizado, identitario de la desviación herética, que opera en virtud de una práctica heterónoma. La identidad de la discapacidad se construye de acuerdo a la alteridad, es la referencia de otro, no herético, normal, lo que lo/la sitúa en el lugar de la monstruosidad (Foucault, 2014) como individuo a ser corregido/a. La identidad de

la discapacidad se construye de acuerdo a la falta de algo que el otro/a sin discapacidad tiene, es una identidad heterónoma, es una identidad basada en la exclusión, la subordinación y la explotación. “La identidad social de la persona con discapacidad será la no – identidad de quien no posee lo que los no – discapacitados si poseen: la normalidad.” (Ferreira, 2008: 158). La discapacidad se opone a la normalidad, el cuerpo del discapacitado/a es abyecto, incorrecto, devaluado, desviado, en el que subyace una representación colectiva de cuerpo dependiente, por tanto, subordinado a la experiencia que otro/a le provea.

Al respecto, Ferreira (2008), señala que las personas con discapacidad están en un escalafón inferior en relación a las personas sin discapacidad; su corporalidad no – legítima esta determinada por patrones estéticos que ahondan en valores morales. En este sentido la violencia simbólica detentada en el trayecto social de la persona con discapacidad ésta constituida en base al cuerpo enfermo/feo/inhábil/malo en oposición al sano/útil/bueno/bello (Ferrante y Ferreira 2011) dicotomías perpetuadas y naturalizadas que marginan, sin lugar a dudas la posición de la discapacidad en el espacio social.

La socialización de la naturalización de la discapacidad invisibiliza la relación de dominación histórica y arbitraria de la que se sustenta bajo un discurso ortodoxo, Jenny Morris (1992), desde una posición feminista explícita al respecto que las personas con discapacidad:

Disponemos de escasas oportunidades para expresar nuestra propia experiencia dentro de la cultura general – o dentro de movimientos políticos radicales –; nuestra experiencia es aislada, individualizada; las definiciones que la sociedad nos aplica se centran en el juicio sobre las capacidades individuales y las personalidades. Esta falta de voz, de la representación de nuestra realidad subjetiva, significa que es difícil para las feministas no discapacitadas incorporar nuestra realidad en sus investigaciones, sus teorías, a menos que ello sea en términos en los que el mundo no discapacitado nos ve (p. 159).

Es importante considerar que las lecturas feministas actuales, vinculadas al género y la discapacidad, han resuelto el abordaje para considerar la subjetividad de las persona con discapacidad, sin embargo, la fuerza declarativa desde la postura que sostiene Morris (1992) tiene relación con la invisibilización, aún presente, de las mujeres con necesidades educativas

múltiples en las investigaciones sociales, considerando, el escaso desarrollo de estudios sociales sobre la discapacidad en nuestro país y el resto de América Latina, en comparación con los realizados en Estados Unidos y Gran Bretaña (Ferrante, 2009; Ferreira, 2008; Brogna, 2006).

La construcción simbólica de la discapacidad se interpreta desde las estructuras opresoras provenientes del modelo bio – médico/patriarcal/neoliberal, al respecto Ferrante (2009) señala que existen modelos contrapuestos para explicar la construcción social de la discapacidad; el modelo médico – rehabilitador y el modelo social. La aparición del modelo bio - psico – social¹⁴ anuncia la presunción de la unión de los dos modelos, sin embargo, la autora sostiene que a través de la definición propuesta por la CIF persiste subrepticamente una ambigua deslegitimación hacia la discapacidad, puesto que, esta teorización se:

subsume bajo una lógica individual y biologicista del modelo médico – rehabilitador y el modelo social. El reconocimiento del carácter bio – psico – social del hombre es a costa de la reducción de lo social a “mero contexto”. En esta postulada superación de miradas reduccionistas, se produce el antagonismo naturaleza/cultura al aceptarse la legitimidad del Modelo Médico Hegemónico para definir que es deficiencia. (p. 18).

Esto, responde al afán, del modelo médico hegemónico, de suplir sus falencias derivadas de los problemas sociales. Oliver (2002) es enfático al decir que la CIF se sigue sosteniendo sobre sistemas de clasificación bio – médicas, que solo extienden la noción de normalidad con retoques empíricos, mientras que la “teoría social está tratando de habérselas con la universalidad de la diferenciación y no con la universalidad de una categoría ampliada de normalidad” (p. 7).

¿Existirán, por tanto, terceras vías para comprender la discapacidad?, Ferrante (2008), señala alguno de los estudios (Skliar, 2000; Sosa, 2007; Katz y Danel, 2008, entre otros) que se adscriben al modelo crítico de la discapacidad provenientes de diversos campos disciplinarios (pedagogía, psicología, trabajo social, etc.) cuyos ejes enfatizan en la problematización que concierne a las definiciones que existen sobre la discapacidad desde el

¹⁴ La CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud) reconoce que un individuo será más o menos discapacitado de acuerdo al medio en el cual se socialice y desarrolle. (Ferrante, 2009).

modelo binario propuesto por el modelo médico y que cuestionan la aceptación acrítica que existe en torno a las categorías “médicas y pedagógicas” (p. 19), que desde la estrechez analítica, “reafirman y legitiman prácticas normatizadoras de las personas con discapacidad” (p.19).

La idea de una tercera vía para comprender la discapacidad, es poder complejizar aún más el modelo social anglosajón. Al respecto, las teorías feministas, permiten el abordaje de la discapacidad considerando la complejidad de los cuerpos, cuerpos que inscritos en el campo social de la normalidad, evidencian la violencia simbólica de los mecanismos de dominación.

Por otro lado, la estructuración material de la discapacidad, permite comprender a la discapacidad desde el contexto histórico – político – económico. Almeida et al., (2008) señala que las sociedades capitalistas tienen a su haber un Estado que legitima el discurso ortodoxo del modelo médico hegemónico para definir a la discapacidad. Oliver (1990) señala que la discapacidad no puede ser entendida al margen de la producción capitalista, principalmente, porque la fuerza de trabajo se mide por la habilidad de las personas inscrito en un cuerpo legítimo: “normal”. La lógica neoliberal hayekiana chilena, se establece desde este principio clasificador categorial relacional habilidad/inhabilidad (Kagnitz, Switzer, Shuttkeworth, 2001) dónde el cuerpo de la discapacidad encarna a un cuerpo económicamente improductivo. Las reglas de la productividad sitúan al cuerpo hábil, normado desde el campo de la medicina, como un “cuerpo sano”, por tanto, productivo.

Al respecto, la investigación de Valdés (2011) sostiene que en el año 2009, de acuerdo a lo establecido por el Informe de los Derechos Humanos realizado por la Universidad Diego Portales, “los escasos análisis que se realizan en Chile sobre el acceso del mercado laboral de las personas con discapacidad no incorpora ni la perspectiva ni la opinión de los interesados, para quienes los problemas de acceso al mundo del trabajo traen aparejadas graves consecuencias para su desarrollo personal y social (p.376)”. (p. 15).

Otro dato importante que entrega la investigación de Valdés (2011), se relaciona con la información que devela la base de datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) con el primer Estudio Nacional de la Discapacidad realizado el año 2004, la cual indica que, “en el año 2004 había en Chile 2.068.072 personas discapacitadas, (...) de este universo, 1.625.000

están en edad de trabajar, de éstos el 90% está cesante, el 9% trabaja informalmente y un 1% trabaja con un contrato laboral” (p. 15).

Al respecto, Valdés (2011), manifiesta que la Comisión de Expertos en Educación Especial (2004) señala que existe “falta de calidad en las propuestas educativas” (p.18) puesto que, “se han centrado predominantemente en modelos de intervención médicos.” (p. 18). Para el autor, la predicción anterior es ratificada por Nieto y Quintana (2006) “quienes concluyen en su estudio que a nivel nacional hay mayor predominancia, reconocimiento y utilización del paradigma clínico para el diseño y ejecución de estrategias de formación laboral.” (p. 18).

En el año 2015, el Estudio Nacional de la Discapacidad ha realizado un nuevo estudio revelando que existen 2.606.914 de personas en situación de discapacidad y de ellas 1.082.965 presentan discapacidad severa.

Los resultados del Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad evidencian, entre otros puntos que el:

42, 8% de las personas en situación de discapacidad participan en el mercado laboral y están ocupadas el 51,7% de las PeSD leve a moderada y el 21,8% de las PeSD severa. (p.25)

Representación Social de la Discapacidad

*Y una noche sin mar ni pesadillas los Otros esos Otros que
inventamos los Otros nos inventan nos recrean a su imagen
y a su semejanza nos convencen de que al fin somos Otros y
somos Otros claro por suerte somos Otros*

Benedetti

2.4 Representaciones Sociales

Las Representaciones Sociales se definen como conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con lo que las personas definen las diversas situaciones y llevan a cabo sus planes de acción en un contexto determinado.

Según Mora (2002), la teoría de las Representaciones Sociales fue propuesta por Serge Moscovici en el año 1961 y tiene sus antecedentes teóricos en la Psicología Social, entre ellas, en la Etnopsicología de Wundt; el Interaccionismo Simbólico de Mead; y el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim.

Para Mora (2002) al igual que Wundt, Durkheim (1895) estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas. Para Durkheim, la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales contruidos y colectivos. Para Martin – Baró (1983) “una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva. La conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos, ya que constituye un hecho social.” (P. 33)

Serge Moscovici (1979) denomina a este nuevo objeto de estudio Representaciones Sociales. Esta nominación, como se ha dicho anteriormente, es una derivación de las Representaciones Colectivas de las que habla Emile Durkheim, que se constituyen en función de la Construcción Social de la Realidad. Por ende, las representaciones colectivas son el pensamiento social, la construcción de creencias que se incorporan en cada una de las personas como representaciones sociales particularizadas. Las RS son una expresión del conocimiento desde el sentido común, que se transfieren por medio de las instituciones, en primer lugar la familia y luego la escuela y a través de los medios masivos de comunicación, las que se internalizan en cada persona de manera muy particular, dependiendo de la información que se tenga sobre el tema.

Para Moscovici (1979): “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y 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 sus poderes de imaginación”. (p. 17-18) Las RS, pueden entenderse como conocimiento práctico, ingenuo, espontáneo, de sentido común; diferente del conocimiento científico, pero, desde la óptica de Moscovici, provienen de él.

En opinión de Moscovici (1979), las RS no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. Las RS son producidas por la experiencia en la vida cotidiana, por el sentido común.

Las RS se caracterizan de manera más genérica como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana. Esto es, según Jodelet (1984), conjuntos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con los que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción.

Farr (1986), quién ofrece su versión de la noción de RS, señala que, desde una perspectiva esquemática aparecen las RS cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Frente a esto señala además que las RS tiene doble función, hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible.

Para Banchs (1982), las RS son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre individuos. Es, para esta autora, una forma de conocimiento de sentido común que caracteriza a las sociedades modernas colmadas de manera constante por la información que los medios de comunicación divulgan.

También se encuentran otras definiciones acerca de lo que son las RS en autores como Di Giacomo (1987), quien resalta su papel práctico en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales; y Páez (1987) quien las observa como una expresión del pensamiento natural, no formalizado e institucionalizado.

Las RS son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Moscovici (1985) hace hincapié en

el pensamiento respecto del sentido común, pues, es en este donde se forman “las imágenes y los lazos mentales que sirven como herramienta para el aprendizaje.” (p.682)

Las RS no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1984). La RS no abarca sociedades universales, es sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de una sociedad en particular. Las Representaciones Sociales son un medio para interpretar la realidad. Las RS son fundamentales ya que guían y orientan las acciones, relaciones sociales y laborales.

Las RS determinan la posición que la persona toma ante un objeto, persona o hecho, dado que se encuentra ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales. Las RS determinan los patrones de conducta que permiten explicarse y comprender la vida cotidiana e intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana. Además, ellas encierran imágenes que condensan significados (Jodelet, 1984), que se constituyen como referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social, donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social.

El proceso de construcción de las RS incluye un momento de objetivación, mediante el cual, se convierten en imágenes, nociones o fenómenos abstractos, es decir, la objetivación permite cristalizar conjuntos de significados. Este proceso, incluye además, un proceso de anclaje que alude a los nexos de los significados de las representaciones sociales con una determinada cultura. El complejo proceso de construcción de las RS mediante la objetivación y el anclaje, indica su dinámico carácter individual – social.

En relación a la dimensión social de las RS, estas permiten capturar los elementos comunes a una diversidad de respuestas a partir de condiciones estructurales compartidas por actores individuales o colectivos. La dimensión social interviene no solo a partir del contexto particular en el cual surgen y se reproducen las nociones de sentido común, sino también por medio de la comunicación que existe entre los interlocutores y los marcos de pertenencia social de cada uno/a; esto implica códigos, valores e ideología (Jodelet, 1984).

En resumen, las RS son un fenómeno histórico, cultural y social; su carácter histórico demuestra que las RS están ancladas en una cultura determinada; en sus saberes populares, mitos, tradiciones, imaginarios, etcétera y por tanto, responden a las características

particulares de cada tradición del momento histórico social vivenciado. Por ello la importancia de estudiar las RS en educación, ya que, la convivencia (docentes) supone al mismo tiempo ser/estar afectado/a y afectar y por qué además las RS son una preparación para la acción.

2.4.1 Dimensiones de las Representaciones Sociales

Las Representaciones Sociales definidas por Moscovici como universos de opinión pueden ser analizadas didácticamente y empíricamente en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud: La información responde a la manera de organizar la suma de conocimientos en relación a un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social; el campo de representación, expresa la organización del contenido de la representación de manera jerárquica; y la actitud es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social (Mora 2002).

Para Mora (2002):

La información: es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso:

Dimensión o concepto, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social (Moscovici, 1979:45). (p.10).

El Campo de Representación (Mora 2002):

Campo de Representación: expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o

imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas:

Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación (Moscovici, 1979:46). (p.10).

La Actitud para Mora (2002) se define como:

La Actitud: es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en la relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación. (p.10).

Al respecto, señala Moscovici (1979) que “se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”(p. 49).

2.4.2 Dinámica de la Representación Social

Según Mora (2002), la investigación de Moscovici, buscaba estudiar el proceso de penetración de una ciencia; el psicoanálisis, en la sociedad francesa de los años cincuenta. Moscovici pudo distinguir dos procesos básicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo esta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje.

Ambos conceptos se refieren a la elaboración y funcionamiento de una RS evidenciando la interdependencia entre lo psicológico y los condicionantes sociales.

Según Mora (2002):

Objetivación: selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización. El proceso de objetivación va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida. Es decir, lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez. Se constituye así un edificio teórico esquematizado. (p.12).

Según Mora (2002):

Anclaje: Con el anclaje la RS se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

Designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes (Moscovici, 1979: 121).

Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la RS adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular. Las figuras del núcleo de la representación son teñidas de significados que permiten utilizar a la representación como un sistema imperativo que guía la conducta colectiva. Además, el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. (p.12)

Jodelet (1984), manifiesta que el anclaje genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación de la nueva información con respecto al modelo existente y proporciona marcos ideológicamente constituidos para integrar la representación y sus funciones. Moscovici (1979) afirma que, la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer.

2.4.3 Funciones de las Representaciones Sociales

Según León, (2002), las RS cumplen diferentes funciones que se hacen evidentes cuando comprendemos su naturaleza social.

Materán (2008) manifiesta que las funciones de las RS son:

- Hacer convencionales los objetos, personas, y eventos que se encuentran en la vida cotidiana: otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una categoría, y establecerlo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.
- Propiciar la comunicación entre las personas, comunicación que implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.
- Promueve el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social; es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece.
- Justificar las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales. (p. 245)

2.4.4 Representación Social de las Necesidades Educativas Múltiples

En el campo educativo, las Representaciones Sociales han sido estudiadas tanto desde el punto de vista de los/as estudiantes como de los/as educadores/as y en general sobre aspectos

académicos y cognitivos, sin embargo, también existen estudios respecto de la importancia de incluir en la docencia un trabajo que evidencia conocimiento respecto de las construcciones sociales que existen sobre la identidad de las personas con discapacidad. Al respecto la tesis de Valdés (2011) referida a la representación social del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, postula que “a partir de las representaciones que tienen profesores, compañeros, padres y apoderados de niños integrados en el contexto escolar, llama la atención el arraigo que aún tiene la concepción médico rehabilitadora, a pesar de las conceptualización que subyace a la prescripción normativa de necesidades en una mirada más contextual” (p. 25).

Las RS consideran importante la subjetividad e intersubjetividad de los/as individuos en el proceso de construcción de realidad cotidiana. Para la investigación que lleva esta tesis, se entenderá a las RS cómo las construcciones y reconstrucciones propias de Las Docentes, generadas a partir de sus interacciones sociales en el contexto escolar, donde ellas, comparten experiencias que permite darle significado a la representación de discapacidad en mujeres con necesidades educativas múltiples.

Al respecto, resulta interesante, conocer los planteamientos de Ferrante (2011) en relación a la violencia simbólica ejercida hacia las personas con discapacidad debido a “una *mirada médico rehabilitadora* que reduce la discapacidad a una tragedia médica individual (FERREIRA, 2008)”(p. 27). Según la autora, para comprender a la discapacidad como una construcción social, se requiere del análisis de la sociedad que discrimina dentro del contexto capitalista “en su fase neo – colonial dependiente” (Ferrante, 2011:28), que ha sedimentado un esquema de percepción con una lógica de distinción entre lo normal y lo patológico, que a su vez, se cristaliza en emociones hacia las personas con discapacidad como el “asco, desprecio, odio y pena” (Ferrante, 2011:28).

La discapacidad es, según la autora (Ferrante, 2011), una relación de dominación, debido a la desposesión de un capital global y a la posesión de un cuerpo no legítimo. Para Ferrante (2011), “Le Bretón (2002) y Goffman (2001) señalan que la presencia de un cuerpo discapacitado genera sentimientos de odio y desprecio debido a la ambigüedad que genera su rol social” (p. 32). Para la autora, el modelo médico hegemónico (Menéndez, 2005) reduce a

la discapacidad a un hexis corporal de déficit en relación al “cuerpo no sano”, reconociendo al mismo tiempo, que la definición de “cuerpo sano” o cuerpo legítimo:

Se disputa en el campo de la salud, campo más amplio que el médico y que intervienen en esta puja diversos actores pertenecientes al llamado complejo moda – belleza (BOURDIEU, 2000). Podemos ver cómo la norma de la salud muta en una norma estética (belleza) y ética (bueno)(Ferrante, 2011:42).

De este modo, el poder de la normalización propuesto por Foucault (2013) como mecanismo de intervención positiva, genera episodios de discriminación hacia el hexis corporal que se aleja de la norma estética y ética (cuerpo bello y sano), aquel cuerpo, que se erige como una infracción a la norma. Así lo expresa Ricoeur (2008) citado en Ferrante (2011: 44): “La sociedad querría ignorar, esconder, eliminar a sus discapacitados. ¿Y por qué? Por que ellos constituyen una amenaza sorda, un recuerdo inquietante de la fragilidad, de la precariedad de la mortalidad (RICOEUR, 2008:177)”.

Al respecto, Bourdieu (2013), menciona la forma en cómo los dominados construyen su identidad, que no es más que aquello que los dominantes objetivan como realidad para los/las alienados o desposeídos:

De esos integrantes de una clase desposeída del poder de definir su propia identidad, no puede siquiera decirse que son lo que son (...). Enfrentados a una objetivación que les anuncia lo que son o lo que han de ser, no les queda otra elección que retomar por su cuenta (y en la versión menos favorable) la definición que le es impuesta. (Bourdieu, 2013: 192).

Los/las personas con necesidades educativas múltiples deben objetivar subjetivamente la realidad que les es impuesta por los discursos hegemónicos y dominantes como experiencia para la construcción de una identidad heterónoma. Las mujeres con necesidades educativas múltiples, experimentan contradicciones ideológicas, puesto que, paradójicamente por un lado se les impone un destino de “asco, desprecio, odio y pena” (Ferrante, 2011:28) y por otro, debido a las exigencias de un mercado neoliberal, se les exige, individualmente una

superación, para ser un miembro “útil” a la sociedad, como, productividad de una moral capitalista, la que además debe ser coherente con la exigencia médico – rehabilitadora y patriarcal, a través de un proceso positivo de normalización. De este modo, las mujeres con necesidades educativas múltiples están condenadas “a la “inautenticidad””(Bourdieu, 2013:193) expuestas, así, a la dominación de los discursos que legitiman las prácticas y representaciones dominantes, por la desposesión de los medios para apropiarse de su propia identidad como mujeres.

Para Bourdieu (2013), “el mundo social es objeto de luchas” (p. 187) como producto de actos antagónicos individuales o colectivos “para imponer la representación del mundo social más conforme a sus intereses; luchas muy desiguales, por supuesto, ya que los agentes tienen un muy variable dominio de los instrumentos de producción de las representación del mundo social” (Bourdieu, 2013: 187) debido a la posición que ocupan en el campo social. Por ello, que “no hay nada de natural en la percepción del mundo natural mismo” (Bourdieu, 2013: 191).

La educación especial no está exenta de la percepción dóxica de la realidad, por ello resulta trascendental, en el estudio de las personas con necesidades educativas múltiples, considerar a los demás agentes sociales que son parte del campo social de la discapacidad, así lo afirma Grzona (2012), cuando menciona que las investigaciones educativas, propias de la educación especial, se han centrado “de manera muy reducida sobre los docentes e instituciones, que en rigor de justicia, deberían también ser investigados, ya que las características de las respuestas educativas son responsabilidad de los diferentes elementos que participan del proceso didáctico y no sólo del sujeto de aprendizaje” (Grzona, 2012: 99) considerando, a su vez, como dice Jenny Morris, la propia voz de las personas con discapacidad.

Grzona (2012), menciona que las investigaciones sobre las personas con necesidades educativas múltiples son coherentes con los modelos educativos que propone la formación inicial docente “a partir de los modelos biólogos y psicólogos que han dominado la educación especial” (p. 101) y que, por tanto, han impedido visualizar a la discapacidad como una construcción social encapsulada en una relación de dominación como producto de un habitus que encarna los procesos sociales, políticos y económicos en un cuerpo no legítimo.

Campo Social de la Discapacidad

La discapacidad no es una condición a curar, a completar o a reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea.

Patricia Brogna

2.5 La Discapacidad como Campo Social

Pierre Bourdieu (2013), sostiene que un campo es un espacio social en el que convergen jerárquicamente volúmenes globales de capital; posición de clase, condición de clase, volumen del capital, la estructura del capital, y la evolución histórica como poderes culturales, económicos, sociales y simbólicos efectivamente utilizables y diferenciales, es decir, un espacio social contiene poderes diferenciales, que naturalizados históricamente, legitiman un orden social socio – político acorde a los intereses de quienes ocupan una posición en la estructura social, condicionado a su vez por la clase social, la raza, el género, la edad, la ubicación geográfica, etc. Los espacios sociales se definen como “(...) dinámicos y estructurados, conformado por puestos jerarquizados y reglas del juego propias, en calidad de sistemas integrales de posiciones, donde los agentes sociales se relacionan de manera permanente y dinámica” (Bourdieu, citado en Tellez, 2002:65)

El campo social (Bourdieu, 2013) es una construcción social de la realidad que se estructura de acuerdo a los diversos actos antagónicos, ya sean individuales o colectivos para generar una hegemonía de acuerdo a los intereses de quienes ocupan una posición en la estructura social en relación a los poderes diferenciales y jerárquicos que se poseen.

Torres Dávila (2004), sostiene que un campo social es un espacio práctico de la existencia cotidiana que “de acuerdo a sus propias leyes son relativamente autónomos” (p. 29), en este sentido, la autora manifiesta que la discapacidad se puede asumir como un campo social, ya que, “siendo común a muchas personas, (...) define las experiencias vitales de un grupo de personas, sean profesionales de la medicina, familiares, instituciones, etc. Asumida y problematizada, de acuerdo a ejes como la raza, la religión, la clase, el género, la ubicación geográfica, las condiciones de salud, entre otros”. (p. 30).

La discapacidad como campo, es entendida como un conjunto de relaciones con lógica propia que, dentro de su estructura social, define a sus individuos, sus posiciones, condiciones, disposiciones, habitus y discursos. En este sentido, la estructuración del campo social de la discapacidad opera a partir de actos antagónicos y por tanto, dinámicos en relación a la multiplicidad de individuos que lo componen, esto es, debido a que cada agente tiene en la estructura social un volumen del capital global diferente, no es lo mismo detentar la posición

de la personas con discapacidad, de la familia, del/la profesional de la educación, del/la profesional de la salud “por que socialmente se asignan reconocimientos, cualidades, obligaciones y derechos, dependiendo del sistema de diferenciaciones” (Torres Dávila, 2004:30). Este conjunto de disposiciones sociales actúan como un sistema de clasificaciones estableciendo un orden social legitimado y aceptado históricamente. Es así que los poderes diferenciales de los/las agentes que conforman este espacio social definen las relaciones de dominación que naturalizadas son coherentes con del principio que las regula desde un discurso hegemónico legitimado y aceptado socialmente, discurso, que oculto genera las relaciones de subordinación. La discapacidad asumida desde el discurso contenido en el biopoder que plantea Foucault, promueve estrategias de normalización – rehabilitación para aquellos/as que comparten un habitus común, habitus que encarna las estrategias de la ciencia médica institucionalizada en un discurso homogeneizante, que condiciona el cuerpo de la discapacidad como universo simbólico cristalizado en la conceptualización binaria normalidad/anormalidad.

Las percepciones sociales de la discapacidad se sedimentan según el discurso oficial, homogéneo y hegemónico dando lugar a los principios y valores que interiorizados legitiman las prácticas de sumisión y subordinación como norma interpretativa de la opresión social que a través del biopoder (Foucault, 2009) funcionan como eje de soporte al aparato de corrección como instituciones que normalizan al “incorregible” (Foucault, 2014).

De este modo, las personas con necesidades educativas múltiples asumen en su mente – cuerpo, prácticas y discursos legitimados por la jerarquía en el entramado social, en este sentido y según Ferrante (2008) la posesión de una discapacidad produce una desposesión del capital global y simbólico acumulado, lo que se traduce en una posición y condición de clase rezagadas en el espacio social, asignándoles un rol pasivo desde el cual se constituyen los mecanismos de instrumentalización del cuerpo, tanto desde el exterior como verdad absoluta del discurso bio – médico y desde el interior como auto – control y sujeción de la acción (Foucault, 2014).

En este sentido el habitus de cada persona con necesidades educativas múltiples, habitus que según Bourdieu (1991:93) “actúa solo a condición de reencontrar[se] en los agentes ya

condicionados para reconocerlos” se externaliza y sedimenta desde el discurso hegemónico bio – médico/patriarcal/neoliberal en la estructura objetiva del campo social.

2.5.1 Habitus de la Discapacidad

Para Bourdieu (2013), el habitus “representa la inercia del grupo, depositado en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de apreciación y de acción que tienden, de modo mucho más seguro que las normas explícitas a asegurar la conformidad de las prácticas más allá de las generaciones” (p. 115), para el autor, el habitus es la apropiación simbólica de la memoria colectiva a través de estrategias y prácticas que encarnan funciones de reproducción social. Para las personas con necesidades educativas múltiples el habitus conforma el marco estructural de la experiencia, en palabras de Venturiello (2010), el habitus no es otra cosa “que la estructura social incorporada por los agentes o los grupos, genera prácticas según un esquema de percepción y valoración de mundo que opera de manera no consciente” (p. 177). La jerarquización de los poderes en el campo social de la discapacidad, ha codificado, históricamente, los esquemas de percepción desde la categorización binaria normal/anormal, influyendo, por tanto en las prácticas de normalización respecto de las conductas de desviación social esperables en la persona con discapacidad, legitimando la lógica de la rehabilitación como técnicas de adiestramiento (Foucault, 2014) corporal a través del poder de la normalización como tecnología política – ideológica. Las personas con discapacidad, desde la ideología dominante, son personas portadoras de un cuerpo no legítimo en términos de desposesión de capital simbólico que responde a la trayectoria social de la persona ocupada en el espacio social, que sin lugar a dudas, condiciona la vivencia cotidiana.

Según Foucault (1990) la medicina – psiquiatría, es una estrategia biopolítica que se ejerce mediante los discursos que operan como verdad absoluta en la ciencia, donde el Estado, (hoy Estado Mínimo), se apodera de los dispositivos de poder y ejerce su control social mediante la regulación. Esto responde a la normalización como concepto institucionalizado extendido axiológicamente al resto de la sociedad, donde, pertenecer a la “anormalidad” supone “padecer las consecuencias de la desviación de la norma en todos los ámbitos sociales”

(Venturiello, 2010: 178). Pérez¹⁵ lo expresa así “¿el gobierno con SENADIS qué es lo que hace? Somos tres millones de personas con discapacidad pero son 13 millones de personas que no tiene cultura de discapacidad” (p. 5). Lo que Pérez expresa, tiene directa relación con lo que autores como Gentili (2004, 2012), Bauman (2013), Giroux (1997, 2005), Sacristán (2005), Chomsky (1999) y McLaren (1997) plantean respecto del desmantelamiento del Estado de Bienestar, expresando que el neoliberalismo ha generado la extinción de los Estados y “las fuerzas que lo erosionan son las *transnacionales*” (Bauman, 2013:77). Es a través del desmantelamiento del Estado de Bienestar que miles de oprimidos/as pierden el único baluarte que les permitía ser sujetos en permanente transformación: la solidaridad. En este sentido los pilares fundamentales que definen a la humanidad se sustentan en la lógica mercantil subordinando las necesidades de la sociedad al mercado; los intereses privados siempre triunfarán por sobre las necesidades sociales, en otras palabras, la ganancia será siempre más importante que la justicia social. (Giroux, 2005). No menos importante es lo que Chomsky y Dietrich (1995) plantean respecto del totalitarismo del monopolio de la información utilizando a la “la socialización formal – informal como instrumento de realización del nuevo homo oeconomicus que la globalización del capital requiere” (p. 143) socialización que sin lugar a dudas tiene relación con el neoliberalismo que hoy estructura la constitución de nuestro país.

Al respecto, el habitus de la discapacidad responde a una historia en el que las estructuras económica – capitalistas e ideologías (religiosas – médicas – sociales) se expresan legítimamente a través de discursos totalitarios que violentan simbólicamente a las personas con discapacidad, generando prácticas de exclusión social, con la máxima expresión neoliberal. En coherencia, Oliver (1990) plantea que las personas con discapacidad pertenecen al grupo de individuos poco competitivos y de mano de obra poco rentable, por lo que deben ser excluidas del mercado.

Según Ferreira y Díaz (s/f) el habitus de las personas con discapacidad “se configura práctica y simbólicamente, como el de un colectivo segregado del conjunto de la comunidad, homogeneizado por su insuficiencia, su incapacidad y su valía reducida” (p. 5). El mismo autor señala que la construcción social de la identidad de la discapacidad opera en forma heterónoma, así lo expresa Barnes (2007) citado en Ferreira y Díaz (s/f) “aquellos de nosotros

¹⁵ Pérez, profesora de curso electivo Universidad de Chile y conductora radial.

que hemos nacido con una minusvalía sólo nos damos cuenta habitualmente de que somos “diferentes” cuando entramos en contacto con otras personas “no discapacitadas”.”(p. 7). El orden social se inscribe en el cuerpo de las personas con discapacidad que como habitus sedimentado genera una serie de disposiciones que condicionan, esclavizan y minimizan su existencia.

En este sentido, el habitus de la discapacidad soporta las limitaciones estructurales que dificultan su autonomía y libertad personal. Las limitaciones están consideradas por Ferrante y Ferreira (2011) como manipulaciones simbólicas de la experiencia corporal, “los desplazamientos en un espacio simbólicamente estructurado, tienden a imponer la integración del espacio corporal, el espacio cósmico y del espacio social” (Bourdieu, 1991:131), en este sentido, el entorno sanciona a la “anormalidad”, es en tanto, subestimada su autonomía y violentada simbólicamente su interacción en la estructura social. En este sentido los intereses jerarquizados están instalados desde “la mayoría que no presenta discapacidad”, es decir, el entorno esta construido para la exclusiva satisfacción de las personas que no tienen discapacidad. Así lo expresa Pérez (2013) cuando dice que “en Chile no somos tema y la sociedad te puede hacer mucho más discapacitada de lo que una silla de ruedas.” (p. 3).

Según Ferrante y Ferreira (2011) el habitus se constituye sobre conceptos relacionales, en tanto que, no se puede pensar en el cuerpo “anormal” si no es en relación del “cuerpo legítimo (sano – bello – bueno): a partir de la incorporación en los esquemas de percepción, sentimiento y acción de la persona con discapacidad como una oposición a la capacidad, como cuerpo enfermo inútil por oposición al cuerpo sano útil, (...) se adquiere antes de todo orden consciente una valoración negativa de la discapacidad” (p. 91). En los cuerpos se interiorizan cánones neoliberales/patriarcales estereotipados para regular las prácticas del discurso legítimo como fundamento para la eficacia simbólica de la dominación socio – política.

La relación del campo social con el habitus permite dar cuenta de las relaciones, los antagonismos y las condiciones socio – políticas a las que son sometidas las personas con necesidades educativas múltiples como poseedores de diferentes capitales simbólicos, posiciones y condiciones de clase.

En la interrelación configurada en este campo social, la corporalidad, el género y las necesidades educativas múltiples aparecen como construcciones socio culturales que generan

relaciones de poder. En el habitus de la mujer con discapacidad subyacen discursos patriarcales/neoliberales producto de los roles estereotipados en relación al cuerpo y sus definiciones hegemónicas desde las categorizaciones binarias que ponen como arbitrario cultural el cuerpo legítimo, al cual Ferrante y Ferreira (2011) denominan “sano – bello – bueno”.

2.5.2 Habitus de la Discapacidad en la Mujer

Un estudio de la Universidad de Chile (Gutiérrez, Tabilo, Luna, Catoni, Nilo y Bartolomé, 2015) da cuenta de la construcción sociocultural, política e histórica del género y su relación con la conformación de la identidad de las mujeres con discapacidad. Estas categorizaciones evidencian las repercusiones sociales que se generan en torno a la “normalidad” impuesta como arbitrario cultural.

El cuerpo de la mujer con discapacidad no se ajusta a la norma patriarcal/neoliberal “ya que, de alguna manera ésta diversidad corpórea altera el orden dado a las formas normalizadas de “ser” en el cuerpo y de “hacerlo” funcionar.” (Gutiérrez et. al., 2015: 35).

El cuerpo legítimo definido por Ferrante y Ferreira (2011) como sano – bello – bueno se adscribe al estereotipo patriarcal/neoliberal de la mujer subordinada a los significados simbólicos totalitarios asociados al éxito y el consumo. En este sentido las mujeres con discapacidad son despojadas de una serie de roles que definen a las mujeres sin discapacidad en relación a las dinámicas sociales. Al respecto Butler (1988) señala que “ser hembra es un hecho sin significado alguno, pero ser mujer es haberse vuelto una mujer, o sea obligar al cuerpo a conformarse con una idea histórica de “mujer”, a inducir al cuerpo a volverse un signo cultural, a materializarse obedeciendo una posibilidad históricamente delimitada, y esto, hacerlo como proyecto corporal sostenido y repetido” (p. 300), lo mismo es en palabras de Simone De Beauvoir (2012) cuando plantea que una no nace, si no que se hace mujer, en relación a la cosificación de su cuerpo estereotipado en la búsqueda de una emancipación patriarcal.

El género es una construcción social en base a la diferencia sexual; asignando roles y características históricamente definidas, naturalizadas, sedimentadas, externalizadas y fuertemente arraigadas en la ideología patriarcal. Ideología que se caracteriza por plantear la diferencia entre los dos sexos como una diferencia jerárquica que justifica y avala la dominación masculina que tanto hombres como mujeres asumen incuestionablemente.

Los patrones dominantes que son transmitidos transgeneracionalmente en el contexto del sistema sexo – género se traducen en exclusión y opresión hacia las mujeres con discapacidad. La autora López (2007) al respecto manifiesta que las mujeres con discapacidad suelen ser las grandes excluidas cuando de la discapacidad se trata. En este sentido la Declaración sobre el reconocimiento de los derechos de las niñas y mujeres con discapacidad (2008), manifiesta que aún existen severas carencias en torno al empleo, la salud, la maternidad, los derechos reproductivos y sexuales de las mujeres con discapacidad, así mismo, son más proclives a vivenciar situaciones de violencia y abuso (abandono, abuso sexual, etc.). La discriminación social hacia las mujeres con discapacidad esta determinada de acuerdo a los prejuicios y estereotipos que distorsionan en si mismas la imagen de su propia corporalidad enfrentada continuamente a la conceptualización capitalista/patriarcal de mujer “blanca, occidental, sana y esbelta” (López, 2007: 143).

A las mujeres con discapacidad se las infantiliza, se les obstruye el derecho legítimo de la sexualidad (Jenny Morris, 1993; Tom Shakespeare, 2000), se le niegan los sentimientos o las expresiones sexuales, esto responde a los mecanismos del biopoder que señala Foucault (2009) cuando el comportamiento sexual se considera una inadecuada manifestación que es catalogada como una desviación de la norma que debe ser normalizada y oprimida. En este sentido la psicóloga Harilyn Rousso (1996), mujer con parálisis cerebral, relata que creció pensando que no debía esperar nunca tener una vida psicosexual normal, pues no tenía derecho a una pareja, una cita o una relación sexual. Al respecto Foucault (1982) señala, que la sexualidad forma parte del comportamiento humano, es, una creación personal y libre. La sexualidad es una posibilidad de vida creativa, es hacer uso de la corporalidad como fuente de una pluralidad de placeres que reafirman la identidad, donde se generan vínculos internos – externos, sin embargo, si la sexualidad se convierte en una pauta de existencia regular y

dogmática, en una norma como pauta de existencia en la que algunos/as son considerados con ese derecho, entonces, estaríamos hablando de una ética tradicional y universal como representación de la estructura del poder hegemónico. En este sentido, el autor, manifiesta la importancia y trascendencia de generar relaciones de diferenciación, creación e innovación en contraposición de la ética universal patriarcal/ heterosexual.

Al respecto, las mujeres con discapacidad tendrían el derecho de buscar la diferenciación en relación a su cuerpo – sexuado; una diferenciación libre de los estereotipos de la feminidad, por tanto, propia, única, sin trabas, ni apoderamientos que cosifican a los/as individuos sometidos/as. Estas son formas libres y creativas de combatir la opresión en el que vive el habitus de la mujer con discapacidad. Sería, en palabras de Beatriz Preciado (2002) una contrasexualidad como tecnología de resistencia contra la disciplina sexual con la que han tenido que cargar las mujeres. Según la autora la contrasexualidad es un análisis crítico de la diferencia de sexo – género producto del contrato social heterocentrado, cuyas normatividades constituyentes del poder hegemónico se inscriben en los cuerpos como verdades biológicas. La contrasexualidad permitiría a las mujeres con discapacidad renunciar a la identidad sexual determinada naturalmente, se deconstruiría, por tanto, la naturalización del cuerpo que ha sido dispuesta en el sistema de género. Los cuerpos de las mujeres con discapacidad desde la tecnología heterónoma, son cuerpos que amenazan la coherencia del sistema sexo – género, son una aproximación imperfecta que se debe re- naturalizar en beneficio del sistema, son cuerpos que operan como desviación de la norma, son una excepción perversa de la naturaleza humana (contra - natura), esto, sin lugar a dudas responde a la producción industrial neoliberal del objeto.

En la misma lógica Marilyn Phillips (1990), señala que los hombres y las mujeres sin discapacidad cosifican el cuerpo de la mujer con discapacidad como “mercancía dañada” o “artículo defectuoso”, como una representación homologada de la construcción social patriarcal/neoliberal enmascarando a la discapacidad como inhabilitada para desarrollar los roles estereotipados en el campo social. Aquí, es cuando aparece la múltiple opresión de la mujer con discapacidad, pues, su habitus ha sido tan devaluado que no puede siquiera ser considerada en los roles femeninos estereotipados por el patriarcado neoliberal.

Por otra parte, Paul Abberley (1998), señala que los estereotipos limitan fuertemente el ejercicio laboral de las personas con discapacidad haciéndolas visibles como poco rentables y productivos/as en la lógica mercantil – neoliberal. Esto es un claro ejemplo de la desempleabilidad en nuestro país. Existen estudios (García Martín y García Díaz, 1998; Leal, 2000) que explicitan la visión que tiene el empresariado respecto de las personas con discapacidad, cuyo sustento representativo esta en la producción limitada en relación a la movilidad, a la preparación cognitiva que resulta ser “inferior”, a la precariedad en la salud y a su apariencia externa, sumado al costo en inversión dentro de la empresa con las adaptaciones técnicas que se necesitan. Del mismo modo, una investigación realizada en la Universidad de Chile (Valdés, 2011), plantea que desde que se promulgo la ley 19.284¹⁶, el informe de los Derechos Humanos en Chile del año 2008 realizado por la Universidad Diego Portales “da cuenta de que, como argumentos para no contratar a personas con discapacidad se suele señalar que el entorno de la empresa es muy peligroso para ellas, que estas personas faltan mucho al trabajo por enfermedad, o que los demás empleados de la empresa pueden tener problemas de comunicación con las personas discapacitadas (Centro de Derechos Humanos, 2008)” (p. 14)

Para las mujeres sin discapacidad la participación laboral sigue siendo parte de un rol reproductivo (hombres rol productivo) (Álvaro, 1996; Carrasquer, 2005) como división sexual del trabajo, por lo tanto, las mujeres con discapacidad tiene menor espacio que cualquier otra persona para acceder a un empleo.

La violencia y el abuso hacia las mujeres con necesidades educativas múltiples se sustenta en las desigualdades del género, en este sentido, las investigaciones feministas (Saltzman, 1992; Alberdi y Matas, 2001) evidencian la justificación patriarcal de que las mujeres son inferiores a los hombres, esta idea de superioridad masculina filogenéticamente instaurada como patrón cultural hegemónico, ha situado, a las mujeres con discapacidad en una subordinación ancestral. Esta violencia simbólica que marca la experiencia de las mujeres con discapacidad esta determinada por la negación de sus derechos humanos (asexuadas, pasivas, invisibles, etc.), las mujeres con discapacidad que perciben su abuso “son conscientes de que es su único modo de vida, y el abuso es el precio que se paga por su supervivencia,

¹⁶ Ley para la plena integración de las personas con discapacidad.

particularmente en casos de dependencia y aislamiento social, en niñas o mujeres con importantes limitaciones en la actividad que necesitan de la familia, o de cuidadores y cuidadoras cuando están en instituciones” (López, 2007: 151-152) situaciones que no se ven, por que están encubiertas en el ámbito privado, sobre todo en relación al tipo de experiencia emocional que sufren hoy las mujeres con necesidades educativas múltiples dentro de una cultura donde todavía carecen de poder social, legal y político

Cabe preguntarse – desde la idea que propone Chomsky (2014), en relación al poder, el cual, “es siempre ilegítimo, a menos que se demuestre lo contrario” (p. 208) y “si no son capaces de demostrarlo su autoridad debe ser abolida” (p.208) – por la relación jerárquica educador/educando, médico/paciente, padre/hijo/a sobre todo si estamos hablando de personas con necesidades educativas múltiples. Es decir, la labor docente, médica o familiar debe estar justificada en su autoridad, y si no es así, entonces, estaríamos hablando de una relación autoritaria que sitúa a “un ser humano por encima de otro” (Chomsky, 2014: 209).

Discapacidad y Género

“Nada sobre nosotras, sin nosotras”

2.6 Construcción cultural del Género

Marta Lamas (2000), sostiene que la Antropología se ha dedicado al estudio de las formas de existencia del Otro de las personas en relación a la marginalidad objetivada en un ser social (individual o colectivo) dentro de los márgenes de las culturas eminentemente hegemónicas. En la misma lógica, las antropólogas feministas (Lamas, 2000) indagan sobre la condición de Otro de las mujeres. Al respecto, la antropología feminista interpreta las formas en que son percibidos los cuerpos en un entorno estructurado por el género.

Para Lamas (2000), el género “se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino)” (p. 2). La construcción del género esta situada en una cultura, que como estructura simbólica inscrita en un campo social se encuentra delimitada bajo un orden social dependiendo de los poderes diferenciados, y que al ser jerarquizados, externalizan significados sociales que legitiman verdades como si fueran absolutas. Cabe destacar, que género es un término controversial entre los/las hispanoparlantes por la diversidad de connotaciones, a diferencia de la significación anglosajona *gender* que está referido, únicamente, a la diferencia de sexos. Esta confusión genera que “las pocas personas que vinculan la categoría género a lo sexual piensan que es “lo relativo a las mujeres”.” (Lamas, M et al., 1996:10)

Los antecedentes de la construcción del género, los encontramos con Simone De Beauvoir (2012 [1949]), en *El segundo sexo*, quien desarrolla un profundo análisis en relación a las características femeninas como adquiridas mediante un complejo proceso social, lo que refuta la idea de la naturalización de su sexo. Los aportes de De Beauvoir (2012) permitieron interpretar el problema de la igualdad de los sexos en el campo del feminismo con argumentos socio – políticos.

El género responde a la pregunta “¿cuál es la verdadera diferencia entre los cuerpos sexuados y los seres socialmente contruidos?” (Lamas, M et al., 1996:10) cuestionamiento que permite argumentar políticamente la importancia de la mujer en la sociedad comprendiendo que los estereotipos atribuidos al cuerpo femenino son construcciones sociales

provenientes del patriarcado o cultura hegemónica. En este sentido, género es un término, que en el año 1995 en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Pekín, generó disenso entre la ONU y el vaticano y los países fundamentalistas, puesto que, “la categoría género resultaba amenazante para el pensamiento religioso fundamentalista, porque ponen en cuestión la idea de “lo natural” (...) y señala que es la simbolización cultural, y no la biología, la que establece las prescripciones relativas a lo que es “propio” de cada sexo.” (Lamas, M et al., 1996:11). Al respecto, el término *gender* o género es una construcción cultural que se distingue de lo biológico. “La cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano” (Lamas, 2000: 4). El género es una construcción simbólica establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual, “es el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas” (Lamas, M et al., 1996:12).

Judith Butler (1990) definió el género como el resultado de un proceso dialéctico desde el que se reciben significados culturales, pero también se innovan, aludiendo a los procesos constitutivos de las construcciones sociales a través de preguntas cómo “¿ser femenina es un hecho “natural” o un “performance” cultural?” (Lamas, 2000:8). La autora al igual que Simone De Beauvoir, plantea que existimos como cuerpo, pero que llegamos a ser género (una no nace, sino que se hace mujer), el género, por tanto, “es un estilo de vivir el cuerpo en el mundo” (Lamas, M et al., 1996:17) que implica interpretar y asumir las normatividades recibidas.

Desde Bourdieu (2013) el género puede ser considerado como *habitus*, debido a su complejidad simbólica en relación a los procesos histórico – culturales que porta la masculinidad y la feminidad como sistema de relaciones culturales estratificadas que originan la clasificación de características atribuidas y exclusivas a uno y otro sexo en relación a las prácticas rituales, la división del trabajo y el ejercicio de poder, en otras palabras, hombres y mujeres son el resultado de una producción histórica – cultural inscrito en un sistema de referencias dialéctico – cultural.

Desde las prácticas simbólicas y los mecanismos culturales el *habitus* del género se inscribe en el campo social a través de aparatos que “reproducen el poder a partir del eje de la

diferencia anatómica entre los sexos”. (Lamas, 2000:10). La reproducción del poder responde a una lógica binaria como conjunto de oposiciones que legitiman los roles sociales de ambos sexos. Esta esquematizada jerarquización del poder, en el capitalismo patriarcal, limita las posibilidades de desnaturalizar las construcciones culturales atribuidas a los cuerpos; registradas como diferencias naturales y biológicas, de este modo, se vuelven imperceptibles las relaciones de dominación inscritas en las estructuras objetivas del campo social.

Para Bourdieu (2000), la práctica cotidiana esta imbuida de conceptos binarios contrapuestos en relación a lo femenino y lo masculino, estructurando, de este modo, las percepciones simbólicas de la vida social. El autor señala que el orden social androcéntrico, inscrito en las estructuras sociales, se impone así mismo como “natural” en relación a los roles atribuidos en el esquema cultural. Las estructuras sociales se inscriben en los cuerpos mediante mecanismos de oposición binaria hombre/mujer, donde, como hecho natural, el habitus, encarna las relaciones de poder a través de categorizaciones binarias de dominante/dominando/a. El habitus como una subjetividad socializada se convierte en “un mecanismo de retransmisión por el que las estructuras mentales de las personas toman forma (se encarnan) en la actividad de la sociedad” (Lamas, 2000:12). Al respecto, la violencia simbólica que se genera en relación a la dominación del género se estructura desde un orden social que funciona, según Bourdieu (2000) como una enorme máquina simbólica fundada en la dominación masculina.

La dominación masculina, es para Bourdieu (2000) una construcción social biologizada anclada en el inconsciente de las estructuras simbólicas e institucionales de la sociedad:

Al estar hombres y mujeres en el objeto que nos esforzamos en aprehender, hemos incorporado, bajo la forma de esquemas inconscientes de percepción y apreciación, las estructuras históricas del orden masculino; nos arriesgamos entonces a recurrir, para pensar la dominación masculina, a formas de pensamiento que son ellas mismas producto de la dominación. (p. 11).

El resultado de la interpretación cultural de la diferencia en el sistema sexo – género estructura las reflexiones en torno a la desigualdad social, el nuevo feminismo precisa: “¿por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?” (Lamas, M et al., 1996:13). En este

sentido, el sistema sexo – género analiza los mecanismos de subordinación femenina sostenido en un orden simbólico hegemónico capitalista/patriarcal.

2.6.1 Identidad, Género y Discapacidad

Viñuela (2009) señala que los estudios sobre discapacidad y género son fundamentales para comprender las ideologías subyacentes a la subordinación femenina, al respecto Silvers (2009) plantea que la teoría feminista, ha sido uno de los ámbitos filosóficos que mayor atención ha prestado a la construcción de la identidad de la discapacidad en relación al habitus inscrito en el orden mundial androcéntrico. Del mismo modo, Julia Kristeva (1988) plantea que la estructuración patriarcal legitima su poder en el cuerpo de la mujer con discapacidad a través categorizaciones binarias (dualismos), impostadas del modelo médico hegemónico.

En este sentido, el feminismo disocia las características biológicas predeterminadas en relación al rol cultural que se le atribuye a las mujeres como arbitrario normativo; “debilidad, cuidado, sacrificio e inferioridad” (Viñuela, 2009: 38). Esta disociación ha sido fundamental para separar, en las mujeres con discapacidad la enfermedad de la discapacidad como determinismo biológico.

A las mujeres con discapacidad se les ha impedido históricamente desarrollar una identidad propia, su experiencia humana determinada desde el modelo médico hegemónico, las ha situado en la desviación social respecto de la norma; cualquier intento herético (sexualidad y maternidad) debe ser controlado desde el biopoder (Foucault, 2009).

La tendencia a la desviación es castigada socialmente, su acción punitiva responde a los discursos hegemónicos incuestionables, situación que restringe la configuración de una identidad propia en la persona con discapacidad:

Lentamente empecé a darme cuenta de cómo, durante toda mi vida, había trabajado muy duro para estar “bien adaptada” y asegurarme de que así es como me veían los demás. Y empezó ha hacerse evidente qué significaba eso. Significaba sonreír cuando sentía dolor y tranquilizar a quien estuviera conmigo. Significaba aceptar cualquier cosa que me

hicieran los médicos (psicológica y físicamente) con valor incondicional. En definitiva, significaba ser muy desleal conmigo misma. (Hiller, 1993: 113).

Al respecto Thomson (2005), plantea que no se debe negar un binarismo creando otro, la posición crítica de la discapacidad está en cuestionar los modelos que obligan a elegir. Las mujeres con discapacidad han transitado desde la monstruosidad propuesta por Canguilhem y Foucault, hasta la de individuo a corregir, que entre sus múltiples acepciones encontramos las conceptualizaciones de “no – humana” y “no – mujer”, conceptos que influyen en la construcción de la autopercepción y por tanto, autoestima, situándolas constantemente en rol pasivo, infantilizado e incapaz.

Según Shum y Conde (2009) “la autoimagen supone una valoración del propio cuerpo en relación a las normas sociales y la retroalimentación recibida de los demás”. En el trayecto vital, sobre todo durante la niñez y la adolescencia, los mensajes percibidos por las personas con discapacidad impactan profundamente en su autovaloración en relación a su cuerpo e imagen. Las expectativas de otros/as respecto de la belleza corporal estereotipada y normada por el patriarcado capitalista genera una autovaloración negativa y produce estados depresivos en las personas con discapacidad, quienes, en respuesta de los mensajes recibidos y las expectativa puesta ellos/as prefieren aislarse de actividades sociales y recreativas con otros/as (Shum y Conde, 2009). En relación a las mujeres con discapacidad, los estereotipos funcionan como valores hegemónicos que las sitúan en una desvalorización respecto de su sexualidad y sus derechos reproductivos, que desde el imaginario social ellas “no tienen deseos sexuales, por lo que se les niega ese derecho infantilizándolas” (Shum y Conde, 2009: 125). Se piensa que las mujeres con discapacidad “no son sujetos sexualmente deseables.” (Shum y Conde, 2009: 125). La visualización heterogénea de la mujer con discapacidad es que no tiene necesidades erótico – afectivas como cualquier otro hombre o mujer, esto, es situarlas en el lugar de las no – humanas y las no – mujeres, sólo son objeto de cuidado o de abandono. Al inhibirles sus deseos en relación a su propia sexualidad, afectividad y corporalidad, se subordinan sus derechos más elementales y se generan estados de dependencia absoluta. La disociación enfermedad – discapacidad es compleja, la sociedad occidental asocia estos dualismos como verdades incuestionables provenientes de la bio – medicina, la lógica es por

tanto, un objeto de cuidados, traducido en dependencia, en aislamiento absoluto del cuerpo (Foucault, 2012), en una autovaloración personal negativa. Es así que ellas suelen limitar sus expectativas y su subordinación femenina es inminente.

Cruz (2004), sostiene que socialmente se asignan normas y valores a las mujeres en relación a su condición física, sin embargo, la discapacidad, para la autora “no constituye un factor que imposibilite las prácticas erótico – afectivas” (p. 148). Así mismo, Cruz (2004) sostiene que “los familiares de varones con discapacidad se muestran más dispuestos a que sus descendientes pongan en juego su potencial erótico – sexual en relaciones de parejas” (p.154), lo cual, evidencia la múltiple opresión que experimentan las mujeres con discapacidad, a quienes se les niega el derecho erótico – afectivo, principalmente por el temor, según (Poveda, 1996, citada en Cruz, 2004), al embarazo, debido a las responsabilidades que implica la maternidad, pero, también debido al constructo patriarcal de belleza femenina. La autora (Cruz, 2004) señala que a muchas mujeres con discapacidad “se les niega la información en torno a la sexualidad y difícilmente se les ubica en el plano de “mujer” e incluso se les infantiliza” (p. 157).

La subordinación femenina en la discapacidad, no sólo está en relación a su cuerpo sexuado, también lo está en relación a la división del trabajo. En este aspecto su cuerpo funciona como un cuerpo no legítimo (Ferreira y Ferrante, 2011) correspondiente a un habitus devaluado en relación a la acumulación de capital global en el trayecto vital. El cuerpo no legítimo es un cuerpo improductivo para la lógica neoliberal y un cuerpo fuera de los cánones de belleza para la lógica patriarcal. Ambos ámbitos inscritos en el cuerpo de la mujer con necesidades educativas múltiples suponen una “doble opresión”, en ella se inscriben las representaciones sociales de inferioridad, asexualidad, inhabilidad, aspectos, que violentan e inciden fuertemente en la propia autopercepción, situándola una vez más como un objeto de cuidado, de dependencia y abandono.

Género y discapacidad son construcciones sociales, históricas y políticas que se inscriben en el habitus de las personas que lo portan. Hoy, el mundo se estructura desde el androcentrismo, es en relación al ideal de hombre neoliberal/patriarcal; blanco, sano, exitoso, propietario y heterosexual, que se generan las condiciones sociales represivas en torno las categorizaciones binarias contrapuestas a este dogmatismo y fundamentalismo social. Esta

amplia gama de estereotipos que circulan respecto de la discapacidad/no discapacidad, femenino/masculino considerando, la raza, la etnia, la edad, etc., caracterizan a las mujeres con discapacidad en una devaluación constante “la mujer es la explotada y es objeto de abuso (...) debido a su “natural” debilidad y altruismo” (Martínez, 2003:50) a los hombres en cambio “se les considera superiores en su capacidad de racionalidad y objetividad científica, y con una dotación natural para una orientación adecuada en relación con los demás” (Martínez, 2003:50).

Martínez (2003) define a estas características atribuidas a un sexo y otro considerando a otras categorías relacionadas a la raza, la discapacidad, etc., como configuraciones de “sumisión, pasividad, docilidad” (p. 50), al respecto, si los subordinados/as se adaptan a estas definiciones son aceptados/as socialmente, al contrario, si se configuran como grupos heréticos son condenados punitivamente al aislamiento (Foucault, 2012).

Las mujeres con discapacidad son sometidas a una opresión constante; son consideradas desviaciones de la norma médica, pero también lo son en contra del ideario neoliberal – patriarcal. Se le asignan por tanto roles sociales para su adaptación acrítica y silenciada en forma desigual.

En la búsqueda de igualdad social, han surgido diversos discursos inscritos en diversos conceptos para a la discapacidad, incluso el modelo médico a buscado acuñar diversas terminologías para referirse a discapacidad con el fin de no reproducir una devaluación social. Según Cruz (2013) nociones como “capacidades diferentes” o “diversidad funcional”, no cubren las expectativas en relación a los derechos de las personas con discapacidad, a pesar de sus buenas intenciones.

Para la autora, *capacidades diferentes*, fue una terminología que se acuñó y popularizó a través de los medios de comunicación en la voz de políticos “con el fin de contar con una forma políticamente correcta de nombrarlos” (Cruz, 2013: 59), sin embargo, se ha cuestionado su imprecisión debido a “las limitaciones o carencias funcionales del resto de la sociedad, dado que todos/as sin excepción tenemos capacidades diferentes”(Cruz, 2013: 59).

Por otra parte, la terminología *diversidad funcional*, es propuesta por académicos/as con el fin de destacar que las “condiciones físicas, mentales y/o funcionales de las personas son

muestras de la diversidad humana” (Cruz, 2013: 59), sin embargo, su conceptualización “omite las barreras sociales que impiden el desarrollo pleno de estas personas”, en palabras de Mareño y Masuero (2010) esta terminología se centra únicamente en las condiciones orgánicas individuales, situando a las personas con discapacidad en lo otro, lo ajeno, lo “anormal”.

Diversas terminologías “políticamente correctas”, incluyendo *discapacidad* (“considerado menos ambiguo” Cruz, 2013: 59)¹⁷ son conceptos que no logran minar los juicios de valor axiológicos; normal/anormal que estigmatizan y minimizan a las personas con discapacidad.

Estas consideraciones, permiten comprender la negación de la materialidad del cuerpo de las mujeres con discapacidad, con el fin de visibilizar las prácticas y discursos opresores que subyacen a las desigualdades ejercidas por las “instituciones de control (médicas, educacionales, de recreación), la tradición, las costumbres y los hábitos relacionados con la higiene, la sexualidad, y la alimentación y que hacen de este instrumento simbólico, una suerte de construcción biológica de la realidad hecha por las sociedades” (Rodó, 1994:85)

Los cuerpos de las mujeres con discapacidad como construcciones socio – históricas son socializados y condenados al dominio del control hegemónico atravesado por relaciones y organismos de poder que regulan su corporalidad en relación a las conceptualizaciones dicotómicas propuestas por la bio – medicina y el patriarcado neoliberal propinándoles un trato desigual y una posición devaluada.

¹⁷ “El origen etimológico de la palabra discapacidad ha hecho necesario acotar su uso e interpretación dado que, el prefijo *dis* antes de *capacidad* refiere una negación o carencia, lo que puede distorsionar el sentido y el significado que se otorga a las personas estos rasgos al definir las “sin discapacidad”. Por ello, la forma adecuada es decirles personas *con discapacidad* y no *discapacitadas*, pues la última noción las asigna como entes sin capacidad y convierte la marca corporal en condición que abarca a la persona en su totalidad, señalándola como carente e incompleta con base en rasgos que sólo las limitan en algunas áreas.” (Cruz, 2013: 60)

Discapacidad y Feminismo

“Una no nace, sino que se hace Mujer”

Simone De Beauvoir

2.7 Teoría Feminista

El feminismo es un movimiento crítico y plural de carácter transformador que denuncia la posición de subordinación de la mujer respecto del orden social androcéntrico, basada en una diferencia biológica inicial, en la que se articulan las relaciones de dominación que generan discriminación y desigualdad social, cultural y económica.

El feminismo como pensamiento crítico, interpreta los modos de dominación y violencia simbólica androcéntrica como códigos culturales, normas y valores, que, externalizados socialmente, funcionan como inamovibles, naturalizando así, las relaciones de poder patriarcales. “En este contexto el feminismo desarticula los discursos y prácticas que tratan de legitimar la dominación sexual desde la ciencia, la religión, la filosofía o la política” (Montero, 2006:171).

El feminismo, rechaza el determinismo biológico desde el cual se sustentan las formas de dominación y la desigualdad social, que identifican a la figura masculina; blanca, exitosa, propietaria y sana, como la definición universal portadora de las racionalidades y los derechos sociales.

El prisma que aporta la teoría feminista permite reinterpretar la realidad para la generación de nuevos códigos basados en la igualdad de género, debido, a la orientación epistemológica que la sustenta, planteando que los conocimientos no son universales, ni generalizables sobre la realidad social. Esta orientación epistemológica permite poner límite al conocimiento nomotético para ir hacia uno de carácter idiográfico, en el sentido de Foucault con la *desmetaforización* y Derrida con la *deconstrucción*.

Al respecto, la Escuela de *Frankfurt* (Fromm, Habermas, Horkheimer, Adorno, entre otros), aporta con una visión más amplia que aquella propuesta por el positivismo anglosajón y su metodología cuantitativa con una sobrevaloración de la “neutralidad” separando la teoría de la práctica.

La ideas feministas, también se acentúan con la visión ontológica Freiriana (Pedagogía Crítica) para aprender, desde la *concienciación*, a percibir las contradicciones políticas, sociales y económicas como elementos opresivos de la realidad.

Las feministas, cuestionan el control que se ejerce sobre los cuerpos, en relación a la sexualidad y la reproducción como determinismos biológicos usados culturalmente para definir roles, sin embargo, hoy, las demandas también están centradas en las construcciones sociales que definen a la raza, la etnia, la clase o la discapacidad desde los cuales emergen mecanismos de poder que generan identidades complejas. Las demandas del feminismo están puestas en la multiplicidad de relaciones sociales construidas sobre la diferencia sexual de diversos modos, por lo tanto, la lucha en contra de la subordinación debe plantearse de forma diversa; feminismo negro, indígena, lesbiano, musulmán, transexual, *queer* y el de las mujeres con discapacidad.

Linda Zerilli, en el *feminismo y el abismo de la libertad* (2008), manifiesta que el feminismo siempre ha develado conflictos internos en relación al sujeto colectivo “*mujeres*”. Para la autora, el movimiento político feminista, “estuvo dividido desde un comienzo, escindido por las diferencias acerca de las causas o las normas de opresión, las disputas sobre el significado de la liberación, y las posturas en permanente contienda sobre los ideales democráticos como la libertad y la igualdad y el ámbito público en el que éstos habrían de manifestarse” (p. 21). Al respecto, Zerilli (2008), evidencia que las feministas más mordaces, entre ellas Judith Butler, proponen que la política es posible sin la necesidad de un sujeto unificado, esta postura, permite poner de manifiesto el conflicto de las exclusiones que se producen debido a la especificación que gira entorno a un sujeto colectivo como el de “*mujeres*”.

2.7.1 Discapacidad y Feminismo

Las investigaciones feministas, no siempre han abarcado reflexiones en torno a los imaginarios de la discapacidad desde los discursos hegemónicos. En el transcurso de su lucha por los derechos de las mujeres, omitieron rasgos significativos como la raza, la etnia, la condición socio económica, cultural y espiritual, la condición sexual y la condición física, sensorial o mental, rasgos que permiten abordar las problemáticas en torno a las mujeres de forma diversa. “No existe nada que pueda ser llamado “mujer” u “hombre”, existen hombres y mujeres, en los que confluyen diferencias de todo tipo” (Rubio, 2007:29), las reflexiones

feministas de entonces, universalizaban las necesidades de las mujeres, situación que mantenía diferencias entre los diversos grupos de mujeres, situándolas sólo como objetos de explotación y no como agentes activas. “Las reflexiones feministas y de género, no han estado exentas de la mirada tradicional, médica, normalizadora, que las define en función de sus diferencias corporales como dependientes, incapaces y víctimas permanentes, a quienes se debe compadecer y/o en el mejor de los casos “rehabilitar”.” (Cruz, 2013: 62). De este modo, se ha hecho necesario reconocer que existe una amplia confluencia de diversas mujeres que tienen necesidades diversas.

Al respecto, ha sido muy necesario, incorporar las versiones y experiencias de mujeres con discapacidad para comprender los mecanismos de dominación patriarcal, bio – médica y neoliberal. En esta búsqueda, los trabajos de Jo Campling (1979) señalan que las mujeres con discapacidad deben ser consideradas en las investigaciones feministas y evitar su constante cosificación en relación al patriarcado, del mismo modo Fine y Asch (1998) afirman que la exclusión social de las mujeres con discapacidad, responde a los valores patriarcales dominantes en relación a los estereotipos femeninos. Sin embargo, el imaginario social hegemónico siguió usándose sin considerar aún, las experiencias de las mujeres con discapacidad, pues su presencia a través de su propio discurso permite fortalecerlas.

De este modo surge un enfoque que destaca la experiencia personal de la discapacidad, para evidenciar las condiciones de marginación e invisibilidad permitiéndoles luchar “contra las fuerzas destructivas que nos consideran impotentes, pasivas y carentes de atractivo, en esta sociedad que es la que discapacita, a través de la combinación de prejuicios personales e institucionalizados” (Crow, 1996:230).

La mirada crítica de las mujeres con discapacidad permitió comprender desde “sus voces” una interlocución válida en el movimiento feminista analizando su opresión y discriminación.

Jenny Morris, activista feminista, critica al modelo masculino dominante y al enfoque médico rehabilitador, y considera los planteamientos del modelo social y las teorías feministas para generar “una representación de nuestras vidas que combine las perspectivas feministas y de los derechos de las personas con discapacidad [que] no se centre sólo en nuestra exclusión, sino también en nuestra supervivencia” (Morris, 1996:19)

Los aportes de Morris, han sido fundamentales para comprender, desde los estudios feministas, las experiencias de las mujeres con discapacidad. Experiencias que, por un lado, han permitido dar cuenta de los mecanismos de dominación, y por otro analizar las estrategias que les permitan realizarse como mujeres más allá de la discapacidad:

Las feministas han investigado la maternidad, la violencia, el empleo, la pobreza (...) problemas relevantes para las mujeres con discapacidad (...). La exclusión de las mujeres discapacitadas significa que las descripciones de la experiencia de las mujeres son incompletas (...) hace que la teoría y el análisis feminista sean incompletos. (Morris, 1996:22)

La postura crítica, emancipatoria y de resistencia de las mujeres con discapacidad permitieron esclarecer que tanto el dominio masculino como las teorías feministas (en un inicio) omitieron su propio discurso en relación a su corporalidad, sus deseos y necesidades personales. Situaciones que hasta el día de hoy siguen siendo ignoradas en relación a las actividades consideradas “normales” en toda mujer.

Al respecto, Díaz (2012) evidencia la importancia de “establecer interconexiones entre múltiples dimensiones (raza, sexualidad, género, clase, normalidad, etc.) con el objeto de presentar algunos de los nudos de poder y opresión” (p.30) que vivencian las mujeres con necesidades educativas múltiples. Para el autor “desde el Pensamiento Feminista Negro (Cameiro, 2001, Bell, 2004, Gil Hernández, 2011) se viene construyendo y consolidando un enfoque interseccional de raza, clase, género y sexualidad” (p. 30), lo que permitiría comprender y analizar las diversas formas de opresión y dominación que experimentan las mujeres al encontrar subordinación en distintos aspectos ideológicos, políticos, económicos y sociales. Díaz (2012) enfatiza en la múltiple opresión hacia las mujeres con discapacidad, la cual, proviene del:

Poder/colonialidad del saber que articula importantes emergencias cognoscitivas y políticas. Se trata de insubordinar la hegemonía epistémica en base a la cual se ha establecido una visión sobre los colonizados para subalternizar sus culturas y sus lenguas, subordinación que implica la

cancelación y o extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos considerados inferiores. (p. 32).

Para el autor (Díaz, 2012), la modernidad colonial eurocentrada, como capitalismo, introduce el abismo que experimentan los oprimidos/as, explotados/as, alienados/as, colonizados/as, desde los cuales, a partir de actos antagónicos (Bourdieu, 2013), heréticos (Berger y Luckmann, 1989) o contrahegemónico, se producen los movimientos sociales descolonizadores (Díaz, 2012), entre ellos, el movimiento de mujeres y feministas, movimiento clave para desarticular los procesos de opresión patriarcales y neoliberales hacia las mujeres con necesidades educativas múltiples. Tal desarticulación requiere de la lógica interseccional, así lo expresa Lugones (2008) citada en (Díaz, 2012), evidenciando que el sujeto colectivo de mujer se ha centrado en un grupo dominante de carácter burgués, ““la lógica categorial históricamente ha seleccionado solamente al grupo dominante, las mujeres burguesas, blancas, heterosexuales y por lo tanto ha escondido la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad de género implica.” (Lugones, 2008:25)” (Díaz, 2012: 33). Del mismo modo ha sido invisibilizada la deshumanización hacia las mujeres con necesidades educativas múltiples, de acuerdo a la relación “normalidad – discapacidad” (Díaz, 2012: 33), debido a la abyección de sus cuerpos (Butler, 1990) hexis corporal que atenta contra el orden social hegemónico.

Discapacidad y Neoliberalismo

*“En tiempos de engaño universal decir la verdad
se convierte en un acto revolucionario”*

George Orwell

*“Lo que quiere básicamente el capital financiero
es moneda estable, no crecimiento”*

Noam Chomsky

2.8 Neoliberalismo

La teoría neoliberal fue fundada, en parte, “por los economistas austriacos Ludwig von Mises, Friedrich von Hayek, discípulo del primero” (Vergara, 2012:3) y el norteamericano Milton Friedman (discípulo de Hayek). Mises y Hayek, “ambos autores exiliados del nazismo, y admiradores del liberalismo anglosajón, en la década de los cuarenta del siglo pasado, reorientaron sus investigaciones y elaboraron una crítica radical al Estado de Bienestar” (Vergara, 2012: 3). De acuerdo a estos pensadores, principalmente Hayek, las teorías Keynesianas tendían a la pérdida de libertad.

Para Harvey (2007) el neoliberalismo es una teoría de prácticas políticas – económicas que, desde el punto de vista del desarrollo de la condición humana, permitiría poner en práctica las capacidades y libertades empresariales del ser humano.

“El valor principal para los liberales es la libertad” (Vergara, 2012: 6), sin embargo, esta libertad es concebida como, individual y eminentemente económica. Al respecto “la libre competencia genera desigualdades que son inevitables y según Hayek, necesarias, porque los sectores triunfadores pueden disponer de mayor excedente para invertir, crear empresas y generar empleos (...) cualquier intento del Estado de disminuir las desigualdades, limitaría a la libertad” (Vergara, 2012: 6). Los liberales consideran que la sociedad “es un conjunto de intercambios, principalmente económicos, que se producen entre individuos” (Vergara, 2012: 7) intercambios que proporcionan en forma implícita normas de convivencia, que a través del tiempo se convierten en referentes hegemónicos, y que, por lo demás, “no pueden ser modificados por la acción social consciente (Hayek, 1960)” (Vergara, 2012: 7). Para Friedman, “el mercado es el más justo, porque da a cada uno en proporción exacta lo que éste da, por ello sería un perfecto intercambio de equivalentes.” (Vergara, 2012: 8).

Al respecto, Campos (2013) evidencia que “Friedman, postula que la clave del éxito se encuentra en la libertad de mercado y la libertad política. (...) Plantea que debe dejarse actuar al mercado sin restricciones, hacerse cargo de la inflación a través de la disminución del gasto público y el debilitamiento del rol del Estado, terminar con las trabas al comercio y fomentar

la libre competencia, de manera que el mercado pueda actuar en plena libertad” (Campos, 2013:13-14). Es también, defensor de la propiedad privada y la iniciativa individual como motor de la economía. Esto se traduce en lo que Bauman (2007) explicita en relación a la reducción del déficit financiero del Estado “reduciendo la asistencia social (“recortar los fondos destinados a las madres solteras, los discapacitados, los enfermos mentales y los ancianos”)” (p. 188).

La ética gladiatoria (Biagini y Fernández, 2014) propuesta por el neoliberalismo, violenta simbólicamente, a través de un egoísmo infligido, el cuerpo de la ciudadanía, generando de este modo, un disciplinamiento voluntario, “abandonados a su suerte “concedida”, estos sujetos “objetivistas” encuentran su alma en la obtención de las pequeñas victorias materiales que el neoliberalismo¹⁸ concede a las minorías que no aniquila” (Biagini y Fernández, 2014:42). Es así, que la propuesta de un Estado mínimo impedido de toda intervención económica – política – social no pueda proveer de mínimas garantías (salud, educación, vivienda, etc.) a sus ciudadanos. Al respecto, Nozick (1990) plantea que la mediación estatal debe dejar de proteger los derechos ciudadanos individuales y convertirse en una agencia de protección territorial de individuos aislados. La política de Estado solo debe cumplir con las demandas de los propietarios que interaccionan en el mercado, de modo que “el estado mínimo es inspirador, así como correcto” (Nozick, 1990:37). La única libertad para Nozick, consiste en vender y comprar en el libre mercado.

Respecto del intervencionismo inadecuado del Estado de Bienestar o Keynesiano, Von Mises (2010) plantea que “nada se perdería si, de algún modo, cupiera acallarlos, clausurando sus círculos y agrupaciones” (p. 100). Al respecto no sólo Mises, sino también Hayek y Friedman apoyaron regímenes autoritarios. Klein (2009) advierte que la dictadura cívico – militar chilena, conto con el total apoyo de Friedman, y desde luego, la constitución de 1980, con un gran aval académico en Hayek. “Vale recordar que, en los países que más han logrado acercarse al neoliberalismo puro, sus gobiernos estaban “raptados” por dictaduras cívico – militares.” (Biagini y Fernández, 2014:111). Al respecto, Harvey (2007), señala que “el primer

¹⁸ Neologismo propuesto por los autores Biagini y Fernández, expresión que da cuenta del carácter enfermizo de quienes entronizan la creencia del egoísmo sano como pasaporte del bien estar común.

experimento de formación de un Estado neoliberal se produjo en Chile tras el golpe militar de Pinochet” (p.14).

La ética gladiatoria – neoliberal, instalada desde entonces en nuestro país, ha impulsado que los ciudadanos asuman “la defensa de los intereses que lo aniquilan” (Biagini y Fernández, 2014:93). Las relaciones de producción capitalista se convierten en un escenario de control hegemónico hacia la ciudadanía, en el que se instalan rituales normalizadores de la lucha de supervivencia. Según el diagnóstico de la lógica totalitaria del neoliberalismo “la competencia que destruye a los débiles implica una ganancia en eficiencia económica” (Biagini y Fernández, 2014:103). Al expulsarse “del mercado a los productores poco eficientes, aumenta la riqueza de la sociedad, invirtiéndose menos recursos en la producción de la misma cantidad de bienes y servicios.” (Biagini y Fernández, 2014:93).

La Escuela de Chicago advierte que la competencia, es un proceso de pugna entre vencedores y vencidos. El vencedor converge con el androcentrismo, ideario que responde al hombre, exitoso, blanco, propietario y sano. La importancia de la competitividad, radica en el individualismo exacerbado desde una moral darwiniana, en la lucha encarnada de todos/as contra todos/as. “Para que el orden económico pueda surgir como consecuencia no intencional de los actos de un sinnúmero de personas, cada una de ellas [debe estar] preocupada única y exclusivamente por sus propios intereses” (Friedman y Friedman, 1992:27).

Los consumidores/as exitosos no están dispuestos a perder su valor en el mercado, por ello si es necesario su identidad debe ser extirpada y reemplazada constantemente con referentes prefabricados y comerciales. En palabras de Fromm (1959) “así como la moderna producción de masa requiere la estandarización de los productos, así el proceso social requiere la estandarización del hombre” (p.26). Así como la adquisición de un artículo que pierde su valor y debe ser rápidamente extirpado y reemplazado, los hombres y las mujeres de la era moderna líquida lo hacen con su propia identidad. El desmantelamiento de la identidad en los humanos en la era de la modernidad líquida ocurre desde “la más tierna infancia” (Bauman, 2007:151), situación que resulta fundamental para los neoliberales dueños de una fuente

inagotable de ganancias en la búsqueda incesante del armado de la identidad como producto atractivo y comercializable para la exhibición pública.

Slawomir Mrozek, escritor polaco, citado en Bauman (2007:154) manifiesta que:

Con un puesto de mercado lleno de vestidos de moda y rodeado de una multitud de “yoes” a la búsqueda [...]. Uno no puede cambiar de vestido las veces que quiera, así que los buscadores gozan de una fabulosa libertad [...]. Sigamos buscando nuestro yo real, y es pura diversión, a condición de que nunca lo encontremos. Porque si lo encontráramos, la diversión se terminaría.

La construcción de la identidad en esta era consiste en la eliminación de los *productos fallidos, defectuosos*, inscrito en los cuerpos de los “*anormales*”. Es la experiencia de la tiranía moderna, donde las relaciones humanas viven lo que Bauman denomina un “*amor líquido*” evidenciando la fragilidad de los vínculos interhumanos, fáciles de romper y que se anidan desde la más temprana edad “la creciente fragilidad de los vínculos humanos es parte de ellos desde su nacimiento hasta su defunción” (Bauman, 2007:146). Al respecto, el bienestar social de las personas con discapacidad – que desde el neoliberalismo son considerados *consumidores fallidos* –, ya ni siquiera pasa por la protección ético – social que debe brindar el Estado a sus ciudadanos desposeídos/as de un capital global simbólico, ya que según Bauman (2007) la experiencia vivida como comunidad solidaria es reemplazada por un “orden del egoísmo” (p. 189).

2.8.1 Discapacidad y Neoliberalismo

El neoliberalismo, para Hayek, es un elemento constitutivo del proceso civilizatorio plasmado por la vía evolutiva, donde los/las individuos gozan de una libertad individual espontánea, *espontaneidad* que surge en la esfera de intercambios libres sin interferencia de otros/as, asumiendo los riesgos que esto conlleva; ganar o perder.

Para Hayek, el conjunto de normas propuestas en la esfera de intercambios propios de un orden extenso de cooperación, se inscriben en la dinámica evolutiva de selección natural

“durante el cual grupos que lograron un orden más eficiente las sustituyeron (...) por otras, a menudo sin saber a qué se debía su superioridad” (Hayek, 1981:7).

Al respecto Mises (2007), sostiene que la “sociedad no es más que esa combinación de esfuerzos individuales. La sociedad *en sí no existe*, a no ser a través de la acción de individuos. Es una ilusión imaginarla fuera del ámbito de las acciones individuales” (2007:143). Esto quiere decir que en una sociedad de “hombres/mujeres libres” el orden es espontáneo conformado por una estructura coherente de regularidades a priori, cuyo eje de organización es la propiedad privada, situación que constituye un derecho alienable de los/las individuos libres. Por ello la condena hayekiana hacia el keynesiano con el Estado de Bienestar (considerada organización criminal, máquina de delincuencia y agresión institucionalizada), pues violentaba los derechos de propiedad privada con idealizaciones autoritarias en contra del orden civilizatorio natural y *espontáneo*.

Dentro de las acciones que los individuos ejercen en este orden *espontáneo*, encontramos la libertad para llevar a cabo acciones y decisiones convenientes respecto de los intereses personales, donde libremente se conquistará aquello que se merece. La *competencia* se vuelve, entonces, uno de los pilares fundamentales de dicha libertad.

Al respecto, el mercado, para los neoliberales, a diferencia del Estado de Bienestar, constituye un ámbito no restringido de los intercambios estrictamente económicos. “ Todo tipo de intercambio orientado a satisfacer las necesidades, realizar deseos y permitir – al menos hipotéticamente – un aumento del bienestar y la felicidad individual define una esfera específica del mercado”. (Gentili, 2012: 51).

Así, por ejemplo encontramos al mercado laboral que a través de la fuerza de trabajo permite el acceso a un ingreso, también está el mercado educativo a través del intercambio de bienes y servicios orientados a la obtención de una reclasificación mayor en el campo social, también encontramos el mercado de la salud, donde se “negocian” la prevención y tratamiento de enfermedades, encontramos, también, el mercado de la moda vinculado a los estereotipos de belleza, el mercado de seguridad y el mercado previsional para asegurar el futuro personal, en fin, toda una lógica de intercambio mercantil, desde la que los/as individuos acceden “libremente” de acuerdo a sus posibilidades individuales. Al respecto Chomsky (2014) plantea que “si el capital se controla de forma privada, la gente tiene que alquilarse para sobrevivir.

Dirán luego que la “gente se alquila libremente, que es un contrato voluntario”, pero eso parece un chiste” (p. 70), según el mismo autor, el capitalismo es un sistema extremadamente autoritario, donde la alternativa existente es “Haz lo que te digo o muerte de hambre” (p.70-71).

Entonces, ¿qué sucede con aquellos/as que no pueden acceder “libremente” a dichos intercambios individuales regidos por la lógica mercantil? ¿qué sucede con el “acceso libre” de las personas con necesidades educativas múltiples? Para responder esta interrogante Mises (2007) sostiene desde la “teoría del orden del mercado” una praxeología que parte de una serie de presupuestos fundamentales. Al respecto, menciona:

1. Sólo la acción torna al hombre *humano*. Dicho de otro modo, el hombre no es sólo *homo sapiens*, sino también *homo agens*. De allí que: “Seres humanos que, por nacimiento o por defectos adquiridos, son irremediabilmente incapaces para cualquier acción (en el estricto sentido del término y no sólo en el sentido legal), prácticamente no son humanos. Aunque las leyes y la biología los considere humanos, les falta la característica esencial del hombre. (p.15).

Bauman (2007), al respecto señala que en la época de la modernidad sólida o en la sociedad de los productores, a quienes “se catalogaba como “anormales” y etiquetaba de “inválidos” era a los varones incapaces de aprobar el examen de productividad/militarización. Su destino en consecuencia, era la terapia con la esperanza de volverlos “aptos” y reintegrarlos a las “filas”, o la penalización para combatir su resistencia a volver al redil” (p. 82), sin embargo, en la época de la modernidad líquida exacerbadamente consumista las personas con necesidades educativas múltiples son consideradas como *consumidores fallidos*, por lo tanto, su inclusión social desde los parámetros neoliberales es imposible. En palabras de Bauman (2007) ellos/ellas experimentan cotidianamente una exclusión irrevocable y definitiva sin derecho a apelación. El miedo que recorre los cuerpos “inadaptados”, “inadecuados” o fuera de la norma es precisamente no poder responder a los estándares sociales y el mercado apuntala directamente a ese miedo, es más, lo capitaliza a través de compañías de la reformulación del cuerpo “deforme”. Es dentro de la modernidad líquida de la sociedad de

consumidores en el mercado de bienes y servicios que se filtran, seleccionan y separan los vencedores de los vencidos, sustentado en una ética gladiatoria que legitima la exclusión de todos/as los/las *consumidores fallidos*.

Para Bourdieu (2013) los poderes diferenciales en el campo social se expiden sobre los diferentes privilegios que se obtienen mediante “la colaboración imperceptiblemente arrancada de las clases desposeídas” (p. 95), en este sentido, el poder de los vencedores como *apropiación anticipada* se sostiene de la relación entre los agentes. La durabilidad de esta relación se debe a los vínculos de dependencia personal debido al funcionamiento de los mecanismos de reproducción (sistema económico) tendientes a asegurar las relaciones de dominación, en este sentido, el principio rector de los *consumidores desposeídos* o vencidos (Bourdieu, 2013) se traduce en una inadaptación y resignación de la situación conducente a la aceptación de “sanciones negativas que resultan de esta inadaptación, es decir, su condición desfavorecida” (p. 87). El habitus racional como práctica eminentemente económica define la condición social que pone en evidencia la posesión del capital global (económico y cultural), donde, las “oportunidades potenciales” que son ofrecidas a “todos/as” son “realmente accesibles sólo a los poseedores de los instrumentos necesarios para apropiárselas” (p. 88)

Las disposiciones y condiciones, que se ajustan al habitus de la discapacidad desde las estructuras objetivas de las abstracciones provenientes de la teoría económica, experimentan una inadaptación debido a la desposesión de capital económico y cultural que se traduce en una intervención inexistente sobre los mecanismo de dominación en el “cosmos económico” (p. 84).

Para Harvey (2007) la teoría neoliberal se ha tornado hegemónica como percepción dóxica de la realidad, con incontables consecuencias para la humanidad. Esto responde a lo que Ferrante (2014) señala en relación al Estado mínimo chileno y latinoamericano dentro de un contexto “darwinianamente competitivo como el actual” (Ferrante, 2014: 44) que excluye de la división del trabajo a los consumidores fallidos (Bauman, 2007) o los/las vencidos (Bourdieu, 2013), proceso que evidencia al capitalismo y sus consecuencias, entre ellos la pobreza, “existe un vínculo vicioso entre pobreza y discapacidad y se da una dinámica en la cual la pobreza discapacita y la discapacidad empobrece aún más” (Ferrante, 2014: 44). El Informe Mundial de la Discapacidad, plantea que el 15% de la población mundial tiene

discapacidad y de ellos el 80% vive en situación de pobreza (Ferrante, 2014), por lo tanto, son quienes también tienen los “peores niveles de salud que la población general, peores resultados académicos (derivados de la falta de acceso a la educación o de la falta de adaptaciones, en una sociedad en la que el capital cultural permite acceder a los mejores empleos), menor participación económica” (Ferrante, 2014: 44).

Capítulo III

Marco Metodológico

III. MARCO METODOLÓGICO

Habermas (1986) postula que los modos de hacer ciencia no son política e ideológicamente neutrales, en este sentido, el abordaje de esta investigación se estructura en una relación dialéctica entre el conocimiento y el interés puesto en la misma. La investigación requiere de un entendimiento, análisis y construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo para sustentarlo epistemológicamente, en tanto que se entienda que es la investigadora quien construye el diseño de investigación, recopila y organiza la información de acuerdo a sus estructuras conceptuales previas a partir de procesos de interpretación de la realidad, donde “la validez y la confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador” (Cisterna, 2005: 62).

La premisa¹⁹ que sustenta esta investigación hace referencia a los modos de dominación simbólica patriarcales/neoliberales/biomédicos que operan sobre los hábitos de las mujeres con necesidades educativas múltiples. Por ello la importancia, de reconocer en el ámbito pedagógico, a través del discurso de las sujeto de estudio, la construcción cultural que existe sobre la identidad género – discapacidad en el sistema androcéntrico.

¹⁹ La premisa corresponde a las “afirmaciones sobre la base de información pre-existente acerca del problema de estudio, y que por su contundencia no necesitan su verificación, lo que les permite aportar de modo referencial en la investigación (por ejemplo, la relación que existe en el origen socio económico de los estudiantes y sus posibilidades de acceso a los bienes educativos en una sociedad neoliberal como la chilena).” (Cisterna, Francisco, 2005: 64).

3.1 Paradigma de investigación.

El paradigma de ésta investigación es interpretativa con metodologías cualitativas, cuyo objetivo es poder comprender, y por tanto, interpretar desde las representaciones, percepciones, ideas o creencias los significados atribuidos a la construcción de la identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples en nuestro país. En este sentido, la investigación con metodologías cualitativas permite obtener una comprensión profunda de los significados tal como son expresados. Al respecto, Jiménez (2000) señala que la configuración de los esquemas de percepción de los actores sociales y el investigador/a no pueden estar exentos de la realidad histórico – política – social, puesto que “los procesos sociales se ubican en un contexto histórico, en uno particular diferenciador, de carácter intersubjetivo colectivo” (Jiménez, 2000: 3). Del mismo modo, la teoría social no puede pretender controlar la realidad, más bien, debe generar nuevas interrogantes y dudas sobre la estructura social. El análisis de la realidad social, no puede estar sometida y pretender reducir su epistemología al modelo positivista de la racionalidad científica, la vía para el conocimiento de la realidad social es tan variada, que mantiene una permanente “tensión ideológica” (García, Ibáñez y Alvira, 2013: 220), sobre todo en relación a los discursos subyacentes a los esquemas de percepción y acción, como significado subjetivo y facticidad objetiva (Berger y Luckmann, 1989) de los actores sociales como proceso dialéctico al interior de la construcción social de la realidad.

Sandin (2003), manifiesta que las estructuras subjetivas de los/las actores sociales movilizan un habitus que interactúa de acuerdo al significado atribuido a las estructuras objetivas inscritas en el campo social. Dichas estructuras permiten comprender los significados atribuidos y contruidos cultural e históricamente sobre las categorizaciones binarias presentes en la conceptualización de discapacidad, los que han de ser interpretados en el proceso de investigación. “El enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (Sandin, 2003:56).

Dentro de ésta investigación el interaccionismo simbólico, es considerado por Crotty (1998) como corriente del enfoque interpretativo.

En este sentido, Sandin (2003) plantea que:

El interaccionismo simbólico, como perspectiva teórica que informa metodologías de investigación social, la asunción de Blumer de que el investigador debe situarse dentro del proceso de definición del actor para comprender su acción es central. Así el investigador debe ver el mundo desde el punto de vista, el ángulo de los sujetos que estudia:

Debemos ser capaces de tomar el rol de otros. Esta toma de rol es una interacción simbólica porque es posible sólo por los “símbolos significativos”, esto es el lenguaje y otras herramientas simbólicas, que los seres humanos compartimos y a través de los cuales nos comunicamos. Sólo a través del diálogo podemos ser conscientes de las percepciones, sentimientos y actitudes de los demás e interpretar sus significados. De ahí el término interaccionismo simbólico. (Crotty, 1998: 113). Citado en (Sandin, 2003: 64).

A continuación se presentará el enfoque metodológico que permitirá, en conjunto con los aportes del interaccionismo simbólico, la comprensión del problema.

3.2 Enfoque Metodológico: Teoría Fundamentada (Grounded Theory)

La teoría fundamentada surge en 1967 y fue propuesta por Barney Glaser y Anslem Strauss en su libro *The Discovery of Grounded Theory*, la que se asienta en el interaccionismo simbólico.

Para Glaser (1992) citado en Trinidad, Carrero y Soriano (2006) la teoría fundamentada es esencialmente una metodología de análisis, que, en conjunto con los datos que emergen del campo, permiten generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva, debido a la sistematicidad de técnicas aplicadas.

Para Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la teoría fundamentada “tiene como objetivo principal generar teoría formal a partir de los incidentes hallados. Esta transformación de los

datos conlleva un movimiento desde la teoría sustantiva hacia la teoría formal” (p. 56). La teoría sustantiva²⁰ esta relacionada con la recolección de datos en bruto y el análisis de los mismos a través de procesos de codificación y categorización. La teoría formal²¹ tiene relación con la recolección de datos y el análisis teórico.

Para Alveiro (2013), la teoría fundamentada “constituye una metodología general para el análisis de datos cualitativos que usa sistemáticamente un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva (Glaser, 1992)” (p. 126). Para el autor, la teoría fundamentada se refiere a la teoría emergente como aquella que genera categorías de carácter central a través de la comparación y conceptualización de los datos, permitiendo conocer el fenómeno en estudio.

Campo y Labarca (2009), sostienen que la teoría fundamentada “permite determinar cual es núcleo central de las representaciones sociales” (p.42) como así también su estructura, donde cuya estrategia metodológica permitiría comprender con mayor claridad la subjetividad presente en las representaciones sociales de los sujetos de estudio, puesto que, la teoría fundamentada por un lado permite el estudio de los contenidos, los que son de carácter descriptivo y por otro la estructura interna, de carácter explicativo (Campo y Labarca, 2009).

Así mismo, lo señala Alveiro (2013), quien sostiene que la teoría fundamentada permite el estudio de las representaciones sociales “fundamentalmente desde una perspectiva procesual” (p.124), sin embargo, también estructural, puesto que ambos enfoques (procesual y estructural) pueden ser abordados con el fin de comprender los contenidos y su organización interna, los que se estructuran alrededor del núcleo o categoría central y las categorías periféricas o subcategorías.

El mismo autor, señala que el enfoque procesual permite el análisis de contenidos “para dar cuenta del contenido de la Representación Social (Araya, 2002)” (p.15) a través de la recolección de información de instrumentos como la entrevista, así mismo, el enfoque estructural, que según Alveiro (2013) es desarrollado por Claude Abric, consiste en definir

²⁰ **Teoría Sustantiva:** se genera la misma a través de un proceso sistemático y simultáneo de recolección y análisis de los datos. Hace referencia al área empírica propia de la investigación llevada a cabo. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 56)

²¹ **Teoría Formal:** es aquella teoría generada a partir de teorías sustantivas y por tanto fundamentada en los datos, que constituye un sistema de relaciones que ofrece una explicación de mayor nivel de abstracción del problema de la investigación. Éste hecho permite extrapolar el análisis de los datos del nivel meramente descriptivo, a una interpretación conceptual o teórica que posibilite alejarse del área sustantiva propia de la investigación empírica.

teórica y metodológicamente la estructura de las representaciones sociales a través de los sistemas que la constituyen, siendo estos el núcleo central y el sistema periférico.

“El núcleo central es el aspecto fundamental de la Representación puesto que es éste el que determina la significación y su forma de organización.” (p. 125), cuya función, además, es doble; generadora y organizadora. El autor plantea que el núcleo central también tiene dos dimensiones, una dimensión que se relaciona a los procesos socio afectivos e ideológicos, que es normativa, y otra, que esta asociada al “funcionamiento del objeto de representación (Abric, 2001)” (Alveiro, 2013:126), la que es funcional.

Por otro lado, el sistema periférico “constituye lo esencial del contenido de la Representación y se organiza en torno al núcleo central de donde se deriva su significado” (Alveiro, 2013:126). Para el autor, el enfoque estructural, permite por un lado, identificar los elementos de la representación y por otro conocer su jerarquización (Alveiro, 2013).

De acuerdo a los planteamientos de la teoría fundamentada, Trinidad, Carrero y Soriano (2006), sostienen que la categoría central²² “es aquel código que por su centralidad explica y da sentido a todos los datos y sus relaciones, y, por tanto, explica la mayor variabilidad en el patrón de comportamiento social objeto de estudio”, es aquel patrón que se repite con una alta frecuencia en los datos, además de estar “relacionada con tantas categorías y propiedades como sea posible” (Trinidad, Carrero y Soriano 2006: 36)

3.2.1 Diseño Sistemático de la Teoría Fundamentada

El método comparativo constante (MCC)

Para Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la teoría fundamentada “utiliza la comparación como herramienta analítica para generar conceptos e hipótesis, y las interrelaciones entre

²² **Categoría Central:** con dicho término se alude a aquella categoría o código, que permite vislumbrar la unión o relación entre conceptos teóricos, con el fin de ofrecer una explicación teórica del fenómeno estudiado. Suele ser la base del tema principal objeto de investigación, el cual va a resumir un patrón de comportamiento. Debe ser explicado en términos de su importancia y en relación con otras categorías de base. Contiene significación teórica y su desarrollo debe partir de los propios datos. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006:36)

ambos, mediante la emergencia de categorías centrales” (p. 18). El método comparativo constante permite generar teoría a través de la comparación constante y sistemática de los incidentes²³ (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

Según San Martín (2014) este método “permite interpretar textos que se convierten en método comparativo constante cuando se comparan una y otra vez, de manera sistemática, los códigos con los nuevos obtenidos. Es decir, al mismo tiempo que se codifica se analiza para elaborar conceptos, mediante comparaciones constantes de ocurrencias específicas de los datos” (p. 109). En este sentido el MCC se ocupa de generar categorías conceptuales a través de la saturación de la información. El MCC tiene una “comparación analítica de mayor alcance” (San Martín, 2014: 110) lo que la hace aplicable a cualquier tipo de información obtenida de los instrumentos de recolección de datos. El MCC permite la codificación y el análisis de los datos en forma simultánea de ideas teóricas, que a su vez se correspondan con los datos, este procedimiento, ocurre, según Alveiro (2013), a través de cuatro etapas, “la comparación de incidentes aplicables a cada categoría, la integración de las categorías y sus propiedades, la delimitación de la teoría y la escritura de la teoría (Glaser & Strauss, 1967)” (p. 126-127).

En la comparación de incidentes aplicables “el método comienza con una comparación incidente a incidente, construyendo tantas categorías como sean necesarias” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 30). La integración de categorías y sus propiedades permite el surgimiento del núcleo de la teoría emergente, debido a la sistemática comparación de la información contenida en las categorías, de este modo, “los procesos constantes de comparación causan un conocimiento acumulado acerca de las propiedades de las categorías, las cuales se hayan en disposición de ser integradas” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 30). Ambas etapas, que permiten la saturación teórica²⁴, dan consistencia y coherencia al sistema de categorías. En cuanto a la delimitación de la teoría los autores (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006), sostienen que la “emergencia de la teoría” (p.31) sucede en dos niveles; el primero ocurre debido a las

²³ **Incidente:** cada parte de la unidad de muestreo que pueda ser considerada como analizable separadamente, porque aparezca en ella una de las referencias del investigador considera importante para llevar a buen puerto el objetivo de la investigación. En otras palabras, sería aquella porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave o temas que se consideran oportunos desde los propios datos. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 25-26).

²⁴ **Saturación Teórica:** el investigador debe permanecer en el campo hasta que no emerja nueva información de los datos recogidos. Una vez alcanzado dicho estadio, se ésta en disposición de afirmar que los datos se encuentran *saturados*. La saturación teórica también se refiere a la interrogación de que manera cuidadosa hay que realizar de manera continuada a los datos, antes de que se llegue a las conclusiones teóricas. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 28).

categorías y el segundo debido a la teoría inicial. El primer momento reduce las categorías, saturándolas, originando la teoría emergente, por otro lado, el segundo momento reduce las categorías, las propiedades e hipótesis. Por último, la escritura de la teoría hace referencia a que el objetivo final de la teoría fundamentada “no es la mera descripción de la realidad social que estamos investigando, sino que lo que se busca es explicar esa realidad apoyándonos en los datos recogidos, e interpretar la misma a través de explicaciones teóricas de carácter más formal” (p.32).

Éste diseño emplea ciertos pasos para el análisis de los datos, los que continuación se presentan.

3.2.1.1 Codificación abierta

Trinidad, Carrero y Soriano, (2006), sostienen que la codificación abierta “se inicia cuando el investigador comienza a fragmentar los datos, en tantos modos como sea posible, con el objetivo de generar un conjunto emergente de categorías y sus propiedades, que se ajusten, funcionen y sean relevantes en la integración de la teoría” (p. 47). Este proceso permite la indagación, puesto que, las primeras interpretaciones obtenidas en este tipo de codificación pertenecen al campo de la improvisación, de ahí que la “codificación descansa tanto en los datos en bruto como en la experiencia, incluido el conocimiento de la literatura especializada sobre la cuestión (Strauss, 1987)” (p. 48). Strauss y Corbin (2002) señalan que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (p.111).

Según San Martín, D. (2014) el resultado de “la primera codificación es una lista de códigos de la que, al compararlos respecto de sus propiedades, dimensiones y significados, se obtiene una clasificación, mayor o de segundo grado, denominada categoría. A este proceso de la denominada categorización, y se refiere al resumen de conceptos en conceptos genéricos” (p. 110).

Para Alveiro (2013) “este tipo de codificación busca identificar en los datos los conceptos, así como sus propiedades y sus dimensiones” P. 127), para el autor, las propiedades

hacen alusión a las características de una categoría, y las dimensiones se refieren a la “localización de una propiedad” (P. 127).

Cuando la codificación de los datos en el proceso de codificación abierta es correcto, comienzan a emerger los *memos*²⁵; una serie de “anotaciones e ideas acerca de la teoría fundamentada en los datos” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 48).

3.2.1.2 Codificación Axial

Strauss y Corbin (2002: 137) definen las tareas involucradas en la codificación axial:

- ✓ Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
- ✓ Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- ✓ Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan hipótesis.
- ✓ Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí.

Para Alveiro (2013), es en la codificación axial, donde se relacionan las categorías a las subcategorías de acuerdo a las propiedades y dimensiones. Para ello se dispone de una metodología que los autores Strauss y Corbin han denominado Matriz Paradigmática, donde se relaciona “la estructura con el proceso” (Alveiro, 2013:127). “Esta matriz permite presentar esquemáticamente las relaciones entre los fenómenos, las condiciones, las acciones/interacciones y las consecuencias que componen cada una de las categorías emergentes (Strauss & Corbin, 2002; Strauss, 1990)” (Alveiro, 2013:127).

²⁵ Los *memos* permiten hablar a las categorías y sus relaciones. Representan una parte central, tanto en la recogida como en el análisis de los datos. Pueden ser descripciones de la investigación, del comportamiento, de la experiencia del investigador o de las penetraciones teóricas que ocurren a través del proceso analítico. Ayudan a reorientar al investigador en dicho proceso, y pueden actuar como fuente de la dirección para la investigación adicional. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 52).

Según Alveiro (2013), la codificación axial tiene un mayor nivel de complejidad que transita desde la descripción de los datos a una abstracción mayor, y que por tanto, da cuenta de las relaciones del contenido presente en las representaciones y la estructura de la misma.

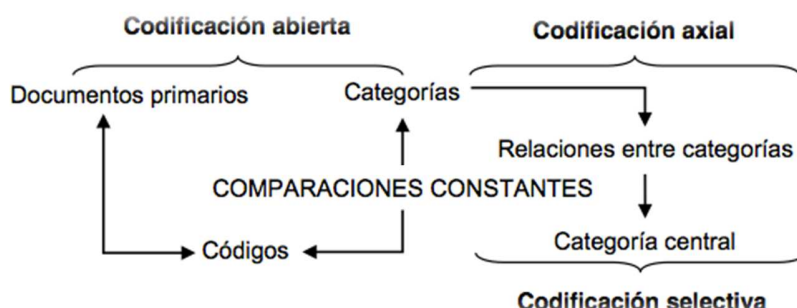
3.2.1.3 Codificación selectiva

Según Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la codificación selectiva “es el proceso que guía al investigador en la selección de un código como variable central” (p. 50). Es entonces, la categoría central quien cobra la mayor importancia en este proceso, codificando sólo las variables que se relacionan a ella (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

Para Strauss y Corbin (2002) la categoría central consiste en todos los productos de análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de que trata la investigación.

Según, San Martín (2014), “las relaciones entre categorías y la categoría central están dadas por frases que no necesariamente deben ser hipótesis o preposiciones explícitas sino que, pueden estar implícitas en la narración de la teoría”(p. 112).

A continuación un recuadro explicativo (extraído de San Martín, D. 2014: 112):



Para Alveiro (2013), la codificación selectiva “es un proceso en el cual todas las categorías emergentes se integran dentro de un esquema conceptual, en torno a una categoría central o nuclear.” (p. 127- 128). Esta categoría central permite analizar y, por tanto, explicar e informar sobre las categorías presentes en las representaciones, según Alveiro (2013), Strauss define a una categoría nuclear de acuerdo a diversos criterios que establecen que debe ser central y que todas las otras categorías principales deben relacionarse a ella, donde el “fenómeno representado (...) debe aparecer con frecuencia en los datos” (Alveiro, 2013: 128).

Así también, la codificación selectiva tiene una matriz, denominada por Strauss y Corbin como condicional consecucional, la que permite “profundizar en las relaciones entre las condiciones/consecuencias micro y macro, de tal modo que pueda explicarse cómo el entrecruzamiento de las condiciones y consecuencias crean los contextos para la acción/interacción (Strauss & Corbin, 2002)” (Alveiro, 2013: 128).

3.3 Diseño de la Investigación: Estudio de Caso Colectivo

El diseño de investigación basado en estudio de casos múltiples, nos permitirá abordar la complejidad de las representaciones de las sujetos de estudio respecto de la temática a investigar. Ésta perspectiva permitirá maximizar el desarrollo del conocimiento a partir del estudio exhaustivo de los casos. (Vasilachis, et., al, 2006).

Según Latorre (1996) “el estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” (Citado en Sandin, 2003:174)

Para Stake (1994), los casos son particulares y permiten la indagación profunda y exhaustiva de realidad. Del mismo modo, Pérez Serrano (Citado en Sandin, 2003: 175) identifica a los casos como particularistas (se centran en un evento específico), permiten, también, describir e interpretar la complejidad del fenómeno social e inducen la proyección respecto de la realidad social. Su metodología, es capaz de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados. “A la vez, pueden recurrir a la utilización de

múltiples fuentes de información y procedimientos de análisis y – de considerarlo beneficioso – apelar a formulaciones teóricas como punto de partida para el desarrollo de la investigación (Yin, 1994).”(Vasilachis, et., al, 2006:223).

Los estudios de caso, como diseño de investigación están definidos como estrategias de investigación empírica orientados a captar los aspectos subjetivos y objetivos de la realidad social “para interpretar y explicar la organización social”. (Vasilachis, et., al, 2006:223).

Dentro de los procedimientos cualitativos, el estudio de casos es altamente flexible y riguroso a la vez, esto incluye; los propósitos finales de la investigación, el marco conceptual – teórico en que se ubica, las preguntas de investigación, la recolección y análisis de la información, los que en conjunto dan validez a los resultados del estudio.

3.3.1 Decisión Muestral

La decisión muestral se estimará en función de diversos criterios que transformarán los casos en “una expresión paradigmática del problema social” (Vasilachis, et., al, 2006:220), con el propósito de develar las complejidades presentes en la construcción de la identidad género – discapacidad en mujeres con necesidades educativas múltiples.

3.3.1.1 Selección de los casos de estudio

De acuerdo a los fundamentos de la teoría fundamentada, la selección de los sujetos en función de la recolección de información emerge debido a la lógica que provee el muestreo teórico. El muestreo teórico, permite saber qué datos considerar y de dónde o de quien obtenerlos para el desarrollo de la teoría (Fernández, 2014). “El muestreo teórico es aquel que se utiliza para generar teorías “en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos, y decide qué datos coleccionar en adelante, y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando” (Ruiz Olabuénaga, 1996:p. 64)” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 24). La pertinencia que tiene éste tipo de muestreo es que permite encontrar

información relevante “más que el número correcto de unidades, o de su selección al azar” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 24). Por lo tanto, ésta investigación se orientara en la búsqueda de unidades y dimensiones que faciliten el proceso de recolección de información a través de datos que entreguen un amplio contenido de aquello que se busca investigar, por ende, se considerarán cinco dimensiones con el objetivo de codificar los incidentes a través del análisis comparativo constante para la obtención de datos claves. Cabe destacar que el muestreo teórico no termina su curso hasta saturar, elaborar e integrar los datos en una teoría emergente (Trinidad, Carrero y Soriano 2006).

Las dimensiones son las siguientes:

1. **Accesibilidad y disposición:** Las sujetos de estudio deben tener disposición y tiempo para acceder a la entrevista y relatar sus experiencias, percepciones, ideas, creencias, etc., en torno a la construcción de la identidad en mujeres con necesidades educativas múltiples.
2. **Poseer el grado de licenciada en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial:** Considerando que todo conocimiento se sitúa en un contexto (social – ideológico) es importante conocer el discurso pedagógico que existe en relación a las temáticas de género en la construcción de la identidad en mujeres con necesidades educativas múltiples de nuestro país.
3. **Ser docente de aula en Escuela Especial con atención a las Necesidades Educativas Múltiples:** Las sujetos de estudio, interactúan diariamente en el aula con mujeres con necesidades educativas múltiples, por lo tanto, comprenden en mayor profundidad las vivencias y experiencias vitales de la condición humana de dichas mujeres.
4. **Ser mujer:** Dimensión que permitiría comprender el grado de similitud de género.
5. **Tramo etario:** Educadoras que tengan entre 20 y 30 años, considerando que la evolución en relación a la paridad de género ha avanzado significativamente a partir de la inserción de las mujeres en todas las áreas del hacer humano, transitando desde el ámbito doméstico (privado) al ámbito público, por lo tanto, esta dimensión, permitiría obtener información actualizada en relación a la temática de género.

3.3.1.2 Participantes del Estudio

Las participantes de éste estudio son 3 Educadoras Diferenciales de Aula con atención a las Necesidades Educativas Múltiples pertenecientes a dos Escuelas Especiales ubicadas en Santiago y Concepción respectivamente.

A continuación se expone la distribución de la muestra según sexo, edad, profesión y ubicación geográfica de las sujeto de estudio.

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Especialidad profesión</i>	<i>Centro Educativo</i>
Mujer	Entre 20 y 30 años	Educadora Diferencial	Concepción
N: 2			

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Especialidad profesión</i>	<i>Centro Educativo</i>
Mujer	Entre 20 y 30 años	Educadora Diferencial	Santiago
N: 1			

3.4 Técnica de Recolección de la Información

La recolección de los datos se realizará a través de la entrevista semi - estructurada en profundidad. Éste instrumento se orienta a captar y describir la complejidad del fenómeno en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la cosmovisión de quienes participarán de ésta investigación. (Vasilachis, et., al, 2006).

Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas, Taylor y Bogdan (1989), las definen como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes,

encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus expresiones o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101)

Para (García, Ibáñez y Alvira, 2013), la entrevista es un medio que permite “acceder al conocimiento de los fenómenos sociales” (p. 178) y para ello es imprescindible contar con una metodología que permita analizar los discursos espontáneos y libres de las educadoras diferenciales, con la idea de poder establecer relaciones a través de las temáticas, las dimensiones y las categorías que han de ser sistematizadas para encontrar el significado y la comprensión del discurso que poseen. Así mismo, la construcción de este instrumento debe ser preparado “con rigor teórico y precisión técnica” (García, Ibáñez y Alvira, 2013: 178), a través de la formulación de preguntas con contenido pedagógico que las sujeto de estudio comprenden. Además, la entrevista es sometida a juicio de experto para su validación.

La entrevista, sitúa a las sujetos de estudio como portadoras de una perspectiva ideológica – política y social que será transmitida y compartida a través del diálogo, de allí la importancia de que éste instrumento sea flexible y adecuado a las necesidades de las entrevistadas. A través de la flexibilidad, la entrevista permitirá conocer los discursos típicos de un segmento de la población que constituyen las educadoras diferenciales, considerando que el lenguaje que confluye en las entrevistas “no es sólo un instrumento para investigar la sociedad, sino el objeto propio del estudio: pues al fin y al cabo, el lenguaje es lo que constituye o al menos es coextensivo con ella en el espacio social y en el tiempo (Ibáñez, 1979:42)” (García, Ibáñez, Alvira, 2013:45).

3.4.1 Técnica de análisis de la información

Las metodologías cualitativas son construcciones de conocimiento (Strauss y Corbin, 1990) que se generan a la base de conceptos que deben ser reducidos para su entendimiento.

Esta investigación, utilizará para el análisis de sus datos el método comparativo constante (MCC) que se funda en los procedimientos de la Grounded Theory (teoría fundamentada), pues, se busca construir modelos teóricos en base a las interrelaciones de los diferentes aspectos del objeto de estudio. Es una metodología que ha sido utilizada en los estudios de las

representaciones sociales, ya que permite el estudio de sus contenidos a través de dos tipos de análisis: descriptivo y relacional. (Araya, 2002)

A través del análisis descriptivo se reconstituyen las categorías generales de los elementos particulares, es decir, “contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de representaciones singulares” (Araya, 2002:70). Se construirán códigos abstractos a partir de datos particulares codificando (codificación abierta) datos, que a su vez son fragmentados, conceptualizados y relacionados. A través de este análisis se obtendrá una descripción exhaustiva de los contenidos presentes en las representaciones sociales (Araya, Sandra. 2002) que las docentes le atribuyen al concepto género – identidad en mujeres con necesidades educativas múltiples en Chile.

A través del análisis relacional (codificación axial y codificación selectiva) se constituye la estructura interna de las representaciones sociales, es decir, las relaciones y jerarquías presentes en sus diferentes contenidos. En su análisis intenso (codificación axial) se generan diversos modelos comprensivos sobre diferentes aspectos destacados en los resultados. En la codificación selectiva se construye un modelo de comprensión general que se encarga de articular los aspectos esenciales de los resultados en torno al fenómeno central, a través de un análisis exhaustivo que permite la reducción de categorías (por descarte, por fusión, por transformación) (Araya, 2002).

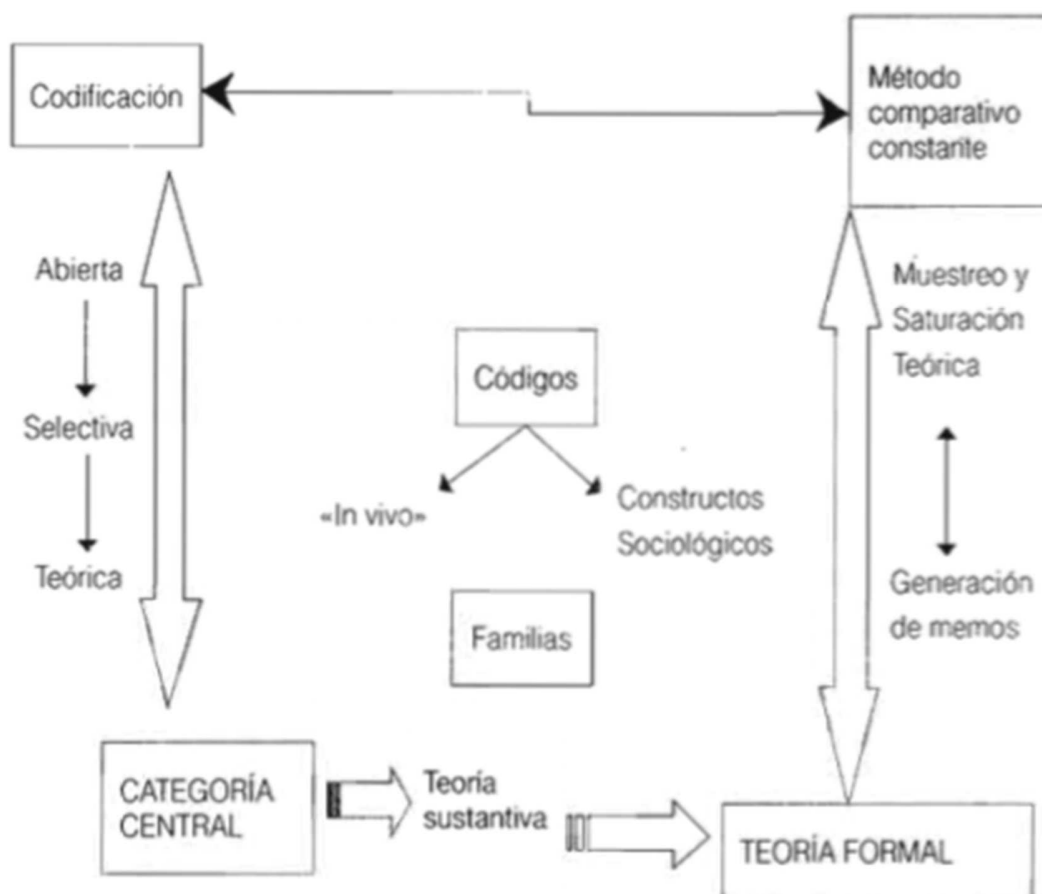
En el proceso de recolección de información, también daremos cuenta de las creencias más flexibles (periferia) que pueden aparecer, pues, son la expresión del derecho a cambiar de opinión frente a un tema dependiendo del círculo social y/o contexto en el que la persona se encuentre.

También debemos considerar lo que Abrik, JC. (2003) manifiesta cuando habla de la llamada “zona muda” (p. 61) para evidenciar aquella creencia que el sujeto de estudio no desea expresar. El mismo autor propone preguntarle al sujeto lo que otros/as opinan sobre el tema en cuestión.

Dado el carácter polisémico de la información obtenida, se requiere, como lo establece Strauss y Corbin (1990) la necesaria reducción de la complejidad de la realidad social

mediante el establecimiento de relaciones entre los conceptos frecuentes para dar coherencia a la investigación.

A continuación se presenta un cuadro explicativo del proceso de investigación (Extraído de Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 23)



3.5 Rigor científico de la investigación

Legitimidad de la Investigación

Se sabe que la investigación cualitativa intenta reconstruir una realidad, y en la reconstrucción de esa realidad cabe preguntarse si los instrumentos y metodología utilizada permitirán dar la legitimidad y sustentación al estudio de carácter cualitativo. La validez de una investigación cualitativa se relaciona a su rigor científico y se mide de acuerdo a su fiabilidad, veracidad, confiabilidad, adecuación metodológica, congruencia, credibilidad, etc.

De acuerdo a los planteamientos de la teoría fundamentada, los criterios para la evaluación de la teoría son dos:

La primera de ellas (desarrollo teórico) se dirige hacia el establecimiento de los criterios que las teorías generadas han de cumplir para ser consideradas fundamentadas y, por tanto fiables como resultado de la utilización de la Teoría Fundamentada. La segunda (aplicación práctica) delimita los requisitos de las teorías generadas han de reunir para ser aplicadas a un área substantiva, ya sea en el contexto de la investigación o de la vida ordinaria.(Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 93)

Strauss y Corbin (2002), sostienen que “con estos criterios se busca evaluar que tan adecuado es el proceso de investigación y que tan bien fundamentado sus hallazgo” (p. 287).

Según Trinidad, Carrero y Soriano (2006), en *The Discovery of Grounded Theory*, escrito por Glaser y Strauss en 1967, se establecen tres criterios de evaluación de las teorías generadas desde la teoría fundamentada “1) que la teoría debe ajustarse a los datos, 2) que debe tener relevancia, 3) que, además, debe funcionar” (p. 94). Más tarde, Glaser postula otro criterio que alude a la modificabilidad de la teoría.

A continuación se presentan los criterios para la evaluación de la teoría fundamentada propuestos por Glaser y Strauss:

Ajuste a los datos : el objetivo principal de la teoría fundamentada, es precisamente, “fundamentar el ajuste de las categorías tanto como sea posible a partir de los datos”

(Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 95), de este modo, la generación de las categorías a partir de los datos, deben cumplir el ajuste siempre y cuando “el investigador se mantenga fiel al método propuesto” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 94). En este sentido, el o la investigadora debe, constantemente, reajustar las categorías a los datos, debido a la sistematicidad y rapidez con que se generan dichas categorías.

La teoría debe funcionar: la teoría debe ser “capaz de explicar lo que sucedió en un tiempo anterior, predecir lo que puede suceder, e interpretar lo que esta sucediendo en el área substantiva o en la investigación formal” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 95). Para la configuración consistente y coherente de la teoría, las categorías, además de encajar, deben ser relevantes y significativas para la acción central del área substantiva.

La relevancia de la teoría: la relevancia “asegura que la teoría explica una proporción considerable de las acciones y los eventos que se producen en el área substantiva que se está estudiando” (Trinidad, Carrero y Soriano: 95). En este espacio los procesos sociales básicos²⁶, dan cuenta de la localización de las variables centrales, fundamentales para la relevancia de la teoría.

Modificabilidad de la teoría: se apela a que la investigación cualitativa no estática, como tampoco la generación de teoría. Esta dinámica es la que permite transitar de la teoría substantiva a la teoría formal, debido a la priorización que realiza el o la investigadora para modificar ideas y categorías que al inicio pudieron ajustarse a los datos, ya que, es en la etapa de codificación de la información donde existen cambios “rápidos y continuos en los códigos conceptuales” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 96).

Además de los criterios para la evaluación de la teoría fundamentada, Glaser y Strauss, también proponen requisitos exigidos en su aplicación, los cuales son:

El ajuste: se refiere al ajuste de la teoría al área substantiva, al respecto, “la teoría fundamentada mantiene fidelidad hacia las posibles manifestaciones que se producen en la vida de cada día, y afirma que lo que sucede en la realidad bajo estudio es lo que ha sido cuidadosamente inducido a través de diversos datos” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 97).

²⁶ **Procesos sociales básicos:** los procesos sociales básicos se desarrollan conceptualmente para dar cuenta de la organización del comportamiento social, tal como ocurre a través del tiempo. Es por ello que los procesos sociales básicos conciernen a la dinámica, al tiempo que capturan los fenómenos micro y macro, a través de una consideración conjunta de la variación socio – psicológica y socio – estructural. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 69)

La rigurosidad del estudio de los datos esta dado por el análisis del método comparativo constante y la lógica del muestreo teórico.

La comprensión: se refiere a la accesibilidad de la teoría para ser comprendida por las personas comunes al área substantiva. “Desde éste requisito, las investigaciones realizadas adquieren relevancia y tienen sentido para los actores sociales, así como para los investigadores implicados en el estudio, mejorando el impacto social de la actividad científica sobre los problemas sociales” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 97-98).

La generalidad: la aplicabilidad de la teoría debe ser variable dentro del área substantiva. Es la posibilidad de elaborar una teoría flexible que no pierda su carácter abstracto, pero que sin embargo, dicha abstracción “no impida la conexión y ajuste a los datos de los que proceden” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 98). Se trata, en definitiva, de la elaboración de una teoría que tenga un alto nivel de generalidad, es decir, que permita su aplicación en un área global.

El control: se refiere a varios aspectos, se alude en primer lugar a la persona que aplica la teoría, quien debe “ser capaz de analizar las situaciones que se están produciendo para poder producir y predecir el cambio, y de este modo predecir y controlar las consecuencias derivadas” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 98). Otro aspecto, tiene relación con mantener el control sobre la flexibilidad en las estrategias para su aplicación como así también para la revisión de la teoría. “Por ello, el fundamento del control es la producción y control del cambio a través de variables controlables y de variables de acceso” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 99).

Los criterios y requisitos desplegados aquí, garantizan la credibilidad y validez de la teoría, cuando la teoría “adquiere relevancia para los actores sociales implicados” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 100), aquello se traduce en la utilización correcta de las metodologías cualitativas para la obtención de la información y su posterior proceso de análisis.

Existen también otras formas de validez, las cuales se anuncian a continuación

- **Dependencia**

La dependencia según (Hernández, et al., 2010) es una especie de “confiabilidad cualitativa”. Guba y Lincoln la denominaron consistencia lógica. La dependencia involucra los intentos de los investigadores por capturar las condiciones cambiantes de sus observaciones y del diseño de investigación. Por ello es trascendental “verificar la sistematización en la recolección de los datos y su análisis cualitativo” (Hernández, et al., 2010: 473). Según Coleman y Unrau (Citado en Hernández, et al., 2010: 473) para alcanzar la dependencia en la investigación se requiere “evitar que las creencias de los y las investigadoras afecten la coherencia y sistematización de la interpretación de los datos”. Habermas (1986) plantea que las investigaciones no son neutrales, sin embargo es importante no incidir en las respuestas de las sujetos de estudio. Por ello se establecerán detalles sobre la perspectiva teórica de la investigadora y del diseño utilizado. Además se explicita en detalle el muestreo teórico y la respectiva herramienta de recolección de datos, dando a conocer el papel de la investigadora en el campo y la metodología de análisis, especificando el contexto de la recolección de información y cómo aquella información se incorpora en el análisis.

- **Credibilidad**

Según (Hernández, et al., 2010) la credibilidad se refiere a la capacidad que tiene el o la investigadora para captar el significado completo y profundo de la experiencia de los y las participantes. Martens (2005) (citado en Hernández, et al., 2010: 475) la define como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador devela los puntos de vista del participante. Por lo tanto, se evitará de acuerdo a lo que plantean Coleman y Unrau (2005) que la creencia y las opiniones de la investigadora afecten la claridad de las interpretaciones de los datos. Se considerarán importantes todos los datos, particularmente los que contradicen la creencia de la investigadora. Todas las participantes serán consideradas por igual.

- **Transferencia**

Es un complejo proceso que los resultados de un estudio cualitativo puedan transferirse a otro contexto. Por ello que la transferencia no la hace el investigador, sino el usuario o lector del estudio. La transferencia contribuye a un mayor conocimiento del fenómeno estudiado, estableciendo algunas pautas para futuros estudios sobre la construcción de la identidad en mujeres con NEEM. Para efectos de ésta investigación, se describirá con precisión, el material, momento del estudio, las participantes, etc. Debemos tener claro que la transferencia nunca será total, si parcial, esto se debe a que “no hay dos contextos iguales” (Hernández, et al., 2010: 478).

- **Confirmabilidad**

Según (Guba y Lincoln, 1989), este criterio está vinculado a la credibilidad en relación a la minimización de los sesgos y tendencias del investigador/a. Esto implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada para interpretarlos. Por este motivo la investigadora tendrá estancias prolongadas en el campo y hará reflexiones en relación a los prejuicios, creencias y concepciones que ella misma tiene sobre el tema a investigar.

Aspectos Éticos

3.5.1 Consentimiento informado

El consentimiento informado “implica que los sujetos de la investigación tienen derecho a ser informados de que van a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran (Punch, 1994)” (Sandin, 2003: 209). En este caso, la participación de las sujeto de estudio es de forma voluntaria y se utilizó el formato de consentimiento informado (ver anexo).

Capítulo IV

Presentación y Análisis de la Información

4.1 Análisis de la Información

De acuerdo a los objetivos propuestos para ésta investigación, que buscan comprender e interpretar, desde el discurso de tres educadoras diferenciales, las representaciones sociales, acerca de la construcción identidad – género en mujeres con necesidades educativas múltiples en el contexto social actual, es que se utilizará, como metodología de investigación, el método comparativo constante (MCC), a través del análisis de los incidentes contenidos en la información que otorgan, en este estudio, las tres entrevistas en profundidad.

A continuación comparación de incidentes y su categorización²⁷

4.1.1 Análisis de los incidentes

Incidente 1	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Personas con Necesidades Educativas Múltiples (NEEM)	E1	He... bueno según mi parecer son personas que además de presentar una situación de discapacidad poseen otras más que a lo mejor no son la prioridad como el caso de nosotros que es la discapacidad intelectual y otras más, por ejemplo, ciegos, trastornos del espectro autista o un montón de cosas más que pueden suceder y que nos presentan a nosotros un mayor número de retos, de desafíos y de oportunidades, también puede ser por que de repente	Posesión de más de una discapacidad. Retos, desafíos y oportunidades.

²⁷ Modelo extraído de Fernández (2014).

		nos puede generar alguna mejor posibilidad para trabajar algún aspecto.	
	E2	He... pienso que son desafíos que nos presentan los estudiantes, ya que, ellos requieren mayores apoyos para tener una mejor calidad de vida, mayores apoyos y múltiples. Todos tenemos diferentes tipos de necesidades, pero hay algún grupo de personas que tienen muchas necesidades, diversas, entonces requieren más apoyo para tener una mejor calidad de vida.	Desafíos. Requerimiento de apoyos para una mejor calidad de vida. Constituyen un grupo de personas.
	E3	Para mi y respecto a mi formación profesional, el término necesidades educativas múltiples se refiere a las necesidades de apoyos significativos que tienen los estudiantes en diversos ámbitos de su vida, tanto motores, psicológicos, sensoriales, de salud, entre otras.	Requerimiento de apoyos significativos en diversas áreas de la condición humana.

Memo 1

Existe un consenso en la definición del concepto de necesidades educativas múltiples, que posiblemente fue racionalizado en la formación inicial docente, debido a su grado de similitud con los propuestos por la unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación en nuestro país. Aparentemente, las necesidades educativas múltiples se sitúan como una dificultad que presenta la persona, debido a los impedimentos concomitantes de

salud que aquel grupo comparte, lo que lo/la hace constituyente de “un grupo de personas” que requiere de apoyos intensivos y permanentes. Pero ¿a qué se referirán cuando se presume que las personas con necesidades educativas “constituyen un grupo” que requiere de apoyos significativos? ¿Tendrá que ver con el constante aislamiento o segregación que experimentan en el ámbito educativo, familiar y social?

Sin ir más lejos, la definición propuesta por la Unidad de Educación Especial del ministerio de educación es que “las personas que presentan necesidades educativas múltiples son aquellos que requieren de apoyos intensivos y permanentes (en todos los contextos) debido a que presentan múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no sólo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas, que dificultan aún más sus posibilidades de participación, comunicación y socialización”. La impresión es que tanto la situación personal de salud como la acción social frente a las necesidades de las personas, constituyen barreras para el desarrollo pleno de la persona. ¿cuál es el paradigma que sustenta esta afirmación? ¿provendrá del modelo médico o del modelo social? ¿puede provenir de ambos?

Incidente 2	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Mujeres con necesidades educativas múltiples	E1	Para mi aquí no existe mucha diferencia entre como se ve a los hombres o a las mujeres con necesidades educativas múltiples, ya que, todos sufren como una gran discriminación, quedan afuera de la mayoría de las actividades, por tema de espacio, de movimiento, de posibilidades.	Discriminación sin distinción de género.
	E2	Yo pienso que... las mujeres con necesidades educativas múltiples al	Discriminación sin

		igual que los hombres, tienen muchas barreras para poder desarrollarse en la sociedad, en este caso las mujeres, por nuestro rol que tenemos de procreadoras, he... van a tener mucho más barreras que el resto y principalmente las definiría así: como un grupo de personas que... mediante lo que exige la sociedad no sé si siempre lo podrán cumplir.	distinción de género. Barreras sociales. Rol de procreadoras. Constituyen un grupo de personas. Cumplimiento de exigencias sociales.
	E3	En mi experiencia, y en mi visión de mundo, no puedo definir a las mujeres con necesidades educativas múltiples con diferencias respecto a los hombres con necesidades educativas múltiples. Tanto hombres como mujeres en ésta condición requieren de nuestro apoyo y de brindarle la mayor cantidad de posibilidades para lograr llevar a cabo sus funciones de la vida diaria, sueños y anhelos. En Chile, hoy en día, el tema de la discapacidad es un tópico del cual se puede hablar más abiertamente, con menos tabús y del cual se tiene mayor información, sin embargo, aún nos falta mucho para una equiparación de oportunidades, tanto para hombres como mujeres.	Discriminación sin distinción de género. Equiparación de oportunidades para hombres y mujeres con NEEM.

Memo 2

Los discursos aluden acerca de la discriminación social que experimenta hombres y mujeres con necesidades educativas múltiples, la que es concebida como igual en ambos géneros, en otras palabras no se distinguen diferencias de género significativas a excepción de una idea, que apunta al rol de procreadoras en las mujeres. Esta ideación, podría comprender en si misma un proceso de normalización en relación al rol femenino adjudicado socialmente, es decir, ser mujer implica ser procreadora per se, pero, que sin embargo, es un rol que socialmente no puede ser alcanzado por las mujeres con necesidades educativas múltiples, puesto que “constituyen un grupo que no puede cumplir con las exigencias sociales”, nuevamente se alude al concepto de que las personas con necesidades educativas múltiples, en este caso las mujeres “constituyen un grupo”, y da la impresión que resulta ser un grupo segregado, amputado de la sociedad y que cuando se es mujer se está imposibilitada de cumplir ciertos roles o exigencias, el análisis medular de esta interpretación podría sustentarse en una variedad de interrogantes que se suscitan en torno a la estructura social, es decir, ¿de dónde provienen estas exigencias sociales? ¿cuáles son? ¿quién las impone?

Incidente 3	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Normalización de las conductas en personas con necesidades educativas múltiples	E1	He... bueno, en cuanto a lo que se refiere a la normalización es bien poco lo que se puede dar, en la mayoría de los casos las personas con necesidades educativas múltiples son vistas o como bebés o como abuelitos, pero nunca en su edad, ni nunca en su qué hacer para la mayoría de la gente normal por así decirlo.	Norma social de conducta.

	E2	He... bueno, todos buscamos ahora el tema de la inclusión y de ahí también sale éste tema de la normalización, yo siento que falta mucho, que no es solamente que las personas tengan mayores apoyos, sino que también que la sociedad este con una buena disposición a lograr esta normalización, es bien difícil, por que éste grupo de personas suele ser muy diferente en la sociedad, por eso, por ejemplo, las personas con autismo o con otras características están en un ambiente de comunidad y hay muchas conductas que no son apropiadas, entonces ahí ya los segregan, y es bien difícil esta normalización, pero para eso vamos.	Norma social de conducta. Grupo de personas diferentes. Conductas apropiadas. Segregación social.
	E3	Como educadoras debemos brindar las herramientas para que nuestros estudiantes puedan desenvolverse y desarrollarse lo más eficientemente posible en este mundo, debemos brindar la posibilidad de equiparar oportunidades tanto comunicativas de aprendizaje, información, tecnología, emociones entre muchas otras, esto permitiría que nuestros alumnos puedan llevar una vida más eficiente, con menos frustración y, por ende,	Eficiencia en el desarrollo humano. Equiparación de oportunidades. Conductas estereotipadas. Norma social de conducta. Regularización de conductas.

		más feliz. Para la normalización de conductas estereotipadas o de auto – estimulación se utilizan diversas estrategias para poder regular algunas conductas, para beneficiar el desarrollo de los estudiantes en su vida diaria. De cierta forma, todos los individuos tenemos conductas diversas y algunas que no son socialmente aceptables, pero como educadores, y los padres deben brindar las herramientas para que nuestros estudiantes puedan desenvolverse lo más eficientemente posible.	
--	--	--	--

Memo 3

Existe consenso en relación a la normalización como regularización de las conductas para un beneficio vital de las personas con necesidades educativas múltiples, y que dicha normalización responde a una norma social impuesta. Pero ¿qué se entiende por normalización? ¿cuál es el parámetro que permite medir las conductas de normalización? desde los datos se obtiene que el parámetro para medir la normalización es el comportamiento de la “gente normal” y para ello, se realiza una especie de comparación entre conductas apropiadas o socialmente aceptables y las que no lo son. Sin embargo, cabe preguntarse ¿quién define lo que es socialmente aceptable? Es una norma implícita en el discurso, es algo que debe darse, porque así está establecido. Se interpreta, desde los datos en bruto una reacción psicológica asociada a los patrones de conducta, pero también puede interpretarse, implícitamente, como una construcción social.

Incidente 4	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Derechos reproductivos y sexuales en mujeres con necesidades educativas múltiples	E1	Bajo ninguna circunstancia, nunca se le ha dado la posibilidad de que ellas decidan, si quiero hacer esto, quiero ser mamá, quiero tener un hijo, quiero desenvolverme y mostrar mi sexualidad, como soy, como quiero, como me gusta, empezando por la poca posibilidad que tienen de expresar lo que quieren hacer, lo que desean hacer con su personas, con su cuerpo.	Las mujeres con NEEM no tienen acceso a los derechos reproductivos y sexuales.
	E2	Bien difícil, bien difícil, porque la sexualidad y la maternidad implica mayor dominio de sí mismo, sobre todo la maternidad, mayores responsabilidades, conductas de autocuidado que probablemente éste grupo de mujeres con necesidades educativas múltiples aún no las tiene y esto viene de más atrás, porque, su familia probablemente, he... quizá, no le ha entregado las mejores herramientas, solamente cuidado, entonces ellos tampoco van a poder seguir su ciclo, he... el contexto no permite a las mujeres acceder a la sexualidad y a la maternidad de	Responsabilidad individual. Dominio de sí mismas. Conductas de autocuidado. Mujeres con NEEM constituyen un grupo de cuidado. Responsabilidad familiar. Responsabilidad social.

		manera responsable.	
	E3	Creo que como país y gremio estamos en deuda respecto a la educación sexual de las personas con discapacidad y más aún, de aquellas personas que poseen necesidades educativas múltiples. De cierta forma creo que se ha antepuesto la visión de discapacidad como una limitante para cualquier acción de su vida, olvidando los sentimientos y necesidades de cada una de las personas. Creo que nos falta mucho para poder respetar los derechos de sexualidad y maternidad, se ha infantilizado su condición, olvidándonos que son mujeres como cualquier otra o tan distinta como todas.	Las mujeres con NEEM no tienen acceso a los derechos reproductivos y sexuales. Educación sexual. Se antepone la discapacidad como una limitante para cualquier ejercicio ciudadano. Respeto por los derechos reproductivos y sexuales en mujeres con NEEM. Infantilización de las conductas.

Memo 4

Se alude a responsabilidades de todo tipo en relación a los derechos reproductivos y sexuales en mujeres con necesidades educativas múltiples, y se consensua sobre las limitaciones que existen para que accedan al derecho de ser madres y, por tanto, a la sexualidad. Pareciera ser un consenso social, que estos derechos están reservados sólo para las “mujeres normales”, por lo que nuevamente aparece el constructo de que las mujeres con necesidades educativas múltiples constituyen un grupo, que además no poseen, ya sea por responsabilidad social o personal, conductas de autocuidado necesarias para acceder a

la sexualidad y convertirse en madres. Tampoco poseen una posibilidad real de poder expresar aquello que sienten o piensan, y tampoco existen las instancias de poder educar en torno a la sexualidad, pues este es un derecho al que ellas no pueden acceder. El derecho sexual y reproductivo es en sí mismo un derecho humano, pero, ¿por qué entonces, las mujeres con necesidades educativas múltiples no pueden acceder a él? En el discurso es claro que existen límites en torno a este tema, límites tajantes donde las mujeres con necesidades educativas no tienen derecho a los derechos reproductivos y sexuales. La pregunta es ¿cuál es la limitante?

Hay una consideración en el discurso, que tiene que ver con una salida al problema de los derechos reproductivos y sexuales en mujeres con NEEM; la educación sexual. Sin embargo, ¿cómo se debe estructurar una educación sexual que propenda a los derechos humanos? ¿es una tarea del los/las profesores construir los discursos para una educación sexual que valore y respete los derechos humanos? ¿es de la formación inicial docente? ¿del Ministerio de Educación? ¿del Estado?...

Incidente 5	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Relaciones de pareja (heterosexuales y homosexuales) en mujeres con necesidades educativas múltiples	E1	La verdad es que no conozco ninguna situación en que una persona con necesidades educativas múltiples haya dicho sí, yo quiero tener una relación amorosa con tal o cual persona, me gusta estar con él o con ella, independiente de la condición sexual que tenga cada uno, pero es muy difícil creer que se les va a dar la oportunidad, ya que, todo el mundo está siempre encima de ellos y poniendo atención en, por ejemplo, en sus conductas, que puedan tener	Oportunidad de tener una relación de pareja homosexual o heterosexual. Responsabilidad social.

		alguna inclinación amorosa hacia alguno de sus compañeros, o cualquiera situación de éste tipo, además que, en la mayoría de los casos no son capaces de expresar de forma concreta lo que quieren, lo que desean.	
	E2	Bueno, al igual que antes, bien difícil, ¿por qué?, porque iniciar y mantener una relación de pareja implica también responsabilidades en otras áreas y éste grupo de mujeres no... no las tiene y tampoco se las han entregado de manera adecuada, porque, todavía estamos como en el tema de protección, protección, protección a las personas que tienen discapacidad y no se le entregan las herramientas para que salga adelante, por lo tanto, iniciar y mantener esta relación no creo que sea muy posible.	Dificultad e imposibilidad para iniciar y mantener relaciones de pareja. Responsabilidad individual. Mujeres con NEEM constituyen un grupo de personas. Protección.
	E3	Me parece que el tema de iniciar y mantener relaciones de pareja se ha visto como un juego de niños, sin la seriedad y necesidad de información que existe.	Juego de niños. Falta de información. Responsabilidad social.

Memo 5

Existe concordancia al considerar que iniciar y mantener relaciones de pareja es un

derecho humano, pero al cual, las mujeres con necesidades educativas múltiples no pueden acceder. Al consensuar que es una oportunidad negada por la sociedad, es interesante observar que, aunque no se exprese explícitamente quien establece los posibles derechos de las mujeres, se entiende que existe una limitante, que se encuentra fuera de las mismas mujeres con discapacidad y que no les permite acceder a una relación de pareja (homo o heterosexual), sin embargo, también hay ideas que se cruzan en este discurso respecto a las responsabilidades de carácter individual, ya sea debido a sus dificultades propias o a que la sociedad no ha sido capaz de entregar herramientas al respecto, pero que sin embargo, existen limitantes. ¿Que se entiende por limitante? Será que estas limitaciones tendrán que ver con estructuras socio – culturales, las cuales establecen ciertos patrones conductuales, ¿de dónde surgen estas limitaciones culturales? ¿son construidas socialmente o son dadas naturalmente?

Incidente 6	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Interacción social infantilizada por parte de las personas con necesidades educativas múltiples.	E1	Si, esta así como... que muy exagerado, porque, las mamás, las mamás son las principales encargadas del cuidado y de satisfacer las necesidades de éstas personas, la mayoría del tiempo los ven como bebés, como bebés en cuanto a la forma de vestir, el tema de la falta de control de esfínter y el uso de pañales perjudica más aún esta posibilidad de normalizar, los ven siempre como seres que no pueden auto – valerse, que no pueden satisfacer sus necesidades y que por esto están siempre bajo... bajo supervisión y en	Responsabilidad materna. Infantilización de las conductas. Normalización de las conductas. Auto - valerse por sí mismas y satisfacer sus necesidades.

		constante apoyo y las mamás siempre asistiendo en todas las actividades que ellos realizan, no queriendo dejarlos hacer cosas que corresponden a su edad.	
	E2	Si, totalmente segura, porque, he... la familia tiene una percepción diferente, a ver, una percepción como... sobreprotectora ante estas personas con necesidades educativas múltiples, entonces, todo parte desde los hogares, porque las mamás les hacen todo, las cuidan, he... que tienen como 25 años y los tratan como si tuvieran 7, entonces, ellas tampoco permiten la normalización y, por lo tanto, tratarlos como debería ser, un joven de 25 años y con diferentes barreras, por lo tanto, diferentes apoyos.	Responsabilidad de la familia. Responsabilidad materna. Infantilización de las conductas. Normalización de las conductas.
	E3	Si, respecto a mi experiencia en el trabajo directo con familias de jóvenes con necesidades educativas múltiples el trato tiende a ser infantilizado. Son vistos como eternos niños o niñas, hasta como “angelitos”, individuos sin discernimiento, por lo tanto, gran parte de las decisiones son tomadas por los padres y existe un miedo enorme a que crezcan, que les	Infantilización de las conductas. Individuos sin discernimiento. Miedos y temores de los padres y las madres. Falta de información.

		pase algo, que no puedan desenvolverse en todas las funciones de la vida, que los decepcionen, que abusen de ellos, entre muchas otras, temores que no son distintos a los que tiene todo padre, pero que se incrementa con la falta de información brindada.	
--	--	---	--

Memo 6

La infantilización de las conductas en las personas con necesidades educativas múltiples, pareciera ser una responsabilidad familiar, específicamente materna. Y se entiende que aquellas conductas infantilizadas dificultan el proceso de normalización, considerado importante para el desarrollo de la condición humana de las personas con necesidades educativas múltiples. Es interesante, comprender como son visualizadas por la sociedad las personas con NEEM, “personas sin discernimiento” y sin autonomía (auto – valerse) debido a su condición de discapacidad. Desde el discurso se entiende que la normalización se contrapone a la infantilización de las conductas, es decir, la infantilización impide la fortificación de aquellas conductas que son socialmente aceptables. También se alude a emociones como los miedos y los temores que experimentan los padres y las madres en relación al desenvolvimiento de sus hijos, debido a que su condición devela una cierta fragilidad, la que puede ser víctima de abuso.

Incidente 7	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
El contexto económico – social y su	E1	He... para nada, por ejemplo el acceso a lugares comunes, a los malls, a los bancos, a las tiendas, siempre	Dificultad en el desplazamiento o

relación con los procesos de inclusión social en personas con necesidades educativas múltiples.		tienen dificultades, por ejemplo, para el desplazamiento de las personas en silla de ruedas, incluso, por ejemplo, en los pasillos de las tiendas alguien esta no sé, muy sobre peso, tampoco puede pasar, entonces si alguien que es muy grande no puede pasar, imagina una silla de ruedas ¡menos va a poder pasar! No se pueden subir por las escaleras mecánicas, a menos que sean las de supermercado que tienen ese sistema para carros, he... no se puede acceder, por ejemplo el tema de las cajas por que no están a la altura, en algunas situaciones, no hay traductores en todas partes de lengua de señas o documentos en braille para que todos puedan acceder, hay un sin fin de... de situaciones que tienen que... que ver con lo socio – económico, por que de repente el Estado no se da el tiempo, ni se dan los recursos para satisfacer estas necesidades.	Acceso limitado. Responsabilidad Estatal.
	E2	Bueno, yo pienso que falta mucho también, que... a veces nos quedamos en sólo palabra, a veces nos quedamos en solamente dos días al año donde	Aspectos económicos. Conciencia social.

		nos preocupamos de éste grupo de personas en la “Teletón” ²⁸, pero después en nuestro diario vivir no hacemos nada por... porque la inclusión parta de nosotros, de nuestros actos. Actualmente para que se realice la inclusión integral, se necesitan aspectos, muchos económicos, muchos económicos para derribar todas estas barreras, pero sobre todo muchos aspectos sociales y que con plata no se compran, sino con una conciencia social, con un... ésta conciencia social que parta desde la primera etapa, desde las bases, desde la familia y todavía esto no esta, entonces yo considero que es muy difícil lograr la inclusión. Un punto a favor, es que, ésta palabra ya todos la escuchan y existen nuevas leyes que esperamos que más adelante se mejore un poco el tema por el bien y la calidad de vida de éste grupo de personas.	Barreras sociales. Inclusión social. Legislación.
	E3	En este aspecto nos falta mucho aún como sociedad, en todos los ámbitos económicos y sociales, pero por supuesto más en contextos de	Responsabilidad social. Contexto de

²⁸ **Teletón:** es una institución dedicada a la rehabilitación integral de niños, niñas y jóvenes con discapacidad motora que enfatiza el mejoramiento de su calidad de vida, promueve su dignidad de personas, fomenta el desarrollo de sus capacidades y su inclusión en la sociedad. valoramos, acogemos e integramos a las familias de nuestros pacientes cuyo rol rehabilitador es insustituible Fuente: www.teletón.cl.

		vulnerabilidad y pobreza. Como país nos faltan políticas públicas que beneficien la inclusión, sobre todo cuando son jóvenes y adultos, hemos avanzado un poco en cuanto a cuando son pequeños o están en edad escolar, pero luego de esto quedan a la deriva, sin oportunidades para poder participar de actividades, rehabilitación o contextos sociales.	vulnerabilidad y pobreza. Políticas públicas. Falta de oportunidades. Participación social.
--	--	---	--

Memo 7

En este aspecto, hay consenso en relación a la responsabilidad social al plantear que existen barreras sociales y de acceso que obstruyen los procesos de inclusión en personas con necesidades educativas múltiples, por ello se hace alusión a la legislación de políticas públicas que apunten directamente a la inclusión de las personas con discapacidad. Se hace hincapié en aquellos sectores de mayor vulnerabilidad y pobreza, puesto que acentúan la dificultad para la inclusión social. También se habla de aquellas instituciones que están al servicio de las personas con discapacidad como la Teletón, sin embargo, surge una crítica hacia aquella conducta social que sólo comparte el proceso de inclusión cuando éste es mediatizado durante dos días al año. En este sentido, hay una conducta social que es condenada, que no está conciencizada, que no logra comprender los procesos inclusivos en forma permanente.

Incidente 8	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Empleabilidad	E1	En el caso de las personas con necesidades educativas múltiples es	Grupo de personas que no tiene acceso

en personas con necesidades educativas múltiples.		muy poco el acceso a puestos laborales que tienen, es muy baja la tasa de empleabilidad que se puede encontrar en éstas personas y en cuanto a la discriminación entre hombres y mujeres creo que es igual, no existe mayor diferencia, es una de las pocas veces en que no existe esta discriminación de género, ya que, por estar en condición de discapacidad es ésta la discriminación más... más característica que podrían sufrir las personas con necesidades múltiples, más allá del tema de género.	al campo laboral. Baja tasa de empleabilidad. Hombres y mujeres con NEEM son discriminados de igual forma en el campo laboral.
	E2	Bueno, de partida es bien difícil el campo laboral, que ellos accedan al campo laboral y claramente si estuvieran ahí, claramente serían discriminados, por que todavía no tenemos ésta conciencia social, esta conciencia de la diversidad, he... que cada uno tiene diferentes ritmos y que tenemos que adaptarnos a los diferentes ritmos que tienen las personas y, por lo tanto, estas personas con necesidades educativas múltiples van a tener diferentes ritmos, diferentes retos, desafíos, entonces, probablemente por muchas otras personas serán discriminados.	Discriminación en el campo laboral. Respeto por los diferentes ritmos. Inclusión social.

		Antes teníamos la experiencia de que llevaban a estudiantes a ayudar a “Falabella”, resultó muy bien esa experiencia con los chicos del nivel laboral, pero, después se dejó de hacer ese trabajo, y ¿por qué se dejó? por que entre los mismo funcionarios de “Falabella” con alguien que... que le costaba un poco más aprender, o que se mandaba alguna embarrada le decían: “ha te vamos a mandar a la escuela especial, ha eres de la escuela especial”, entonces no se estaba logrando una verdadera inclusión, por que si está la parte... la economía, esta todo... está todo el camino, pero falta la conciencia social, entonces por eso van a ser discriminados.	
	E3	Si, tanto hombres como mujeres en situación de discapacidad tienen muchas dificultades para poder acceder al campo laboral, no se confía en sus capacidades, se teme acerca de los riesgos que puede tener la empresa y se desconoce totalmente todos los beneficios que puede haber en una empresa inclusiva.	Dificultad para acceder al campo laboral. Desconfianza en las capacidades de las personas con NEEM. Riesgos en la empresa. Desconocimiento de lo que es una empresa inclusiva.

Memo 8

Existe consenso, en que rol empresarial discrimina a las personas con necesidades educativas múltiples, sin distinción de género. Y que en esta misma lógica no se respetan los diversos ritmos y estilos de las personas, por que además no se confía en sus capacidades, es más, se alude a que existe un desconocimiento de aquello que podría ser una empresa inclusiva, lo que genera retroceso en los procesos de inclusión social y laboral. ¿Pero es la empresa la única responsable de los procesos de inclusión en el ámbito laboral de las personas con necesidades educativas múltiples? Se alude en los datos a la conciencia social, aquella que debe ser compartida por los miembros de una cultura para que las personas con NEEM, puedan acceder a todos los espacios y derechos que les han sido negados.

Incidente 9	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Inclusión social y laboral en mujeres con necesidades educativas múltiples.	E1	Es muy, muy bajo el tema de poder incluir a las personas con discapacidad múltiple en un trabajo remunerado, en un trabajo competitivo, he... y en cuanto a lo social, bueno, la gente todavía tiende a verlos como algo extraño, como... como “pobrecito” y en realidad tampoco se toman el tiempo de conocer a las personas, de darse cuenta qué sienten, qué quieren, que	Grupo de personas de carácter extraño. Son personas igual que otras. Fuerza laboral del país. Dificultad para acceder a un puesto de trabajo.

		les gusta hacer cosas igual que a todo el mundo y que les interesa esto de poder ser parte de la fuerza laboral del país y de querer hacer cosas, entonces, es muy difícil decir que hay inserción laboral efectiva, que hay una participación social de parte de las personas con necesidades educativas múltiples.	
	E2	He... para lograr una inserción social y laboral de las mujeres con necesidades educativas múltiples, el resto tiene que saber lo que es el respeto, valorar la diversidad, valorar la diferencia y que en la diferencia se encuentra... se encuentra lo maravilloso que somos las personas, el ser humano, porque, hay muchas personas que están acostumbradas que las cosas se hagan bien, a la primera, y todo, pero tampoco tienen tiempo para adaptarse a los requerimientos de otro. Pienso, que en la actualidad que las mujeres sin necesidades educativas múltiples, a veces son llamadas como un “cacho”, por el tema de su pre y post natal, porque se embarazan, por todo lo que nos conlleva ser mujeres, si para uno a veces es difícil y son mal miradas	Respeto por la diversidad. Adaptación a los requerimientos de un otro/a. Implicancia del concepto mujeres. Discriminación en el hogar y en la sociedad.

		en la empresas, qué difícil sería para las mujeres con necesidades educativas múltiples, por el hecho de tener estas necesidades más amplias, son discriminadas en su vida, en su vida... ¡en su casa! imagínate en la sociedad, en el tema laboral, falta yo creo, cómo dije en varias respuestas anteriores, más conciencia social, tolerar la diversidad para... y respeto, yo creo, que principalmente, también, respeto.	
	E3		

Memo 9

Existe consenso que las mujeres con necesidades educativas múltiples son discriminadas en todos los ámbitos de la sociedad. Es una responsabilidad y necesidad social que no ha podido ser resuelta, pero ¿por qué no? Según los datos, las personas con NEEM tienden a ser considerados como un grupo aparte, segregado, “como algo extraño”, “como pobrecitos”, debido a una falta de “conciencia social” y “respeto por la diversidad”. Las mujeres con NEEM, al igual que los hombres son discriminados en el área laboral y también social, no son partícipes activos de la fuerza laboral del país, y tampoco al interior de la familia.

4.1.2 Categorización

4.1.2.1 Codificación Abierta

Según Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta permite el desarrollo inicial de la conceptualización, “se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos” (Strauss y Corbin, 2002: 112). El eje principal de este proceso de codificación es poder reunir acontecimientos e identificarlos bajo un concepto común, para agruparlos y relacionarlos a partir de un significado que es compartido socialmente.

Incidente 1	Entrevista	Categorización	Categoría
Personas con Necesidades Educativas Múltiples (NEEM)	E1	Las personas con necesidades educativas múltiples tienen asociadas más de una discapacidad.	Posesión de más de una discapacidad: condición de salud, con limitaciones concomitantes en el área motriz, cognitiva y sensorial. Es la existencia de más de una discapacidad en una misma persona que impactan de manera significativa en su desarrollo educativo, social y vocacional.
	E 1 E 2	Las necesidades educativas múltiples son consideradas como desafíos.	Desafíos: son considerados como aquellas barreras que presentan las personas con necesidades educativas múltiples para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar.
	E2	Las personas con necesidades educativas múltiples	Grupo de personas: son consideradas como un grupo de personas que comparten

		constituyen un grupo de personas .	características en común.
	E 2 E 3	Las necesidades educativas múltiples son consideradas como apoyos significativos .	Apoyos significativos: son considerados como aquellos apoyos intensivos y permanentes que requieren las personas con NEEM en todas las áreas de la condición humana.

Incidente 2	Entrevista	Categorización	Categoría
Mujeres con necesidades educativas múltiples	E1 E2 E3	Discriminación sin distinción de género.	Discriminación sin distinción de género: hombres y mujeres con necesidades educativas son discriminados socialmente de igual forma.
	E2	Barreras sociales. Rol procreador en mujeres. Constituyen un grupo de personas. Cumplimiento de exigencias sociales.	Barreras sociales: barreras sociales, culturales y educativas que dificultan las posibilidades de participación, comunicación y socialización en las personas con necesidades educativas múltiples. Rol de procreadora: rol adjudicado socialmente a las mujeres. Grupo de personas: son consideradas como un grupo de personas que comparten

			características en común. Exigencias sociales: comportamientos y actitudes que se consideran normales en base una norma social.
	E3	Equiparación de oportunidades para hombres y mujeres con necesidades educativas múltiples.	Equiparación de oportunidades: equiparación e igualdad en los derechos civiles y políticos de las personas con necesidades educativas múltiples.

Incidente 3	Entrevista	Categorización	Categoría
Normalización de las conductas en personas con necesidades educativas múltiples	E1	Norma social de conducta.	Norma Social de conducta: establecen reglas y formas convencionales de comportamiento regulados por una cultura en particular.
	E2		
	E3		
	E2	Grupo de personas. Conductas apropiadas. Segregación social.	Grupo de personas: son consideradas como un grupo de personas que comparten características en común. Conductas apropiadas: formas asertivas de proceder e interactuar con el medio ambiente. Segregación social: exclusión de las minorías en el ámbito, social, político, económico, cultural, etc.

	E3	Eficiencia en el desarrollo humano de las personas con necesidades educativas múltiples. Equiparación de oportunidades. Conductas estereotipadas. Regularización de conductas.	Eficiencia en el desarrollo humano: alcanzar el mayor grado de desarrollo en el ámbito cognitivo, afectivo, motriz y sensorial de la condición humana de las personas con necesidades educativas múltiples. Equiparación de oportunidades: equiparación e igualdad en los derechos civiles y políticos de las personas con necesidades educativas múltiples. Conducta estereotipada: son conductas repetitivas que tienen la misma secuencia en forma constante y exagerada, además, no tienen asociado un propósito u objetivo a cumplir. Son consideradas conductas anormales. Regularización de conductas: ajustar el comportamiento a través del desarrollo de una conducta socialmente aceptada.
--	----	--	---

Incidente 4	Entrevista	Categorización	Categoría
Derechos reproductivos y sexuales en	E1 E3	Las mujeres con NEEM no tienen acceso a los	Negación a los derechos reproductivos y sexuales: las mujeres con necesidades educativas

mujeres con necesidades educativas múltiples		derechos reproductivos y sexuales.	múltiples, son consideradas asexuadas e incapacitadas para asumir el rol materno.
	E2	La sexualidad es una responsabilidad de carácter individual. Dominio sobre sí mismas. Conductas de autocuidado. Mujeres con NEEM, Constituyen un grupo de personas. Responsabilidad familiar. Responsabilidad social.	Responsabilidad individual: la sexualidad y la maternidad son procesos que requieren responsabilidad y autonomía por parte de la persona que las ejerce. Dominio personal o sobre sí mismas: se alude que para acceder a la sexualidad y maternidad debe haber un dominio sobre el cuerpo y la mente a partir de procesos autónomos, con convicción de aquello que se desea a través de objetivos y metas en la vida. Conductas de autocuidado: cuidado de uno/a mismo/a que permite la satisfacción de las necesidades humanas. Aquellas necesidades que van desde las fisiológicas hasta las de autorrealización de la persona. Grupo de personas: son consideradas como un grupo de personas que comparten características en común. Responsabilidad familiar: ente

			encargado de entregar herramientas a las personas con necesidades educativas múltiples para la autonomía y el desarrollo en todos los ámbitos de la condición humana. Responsabilidad social: es una responsabilidad ética que tiene por objetivo comprometerse con el desarrollo de las personas con necesidades educativas en todos los ámbitos de la condición humana.
	E3	Educación sexual en personas con discapacidad. Respeto por los derechos reproductivos y sexuales en mujeres con NEEM. Infantilización de las conductas.	Educación sexual: educación destinada a difundir información en relación a la sexualidad humana que propenda a la consolidación de los derechos humanos. Respeto por los derechos reproductivos y sexuales en mujeres con necesidades educativas múltiples: corresponde al derecho humano que tienen las mujeres con NEEM de expresar su propia sexualidad sin discriminación. Infantilización de las conductas: las mujeres con necesidades educativas múltiples son concebidas como niñas durante todo su trayecto vital.

Incidente 5	Entrevista	Categorización	Categoría
Relaciones de pareja (heterosexuales y homosexuales) en mujeres con necesidades educativas múltiples	E1	Oportunidad de tener una relación de pareja heterosexual y homosexual. Responsabilidad social.	Oportunidad de tener una relación de pareja (heterosexual y homosexual): socialmente, las personas con necesidades educativas múltiples no tienen derecho a mantener e iniciar una relación de pareja, independiente de su condición sexual. Responsabilidad social: es una responsabilidad ética que tiene por objetivo comprometerse con el desarrollo de las personas con necesidades educativas en todos los ámbitos de la condición humana.
	E2	Dificultad e imposibilidad para iniciar y mantener relaciones de pareja. Responsabilidad individual. Mujeres con NEEM constituyen un grupo de personas. Protección.	Dificultad e imposibilidad para iniciar y mantener relaciones de pareja: alude a las responsabilidades individuales y colectivas en torno a la sexualidad en personas con necesidades educativas múltiples, las que en su conjunto no permiten que este derecho se torne posible. Responsabilidad individual: iniciar y mantener una relación de pareja (homo o hetero) es un proceso que requiere de responsabilidad y

			autonomía por parte de la persona que las ejerce. Grupo de personas: son consideradas como un grupo de personas que comparten características en común. Protección: se alude a que el tema que más preocupa en torno a la sexualidad humana de las personas con necesidades múltiples es la protección y el cuidado hacia ellas.
	E3	Juego de niños. Falta de información. Responsabilidad social.	Juego de niños: el derecho de iniciar y mantener una relación de pareja es imposible desde los parámetros sociales que infantilizan las conductas de las personas con necesidades educativas múltiples. Falta de información: alude a la necesidad de una educación sexual que propenda a los derechos humanos sexuales de las personas con necesidades educativas múltiples. Responsabilidad social: es una responsabilidad ética que tiene por objetivo comprometerse con el desarrollo de las personas con necesidades educativas en todos los

			ámbitos de la condición humana.
--	--	--	---------------------------------

Incidente 6	Entrevista	Categorización	Categoría
Interacción social infantilizada por parte de las personas con necesidades educativas múltiples	E1	Infantilización de las conductas.	Infantilización de las conductas: las mujeres con necesidades educativas múltiples son concebidas como niñas durante todo su trayecto vital y en todos los ámbitos de la condición humana.
	E2		
	E3		
	E1	Responsabilidad materna. Normalización de las conductas.	Responsabilidad materna: se alude a que son las madres las principales responsables del cuidado y por tanto del comportamiento social de sus hijos /as. Normalización de las conductas: proceso por el cual, las personas adquieren y se ajustan a las normas sociales convencionales de comportamiento.
	E2		
	E1	Auto - valerse por sí mismas y satisfacer sus necesidades.	Auto - valerse y satisfacer sus necesidades: alude a la autonomía que deben tener las mujeres con necesidades educativas múltiples para ser capaces de satisfacer sus necesidades.
	E2	Responsabilidad familiar.	Responsabilidad familiar: ente encargado de entregar herramientas a las personas con necesidades

			educativas múltiples para la autonomía y el desarrollo en todos los ámbitos de la condición humana.
	E3	Las personas con necesidades educativas múltiples son considerados individuos sin discernimiento. Miedos y temores de los padres y las madres. Falta de información.	Individuos sin discernimiento: alude a la capacidad de poder distinguir y por tanto de decidir sobre aquello que incide y nos afecta como personas. Miedo y temores de los padres y las madres: emoción que funda la percepción de un posible peligro o riesgo que podrían enfrentar o sufrir sus hijos al relacionarse con su entorno. Falta de información: alude a la necesidad de una educación integral que propenda a los derechos humanos de las personas con necesidades educativas múltiples.

Incidente 7	Entrevista	Categorización	Categoría
El contexto económico – social y su relación con los procesos	E1	Dificultad en el desplazamiento o acceso limitado.	Dificultad en el desplazamiento o acceso limitado: se refiere a las barreras de acceso (infraestructura), que interfieren en los procesos de inclusión.

de inclusión en personas con necesidades educativas múltiples	E2	Aspectos económicos. Conciencia social. Barreras sociales. Inclusión social. Legislación.	Aspectos económicos: satisfacción de necesidades humanas mediante recursos económicos. Conciencia social: estado cognitivo que permite la reflexión crítica para ser conscientes de los temas que atañen a la sociedad, siendo capaz de comprender las necesidades de los otros/as y actuar en consecuencia. Barreras sociales: barreras sociales, culturales y educativas que dificultan las posibilidades de participación, comunicación y socialización en las personas con necesidades educativas múltiples. Inclusión social: participación activa en la sociedad sin discriminación de ningún tipo (física, sensorial, cultural, orientación sexual, cultural, etc.) Legislación: conjunto de leyes para regular la inclusión social de las personas con necesidades educativas múltiples.
	E3	Responsabilidad social. Contexto de vulnerabilidad y	Responsabilidad social: es una responsabilidad ética que tiene por objetivo comprometerse con el desarrollo de las personas con necesidades educativas en todos los

		pobreza. Políticas públicas. Falta de oportunidades. Participación social.	ámbitos de la condición humana. Contexto de vulnerabilidad y pobreza: condición socio – económica que dificulta aún más los procesos de inclusión social, debido a la carencia para satisfacer las necesidades básicas. (alimentación, vivienda, educación, etc.). Políticas públicas: se requieren de políticas que apunten a las demandas reales de las personas con necesidades educativas múltiples, sobre todo de los/las jóvenes. Falta de oportunidades: alude a la escasa participación social que tienen las personas con necesidades educativas múltiples en la sociedad, situación que repercute en los procesos de autonomía, de acceso a puestos laborales, entre otros.
--	--	--	--

Incidente 8	Entrevista	Categorización	Categoría
Empleabilidad en personas con necesidades educativas	E1 E2	Discriminación en el campo laboral.	Discriminación en el campo laboral: alude al trato discriminatorio o indiferente que experimentan las personas con NEEM debido a los prejuicios

múltiples.			sociales que existen en torno a su persona.
	E1	Grupo de personas que no tiene acceso al campo laboral. Baja tasa de empleabilidad.	Grupo de personas que no tienen acceso al campo laboral: son considerados como un grupo de personas que comparten características en común y que por tal motivo, no pueden acceder a un puesto de trabajo. Baja tasa de empleabilidad: limitado acceso para participar de un trabajo remunerado.
	E2	Respeto por los diferentes ritmos. Inclusión social.	Respeto por los diferentes ritmos: alude a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Inclusión social: participación activa en la sociedad sin discriminación de ningún tipo (física, sensorial, cultural, orientación sexual, cultural, etc.)
	E3	Dificultad para acceder al campo laboral. Desconfianza en las capacidades de las personas con NEEM. Riesgo en la	Dificultad para acceder a un puesto de trabajo: se alude a las dificultades que tienen en general las personas con NEEM para acceder a un puesto de trabajo. Desconfianza en las capacidades de las personas con necesidades educativas múltiples: el prejuicio

		empresa. Desconocimiento de lo que es una empresas inclusiva.	que existe sobre la discapacidad impide que se puedan visualizar las capacidades que tienen las personas con NEEM en el área laboral. Riesgo en la empresa: la conducta empresarial teme a los posibles riesgos o dificultades que se podrían suscitar debido a la contratación de una persona con discapacidad. Desconocimiento de lo que es una empresa inclusiva: falta de información sobre los procesos inclusivos.
--	--	--	---

Incidente 9	Entrevista	Categorización	Categoría
Inclusión social y laboral en mujeres con necesidades educativas múltiples.	E1	Grupo de personas de carácter extraño. Son personas igual que otras. Fuerza laboral del país. Dificultad para acceder a un puesto de trabajo.	Grupo de personas de carácter extraño: son considerados como un grupo de personas que comparten características en común, las que son extrañas. Personas igual que otras: las personas con NEEM, experimentas las mismas emociones que cualquier otra persona. Fuerza laboral del país: se refiere a la necesidad y los deseos que tienen las personas con necesidades educativas múltiples de participar

			laboralmente en nuestro país. Dificultad para acceder a un puesto de trabajo: se alude a las dificultades que tienen en general las personas con NEEM para acceder a un puesto de trabajo.
	E2	Respeto por la diversidad. Adaptación a los requerimientos de un otro/a. Implicancia del concepto mujeres. Discriminación en el hogar y en la sociedad.	Respeto por la diversidad: alude al respeto que debe tener la sociedad hacia las personas con necesidades educativas múltiples. Adaptación a los requerimientos de otro/a: respeto por las diferencias de las personas, sobre todo hacia aquellas que tienen que ver con los procesos y estilos de aprendizaje. Concepto de Mujer: concepto de carácter cultural que contiene en sí mismo, diversos roles contruidos socialmente. Discriminación en el hogar y en la sociedad: las mujeres con necesidades educativas múltiples, son discriminadas tanto en el hogar como por la sociedad.
	E3		

Memo 10

El método de comparación constante, ha permitido la reducción de la complejidad contenida en los datos, a través de relaciones entre los conceptos que aparecen con mayor frecuencia, lo que ha permitido distinguir categorías centrales tales como; ***apoyos significativos, norma social de conducta, negación de los derechos reproductivos y sexuales, infantilización de las conductas*** y subcategorías como; ***barreras sociales***.

4.1.2.2 Codificación Axial

La codificación axial, según Strauss y Corbin (2002), permite relacionar las categorías a las subcategorías, ya que, “la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002: 134). El objetivo es poder agrupar nuevamente los datos obtenidos en la codificación abierta para generar explicaciones más detalladas sobre el fenómeno en estudio²⁹. Al respecto se considera que cada categoría representa un acontecimiento que es significativo para las sujetos de estudio, del mismo modo, las subcategorías permiten darle al fenómeno de estudio un “mayor nivel de poder explicativo” (Strauss y Corbin, 2002: 136). La saturación de la información es esencial para codificar una categoría.

Incidente 1	Entrevista	Categoría: Apoyos Significativos
Personas con necesidades educativas múltiples	E1	Posesión de más de una discapacidad.
	E1	Desafíos
	E2	
	E2	Grupo de personas

Memo 11

Existe un consenso sobre la definición de necesidades educativas múltiples, que converge con la conceptualización establecida por Unidad de Educación Especial del ministerio de Educación. Por tanto, la categoría central que emerge desde los datos corresponde a la definición de “**apoyos significativos**”, debido, primero, a la recurrencia en los datos y también por que es un concepto que engloba a las demás categorías emergentes, es decir, *apoyos significativos*, significa, debido a los *desafíos* que las personas con necesidades

²⁹ Patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, o acciones/interacciones que representan lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran. (Strauss y Corbin, 2002: 142).

educativas múltiples presentan, apoyos intensivos y permanentes para soslayar las barreras sociales y personales que se poseen. **Desafíos**, por tanto, podría ser concebida como una subcategoría, pues permite la comprensión en mayor profundidad de la categoría central.

Dentro de las mismas consideraciones, aparece una idea en relación a la segregación de las personas con necesidades educativas múltiples, porque constituyen un grupo fuera del contorno social. Este concepto puede dar luces, para interpretar el concepto de necesidades educativas múltiples desde un paradigma específico.

Incidente 2	Entrevista	Categoría: discriminación sin distinción de género
Mujeres con necesidades educativas múltiples	E2	Barreras sociales Rol de procreadora. Grupo de personas Exigencias sociales.
	E3	Equiparación de oportunidades.

Memo 12

La implicancia de ser mujer, y ser mujer con discapacidad, podría suponer una doble monstruosidad, como interpretación de aquello que plantea Foucault (2013), suponiendo además que se cruza en esta definición lo que se entiende por sistema androcéntrico, es decir, esta doble monstruosidad en el sistema patriarcal, podría suponer una doble opresión.

Desde los datos, emerge la idea de que no existe una diferencia sustancial entre hombres y mujeres con NEEM, es decir, la discriminación que experimentan, esta supeditada a la discapacidad como expresión máxima de la segregación social. La categoría central gira en torno, al concepto de discriminación, la que es entendida como discriminación en todos los

ámbitos de la condición humana, sin embargo, la centralidad de la idea, del incidente que la compone, es que la **discriminación** se experimenta **sin distinción de género**, y las subcategorías que podrían constituir la podrían ser las **barreras sociales** y **exigencias sociales**, debido a que las personas con necesidades educativas múltiples, experimentan las mismas barreras y exigencias. Las barreras y exigencias implican o dan respuesta a la discriminación, sin embargo, surge una idea que gira en torno a la exigencia del rol de procreadoras en las mujeres, situando la primera diferencia entre hombres y mujeres, aludiendo que las barreras que tendrían que sortear las mujeres con NEEM están relacionadas a la maternidad y por ende, son muchas más. Es en éste aspecto donde podría confluir la idea de doble monstruosidad (Foucault, 2014) o doble discriminación. Es interesante este dato en sí mismo, porque aunque es el único que alude a la diferencia entre un hombre con una mujer con discapacidad, concentra en sí misma una orientación teórica definida.

Incidente 3	Entrevista	Categoría: Norma social de conducta
Normalización de las conductas	E2	Grupo de personas. Conductas apropiadas. Segregación social.
	E3	Eficiencia en el desarrollo humano. Equiparación de oportunidades. Conducta estereotipada. Regularización de conductas.

Memo 13

La normalización es concebida como **norma social de conducta**, definida así respecto de las conductas de una “persona normal”, esta idea confluye con aquella que se plantea

desde el modelo médico (Menéndez, 1984, 1988, 2005) en la que se sitúa a las personas con NEEM como portadoras de conductas anormales o que no son ***apropiadas o aceptadas socialmente*** y que por lo tanto deben ser ***regularizadas*** para su eventual reinserción social, como rehabilitación del cuerpo ilegítimo y devaluado al interior del campo social de la discapacidad.

Incidente 4	Entrevista	Categoría: negación de los derechos reproductivos y sexuales.
Derechos reproductivos y sexuales en mujeres con necesidades educativas múltiples	E2	Responsabilidad individual. Dominio sobre si mismas. Grupo de personas. Responsabilidad familiar. Responsabilidad social.
	E3	Educación sexual. Respeto por los derechos reproductivos y sexuales. Infantilización de las conductas.

Memo 14

El consenso que proviene de los datos es tajante, las mujeres con necesidades educativas múltiples ***no pueden acceder a los derechos reproductivos y sexuales***, ya sea por imposibilidades de carácter personal o por determinantes culturales. Ambas ideas responden, tanto al modelo médico, como al modelo patriarcal, acentuando la idea de una doble monstruosidad (Foucault, 2014). Ellas portan con una visión ***infantilizada*** de sus conductas, por tanto, son vistas como mujeres asexuadas e imposibilitadas para acceder a

la maternidad, pero que sin embargo, para ser consideradas personas integrales deben responder a las exigencias patriarcales. Esta contradicción genera una representación desintegrada de sí mismas, una identidad fragmentada, dispersa entre aquello que son y lo que deberían llegar a ser, su identidad se construye alrededor de su cuerpo, concebido como anormal e ilegítimo. Es la anormalidad, concebida en la cultura de la normalidad (occidental) lo que las sitúa al interior del campo social de la discapacidad como mujeres incapaces de acceder a los derechos reproductivos y sexuales, los cuales les son negados *social y familiarmente*.

Para generar respeto por los derechos humanos en mujeres con NEEM, surge una idea como alternativa para contrarrestar la falta de información sobre este tema, aludiendo a la educación sexual, la que también es entendida como una deuda que tendría el gremio de profesores y también la sociedad.

Incidente 5	Entrevista	Categoría: imposibilidad de iniciar y mantener relaciones de pareja (homo y heterosexuales)
Relaciones de pareja (homo y heterosexuales) en mujeres con necesidades educativas múltiples.	E1	Oportunidad de tener una pareja (homo o heterosexual). Responsabilidad social.
	E2	Responsabilidad individual. Grupo de personas. Protección.
	E3	Juego de niños. Falta de información. Responsabilidad social.

Memo 15

Las mujeres con NEEM no pueden acceder a los derechos sexuales y reproductivos, por lo tanto, ***tampoco pueden acceder a las relaciones de pareja (homo y heterosexuales)***. Se considera imposible, desde una estructura ajena a ellas, estructura que puede estar determinada por las ideologías de la normalidad y la anormalidad. Se considera que ellas, conforman un grupo de personas que no tienen incorporadas ***responsabilidades de carácter personal***, que les permitan llevar a cabo una relación de pareja, esto responde a las caracterizaciones que proporciona el modelo médico asociada a las conductas de normalidad, que responsabiliza a la persona con discapacidad de su abyección.

Incidente 6	Entrevista	Categoría: infantilización de las conductas.
Interacción social infantilizada por parte de las personas con necesidades educativas múltiples.	E1	Responsabilidad materna.
	E2	Normalización de las conductas.
	E1	Auto – valerse por sí mismas.
	E2	Responsabilidad familiar.
	E3	Individuos sin discernimiento. Miedos y temores de los padres. Falta de información.

Memo 16

La ***responsabilidad*** de las conductas infantilizadas en las personas con necesidades educativas múltiples, son consideradas como una responsabilidad familiar, específicamente de ***la madre***, ya que es ella (por experiencia) la que brinda los cuidados. Cuando la infantilización, es situada desde los parámetros de la normalización, podría

comprenderse, como un obstáculo para la expresión erótico – afectivas de las mujeres con necesidades educativas múltiples, debido a la visualización que existe en torno a ellas como “eternas niñas” y por tanto dificultar los derechos reproductivos y sexuales, como así también la posibilidad de acceder a una relación de pareja, puesto que, desde los parámetros que impone la normalización, las personas con NEEM deben actuar de acuerdo a las normas de conducta socialmente aceptables, lo que también podría constituirse como una forma de opresión. Canguilhem (2005) considera que la normalización es un concepto polémico, puesto que busca normar, ajustar a la norma, dentro de un campo de regularidades, que no es excluyente (Foucault, 2014), más bien incluye siempre y cuando la rehabilitación de cuerpo anormal sea una realidad.

Incidente 7	Entrevista	Categoría: inclusión social
El contexto socio – económico social y su relación con los procesos de inclusión en personas con necesidades educativas múltiples	E1	Dificultad en el desplazamiento. Responsabilidad estatal.
	E2	Aspectos económicos. Conciencia social. Barreras sociales. Legislación.
	E3	Responsabilidad social. Contexto de vulnerabilidad y pobreza. Políticas públicas. Falta de oportunidades. Participación social.

Memo 17

Si bien, no existe una recurrencia en las ideas a través de conceptos similares, existe una idea general contenida como conceptualización de ***inclusión social***, ya sea, porque existen restricciones de acceso, sociales, familiares, legislativas, Estatales, etc. La inclusión social es un concepto recurrente cuando de discapacidad se trata. La inclusión, se entiende como la aceptación de algo o de alguien, la incorporación de algo o alguien que esta fuera de, en este caso del contorno social que estigmatiza y segrega a la anormalidad, a los sujetos que se configuran como heréticos (Berger y Luckmann, 1989). La inclusión es aceptar dentro de sus contornos a la diversidad, pero para ello, se requiere de una ***conciencia social*** que propenda a los derechos humanos. Esta conciencia social puede ser concebida en términos freirianos como aquel pensamiento que supera la intransitividad de conciencia hacia una transitividad crítica como una profunda interpretación de los problemas sociales.

Incidente 8	Entrevista	Categoría: discriminación en el campo laboral
Empleabilidad en personas con necesidades educativas múltiples.	E1	Acceso. Baja tasa de empleabilidad.
	E2	Respeto por los diferentes ritmos. Inclusión social.
	E3	Dificultad. Desconfianza en las capacidades. Riesgo empresarial. Desconocimiento de empresa inclusiva.

Memo 18

La categorización en torno a la **discriminación**, es la ideación más recurrente cuando de **empleabilidad** en personas con necesidades educativas se trata. La experiencia en los sujetos de estudio, indica la dificultad que tienen las personas con NEEM para acceder a un trabajo remunerado, entendiendo esta dificultad desde diversas aristas, desde aquellas que comprenden las **capacidades personales** hasta los riesgos que corre una empresa al contratar personas con discapacidad. Es decir, no existe respeto por los diversos ritmos de aprendizaje, lo que implica una **desconfianza en las capacidades**. Aquello puede interpretarse desde el modelo social de la discapacidad como una lógica de la modernidad líquida de la era neoliberal, donde las personas con necesidades educativas son consideradas la infraclase, un grupo improductivo, o vencido en términos bourdieusianos.

Incidente 9	Entrevista	Categoría: respeto por la diversidad
Inclusión social y laboral en mujeres con necesidades educativas múltiples.	E1	Grupo de personas. Personas igual que otras. Fuerza laboral. Dificultad para acceder a un puesto de trabajo.
	E2	Adaptación. Implicancia del concepto mujeres. Discriminación en el hogar y en la sociedad.
	E3	

Memo 19

La variación de conceptos permiten consensuarlos desde el ***respeto por la diversidad***, ya que las mujeres con necesidades, además de ser consideradas como un grupo “extraño”, ajeno, fuera de norma, son improductivas para el capital, lo que dificulta el acceso a un puesto de trabajo. La discriminación que experimentan las mujeres con NEEM, es según la expresión de los datos, a todo nivel, tanto en el ***hogar***, como por la ***sociedad***.

Memo 20

La comparación de incidente a incidente, ha permitido interpretar y comprender, desde los datos, la confluencia de categorías centrales y subcategorías que permiten dar forma a la representación sobre la construcción de la identidad en mujeres con necesidades educativas múltiples, es por ello que la centralidad de toda la información obtenida se extiende desde el concepto ***“Identidad en mujeres con NEEM”***, desde el cual, se constituirá el análisis.

4.1.2.3 Codificación Selectiva

Es el proceso dónde se integra y refina la teoría y “punto en la construcción de la categoría central³⁰ en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones durante el análisis” (Strauss y Corbin, 2002: 157).

La categoría central es definida por Strauss (1987: 36), citado en (Strauss y Corbin, 2002: 161) de la siguiente forma:

1. Tiene que ser central; o sea que todas las otras categorías principales se puedan relacionar a ella.
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto.
3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados.
4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una más general.
5. A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.
6. El concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos; o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central.

³⁰ Una categoría central tiene poder analítico. Lo que le otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo. Además una categoría central debe poder dar cuenta de una considerable variación dentro de las categorías. (Strauss y Corbin, 2002: 160).

Categorías seleccionadas

Categoría central: Apoyos significativos.
Subcategorías: desafíos.
Categoría central: Discriminación sin distinción de género.
Subcategorías: barreras sociales, exigencias sociales.
Categoría central: Norma social de conducta.
Subcategoría: conductas apropiadas, regularización de conductas.
Categoría central: Negación de los derechos reproductivos y sexuales.
Subcategorías: responsabilidad individual, responsabilidad social.
Categoría central: Imposibilidad de iniciar y mantener relaciones de pareja (homo o heterosexuales).
Subcategorías: Responsabilidad individual, responsabilidad social.
Categoría central: Infantilización de las conductas.
Subcategorías: responsabilidad materna, normalización de las conductas.
Categoría central: Inclusión social
Subcategoría: conciencia social.
Categoría central: Discriminación en el campo laboral.
Subcategorías: respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje, desconfianza de las capacidades.
Categoría Central: Respeto por la Diversidad
Subcategorías: discriminación en el hogar y en la sociedad.

Diagrama 1: Construcción de la primera categoría central y la subcategoría.

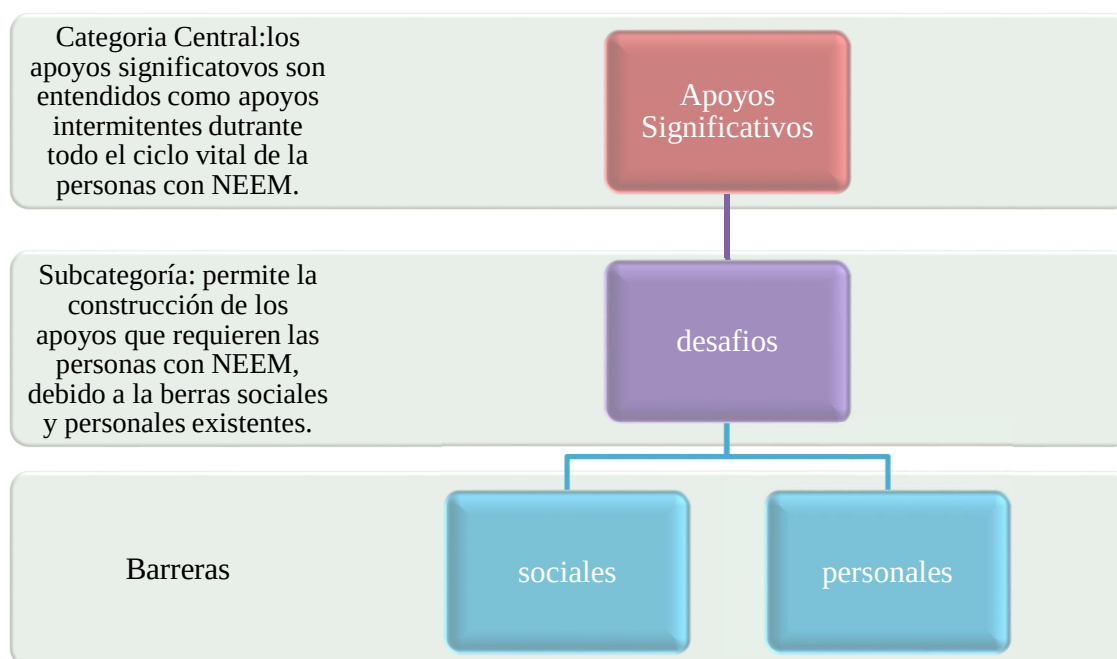


Diagrama 2: Construcción de la segunda categoría central y las subcategorías

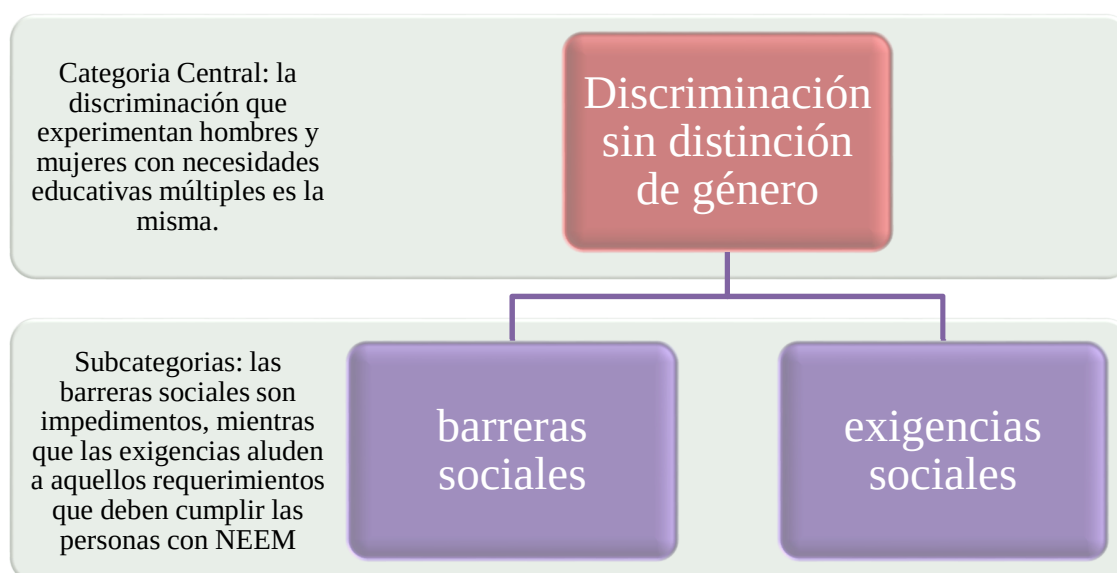


Diagrama 3: Construcción de la tercera categoría central y las subcategorías

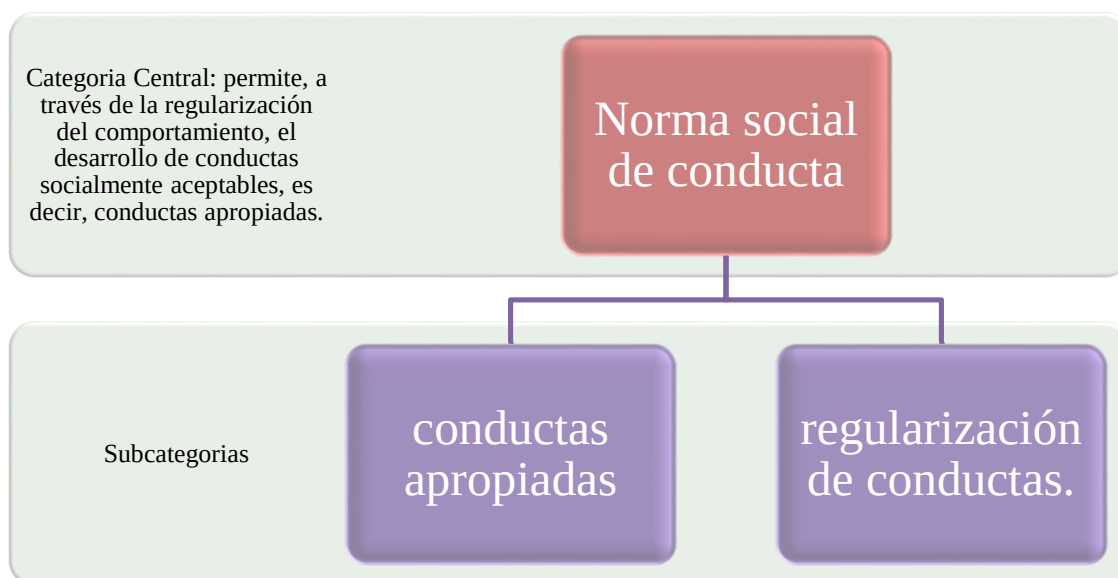


Diagrama 4: Construcción de la cuarta categoría central y las subcategorías.

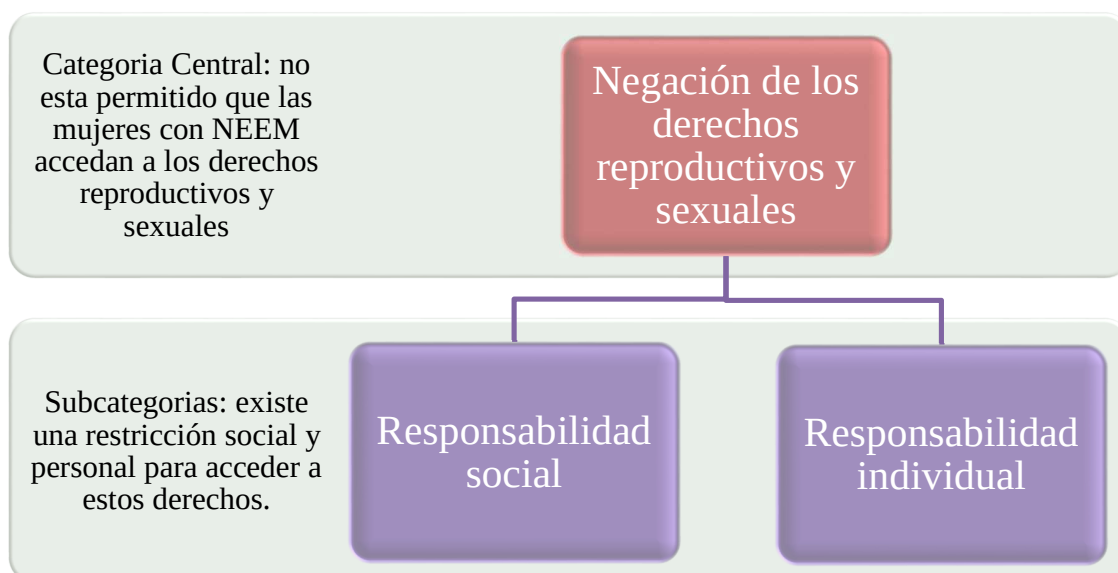


Diagrama 5: Construcción de la quinta categoría central y las subcategorías.

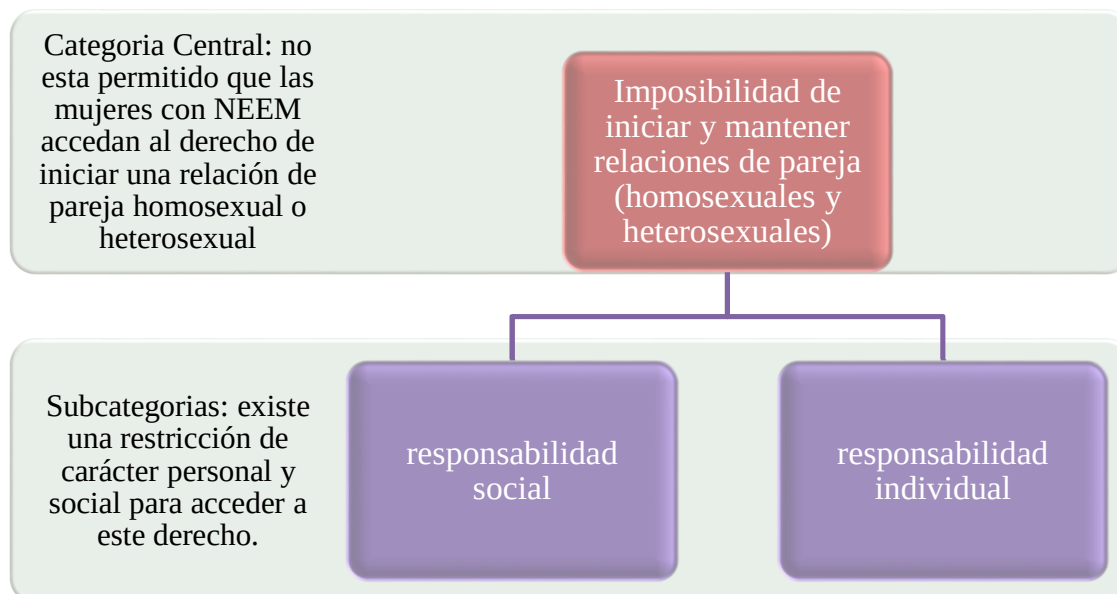


Diagrama 6: Construcción de la sexta categoría central y las subcategorías.

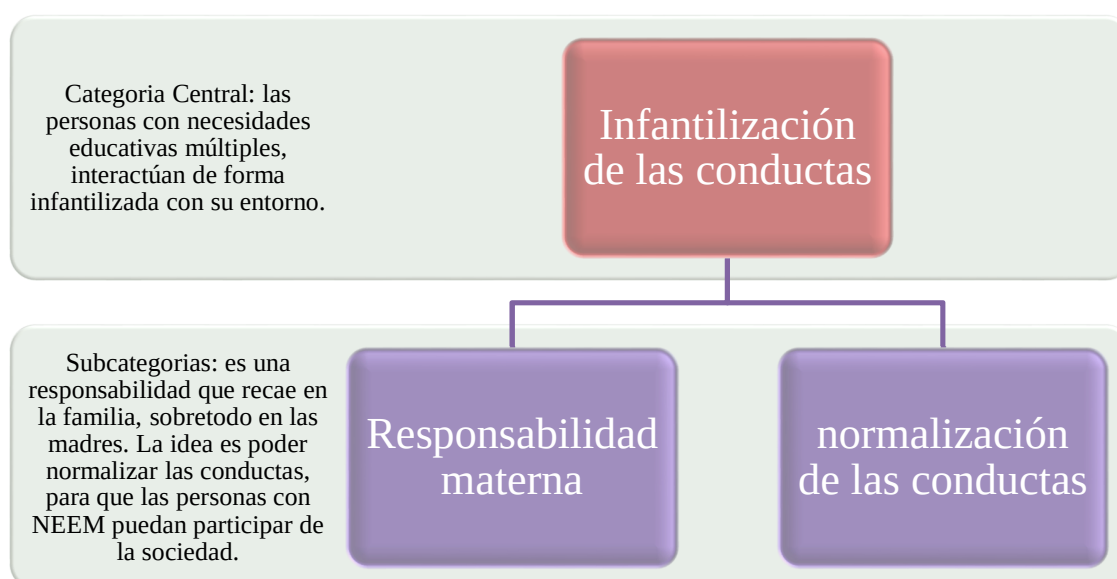


Diagrama 7: Construcción de la séptima categoría central y la subcategoría.

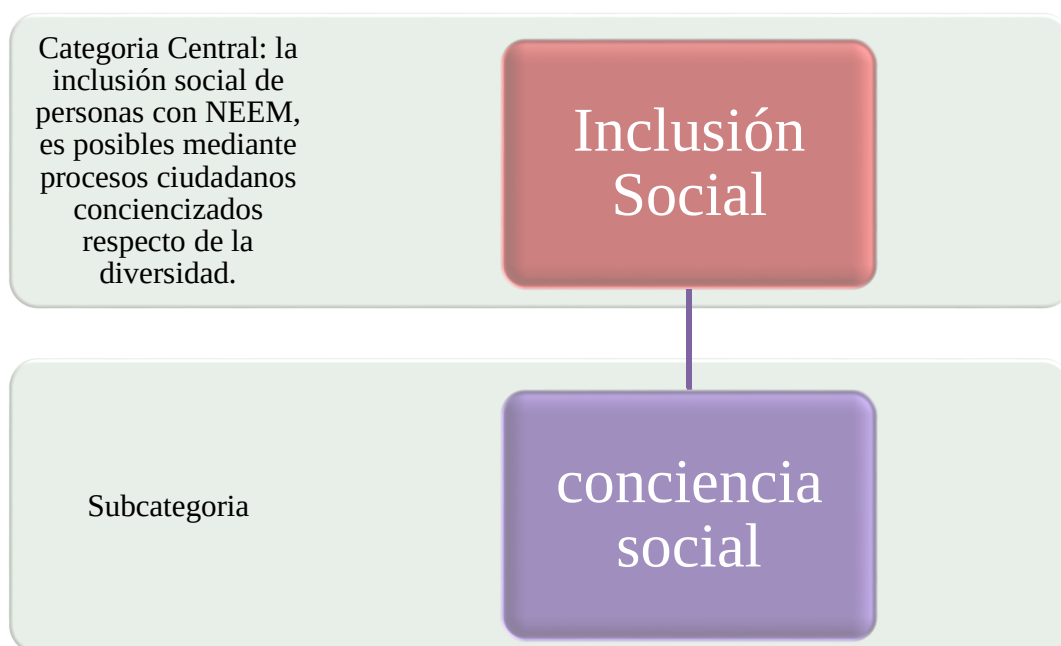


Diagrama 8: Construcción de la octava categoría central y las subcategorías.

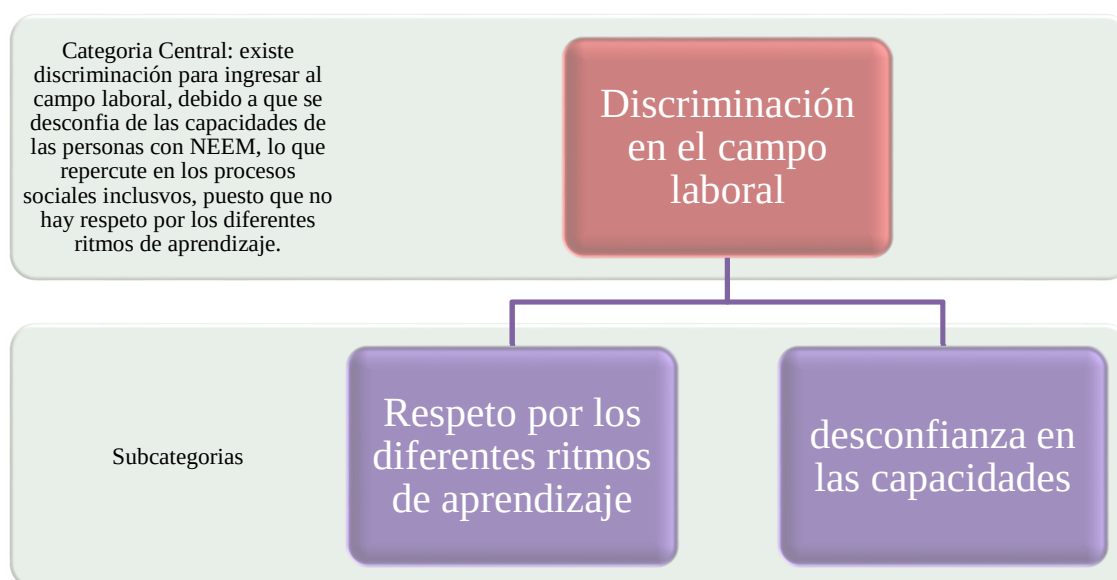
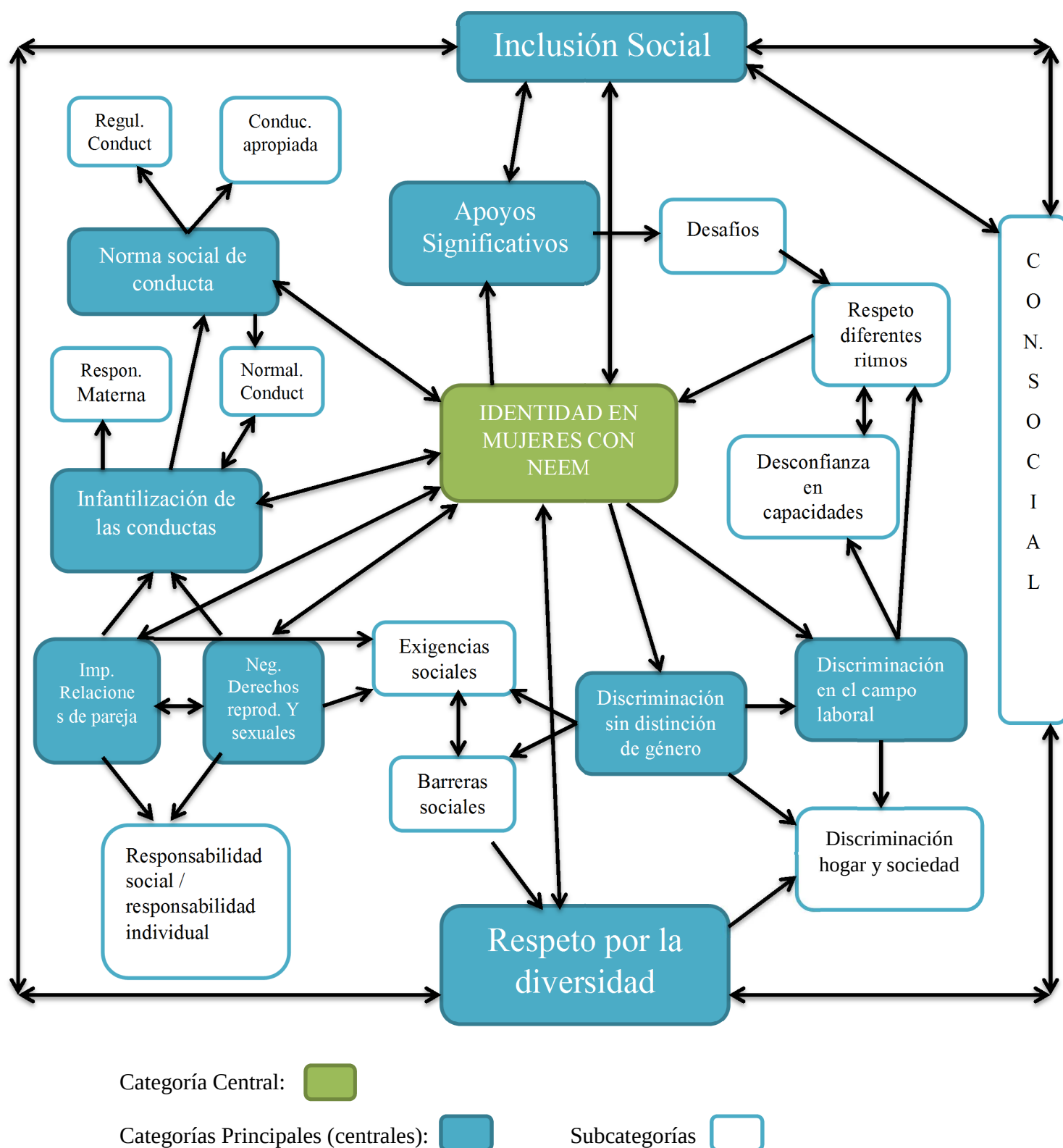


Diagrama 9: Construcción de la novena categoría central y las subcategorías.



Categorías	Subcategorías
Apoyos significativos.	Desafíos.
Discriminación sin distinción de género	Barreras sociales
	Exigencias sociales
Norma social de conducta	Conductas apropiadas
	Regularización de conductas
Negación de los derechos reproductivos y sexuales	Responsabilidad individual
	Responsabilidad social
Imposibilidad de iniciar y mantener relaciones de pareja (homo o heterosexuales)	Responsabilidad individual
	Responsabilidad social
Infantilización de las conductas	Responsabilidad materna
	Normalización de las conductas
Inclusión social	Conciencia social
Discriminación en el campo laboral	Respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje
	Desconfianza de las capacidades
Respeto por la diversidad	Discriminación.

Diagrama 10: Relaciones entre las categorías centrales y las subcategorías.



4.1.3 Discusión: Desarrollo de la Teoría Sustantiva

El análisis, como lo señalan Strauss y Corbin (2002) no se basa simplemente en describir una situación como construcción de un relato, lo esencial está en integrar las relaciones entre el fenómeno, los acontecimientos y el contexto, haciendo énfasis tanto en las condiciones micro y macro “los acontecimientos que ocurren en el mundo no son sólo un trasfondo material interesante, pues cuando emergen de los datos como pertinentes, también deben traerse al análisis” (Strauss y Corbin, 2002: 200).

De acuerdo a la interpretación y posterior análisis de las representaciones sociales sobre la construcción de identidad en mujeres con necesidades educativas múltiples, evidenciada por educadoras diferenciales de Santiago y Concepción se puede señalar lo siguiente.

La categoría central está contenida en el concepto de ***identidad en mujeres con necesidades educativas múltiples***, desde donde emergen categorías principales y subcategorías. La interpretación analítica permite la comprensión de la construcción de la identidad en mujeres con NEEM desde diversas aristas, las que en su conjunto develan las estructuras psicológicas y sociales implicadas en la configuración de la personalidad.

La interpretación se inicia desde la comprensión sobre el concepto de necesidades educativas múltiples, hasta la inclusión social, familiar y laboral, en mujeres con necesidades educativas múltiples. Es un recorrido ontológico que permite dar cuenta de las experiencias que vivencian las mujeres con NEEM y de cómo estructuran su propia identidad.

La centralidad de los discursos respecto del tema en cuestión, se reafirma en conceptos que definen a las necesidades educativas múltiples, como apoyos significativos, definición que además coincide con la establecida por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, lo que indica que la idea ha sido racionalizada desde la formación inicial docente. Esta definición está asociada a dos condicionantes que se interpretan como barreras; una personal y otra de carácter social. La personal está asociada a la condición de salud, es decir, la persona con NEEM está imposibilitada de participar activamente en la sociedad debido a que presenta impedimentos concomitantes (como discapacidad intelectual – ceguera, o discapacidad intelectual – impedimento ortopédico) “cuya combinación causa necesidades

educacionales tan severas que no se pueden acomodar en los programa de educación especial dirigidos a solo una discapacidad”³¹ y que ,por lo tanto, requieren de un apoyo permanente e intensivo “para mitigar su déficit”.³²

La pregunta es ¿de quién es el déficit? de la sociedad que no ha sido capaz de configurar sus esquemas de percepción y acción y situar el habitus de las personas con NEEM desde un enfoque de derechos, o de la personas con NEEM, como un “grupo de personas” que cargan con un cuerpo devaluado al interior del campo social de la discapacidad desde las perspectiva de la hegemonía médica. Es una interesante discusión, puesto que, generalmente las definiciones se estructuran en función de una ideología, la que en este caso concuerda con el discurso médico (Foucault, 2014), pero que sin embargo, dentro de la misma interpretación, surge otra conceptualización que sitúa a la sociedad como responsable de las barreras impuestas, la que coincide con el paradigma social de la discapacidad.

Es una definición que transita entre ambos paradigmas. La interpretación es que las personas con necesidades educativas múltiples requieren de apoyos significativos para mitigar tanto las dificultades personales como sociales. El análisis se sitúa en el contexto macro, para comprender el funcionamiento implícito de las ideologías naturalizadas que funcionan según Bourdieu (2013) como percepción dóxica de la realidad.

Ahora bien, en lo que respecta esta a definición, pero en mujeres con NEEM, la interpretación se funda en una comparación que se hace entre hombres y mujeres, cuyo resultado es que no existen grandes diferencias, la discriminación que experimentan hombres y mujeres con NEEM es exactamente igual, a excepción de una idea, que alude al rol de procreadoras que socialmente se exige a las mujeres:

“Las mujeres con necesidades educativas múltiples, al igual que los hombres tienen muchas barreras para poder desarrollarse en la sociedad, en este caso las mujeres por nuestro rol que tenemos de procreadoras, he... van a tener muchas más barreras que el resto y principalmente las definiría así; como un grupo de personas que... mediante lo que exige la sociedad no sé si siempre lo podrían cumplir” (Entrevista 2)

³¹ Citado de Orientaciones y Criterios Curriculares para educar a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Múltiples – Sordoceguera (2010: 35)

³² Idem.

Según Simone de Beauvoir (2012), el mundo siempre ha pertenecido a los hombres “el macho humano modela la faz del mundo” (p. 66), en este escenario, las mujeres son consideradas lo otro absoluto, lo abyecto de la humanidad, lo innecesario a excepción del rol sagrado de procrear. Si la mujer no es considerada sujeto, la alienación es inminente; el macho humano se siente amo “del mismo modo que es amo de la tierra fértil” (p. 73), por lo tanto el destino femenino es el sometimiento y la explotación “como lo es también la naturaleza” (p. 73):

La devaluación de la mujer representa una etapa necesaria en la historia de la Humanidad, porque no era de su valor positivo, sino de la debilidad del hombre, de donde ella extraía su prestigio; en ella se encarnaban los inquietantes misterios de la Naturaleza. Es el paso de la piedra al bronce lo que le permite realizar, por medio de su trabajo, la conquista del suelo y conquistarse a sí mismo (...). Cuando se convierte en propietario del suelo reivindica también la propiedad de la mujer. (De Beauvoir, 2012: 77, 79).

El triunfo del patriarcado organizado, funciona hoy como soberano del mundo, y mientras más poderoso se hace el patriarca “más decae ella” (De Beauvoir, 2012: 79).

Idea que responde a la interpretación aristotélica de la experiencia vivida por las mujeres con discapacidad a través del cuerpo, como modo de opresión por su doble monstruosidad. El pensamiento de Aristóteles para De Beauvoir ha influido históricamente sobre la comprensión del rol de la mujer en la sociedad “la mujer es solamente materia, el principio del movimiento, que es masculino en todos los seres que nacen es mejor y más divino” (De Beauvoir, 2012:80).

El concepto de mujer, es una idea en conflicto desde la perspectiva feminista, debido a su interseccionalidad, pues mientras las mujeres feministas condenan el rol consagrado de la procreación, como exigencia del patriarca, las mujeres feministas con discapacidad, exigen su derecho a la sexualidad y la maternidad. La normatividad sobre los cuerpos de las mujeres con necesidades educativas múltiples es tangible, la cultura dominante contiene en sí mismo tan nivel de poder, que es casi imposible no concebir como naturalizadas dichas estructuras sociales.

El concepto de mujer con discapacidad implica en sí mismo un sistema de opresión al interior del sistema androcéntrico, centrando en ellas un proyecto anatómo – político. El cuerpo de las mujeres con necesidades educativas múltiples es permeabilizado por la cultura dominante al interior del campo social de la discapacidad, determinada por el modelo bio – médico (Menéndez, 1984, 1988, 2005), imponiendo sobre ellas exigencias sociales mediatizadas por el patriarcado. Se debe cumplir con el rol materno, sin embargo, debido a la monstruosidad como cuerpo deforme e infantilizado se constituyen como mujeres asexuadas y por tanto imposibilitadas para ser madres. ¿Cómo podría, entonces, constituirse su identidad? Sus cuerpos son disciplinados al interior de aparatos de corrección, en búsqueda de las estrategias políticas de la normalización, Foucault (2012) sostiene que la jerarquización de los valores, al interior de los aparatos de corrección garantizan la obediencia. Las mujeres con NEEM, deben obedecer las normas impuestas por el patriarcado para sentir que su cuerpo se rehabilita, se reconcilia con el campo social, sin embargo, Fromm (2011) sostiene que la obediencia permeabiliza el cuerpo y genera la abdicación de la autonomía, lo que indudablemente termina por constituir una identidad heterónoma.

Al respecto, se ha mencionado que al interior de los aparatos de corrección se emplean estrategias que buscan normalizar las conductas de las personas con necesidades educativas múltiples, para su reinserción social. La interpretación de los datos aluden a ésta como una norma social de conducta, en relación a la conducta de la “persona normal”:

“En cuanto a lo que se refiere a normalización es bien poco lo que se puede dar, (...) ni nunca en su qué hacer para la mayoría de la gente normal” (entrevista 1)

“Es bien difícil, por que éste grupo de personas suele ser muy diferente en la sociedad, por eso, por ejemplo, las personas con autismo o con otras características están en un ambiente de comunidad y hay muchas conductas que no son apropiadas, entonces ahí ya los segregan” (entrevista 2)

“De cierta forma todos los individuos tenemos conductas que no son socialmente aceptables, pero como educadores, y los padres deben brindar las herramientas para que nuestros estudiantes puedan desenvolverse lo más eficientemente posible” (entrevista 3)

Regularizar las conductas anormales, es una ideación que gira en torno al modelo médico como rehabilitación del cuerpo no legítimo de aquel “grupo de personas” que es segregado al interior del campo social de la discapacidad. El concepto de normalización es polémico para autores como Canguilhem y político para Foucault, puesto que contiene en sí mismo una técnica positiva de intervención a través de un principio de calificación y de corrección, que hoy no excluye, más bien bordea los límites de la inclusión cuando el cuerpo ha sido rehabilitado (Foucault, 2014) como reconstitución del esquema corporal. Este principio basado en la inclusión del apestado (Foucault, 2014) busca normalizar para incluir, calibrando constantemente el ajuste a la norma del anormal.

Para Canguilhem (2005), la modernidad postcartesiana ha propuesto los límites, determinados por el modelo médico entre aquello que es normal y lo que es anormal, es más, plantea que la anormalidad es lo diferente de lo preferible (normal), constituyéndose así, los parámetros de la normalización.

La normalización de las conductas, también determinan las prácticas erótico – afectivas de las mujeres con NEEM, pues, además de infantilizarlas, se discute sobre sus responsabilidades para constituirse como madres:

“La sexualidad y la maternidad implica mayor dominio de sí mismo, sobre todo la maternidad, mayores responsabilidades, conductas de autocuidado que probablemente éste grupo de mujeres con necesidades educativas múltiples aún no las tiene y esto viene de más atrás, porque, su familia posiblemente, he... quizá, no le ha entregado las mejores herramientas, solamente cuidado, entonces ellos tampoco van a poder seguir su ciclo, he... el contexto no le permite a las mujeres acceder a la maternidad y a la sexualidad de manera responsable” (Entrevista 2)

La naturalización del modelo médico determina, al interior del campo social de la discapacidad un discurso de carácter hegemónico, que frente al desvío herético (Berger y Luckmann, 1989) actúa controlando las acciones desde el biopoder (Foucault, 2009). La identidad erótico – afectiva de las mujeres con NEEM no es una edificación personal, es una construcción social que les impone una vida asexualada.

Su identidad, además, de estar contrapuesta a la binaridad masculino – femenino al interior del sistema androcéntrico, que según Bourdieu (2000), es concebido como “natural”, está también contrapuesta a la binaridad que existe entre mujeres normales y mujeres anormales con estereotipos que marcan y diferencian a una de otra, el ideario patriarcal sitúa a la normalidad como aquella mujer “blanca, occidental, sana y esbelta” (López, 2007: 143). Son las mujeres “sanas”, desde la dominación masculina y biomédica, las únicas que tienen derecho a las expresiones erótico – afectivas y las únicas que pueden constituirse como madres. Lo mismo sucede con la posibilidad de iniciar y mantener relaciones de pareja, sean estas heterosexuales u homosexuales.

Ahora bien, existen ciertas implicancias que podrían revertir esta situación. Foucault (1982), señala que la sexualidad es una creación personal y, por tanto, creativa. Desde estas consideraciones podríamos suponer a las expresiones erótico – afectiva como diversas, como creaciones propias, con identidades, estructuras y funcionalidades identitarias particulares, a través del cuerpo, de la epistemología del cuerpo, como un saber del cuerpo desde la propia identidad, de la sociología del cuerpo como un imaginario diverso en mujeres con necesidades educativas múltiples.

Desde una perspectiva de derechos humanos, podríamos situar a las necesidades erótico – afectivas desde una contrasexualidad, como una forma de diferenciación de la heteronomía que le impide a las mujeres con necesidades educativas múltiples acceder a los derechos sexuales y reproductivos. La contrasexualidad, según Beatriz Preciado (2002) constituye una tecnología de resistencia contra la disciplina sexual, como análisis crítico de la diferencia sexo – género heterocentrado, pero que sin lugar a dudas podría permitirle a las mujeres con NEEM acceder a una sexualidad propia y sin ajustes a la norma, a partir de la deconstrucción de los cuerpos estereotipados como producciones industriales del neoliberalismo. Los cuerpos de las mujeres con NEEM, son cuerpos hablantes en búsqueda de una renuncia de la identidad sexual cerrada que ha sido naturalizada e inscrita en el cuerpo como una verdad biológica, (Preciado, 2002), que sitúa el placer sexual en los órganos sexuales reproductivos y no en una sexualización de cuerpo en su totalidad. Se requiere deconstruir el cuerpo normativizado, como construcción heterosocial que reduce el cuerpo a una asimetría jerárquica en relación a los géneros como estratificación del poder, los que atribuyen roles y prácticas diferenciados a

mujeres y hombres, asegurando la explotación y opresión de un sexo sobre el otro, lo que acentúa una múltiple opresión si el cuerpo se constituye como dócil, frágil e infantilizado.

Cuando la infantilización de las conductas, es comprendida desde los parámetros propuestos por la normalización o poder de normalización (Foucault, 2014) podría interpretarse a las mujeres con NEEM como asexuadas y sin derecho a la maternidad:

“Los ven siempre como seres que no pueden auto – valerse, que no pueden satisfacer sus necesidades y que por esto están siempre bajo... bajo supervisión y en constante apoyo y las mamás siempre asistiendo en todas las actividades que ellos realizan, no queriendo dejarlos hacer cosas que corresponden a su edad” (Entrevista 1)

“Las mamás les hacen todo, las cuidan, he... que tienen como 25 años y los tratan como si tuvieran 7, entonces, ellas tampoco permiten la normalización y, por lo tanto, tratarlos como debería ser, un joven de 25 años y con diferentes barreras, por lo tanto, diferentes apoyos” (Entrevista 2)

“Respecto a mi experiencia en el trabajo directo con familias de jóvenes con necesidades educativas múltiples el trato tiende a ser infantilizado. Son vistos como eternos niños o niñas, hasta como “angelitos”, individuos sin discernimiento, por lo tanto gran parte de las decisiones son tomadas por los padres” (Entrevista 3)

Desde una perspectiva bourdieusiana las personas con necesidades educativas múltiples, son consideradas como personas desprovistas de capital global, lo que las sitúa como heterónomas. Ferrante (2008), sostiene, que las personas con discapacidad portan con una desposesión de capital simbólico, lo que se traduce en una posición de clase que limita las acciones autónomas en el espacio social.

Las limitaciones en el espacio social se traducen en problemáticas relacionadas al acceso (infraestructura) como barreras que desvirtúan el principio de inclusión. Las posibilidades de acceder a una participación activa, son precisadas desde la conciencia social, como concienciación (Freire, 2015) desde una mirada crítica y reflexiva:

“A veces nos quedamos en sólo palabra, a veces nos quedamos en solamente dos días al año donde nos preocupamos de éste grupo de personas en la “Teletón”, pero después de en

nuestro diario vivir no hacemos nada por... por que la inclusión parta de nosotros”
(Entrevista 2)

Sin embargo, también se responsabiliza al Estado y las políticas públicas:

“El acceso a lugares comunes, a los malls, a los bancos, a las tiendas, siempre tienen dificultades, por ejemplo para el desplazamiento de las personas en silla de ruedas (...) hay un sin fin de situaciones que tienen que... que ver con lo socio – económico, por que de repente el Estado no se da el tiempo, ni se dan los recursos para satisfacer estas necesidades”
(Entrevista 1)

“Como país nos faltan políticas públicas que beneficien la inclusión” **(entrevista 3)**

Los procesos de inclusión son concebidos como una responsabilidad social, aquello permitiría percibir las jerarquizaciones sociales e injusticias que de ella se desprenden. Sin embargo, el Estado chileno, es un Estado ortodoxamente neoliberal, por tanto está reducido a su máxima expresión. Chomsky (2014) señala que hoy, es una urgencia contar con un Estado que permita perseverar la vida humana, resguardando el daño colateral que genera la ética totalitaria del libre mercado. Al respecto, Bauman (2007), señala que la globalización de la era de la modernidad líquida ha generado repercusiones para develar las injusticias sociales por parte de la colectividad, que hoy se ha transformado en una multitud que funciona a través de una solidaridad mecánica consumista que gira en torno al actual superpanóptico (Bauman, 2013). La colectividad solidaria, sufre una suerte de disolución al interior del capitalismo neoliberal. Los espacios públicos, reúnen a la multitud, sólo, para consumir a través del actual superpanóptico.

Las injusticias sociales, que experimentan las personas con discapacidad, radican en la imposibilidad de participar activamente en la sociedad, debido a la solidaridad mecánica que gira en torno a la globalización. Desde los parámetros capitalistas, las personas con NEEM son concebidas como “incapaces de cumplir con estos ideales, imperantes en nuestra sociedad, son calificados como desviados por su incapacidad para asumir los roles socialmente adjudicados” (Mike Oliver, 1998, citado en Gómez, 2013:394).

Bauman (2007), señala que “lo busca empleos debían ser saludables y estar bien alimentados, tener buena presencia, ser disciplinados y poseer las habilidades necesarias para

realizar las tareas del empleo” (p.20). Al respecto la discriminación en hombres y mujeres con NEEM, es tajante, pues no se confía en sus capacidades:

“En el caso de las personas con necesidades educativas múltiples es muy poco el acceso a puestos laborales que tienen, es muy baja la tasa de empleabilidad que se puede encontrar en éstas personas y en cuanto a la discriminación entre hombres y mujeres creo que es igual, no existe mayor diferencia, es una de las pocas veces en que no existe esta discriminación de género, ya que, por estar en esta condición de discapacidad es ésta la discriminación más... más característica que podrían sufrir las personas con necesidades educativas múltiples, más allá del género” (Entrevista 1)

“De partida, es bien difícil el campo laboral, que ellos accedan al campo laboral y claramente si estuvieran ahí, claramente serían discriminados, por que todavía no tenemos esta conciencia social, esta conciencia de la diversidad, he cada uno tiene diferentes ritmos” (Entrevista 2)

“Tanto hombres como mujeres en situación de discapacidad tienen muchas dificultades para poder acceder al campo laboral. No se confía en sus capacidades, se teme acerca de los riesgos que puede tener la empresa y se desconoce totalmente todos los beneficios que puede haber en una empresa inclusiva” (Entrevista 3)

El capital, según Bourdieu (2013) esta objetivado, codificado e inscrito en las estructuras objetivas de la sociedad, asegurando su reproducción, sin embargo, son estas mismas estructuras las que generan violencia simbólica hacia el habitus de las personas con NEEM, debido a su “incapacidad” e “improductividad” en el mercado laboral. Surge de esta imposición la infraclass, aquella clase acusada de pretender quitar a los vencedores (Bourdieu, 2013), residentes legítimos del neoliberalismo, el resguardo Estatal.

Los integrantes de la infraclass, no tienen valor asignado en el mercado, considerados, según Bauman (2007) como inútiles, de ahí la normalización para la rehabilitación de los cuerpos inhábiles. La lógica neoliberal considera a las personas con necesidades educativas

múltiple como mano de obra no rentable para el capital. El habitus de la discapacidad, de acuerdo a la estructura económica, experimenta una inadaptación debido a la desposesión del capital económico y cultural, ya que no intervienen sobre los mecanismos de dominación en el cosmos económico (Bourdieu, 2013)

Hombres y mujeres con necesidades educativas múltiples, sufren múltiple opresión al interior del campo social de la discapacidad, son percibidas como personas incapaces de cumplir con las exigencias neoliberales, y biomédicas. Pero son las mujeres con NEEM, las que además de cargar con ambas hegemonías, también deben cargar en sus cuerpos “inhábiles” y “dóciles” con el patriarcado, lo que las sitúa en una doble monstruosidad, en respuesta a la múltiple opresión que experimentan.

La identidad de las mujeres con necesidades educativas múltiples se constituye como heterónoma, su experiencia a lo largo del trayecto vital, supone una vida de sumisión y subordinación femenina; su identidad es constantemente arrebatada, extirpada y reemplazada como rehabilitación del cuerpo “deficiente” para integrar en sí misma los referentes prefabricados y comerciales. Bauman (2007) sostiene que el desmantelamiento de la identidad ocurre desde la más temprana edad, lo que permite la comercialización de la identidad como producto de exhibición. La construcción de la identidad en ésta era consiste en la eliminación de los productos fallidos y defectuosos, como el cuerpo de los/las anormales.

Capítulo V

Conclusiones

5.1 Conclusiones

Teoría Sustantiva

¿Cómo se construye la Identidad en Mujeres con Necesidades Educativas Múltiples?

El proceso de reducción de la información permite la construcción de teoría sustantiva a través de la refinación de la misma. La categoría central esta contenida implícitamente en el concepto de identidad en mujeres con necesidades educativas múltiples cuyas explicaciones transitan desde la emergencia de los datos hacia la formalización de la teoría.

De acuerdo a los datos obtenidos, el proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas múltiples esta supeditado a la normatividad propuesta por modelo médico (Menéndez, 1984, 1988, 2005) o discurso médico (Foucault, 2014), referido a la rehabilitación del cuerpo no legítimo al interior del campo social de la discapacidad, puesto que, como plantea Ferrante (2008, 2009) es un cuerpo fragmentado que debe ser normalizado e institucionalizado, a través de un proyecto normativo bio – político como poder de normalización (Foucault, 2014), para su eventual inserción y permanencia en la estructura social, permitiéndole ser reconocido/a como persona legítima. La normalización, pretende disciplinar el cuerpo disidente a través del ajuste a la norma dentro de un campo de regularidades, el cual, se instaura socialmente para abordar psicológica y pedagógicamente desde el “déficit”, como posesión de una alteración patológica, a las necesidades educativas múltiples.

Memo 13:

“La normalización es concebida como norma social de conducta, definida así respecto de las conductas de una “persona normal”, esta idea confluye con aquella que se plantea desde el modelo médico (Menéndez, 1984, 1988, 2005) en la que se sitúa a las personas con NEEM como portadoras de conductas anormales o que no son apropiadas o aceptadas socialmente y que por lo tanto deben ser regularizadas para su eventual reinserción social, como rehabilitación del cuerpo ilegítimo y devaluado al interior del campo social de la discapacidad.”

La disciplina subyace al poder de la normalización, debido al saber epistemológico que genera en mujeres con NEEM; ajustarse a la norma, intentar en la búsqueda de su propia identidad, entendida como contrahegemónica, coincidir con el ideario de mujer “normal” desde el estereotipo patriarcal.

El planteamiento sobre las normatividades que impiden la inclusión de las personas con necesidades educativas múltiples subyacen en responsabilidades de carácter social, estatal y gremial, recargadas de ideologías que refuerzan la percepción dóxica (Bourdieu, 2013) de la realidad para comprender las estructuras sociales como naturalizadas y desapercibir las asimetrías o relaciones jerárquicas dentro el campo social de la discapacidad, que son las mismas que reproducen dominios y por tanto, discursos hegemónicos de acuerdo a la posición y condición de clase a la que se pertenece. El dominio hegemónico permeabiliza el cuerpo de las mujeres con necesidades educativas múltiples desde el paradigma rehabilitador, que tiene su origen, según Foucault (2014) en los modelos occidentales de exclusión del leproso e inclusión del apestado, con la arqueología del cuerpo en el Monstruo Humano, hoy, individuo a corregir (Foucault, 2014).

Desde la óptica androcéntrica, el concepto de discapacidad en mujeres implica una sistema de opresión que centra en ellas un proyecto anatómico – político. El cuerpo está en una relación con el orden social que lo permeabiliza, desde ésta lógica, las mujeres con necesidades educativas múltiples son portadoras de un cuerpo abyecto, cuerpo que debe ser vigilado, disciplinado y adiestrado al interior de las instituciones rehabilitadoras como aparatos de corrección para mantener las estrategias políticas de la normalización.

Memo 12:

“La implicancia de ser mujer, y ser mujer con discapacidad, podría suponer una doble monstruosidad, como interpretación de aquello que plantea Foucault (2013), suponiendo además que se cruza en esta definición lo que se entiende por sistema androcéntrico, es decir, esta doble monstruosidad en el sistema patriarcal, podría suponer una doble opresión.

Desde los datos, emerge la idea de que no existe una diferencia sustancial entre hombres y mujeres con NEEM, es decir, la discriminación que experimentan, esta supeditada a la discapacidad como expresión máxima de la segregación social. La categoría central gira en

torno, al concepto de discriminación, la que es entendida como discriminación en todos los ámbitos de la condición humana, sin embargo, la centralidad de la idea, del incidente que la compone, es que la discriminación se experimenta sin distinción de género, y las subcategorías que podrían constituir la podrían ser las barreras sociales y exigencias sociales, debido a que las personas con necesidades educativas múltiples, experimentan las mismas barreras y exigencias. Las barreras y exigencias implican o dan respuesta a la discriminación, sin embargo, surge una idea que gira en torno a la exigencia del rol de procreadoras en las mujeres, situando la primera diferencia entre hombres y mujeres, aludiendo que las barreras que tendrían que sortear las mujeres con NEEM están relacionadas a la maternidad y por ende, son muchas más. Es en éste aspecto donde podría confluir la idea de doble monstruosidad (Foucault, 2014) o doble discriminación. Es interesante este dato en sí mismo, porque aunque es el único que alude a la diferencia entre un hombre con una mujer con discapacidad, concentra en sí misma una orientación teórica definida”.

Son los cuerpos ilegítimos de las mujeres consideradas “anormales”, las que cargan, al interior del sistema androcéntrico con una monstruosidad (Foucault, 2014) o doble monstruosidad; ser mujer y ser anormal, lo que indudablemente permeabiliza la creencia de la asexualidad y la imposibilidad materna. Esta monstruosidad esta referida a la arqueología corporal de las mujeres con necesidades educativas múltiples como complejidad corpórea, primero debido a que se porta un cuerpo que no es masculino y por otro, es un cuerpo “deficiente”, “inhábil”, “discapacitado”, “fragmentado”, como hexis corporal devaluado que debe ser normalizado. Jenny Morris, plantea que ésta doble monstruosidad tiene su asidero en el sistema androcéntrico y el modelo biomédico, puesto que, por un lado, patriarcalmente se exige a las mujeres con discapacidad responder a los estereotipos femeninos de belleza y sexualidad y por otro, desde el cuerpo no legítimo, deben ajustarse a la norma médica como proceso de rehabilitación a través del poder de la normalización.

Memo 14:

“Las mujeres con necesidades educativas múltiples no pueden acceder a los derechos reproductivos y sexuales, ya sea por imposibilidades de carácter personal o por determinantes culturales. Ambas ideas responden, tanto al modelo médico, como al modelo

patriarcal, acentuando la idea de una doble monstruosidad (Foucault, 2014). Ellas portan con una visión infantilizada de sus conductas, por tanto, son vistas como mujeres asexuadas e imposibilitadas para acceder a la maternidad, pero que sin embargo, para ser consideradas personas integrales deben responder a las exigencias patriarcales. Esta contradicción genera una representación desintegrada de sí mismas, una identidad fragmentada, dispersa entre aquello que son y lo que deberían llegar a ser, su identidad se construye alrededor de su cuerpo, concebido como anormal e ilegítimo. Es la anormalidad, concebida en la cultura de la normalidad (occidental) lo que las sitúa al interior del campo social de la discapacidad como mujeres incapaces de acceder a los derechos reproductivos y sexuales, los cuales les son negados social y familiarmente.”

Memo 15:

“Las mujeres con NEEM no pueden acceder a los derechos sexuales y reproductivos, por lo tanto, tampoco pueden acceder a las relaciones de pareja (homo y heterosexuales). Se considera imposible, desde una estructura ajena a ellas, estructura que puede estar determinada por las ideologías de la normalidad y la anormalidad. Se considera que ellas, conforman un grupo de personas que no tienen incorporadas responsabilidades de carácter personal, que les permita llevar a cabo una relación de pareja, esto responde a las caracterizaciones que proporciona el modelo médico asociada a las conductas de normalidad, que responsabiliza a la persona con discapacidad de su abyección.”

Éste es un punto importante para discutir la interseccionalidad del término mujeres, como señala Judith Butler (1990) el cual, supone una connotación de múltiple opresión ligadas a la raza, la etnia, la posición y condición de clase, la orientación sexual, entre otros. En el caso de las necesidades educativas múltiples, ser mujer, implica ser asexuada, y por tanto, sin derecho a la maternidad y las relaciones de pareja homosexuales o heterosexuales. Las mujeres con NEEM portan con un habitus considerado herético, debido a que circula fuera de la norma biomédica y social impuesta. La interseccionalidad permitiría comprender las diversas formas de opresión y dominación que experimentan las mujeres con NEEM al encontrar subordinación en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Desde una perspectiva sociológica, el cuerpo de la discapacidad aparece como desprovisto de capital global (Bourdieu, 2013) al interior del campo social, aquello influye en

la toma de decisiones autónomas y la propia configuración de la identidad de las personas con necesidades educativas múltiples, la que se estructura, bajo estos parámetros, como heterónoma.

Al interior del campo social de la discapacidad, se legitima una cultura de la normalidad, normalidad que impuesta por la biomedicina permite la interpretación de la anormalidad (Canguilhem, 2005). Así mismo, las mujeres con necesidades educativas múltiples, desde el modelo androcéntrico, cargan con un cuerpo a corregir como hexis corporal devaluado, que dentro del campo social de la discapacidad aparece como no legítimo y desprovisto de capital global.

Díaz (2012) sostiene que la modernidad colonial euro centrada genera opresión en el campo social de la discapacidad, sobre todo, hacia el cuerpo abyecto de las mujeres con discapacidad, las que son consideradas de acuerdo al concepto que plantea Bauman (2007) como consumidoras fallidas o, vencidas en términos bourdieusianos. Son personas que no pertenecen a ninguna clase social, constituyen, por tanto, lo que se ha dado en llamar la infraclass (Bauman, 2007) aquella clase que obstruye el legítimo derecho de los/as vencedores legítimos de ser protegidos por el Estado, para salvaguardar sus intereses socio – económicos.

Memo 18:

“La categorización en torno a la discriminación, es la ideación más recurrente cuando de empleabilidad en personas con necesidades educativas se trata. La experiencia en los sujetos de estudio, indica la dificultad que tienen las personas con NEEM para acceder a un trabajo remunerado, entendiendo esta dificultad desde diversas aristas, desde aquellas que comprenden las capacidades personales hasta los riesgos que corre una empresa al contratar personas con discapacidad. Es decir, no existe respeto por los diversos ritmos de aprendizaje, lo que implica una desconfianza en las capacidades. Aquello puede interpretarse desde el modelo social de la discapacidad como una lógica de la modernidad líquida de la era neoliberal, donde las personas con necesidades educativas son consideradas la infraclass, un grupo improductivo, o vencido en términos bourdieusianos.”

El neoliberalismo funciona como doctrina económica – política centrada en el mercado. En este sentido los autores Biagini y Fernández (2014) sostienen que aquellas personas que

no pueden participar en la lógica del libre mercado, no deben ser protegidas por el Estado y tampoco por la sociedad. Ferreira (2008), del mismo modo plantea que el modelo social, comprende la construcción social de la discapacidad en el contexto neoliberal como mano de obra no productiva. Desde estos parámetros se puede comprender que las mujeres con necesidades educativas múltiples son consideradas mano de obra no rentable en la modernidad líquida (Bauman, 2007) de la era neoliberal. Bourdieu (1998) señala que mientras más desposeídos de capital global estén los individuos al interior del campo social más profunda es la doxa democrática.

La lógica de la modernidad colonial euro centrada genera opresión en el campo social de la discapacidad, sobre todo hacia el cuerpo abyecto de las mujeres con discapacidad. Díaz (2012) sostiene que el poder/colonialidad ha generado sobre los colonizados u oprimidos una cultura de la subordinación extinguiendo los significados de la vida cotidiana, en este caso, el trayecto ontológico de mujeres con NEEM, considerada contrahegemónica, por ser constituyente de un “grupo de personas” herético o inferior. La modernidad euro centrada, como capitalismo, introduce la experiencia de subordinación en todos/as aquellos que se encuentran fuera de los límites de la normalidad. La subordinación femenina de mujeres con NEEM significa una férrea lealtad hacia las determinantes hegemónicas que las consideran como “no – humanas” (Mises, 2007) lo que indudablemente repercute en la autopercepción pasiva, infantilizada e incapaz que surge en ella. El trayecto vital de las mujeres con NEEM está marcado por expectativas externas determinadas por las hegemonías médicas, patriarcales y neoliberales, en relación al cuerpo. Aquellas expectativas y exigencias sociales, generan una autovaloración negativa y sin derechos, sólo exigencias; “no tienen deseos sexuales, por lo que se les niega ese derecho infantilizándolas” (Shum y Conde, 2009: 125). Al ser inhibidas las experiencias erótico – afectivas, las mujeres con NEEM subordinan sus derechos más elementales que generan estados de dependencia absoluta en todos los ámbitos de su vida cotidiana.

He aquí la importancia de la contrasexualidad (Preciado, 2002) como deconstrucción del cuerpo normativizado en las mujeres con necesidades educativas múltiples, pues la búsqueda de la justicia y equidad social en mujeres con NEEM no está puesta en una discriminación positiva, sino, en la búsqueda de una educación sexual que propenda a la validación de los

derechos humanos reproductivos y sexuales en aquellas instituciones que funcionan como aparatos de corrección impuestas desde la tecnología social heteronormativa que inscritos en los cuerpos que amenazan la coherencia del sistema sexo – género invocan la reformulación del cuerpo deforme para acceder a las expresiones erótico – afectivas naturalizadas.

La construcción de la identidad en mujeres con NEEM se constituye en y desde el cuerpo deforme, que inscrito en una cultura dominante debe reformularse, puesto que constituye una falla herética, una abyección en relación a la normalidad, posición que la sitúa como oprimida y explotada. Bourdieu (2013), señala que los dominados o vencidos construyen su identidad en razón de lo que la cultura dominante codifica y objetiva como realidad para los alienados o aquellos/as que están devaluados por las desposesión de capital global. La inautenticidad de la identidad de las mujeres con necesidades educativas múltiples impide una constitución desde el yo real (Fromm, 2011) para definir desde sí mismas su propia configuración identitaria, debiendo permeabilizar su estructura de personalidad acorde a las emociones que giran socialmente en torno a ellas; “asco, desprecio, odio y pena” (Ferrante, 2011:28), emociones que destruyen cualquier intento de asumir una vida en autonomía basada en un enfoque de derechos.

5.2 Proyecciones

Las proyecciones que pueden obtenerse, luego del análisis propuesto en esta tesis de magister son dos. La primera de ellas responde a la necesidad de continuar con el desarrollo del estudio en mujeres con necesidades educativas múltiples desde una perspectiva de género o abrir nuevas líneas de investigación que permitan concienciar sobre los derechos humanos en mujeres con necesidades educativas múltiples.

La segunda proyección tiene relación con la formación en perspectiva de género y diversidad desde la más temprana edad, a través de los programas de enseñanza que implementa la formación inicial dedicada a la formación de profesionales de la educación.

La consideración de ambas proyecciones permitiría avanzar en la construcción de políticas públicas que propendan al enfoque de derechos en mujeres con necesidades educativas múltiples.

Referencias Bibliográficas

Libros

Abric, Jean – Claude (2003). Le recherche du noyau central et de la zone mutte des représentations sociales. En Abric, Jean – Claude (dir.) Méthodes d`étude des représentations sociales. Éres. Francia.

Alberdi, I. y Matas, N. (2001). La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España. Fundación La Caixa. Barcelona.

Álvaro, M. (1996). Los usos del tiempo como indicadores de la discriminación entre géneros. Instituto de la Mujer. Madrid.

Ander – Egg, E. (1982). Metodología para el trabajo social. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas. Alicante.

Barnes, C. (1991). Disabled people in Britain and Discrimination. Hurst & Co. Londres

Bauman, Zygmunt. (2013). La globalización. Consecuencias humanas. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires.

Berger, P y Luckmann, T (1989). Construcción Social de la Realidad. Amorrortu. Buenos Aires.

Biagini, Hugo y Fernández Peychaux, Diego. (2014). El neoliberalismo y la ética del más fuerte. Octubre. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1991). El sentido de lo práctico. Taurus. Madrid.

Bourdieu, P. (1997). Capital, cultura, escuela y espacio social. Siglo XXI. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1999). Meditaciones pascalianas. Anagrama. Barcelona.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama. Barcelona.

Bourdieu, P. (2002). Pensamiento y acción. El zorzal. Buenos Aires.

- Bourdieu, P. (2013). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2014). Los herederos. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Butler, J. (1990). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós. Barcelona.
- Canguilhem, G. (2005). Lo normal y lo patológico. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Campling, J. (1979). Better lives for disabled women. Virago Handbooks. London.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.
- Chomsky, N y Dietrich, H. (1995). La sociedad Global. Joaquín Mortiz. México
- Chomsky, N. (1999). El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global. Crítica. Barcelona.
- Chomsky, N. (2014). Razones para la anarquía. Malpaso. Barcelona.
- Daston, L y Park, K. (2001). Wonders and the order of nature. Zone Books. New York.
- De Beauvoir, S. (2012). El segundo sexo. Debolsillo. Buenos Aires.
- Di Giacomo, J.P. (1987). Teoría y método de análisis de las representaciones sociales. Páez, Darío. Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Fundamentos. Madrid.
- Donoso, Oriana. (2012). Sordoceguera y necesidades educativas múltiples en Chile: discapacidad múltiples. Editorial Académica Española. España.
- Farr, R. (1986). Las Representaciones Sociales. En Serge Moscovici. Psicología Social II. Paidós. Buenos Aires.
- Fine, M & Ash, A. (1998). Women with disabilities: Essays in psychology, culture and politics. Temple University Press. Philadelphia.
- Foucault, M. (1990). La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación. La piqueta. Madrid.

- Foucault, M. (2009). Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2012). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2014). Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). Fondo de la cultura económica. Buenos Aires.
- Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, P. (2015). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Friedman, M. (1962). Capitalism and Freedom. University of Chicago. United States.
- Friedman, M y Friedman R. (1992). Libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo económico. Grijalbo. Barcelona.
- Fromm, Erich (1959). El arte de amar. Paidós. España
- Fromm, Erich. (1981). El miedo a la Libertad. Paidós. Buenos Aires.
- Fromm, Erich. (2011). Sobre la Desobediencia. Paidós. Buenos Aires.
- García, J. M. y García, N. (1998). Empleo y discapacidad. Imerso. Madrid
- Gentili, Pablo (coord.) (2004). Pedagogía de la Exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación. Otras voces. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México.
- Gentili, Pablo. (2012). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Buenos Aires.
- Giroux, Henry. (2005). Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical. Popular. España.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.

Gómez, V. (2013). Dis – capacidad y género: una mirada feminista sobre la construcción social de categorías invalidantes. Diputación provincial de Jaén. España.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.

Habermas, J. (1986). Conocimiento en interés. Taurus. Madrid.

Hernández, Sampieri. Fernández, Carlos. Baptista, Pilar. (2010). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México. 5° Ed.

Hayek, F. (1981). Nuevos estudios en filosofía, política, economía e historia de las ideas. Eudeba. Buenos Aires.

Hillyer, B. (1993). Feminism and disability. University of Oklahoma Press. Norman and London.

Jodelet, D. (1984). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. Psicología Social. Vol. II. Paidós. Buenos Aires.

Klein, Naomi. (2009). La doctrina del shock. El auge del capitalismo del Desastre. Paidós. Buenos Aires.

Kristeva, J. (1988). Poderes de la perversión. Siglo XXI. México.

Lamas, M. (coord.) (1996). El género: la construcción social de la diferencia sexual. Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM. México.

Latorre A, Del Rincón, y Arnal J. (1996). “Bases Metodológicas de la Investigación Cualitativa.” Hurtado. Barcelona.

Leal, A. (dir.) (2000). Estudio de integración laboral de egresados del CRMF San Fernando, Cádiz (1993-1999). Imsero. Madrid.

- León, M. (2002). Representaciones Sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En psicología Social. Pentice Hall. Buenos Aires.
- López, M. (2008). Mujeres con discapacidad: mitos y realidades en las relaciones de pareja y en la maternidad. Narcea. Madrid.
- Marin-Baró, Ignacio. (1983). Acción e ideología. Universidad Centroamericana. San Salvador.
- McLaren, P. (1997). Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Paidós. Barcelona.
- Mises, L. (2007). La acción humana. Tratado de economía. Unión. Madrid.
- Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul. Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1985). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós. Barcelona.
- Navarro, S. (2004). Redes sociales y construcción comunitaria. Creando (con) textos para una acción social ecológica. CCS. Madrid.
- Nozick, R. (1990). Anarquía, Estado y Utopía. Fondo de la cultura económica. Buenos Aires.
- Oliver, M. (1990). The Politics of Disablement. The MacMillan Press. London.
- Pérez, C. (2013). Mi felicidad, una elección desde el autoconocimiento. Producción narrativa. Manuscrito no publicado.
- Preciado, B. (2002). Manifiesto contra – sexual. Opera Prima. Madrid.
- Rubio, A. (2007). Feminismo y ciudadanía. CEIICH – UNAM. México.
- Sacristán, José Gimeno. (2005). La educación que aún es posible: Ensayos acerca de la cultura para la educación. Morata. Madrid.
- Saltzman, J. (1992). Equidad y género. Una teoría integradora de estabilidad y cambio. Cátedra. Madrid.
- Sandin, M°. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Mc Graw Hill. Interamericana España. Madrid.

Strauss, A. Corbin, J. (1990). Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and the techniques. Newbury Park – London – New delhi: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. Medellín.

Shildrick, M. (2002). Embodying the monster. Encounters with the vulnerable self. SAGE. London.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación. Paidós. México.

Tellez, G. (2002). Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa, claves para su lectura. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Torres Dávila, M. (2004). Género y discapacidad: más allá del sentido de la maternidad diferente. Maestría en estudios de Género. FLACSO. Ecuador.

Vasilachis, I (coord.) (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa. España.

Von Mises, L. (2010). La mentalidad anticapitalista. Unión. Biblioteca Austriaca.

Zapata, Oscar. A. (2005). La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. Pax México. México.

Revistas

Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En L. Barton (comp.). Discapacidad y sociedad (pp. 77- 96). Morata. Madrid.

Araya, Sandra (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO. Sede Académica Costa Rica.

Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de vulnerabilidad y exclusión. En DILEMATA, año 3, nº7, pp. 57-76.

Banch, María Auxiliadora. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. En *Interamerican Journal of Psychology*. Vol. 2, p. 111-120.

Barnes, C. (2007). Disability activism an the Price of success: A British Experience. En *INTERSTICIOS. Revista sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 1 (2).

Bouerdieu, P. (1982). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En materiales de sociología crítica. En Wrigth (Ed.). *La Piqueta*. Madrid.

Bourdieu, P. (1998). La esencia del neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique*. N° 29, Marzo/Abril. Pág. 1-4

Brognia, P. (2007). Posición de la discapacidad: los aportes de la convención. En convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, memoria del seminario internacional. México.

Butler, J. (1988). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre la teoría y fenomenología feminista. *Theatre Journal*, 40 (4). The Johns Hopkins University Press, pp. 519 – 531.

Campo y Labarca. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, Año 25, n° 60, pp. 41-54.

Carrasquer, P. (2005). En torno a la conciliación entre vida laboral y familiar. Una aproximación desde la perspectiva de la doble presencia. *Redis*, n°6, pp.1-22.

Cisterna C, Francisco. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*. Vol. 14, n° 1, pp. 61-71. Universidad del Bio – Bio. Chile.

Clarke, J.J. (2008). Doubly monstrous?: Female and disabled essays in philosophy. *Essays in Philosophy*, 9 (1), pp. 1-18.

Crow, L. (1996). Nuestra vida en su totalidad: renovación de un modelo social de discapacidad. Mujeres discapacitadas y feminismo. En Jenny Morris (ed.). Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad. Narcea. Madrid.

Cruz, M. (2004). Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad. En política y cultura, Otoño 2004, nº 22, pp. 147-160.

Cruz, M. (2013). Teoría feminista y discapacidad: un complicado encuentro en torno al cuerpo. En revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, nº 12, época 2, año 19, pp. 51-71.

Donoso, T. (2004). Construccinismo Social: Aplicación del Grupo de Discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. XIII, nº 1, pp. 9-20

Ferrante, C. (2008). Cuerpo, discapacidad y posición social: una aproximación indicativa del habitus de la discapacidad en Argentina. En INTERSTICIOS. Revista sociológica de Pensamiento Crítico, vol. 2 (1), pp. 173- 185.

Ferrante, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de la dominación encarnada. En Boletín Onteaiken, Nº8, pp. 17-34.

Ferrante, C. (2011). Un análisis sociológico de las prácticas discriminatorias hacia las personas discapacidad a partir de las categorías de lo normal y lo patológico. En Cuerpos en Concierto: diferencias, desigualdades y disconformidades. Editora Universitária UFPE. Brasil.

Ferrante, C. (2014). Usos, Posibilidades y Dificultades del Modelo Social de la Discapacidad. En Revista Inclusiones. Homenaje a Miguel Ángel Verdugo. Universidad de los Lagos, Santiago de Chile. Vol. 1, nº 3, Julio/Septiembre, pp. 31-55.

Ferrante y Ferreira. (2011). Cuerpo y habitus: el marco estructural de la discapacidad. En INTERSTICIOS. Revista sociológica de Pensamiento Crítico, vol. 5 (2), pp. 85- 101.

Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. En Revista Española de Investigación sociológica. Redis, nº 124,

pp. 141-174.

Ferreira y Díaz (s/f). Discapacidad, exclusión social y tecnologías de la información. Universidad Complutense de Madrid, pp. 1-22.

Foucault, M. (1982). Sex, power and the politics of identity. Entrevista con B. Gallagher y A. Wilson. Toronto. The Advocate, n° 400, pp. 26 – 30.

Gómez, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. En Estudios Pedagógicos. XL, n° 2, pp. 391- 407.

Grzona, M. (2012). La presencia de las estructuras sociales dominantes en las investigaciones en Educación Especial. El caso de las personas con multidiscapacidad y sordoceguera. En debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Amelia Dell'Anno ... [et.al.]; compilado por María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. Argentina.

Gutiérrez, Tabilo, Luna, Catoni, Nilo, Bartolomé. (2015). Configuración de subjetividad en mujeres en situación de discapacidad: un abordaje desde la discapacidad, cuerpo y género. En revista Chilena de Terapia Ocupacional, vol. 15, n° 1, pp. 33-44.

Inahara, M. (2009). This body witch is not one: The body, femininity an disability. Body and Society, 15 (1), pp. 47-62.

Jiménez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación Cualitativa en Salud, 17, pp. 1-22.

Kasnitz, D; Switzer, M; Shuttlewoth, R. (2001). Anthropology in Disability Studies. Disability studies quarterly, vol. 21, n°23, pp. 2-17.

Katz, S y Danel, P. (2008). Campo de la discapacidad: sus disputas, avances, retrocesos en el vínculo con la Universidad. V Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad. San Miguel de Tucumán.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo género y diferencia sexual. Cuicuilco. Escuela Nacional de Antropología e Historia. (ENAH), vol. 7, n°18, pp. 1-24. México.

López, M. (2007). Discapacidad y género. Estudio etnográfico de las mujeres discapacitadas.

En Educación y Diversidad. Universidad de Córdoba.

Mareño, M y Masuero, F. (2010). La discapacidad del diferente. En revista sociológica de pensamiento crítico. 4 (1), pp. 95-105.

Martínez, M. (2003). Epistemología feminista y postmodernidad. En Cinta Moebio, nº16, pp. 50-56.

Materán, Angie. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. Geoenseñanza. Vol. 13. Nº 2. Pág. 243-248

Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. En Intervención Psicosocial, vol. 15, nº2, pp. 167-180.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Atenea Digital. Núm. 2. Pág. 1-25. Universidad de Guadalajara.

Morris, J. (1992). Personal and political: a feminist perspective on researsching physical disability. In Disability, Handicap & Society, vol. 7, nº 2, pp. 157 – 166.

Morris, J. (1993). Prejudice. En J. Swain et al. (eds.) Disabling barriers, enabling environments (pp. 101-106). London: Sage-Open University.

Morris, J. (1996). Mujeres discapacitadas y feminismo. En Jenny Morris (ed.). Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad. Narcea. Madrid.

Morris, J. (1998). Feminism, gender and disability. In the Disability Archive UK. Ponencia en Sidney.

Moscoso, M. (2007). Menos que mujeres: los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discapacidad. En Estudios sobre el cuerpo, cultura y tecnología. Servicio editorial de la universidad del país vasco, pp. 185-195.

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?., pp. 34-58. En Barton. Discapacidad y Sociedad. Morata. Madrid.

Oliver, M. (2002). Emancipatory Research: a vehicle for social transformation or policy Development. 1º Anual Disability Research Seminar, NDA – CDS.

Ortúzar, D. (2009). Políticas del cuerpo en la discapacidad: retóricas de la rehabilitación en Chile. En INTERSTICIOS. Revista sociológica de Pensamiento Crítico, vol. 3 (1), pp. 67-77.

Palacios, A. (2012). Representaciones sociales de grupos culturales diversos: Una estrategia metodológica para su análisis. Ciencias Sociais Unisinos, Vol. 48, nº 3, pp. 181 – 191. Brasil.

Phillips, M. J. (1990). Damaged goods: oral narrative of the experience of disability in American culture. Social Science and Medicine, 30 (8), 849-857.

Rodó, A. (1994). El cuerpo ausente. En debate feminista. México, vol. 10, año 5, pp. 81-94.

Rosato, A. et.al., (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. En ciencia, docencia y tecnología, nº 39, pp. 87-105.

Rousso, H. (1996). Sexuality and a positive sense of self. En D. Krososki; M. No- sek y M. Turk (eds.). Women with Physical Disabilities: Achieving and Maintai- ning Health and Well-Being (pp. 109-116). Baltimore: Paul H. Brookes.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista electrónica de Investigación Educativa. 16(1), pág. 104-122. Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Scribano. A. (2002). ¿Brujos o especialistas?: De gurúes, sociedad y conocimiento. De gurúes, profetas e ingenieros. Ensayos de Sociología y Filosofía. Copiar. Córdoba, pp. 47 – 52.

Scully, J. (2005). Admitting all variations Postmodernism and genetic normality. En Shildrick y Mykitiuk (eds.) Ethics of the body. Postconventional Challenges, pp. 49-68. The MIT press. Cambridge.

Shakespeare, T. (1998). Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad., pp. 205-209. En Barton. Discapacidad y Sociedad. Morata. Madrid.

Shakespeare, T. (2000). Disabled sexuality: Towards rights and recognition. *Sexuality and Disability*, 18 (3), 159-166.

Shildrick, M. (2005). The disabled body, genealogy and undecidability. *Cultural Studies*, 19 (6), pp. 755-770.

Shum, G y Conde A. (2009). Género y discapacidad como moduladores de la identidad. En Mañas (corr.). *Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso*. Colección FEMINISMO/S. Revista del centro de estudios sobre la mujer en la Universidad de Alicante, Número 13.

Silver, A. (2009). Feminist perspectives on disability. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y la mente. En Gentili, P. *Códigos para las exclusiones de la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana. Buenos Aires.

Sosa, L. (2007). Los “cuerpos discapacitados” construcciones en prácticas de integración en educación física. 1º conferencia Latinoamericana de discapacidad.

Toboso y Arnau Ripollés. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamiento de Amartya Sen. En *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidad*, nº 20, pp. 64-94.

Thomson, R. (2005). Feminist, Disability Studies. *Sings: Journal of Women in Cultures and Society*, 30 (2), 1557 -1587.

Venturiello, M. (2010). El “habitus discapacidad” a la luz de un relato de vida. En *INTERSTICIOS. Revista sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 3 (2), pp. 175- 185.

Vergara Estévez, Jorge (2012). “La utopía neoliberal y sus críticos”, *Polis* [En línea], 6 | 2003.

Viñuela, L. (2009). Mujeres con discapacidad. Un reto para la teoría feminista. En Mañas (corr.). *Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso*. Colección FEMINISMO/S. Revista del centro de estudios sobre la mujer en la Universidad de

Alicante, Número 13.

Wright, S. (1998). La politización de la cultura. En *Anthropology Today*, vol. 14, nº1.

Tesis

Fernández Ortega, Eduardo (2014). Percepciones y representaciones sociales de académicos de una Universidad pública de la Región Metropolitana sobre las competencias necesarias para el ejercicio de la función formadora en programas de formación de profesores(as) de Educación General Básica. Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Magister en Pedagogía y Gestión Universitaria. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Valdés Véliz, Marco. (2011). Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional. Escuela de postgrado de la Facultad de Ciencias sociales de la Universidad de Chile.

ANEXO 1

Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Entrevista semi – estructurada en profundidad – Educadoras Diferenciales)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “Representación Social de la identidad de Mujeres con Necesidades Educativas Múltiples desde una perspectiva de Género en Chile” , a cargo de la investigador/a Natalia Valenzuela Flores.

El objetivo principal de este trabajo es comprender e interpretar las representaciones sociales de educadoras diferenciales respecto de la construcción de identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples en el contexto de la sociedad chilena actual.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar y responder una entrevista semi - estructurada en profundidad que tiene por objetivo recabar información acerca de la construcción de la identidad en mujeres con necesidades educativas múltiples en el contexto de la sociedad chilena actual, durante el mes de Enero de 2016.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 30 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista semi – estructurada en profundidad a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados bajo la custodia de Natalia Valenzuela Flores, de manera que solo la investigadora pueda acceder a ellos.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al mejoramiento de políticas públicas que propendan al desarrollo de un enfoque de derechos en mujeres con necesidades educativas múltiples.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación al teléfono 2-2-2412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio: comprender e interpretar las representaciones sociales de educadoras diferenciales respecto de la construcción de identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples en el contexto de la sociedad chilena actual.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

ANEXO 2

Entrevista semi – estructurada en profundidad.

A continuación se expone la estructuración de la entrevista semi – estructurada en profundidad:

Problema de Investigación	Preguntas de Investigación	Objetivos de Investigación	Preguntas Entrevista semi – estructurada
La representación social que existe sobre las mujeres con necesidades educativas múltiples sustentado en el discurso médico – neoliberal – patriarcal las ha categorizado como “anormales”, desde la lógica binaria normal/anormal, cuyo relato legítima las prácticas de dominación desde el rol diferenciado que les confiere poder en el campo social de la discapacidad.	Pregunta General	Objetivo General	1. Según su experiencia y formación profesional las necesidades educativas múltiples, en el contexto de la sociedad actual Ud. la definiría como...
	1. ¿Cuál es la representación social de las educadoras diferenciales respecto a la construcción de la identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples en el contexto de la sociedad chilena actual?	1. Comprender e interpretar las representaciones sociales de educadoras diferenciales respecto de la construcción de identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples en el contexto de la sociedad chilena actual	
	Preguntas Específicas	Objetivos Específicos	Preguntas Entrevista semi – estructurada
	¿Cuáles son los componentes del discurso de las educadoras diferenciales en relación a la construcción de identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples?	Conocer los componentes del discurso de las educadoras diferenciales en relación a la construcción de identidad de género en mujeres con necesidades educativas múltiples.	2. ¿Cómo definiría Ud. a las mujeres con necesidades educativas múltiples en Chile?
	¿Cuáles son los significados atribuidos a la categoría de necesidades educativas múltiples presente en el discurso de las educadoras diferenciales?	Comprender los significados atribuidos a la categoría de necesidades educativas múltiples presente en el discurso de las educadoras diferenciales.	3. ¿Cuál es su percepción respecto a lo que se ha dado en llamar la “normalización” de las conductas de las personas con necesidades educativas múltiples? 4. ¿Cree usted, que el contexto social actual permite a las mujeres con necesidades educativas múltiples acceder a la

			maternidad y a la sexualidad?
			5. ¿visualiza a mujeres con discapacidad múltiple, iniciar y mantener relaciones de pareja?
	¿Cuál es la percepción que tienen las educadoras diferenciales sobre el rol atribuido socialmente a las mujeres con necesidades educativas múltiples en Chile?	Interpretar la percepción del rol atribuido socialmente a las mujeres con necesidades educativas múltiples en Chile.	6. ¿Considera Ud. que las personas con necesidades educativas especiales múltiples han sido inducidas a interactuar socialmente en forma infantilizada?
			7. ¿Estima Ud. que el contexto económico-social en que vivimos permite la inclusión integral de las personas con necesidades educativas múltiples?
			8. Desde su experiencia, ¿hombres o mujeres con necesidades educativas múltiples son discriminados en el campo laboral?
			9. ¿Que determina desde el contexto social, la inserción social y laboral de las mujeres con necesidades educativas múltiples?

Entrevista :

Nombre Profesora		
Curso/nivel		
Número de Estudiantes	H:	M:
Jornada laboral		
Fecha		
Hora		
Establecimiento		
Observadora/Investigadora		
Duración Entrevista		

Preguntas
1. Según su experiencia y formación profesional la discapacidad (necesidades educativas múltiples), en el contexto de la sociedad actual Ud. la definiría como...
2. ¿Cómo definiría Ud. a las mujeres con necesidades educativas múltiples en Chile?
3. ¿Cuál es su percepción respecto a lo que se ha dado en llamar la “normalización” de las conductas de las personas con necesidades educativas múltiples?
4. ¿Cree usted, que el contexto social actual permite a las mujeres con necesidades educativas múltiples acceder a la maternidad y a la sexualidad?
5. ¿visualiza a mujeres con discapacidad múltiple, iniciar y mantener relaciones de pareja?
6. ¿Considera Ud. que las personas con necesidades educativas especiales múltiples han sido inducidas a interactuar socialmente en forma infantilizada?
7. ¿Estima Ud. que el contexto económico-social en que vivimos permite la inclusión integral de las personas con necesidades educativas múltiples?
8. Desde su experiencia, ¿hombres o mujeres con necesidades educativas múltiples son discriminados en el campo laboral?
9. ¿Que determina desde el contexto social, la inserción social y laboral de las mujeres y los hombres con necesidades educativas múltiples?