



¡Yo sí puedo!: La experiencia vivida en prácticas de cuidado y protección de la niñez con capacidades diversas

Presentado por:

Diana Milena Neva Cepeda

Nataly Buitrón Navisoy

Nubia Astrid Pabón Cruz

COHORTE 56

Como trabajo de grado para optar al título de Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Asesora:

Yolanda Gómez Mendoza

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2021



¡Yo sí puedo!: La experiencia vivida en prácticas de cuidado y protección de la niñez con capacidades diversas

Asesora:

Yolanda Gómez Mendoza

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2021

*A Alicia, el Conejo Blanco,
el Gato de Cheshire, la Oruga y la Reina Blanca
que, desde el País de las Maravillas, nos
mostraron que la experiencia es un aguacero que
pega en la piel muy duro.*

Agradecimientos

A *Alicia, el Conejo Blanco, el Gato de Cheshire, la Oruga y la Reina Blanca* por permitirnos viajar en el tiempo, habitar sus espacios, vivir *cada minuto una vez*, compartir sus fantasías, sonreír de cuando en cuando, y siempre invitarnos a mantener el asombro. Todo hizo que tuviera sentido llamar a su puerta.

A sus madres, padres, tías, abuelas y hermanos, por acogernos en sus madrigueras. El tiempo pasó demasiado rápido entre historias, *meriendas y escenas curiosas*.

Tabla de Contenido

Presentación	8
1. Planteamiento del problema	9
1.1. Eje 1: Historia y política pública sobre la discapacidad.....	10
1.2. Eje 2: Implementación de la Política Pública sobre la discapacidad	15
1.3. Eje 3: Otras miradas sobre subjetividad infantil y discapacidad.....	16
2. Estado de la cuestión	19
2.1. Eje 1: Historia y estudios sobre Política Pública.....	19
2.2. Eje 2: Estudios sobre la implementación de la política pública.....	23
2.3. Eje 3: Subjetividad infantil y discapacidad	25
3. Formulación del problema.....	30
3.1. Propósito general.....	30
3.2. Propósitos específicos	30
4. Justificación	30
5. Marco Teórico-metodológico	33
5.1. Diseño de la investigación.....	33
5.1.1. Nivel Epistemológico.....	34
5.1.2. Nivel metodológico.....	36
5.1.3. Nivel Tecnológico.....	38
5.2. Categorías Metodológicas	40
5.2.1. Subjetividad como Intersubjetividad	41
5.2.2. Experiencia Vivida.....	43
5.2.3. Sentido	44
5.2.4. Sujeto	45
5.3. Caracterización de la población sujeto.....	46

5.4.	Ruta Metodológica	47
5.4.1.	Intención investigativa o del cómo llegamos a lo que se consolidó como estudio sobre los sentidos de las prácticas de cuidado y protección	48
5.4.2.	Lugar de enunciación o del posicionamiento epistemológico sobre lo que se quería comprender	49
5.4.3.	Fenomenología como metodología.....	50
5.4.4.	Producción de datos en el relacionamiento con niños y niñas.....	50
5.4.5.	Análisis reflexivo o del proceso de descubrimiento y revelación de las estructuras de sentido.....	51
5.4.6.	Discusión de los hallazgos fenomenológicos y conclusiones sobre las respuestas a la pregunta fenomenológica que orientó el estudio	51
5.4.7.	Defensa pública de la tesis o de las consideraciones finales sobre la subjetividad infantil en las capacidades diversas	52
6.	Resultados y análisis.....	52
6.1.	Relacionalidad.....	53
6.2.	Corporalidad.....	56
6.3.	Espacialidad	59
6.4.	Materialidad	60
6.5.	Temporalidad	62
7.	Discusión	68
8.	Conclusiones.....	78
	Referencias Bibliográficas	83
	Anexos	89
	Anexo 1. Consentimiento Informado	89
	Anexo 2. Caracterización	92
	Anexo 3. Entrevista Fenomenológica	96

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1: Datos de caracterización de niños y niñas con capacidades diversas	47
Ilustración 2: Ruta metodológica del proceso de investigación.....	48
Ilustración 3: La invitada de la Reina Blanca	54
Ilustración 4: Toc, toc, toc, el cuerpo de Alicia se siente bien	57
Ilustración 5: La casa del Gato Cheshire	59
Ilustración 6: Entre cosas y secretos del Conejo Blanco	61
Ilustración 7: El tiempo va despaciecito para la Oruga	64

Presentación

El presente informe de investigación expone las estructuras de sentido otorgadas por niños y niñas con capacidades diversas a las prácticas de cuidado y protección de las que participan a propósito de su condición y a partir de su experiencia vivida, e indaga la manera en que estas pueden ser expresión de protagonismo en la configuración de su subjetividad. Es así como desde la indagación y análisis de la historia y las políticas públicas realizadas para las personas con discapacidad, se plantea la importancia de desarrollar un estudio que considere a los niños y niñas en su capacidad de ser, desde sus dimensiones biogénica, social y noogénica en correlación, entendiendo que el sujeto se propone de manera orgánica. De esta manera, se realiza la problematización de la comprensión de sujeto que se ha instalado en la sociedad desde el concepto de discapacidad y su consecuente materialización en prácticas de cuidado y protección.

Además, la exploración y análisis de las investigaciones que hasta el momento se han ocupado de este tema, se exponen en el estado de la cuestión, dando lugar a la formulación del problema y los propósitos que este estudio asumió bajo la pregunta ¿De qué manera los sentidos de las prácticas de cuidado y protección en la experiencia vivida por niñas y niños con capacidades diversas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?

Seguido a esto, la relevancia teórica y la pertinencia social e institucional argumentada, resalta el aporte de la investigación a la construcción de conocimiento en los estudios en niñez, considerando la complejidad de la realidad de los niños y niñas con capacidades diversas que se proponen como protagonistas de este estudio, así como su experiencia original de vida.

Para ello, es de resaltar la fenomenología como metodología pues permitió un acercamiento a la esencia de las experiencias vividas por cada niño y niña. El diseño de investigación de este estudio se presenta entonces en tres niveles: epistemológico, metodológico y tecnológico, desde los que se abordó los propósitos establecidos. En coherencia con lo anterior, se asumen categorías metodológicas como marco que guía la acción y la vigilancia en forma de epojé para analizar los sentidos de la experiencia expuesta, a saber: sentido fenomenológico, experiencia vivida, subjetividad-intersubjetividad y sujeto.

En sintonía con lo anterior, el estudio se realizó con cinco niños y niñas con capacidades diversas sobre quienes se presenta una caracterización producto del primer acercamiento a sus

mundos circundantes y a las prácticas de cuidado y protección de las que habían participado, lo que ofrece una comprensión inicial sobre el lugar donde se sitúan las experiencias narradas.

Luego, se encuentra la ruta metodológica en la que se explicitan los momentos del proceso investigativo, desde cómo se arribó a este estudio a partir de una intención investigativa, el camino a la consolidación de un lugar de enunciación epistemológico y ontológico, que fundamentara la metodología fenomenológica como posibilidad de acceder a las experiencias vividas del mundo de la vida de niños y niñas con capacidades diversas. Al igual que las proyecciones con el trabajo de campo, en tanto se concibe una producción de datos pre-reflexivos y un análisis reflexivo de estos, a fin de plantear una discusión y unas conclusiones que den oportunidad de aportar al campo problémico, al tiempo que pertinencia en su defensa pública.

Con esta ruta en mente, se proporciona posteriormente una sección de resultados en la que se describen las experiencias y se develan las estructuras de sentido que subyacen al fenómeno. Después de esto se presenta la sección que expone la discusión sobre la manera en que los sentidos encontrados sobre las prácticas de cuidado y protección actúan en la configuración de la subjetividad infantil y de qué manera se asiste a la expresión del protagonismo de los niños y niñas.

Finalmente se presentan las conclusiones, por un lado, frente a los propósitos trazados, por otro, resolviendo la pregunta de investigación. También en atención a la experiencia vivida en la investigación en persona de las investigadoras, y para cerrar, sobre las implicaciones de los resultados del estudio para futuras investigaciones.

Es de acotar que, siendo esta una investigación orientada por la metodología fenomenológica –en la que no se utilizaron corpus teóricos, ni conceptos definidos–, se hace una invitación al lector a despojarse de prejuicios teóricos preconcebidos o ajenos, y se invita a leer este informe desde su propio estatuto epistemológico.

1. Planteamiento del problema

Monstruoso, deforme, anormal, maldito –castigo de los dioses–, *inválido y limitado*, son algunas de las adjetivaciones que según Palacios (2008) y López (2019), se han dado a las personas cuyas capacidades no corresponden a los parámetros de normalidad que las sociedades

y comunidades establecen en cada momento socio histórico. A continuación, se presentan tres ejes que pretenden problematizar la configuración de la subjetividad en niños y niñas con discapacidad: el primero comprende una mirada histórica sobre las personas con discapacidad y la política pública que para ellas se ha previsto; el segundo se refiere a la implementación de esta última, específicamente en la niñez con discapacidad, junto con el análisis sobre la subjetividad que esta enmarca; y el tercero, problematiza algunas experiencias e investigaciones que han abordado la subjetividad en niños y niñas con discapacidad.

1.1. Eje 1: Historia y política pública sobre la discapacidad

Palacios (2008) expone tres modelos de análisis, conocidos como *de prescindencia*, *rehabilitador* y *social*, sobre los cuales se erigen formas de comprender la discapacidad según las maneras de calificarla, y como éstas han configurado prácticas sociales, culturales, acciones jurídicas y políticas sobre qué se debe hacer con sus vidas.

En primer lugar, el *modelo de prescindencia*, acentuado en visiones religiosas de la discapacidad, la cargó de un sentido de castigo, lo que, a su vez, fundamentado en la idea de *peligrosidad e innecesaridad* en la sociedad, sumado a un ideal de raza pura, desencadenaron prácticas como el *infanticidio* o abandono desde el momento en que se identificaba su característica “monstruosa”.

Según Palacios (2008), en la Edad Media estas prácticas eugenésicas disminuyeron, sin embargo, muchos niños y niñas morían por *omisiones*, sobreviviendo solo quienes, a causa de su extrañeza, eran parte de escenarios de diversión. Así, en Roma se acentuó la discapacidad como motivo de la burla, a partir de una visión que resaltaba lo *exótico y bizarro*, lo que dio lugar a las primeras prácticas de exclusión de las que se tiene registro y que resultaron atribuibles a la subestimación, compasión y el temor o rechazo desde una idea de peligrosidad, siendo las vidas de los niños y niñas con discapacidad, vidas que no valían la pena vivirse, especialmente porque fueron sometidos a vejaciones en medio de la mendicidad, situación que más adelante los convirtió en el estandarte de la caridad cristiana, al tiempo que de la marginación.

El segundo modelo, el *modelo rehabilitador*, se abrió paso durante el siglo XX, finalizando la Segunda Guerra Mundial, pues tuvo lugar una legislación más sólida para las personas que por consecuencia de la guerra o accidente laboral adquirieron la condición (López, 2019). De este modo, las causas atribuidas a la discapacidad pasaron de ser religiosas a ser

científicas, por tanto, se desplazó la visión de inutilidad hacia la posibilidad de continuar siendo productivo a través de la *rehabilitación*. Este modelo representó para los niños y niñas la posibilidad de supervivencia, ya que los convirtió en una pieza fundamental de la institucionalidad y orden social, aunque poco se consideró su *condición de niñez* (Palacios, 2008).

En este escenario, tuvieron lugar diferentes iniciativas políticas y jurídicas para las personas con discapacidad: En 1948, surgió la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se prohibieron los tratos crueles e inhumanos; en 1950, el Consejo Económico y Social de la ONU, exigió un programa internacional para la rehabilitación de personas con discapacidad física, solo por mencionar algunos ejemplos. Tanto esta declaración como los demás instrumentos de política, incluyendo los que les siguen, se establecieron desde la visión del mundo occidental con alcance en cualquier sociedad que las adscriba.

El tercer modelo, el *modelo social*, surge a partir de posturas contrarias a los modelos anteriores, en la medida en que aboga por desplazar las causas de la discapacidad de lo religioso y lo científico a los aspectos sociales, sosteniendo que “lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Palacios, 2008, p.104). Estas posturas, dadas en el marco del *Movimiento de Vida Independiente*¹ dieron lugar a la generación de espacios y leyes con relación a las necesidades de este grupo social que exigía sus derechos; con lo que se empieza a situar la *inclusión* y a cuestionar las maneras de nombrar la discapacidad y a los sujetos, ya que cada modelo marcaba ideas de exclusión y normalidad.

En términos generales, la movilización de estas maneras de nombrar se considera un cambio de perspectiva. Según Parra (2010), los instrumentos internacionales en materia de derechos, que durante las décadas del 70 al 90 se crearon para diferentes colectivos considerados minorías, comparten el objetivo de promulgar la eliminación de las barreras existentes para su condición y ofrecer orientaciones sobre el acceso a diferentes esferas sociales. Si bien, estos

¹ Movimiento de Vida Independiente: Considerado como un antecedente importante del modelo social, representa una crítica de las estructuras sociales dominantes y el lugar que las personas con discapacidad ocupan en éstas (Palacios, 2009).

instrumentos se consideran conquistas históricas por generar pautas sobre la igualdad de oportunidades en favor de grupos sociales específicos, llama la atención la necesidad de que aparecieran tales instrumentos, cuando los derechos humanos fundamentales se consideran indivisibles. Igualmente, sobre su carácter *Soft Law*, que los propone como no vinculantes, por lo que actúan como recomendaciones a los Estados que los ratifican y no como perspectivas de carácter normativo. Cabe preguntarse entonces, por qué ha sido necesario explicitar derechos para las personas con discapacidad, acaso ¿no eran suficientes los derechos fundamentales relativos a la condición humana? Y más aún, ¿por qué se les otorgan derechos desde instrumentos *Soft Law*?

En el caso de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –en adelante CDPD–, Parra (2010) concluye que, este instrumento internacional, a diferencia de los anteriores, es vinculante para los países firmantes, pero que no constituye una ruptura con esas declaraciones en tanto que mantiene el concepto de discapacidad entre el modelo rehabilitador y social, lo que se traduce en prácticas de protección de dicha figura, más aún, de aquella que en otros instrumentos se ha admitido como expuesta a una vulnerabilidad mayor: “mujeres con discapacidad, los niños con discapacidad, los adultos mayores con discapacidad, los desplazados con discapacidad, o las personas con discapacidad que son víctimas del conflicto armado o de desastres naturales” (Parra, 2010, p.20). Visto así, las personas con discapacidad pertenecientes a uno de estos grupos, tienen una doble necesidad de ser asistidas.

En Colombia estos instrumentos internacionales se asentaron a través de diversas disposiciones jurídicas. Dado que la Carta Constitucional de 1886 ni siquiera hizo alusión a este grupo social y el Código Civil de la época, llamaba ‘locos, furiosos y mentecatos’ a las personas con trastornos físicos y mentales, siendo éstas, expresiones que vulneraban los principios de igualdad y dignidad humana, en Sentencia de la Corte del año 2003 (C-478/03) se reemplazaron, siguiendo los planteamientos de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad.

Este interés por lograr la integración social en el país tiene su antesala en la Constitución de 1991, con el reconocimiento de los grupos que habían sido marginados hasta ese momento, a fin de brindarles protección como la población vulnerable que representaban. A partir de entonces, se adelantaron diferentes acciones en el marco político y jurídico para la implicación

del Estado en la garantía de los derechos para los “disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos” (Const., 1991, art. 47), terminología peyorativa que aún persiste en “la legislación, jurisprudencia, regulaciones y documentos oficiales para referirse a personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 2016, p.2). En este sentido, surge la Ley 188 de 1995, por medio de la cual se implementa, por vez primera, un Plan Nacional de Desarrollo (PND) que despliega intenciones en materia de educación, desarrollo urbanístico, salud y trabajo, para una población tenida como *minusválida*. En 1997 se aprueba la Ley 361, como primer instrumento que reglamenta la realización personal e integración social de las personas con *limitaciones*, lo cual marca una pauta en la concepción de sus derechos económicos, sociales y culturales.

Para 2009, por medio de la Ley 1346, Colombia aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y para 2013 tiene lugar la Ley Estatutaria 1618, la cual establece acciones afirmativas en función de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, sin embargo, no se ratifica el Protocolo Facultativo de la Convención, el cual otorga poder a las personas con discapacidad para exponer ante el *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, las violaciones que el Estado cometiera sobre disposiciones de la Convención (Garzón, 2014). Además, el Registro único para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) del Ministerio de Salud, basado en criterios del modelo rehabilitador, es el inicio del reconocimiento de sus derechos (Ministerio de Salud, página web, 2020), lo que deja ver que la discapacidad en Colombia ha sido vista como una sola identidad que se considera desde procesos de rehabilitación en cabeza de organismos de la salud.

Ahora, si nos centramos específicamente en la niñez con discapacidad que, como ya se dijo, ha sido doblemente considerada desde la necesidad de asistencia, se entiende el surgimiento de acciones que responden a su protección y cuidado. Sin embargo, la identidad infantil queda prescrita en instrumentos internacionales y locales bajo consideraciones políticas y económicas en las que se establece el deber ser de la niñez con y sin discapacidad, lo que, por un lado, los anula del primer grupo que no tiene en cuenta los atributos propios de la niñez y los inserta en *la discapacidad* homogeneizadora. Por otra parte, la aparta del segundo grupo, que, si bien resalta la particularidad de ser niños y niñas, niega la posibilidad de serlo de manera diferente.

Así, en dichos instrumentos se tiene como principio su participación en el curso de las situaciones que les afectan. No obstante, la niñez con discapacidad ha sido mínimamente considerada para estos efectos, estando supeditada a las decisiones que desde el mundo adulto se hacen a sus maneras de habitar el mundo. Por ejemplo, la Agenda 2030 elaborada por la Organización de Naciones Unidas (ONU), sitúa a la niñez con discapacidad, tal como los anteriores documentos, desde la vulnerabilidad, de manera que sus metas por objetivo tienden a ampliar la cobertura y permitir el acceso a servicios de educación, vivienda y salud –por mencionar algunos–, en vista que sus mediciones han mostrado que son factores implicados en la potencialización de la vulneración. Aun cuando parece que estas metas favorecen el bienestar de este subgrupo, actúan bajo un interés soslayado sin mayores garantías al estar enmarcadas en favor de una vida adulta productiva, donde la inversión temprana de como resultado ciudadanos funcionales para el sistema económico. En consecuencia, en el actual Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018–2022, se encuentran los retos y estrategias para cumplir con esta Agenda, que en lo que respecta a la niñez con discapacidad, se plantea la inclusión como hoja de ruta para garantizar la igualdad en el marco del crecimiento económico esperado.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) mantiene una mirada *asistencial de protección* hacia la niñez con discapacidad, la cual se ha acentuado a partir del lenguaje y los discursos oficiales que han asignado adjetivaciones desde la *carencia de capacidad*, mirada que ha incidido en la toma de decisiones respecto a este grupo social (Galvis, 2009), en lo que se ha asociado a la satisfacción de servicios básicos y la provisión de materiales y tecnología que aporte a la accesibilidad, sin contemplar cómo en esa manera de establecer el lugar de los niños y niñas en la sociedad, ellos y ellas se sujetan al sentido que subyace a ese discurso, dejando por fuera otros sentidos que no se alinean con este. Después de todo, las representaciones sociales y jurídicas hacia la discapacidad que convergen en la inclusión son las que se tienen como legítimas, pues en ella se abandera una manera de atenuar la brecha entre las personas con y sin discapacidad, en materia de garantía de derechos.

Por otro lado, a nivel global se estima que una tercera parte de los niños y niñas del mundo viven en condiciones de pobreza multidimensional y sus condiciones de vida suelen acentuarse a causa de la discriminación por diversos aspectos, entre estos, la discapacidad, lo cual evidencia la tendencia de asociarla a condiciones de inferioridad, marginación y pobreza (UNICEF, 2019). Así mismo, la Organización Mundial de la Salud (2011), señala que las

encuestas dejan ver que los niños de familias pobres y de grupos minoritarios tiene un riesgo mayor de discapacidad, lo que construye una ontología desde la cual se insinúa una determinación social relacionada a la condición socioeconómica y étnica con la de discapacidad.

No en vano, UNICEF (2019) menciona que se prestó ayuda a más de *66.000 niños con discapacidad* proporcionando *productos y dispositivos de asistencia*, para generar oportunidades equitativas, a la vez que se promovieron programas de inclusión en diferentes países, como acciones para dar cumplimiento a lo establecido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el objetivo 10. La implementación de estas propuestas inclusivas, si bien dan cuenta de lo expuesto en el modelo social, en tanto responden a algunas necesidades que padece este grupo poblacional, no es suficiente porque su perspectiva asistencial y de protección conlleva a acentuar la idea sobre la deficiencia, al poner la mirada únicamente sobre su condición como individuo y no como sujeto. En ese sentido, es importante interpelar la realidad producida a través de los discursos e instrumentos de política que abogan por la inclusión y cuestionar las posibilidades de protagonismo que esta permite.

Hasta aquí la exposición ha argumentado cómo los niños y niñas con discapacidad se asumen como sujetos de políticas a partir de tres condiciones: socioeconómica y/o étnica, como grupo etario y por condición de discapacidad; por las cuales, se tienen como receptores de acciones afirmativas de inclusión social, que, como también se dijo, en realidad han desembocado en múltiples formas de asistencia y protección social. Lo que aquí se encuentra, es una tensión en la manera en que se ha llevado a cabo el cuidado y la protección cuando más que un condicionamiento, desde el sistema, se emplaza un determinismo de la subjetividad infantil.

1.2. Eje 2: Implementación de la Política Pública sobre la discapacidad

Ahora bien, en el contexto colombiano, al amparo de las disposiciones globales, se presentan los Lineamientos Generales para la Implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 –2022 de Colombia, en los que se propone atención diferencial para favorecer el ejercicio participativo de las personas con discapacidad en diferentes contextos. La cuestión sobre estos pronunciamientos es que la materialización de los mismos se centra solo en la cobertura de servicios sociales básicos, así mismo respecto a los niños y niñas con discapacidad se resalta la importancia de la detección temprana de la discapacidad, con el fin de brindar apoyos desde el *principio de inclusión social*, el cual implica

acciones que aseguren a los niños y niñas protección integral (Ministerio de Salud, 2013-2022); sin embargo, las acciones que se prescriben remiten a pensar que la condición de discapacidad corresponde al individuo, en cuanto su dimensión biológica, pero no se logra reconocer que el poder y querer ser niño o niña amerita dar cabida a la diversidad de formas de ser sujeto a propósito de la discapacidad y no a pesar de ella.

En tal medida, aunque se reconoce un avance en materia de instrumentos jurídicos sobre discapacidad en Colombia, Formonte (2015) en su análisis de la implementación de la Ley Estatutaria 1618, menciona que la participación de las personas con discapacidad a nivel político es débil, ya que no hay implicación en las decisiones que les compete, por lo tanto «sus necesidades reales no son entendidas ni enfocadas de la manera ni al nivel de profundidad que ello requiere» (p.84). Al respecto, y para situar las condiciones de participación de los niños y niñas, Moreno (2010) plantea en primer lugar que la normatividad colombiana no les reconoce desde la capacidad, es decir desde la libertad de optar por diferentes posibilidades de ser y actuar, lo que está relacionado con la calidad de vida y la expresión de su dignidad.

Además, señala que aun cuando se les reconoce con capacidades diferentes, no se les garantiza una vida digna “en tanto no gozan de la libertad de escoger lo que quieren ser y hacer, de manera diferenciada, a lo largo de sus distintos momentos de vida” (Moreno, 2010, p.33). Por ello vale la pena preguntarse por la incidencia de los sentidos que generan los niños y niñas sobre las prácticas en que se insertan, fuera de lo que la denominación les niega, y es que ¿qué es lo que niega *la discapacidad*? ¿podría decirse que la discapacidad es la ausencia de capacidad para ejercer plenamente las libertades de un sujeto, en cuanto a producir sentido del mundo en el que se habita?

1.3. Eje 3: Otras miradas sobre subjetividad infantil y discapacidad

A partir de esta aproximación a lo planteado es importante cuestionar lo que desde la inclusión social se adopta como participación, interpelando su alcance en el favorecimiento de la subjetividad de niños y niñas que pueden ser nombrados y reconocidos desde la capacidad, así como las posibilidades de protagonismo que allí se encuentran. Aunque en el rastreo de antecedentes se encontró un avance en estudios sobre subjetividad infantil y discapacidad, resultan ser pocos los que privilegian la experiencia de niños y niñas en esta condición, y aun menos los que aluden a los sentidos que otorgan a las prácticas en las que se les incluyen, por el

contrario, algunos de los acercamientos en investigación, consideran esa experiencia sin su participación, pues, se recogen percepciones sobre la discapacidad desde miradas adultas o bajo la medida de la experiencia de niños y niñas a quienes se les reconocen parámetros socialmente aceptados en cuanto a capacidades.

Ahora bien, Ruiz y Soledad (2010), lo mismo que Camacho y Hernández (2013), coinciden en que los niños y niñas con discapacidad están inmersos en un contexto social desde el que, en su relación con otros, construyen su subjetividad. Sin embargo, Cúpich (2008) menciona que “los sujetos con discapacidad están atrapados en un logos en el cual se encuentran fuera del engranaje del ‘cómo hacer’; no hallan su lugar en la cadena de la producción” (p. 235). Así, la configuración de la subjetividad de niños y niñas con discapacidad, al demarcarse desde la negación de sus posibilidades de ser capaces, se ve desprovista de un lugar propio y se le arrebató aquello que hace posible la humanidad, a saber, la posibilidad de relacionarse, de sentir y dar sentido, y de autorrealizarse en sus mundos circundantes. Por ello, a propósito de lo que este estudio intenciona, se plantea la importancia de enunciarlos reconociendo la diversidad y potencialidad que ha sido negada en la denominación *discapacidad*.

De modo semejante, en los discursos predominantes de la psicología, pedagogía y sociología de la infancia, las ideas que se han desarrollado sobre la configuración de la subjetividad infantil en la discapacidad sitúan a los niños y niñas desde el déficit. En primer lugar, porque conservan la noción de discapacidad como característica identitaria del sujeto desde una comprensión biológica que les determina. En segundo término, porque los escenarios en los que se localizan las investigaciones que hacen sobre este grupo poblacional, son aquellos en los que se realizan procesos de inclusión, de manera que los acercamientos para comprender la configuración de su subjetividad, han estado más centrados en el sentido de optimizar los recursos disponibles y la efectividad en el alcance de los objetivos –pero sin eficacia–, que en las comprensiones que los niños y niñas con capacidades diversas tienen sobre estas prácticas.

En este sentido, vale la pena interpelar la manera en que, en estos discursos, la tendencia predominante ha sido instalar su configuración como sujetos desde su cuerpo con limitaciones físicas, lo que refiere únicamente a una mirada fisiológica de su ser. Lo anterior, conlleva a preguntarse por la manera en que los niños y niñas con capacidades diversas comprenden su interacción con otros en demérito de su condición corporal, y a su vez plantear la necesidad de

discutir la manera en que sienten el mundo y su interacción, contemplando el cuerpo no desde el límite que este supone, sino desde la posibilidad que admite la sensibilidad en la propia experiencia y el estar con otros, es decir considerar su dimensión social en correlación con la biológica. Camacho y Hernández (2013) a través de un estudio etnográfico con relación a las subjetividades de maestras y niños y niñas con discapacidad, abordan aspectos que hacen referencia a la dimensión social pero subordinada a la biológica, llegando a concluir que los niños con discapacidad, ante el agrado de participar se configuran como sujetos activos que desarrollan habilidades sociales de manera progresiva. Lo anterior permite insinuar que, si bien se considera la importancia de los espacios de encuentro y socialización, es importante discutir si el tratamiento de la dimensión social ha dado posibilidad de desempeñar un rol protagónico a los niños y niñas a propósito de su condición y no a pesar de ella, en tanto el sentir y expresión de quienes son se posibilita más allá del desarrollo de habilidades que les permitan ‘estar con otros’. Pues pareciera que esta dimensión solo tiene cabida en lo que la inclusión ofrece. Por ello, es preciso preguntarse por la posibilidad de relacionamiento que tienen en la plenitud de su autonomía.

De lo que se trata es de volcarse sobre la base de las relaciones que proponen los niños y niñas con capacidades diversas, cuando se posicionan como infantes sin la carga que una u otra dimensión les ha impuesto. En consecuencia, la subjetividad que portan y comportan estos sujetos, no se entiende exclusivamente ligada a las circunstancias de su cuerpo, ni a la manera de habitar un espacio común, puesto que ambas ideas provienen del mundo adulto y se han significado como determinantes, se trata de considerarles también en su dimensión noogénica, es decir en la “realización plena de cada quien como persona, en tanto que ser único” (Rico, 1998, p.62); lo que los configura como sujetos que producen sentido del mundo que habitan, dando lugar así al sentir y la experiencia vivida que se elabora íntimamente como producto de la correlación de lo biológico, social y noogénico (Rico, 1998).

El planteamiento hasta aquí desarrollado deja ver los énfasis puestos a la subjetividad de los niños y niñas tenidos por discapaces. Tanto la predilección por la dimensión biológica en los discursos académicos, como la tendencia desde la política a declarar sus esfuerzos por mejorar las condiciones que atañen a la dimensión social, confirman la importancia de considerar la dimensión noogénica como fundamental en la configuración de su subjetividad en tanto da cuenta de la expresión de sí mismos desde su singularidad y lugar protagónico. Es por esto que,

reconociendo la negación de la capacidad que la ‘discapacidad’ supone, y en vía de comprender a los niños y niñas desde su libertad de ser y expresar, son enunciados desde las capacidades diversas que comprenden la multiplicidad de sentidos que en ellos y ellas se gestan respecto a su experiencia e interacción con el mundo, por lo que el estudio propuesto reconoce la importancia de tener en cuenta la dimensión biológica, pero sin agotarse en ella, más bien asumiendo la correlación de esta con la dimensión social y noogénica, pues el sujeto que interesa reconocer aquí es también un sujeto trascendente.

2. Estado de la cuestión

La presentación que se hace en este capítulo pretende evidenciar el abordaje que el tema subjetividad infantil y discapacidad ha tenido en el ámbito académico, a fin de situar la necesidad en el campo de los estudios en niñez. Por ello se consultaron estudios delimitados en datos de los últimos 11 años, dentro de los cuales se encuentran artículos de investigación, capítulos de libros y tesis de maestría y doctorado. La revisión de este corpus fue hecha con base en las unidades de análisis abordadas en el planteamiento del problema. En lo que sigue se detallan los estudios relevantes al caso de cada uno de los ejes discutidos, que al cierre del capítulo se analizan según las tendencias que han presentado alrededor de la discapacidad en términos históricos, sociales, políticos, jurídicos y educativos.

2.1. Eje 1: Historia y estudios sobre Política Pública

Lo que la revisión en este eje muestra, es una mayor inclinación a lo que atañe al carácter de la política pública en cuanto su diseño en materia de derechos e inclusión social para las personas con discapacidad, al igual que los alcances y retos jurídicos que el enfoque de protección presenta, luego de haber sido sugerido en la CDPD. Todo esto enmarcado en un desarrollo histórico del concepto de discapacidad:

Palacios (2008) afirma que "la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, [que] parece en la actualidad ser una afirmación no factible de ser cuestionada" (p.25). Sin embargo, hasta hace poco la discapacidad cargaba una concepción caritativa, que no exponía la complejidad social de este fenómeno, pues *rareza* y *diferencia* fueron términos que construyeron la historia de la discapacidad, con lo que la autora refiere su estudio en tres modelos: de la prescindencia, rehabilitador y modelo social –explicados anteriormente–.

Asimismo, López (2019), en el abordaje del desarrollo normativo sobre la discapacidad en relación con las maneras de concebirla, describe la evolución histórica de su conceptualización en España, mostrando como la discapacidad ha sido vista desde la limitación y la diferencia. De esta manera el autor problematiza la subjetividad en la discapacidad, retomando las políticas y normativas que han estado implicadas en cada uno de los contextos en los cuales se legitimó ciertas prácticas sociales, hasta llegar al modelo social en el cual se configura el enfoque de derechos. Todo lo anterior, abre paso al paradigma de la autonomía personal de las personas con discapacidad liderado por ellas mismas bajo el lema *nada sobre nosotros sin nosotros*.

Por su parte Mesías y Polanco (2016) en el estado del arte que realizan acerca de las tesis sobre diversidad funcional que se han adelantado en CINDE al 2015, presentan un recorrido histórico de la discapacidad como constructo de interés y dan a conocer las posturas existentes frente a la discapacidad en los modelos predominantes. En la revisión teórica acerca de la definición y concepto de discapacidad, los autores concluyen que no es un término fácil de definir, pues

depende del tiempo, las circunstancias, el lugar y/o el contexto en el que esté ubicado el sujeto, puesto que sus múltiples características, su naturaleza y el estar influenciado por la sociedad, la cultura y la economía, crea complejidad múltiple en su entendimiento. (Mesías y Polanco, 2016, p.7)

A juzgar por lo anterior, la discapacidad recibe una definición dependiendo de los elementos que cada enfoque privilegie. Así, desde el enfoque biomédico se apunta a la funcionalidad, por lo que se entiende la discapacidad como una patología individual, mientras que el enfoque contextual, al centrarse en el sujeto en interacción con el ambiente, la discapacidad se manifiesta en las dificultades o potencialidades de esa relación, que, al tratarse de la participación en grupos sociales, corresponde al enfoque de derechos, fundamentado en las relaciones de la persona con otros miembros de la sociedad (Mesías y Polanco, 2016).

Ahora bien, en lo que respecta a la evolución del término, los autores encontraron que la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2001, dio a conocer la *Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF)* como una versión mejorada de la *Clasificación Internacional de la Deficiencia, la Discapacidad y la Minusvalía*, pues en ella se reemplaza la

palabra deficiencia, por déficit en el funcionamiento; el término minusvalía, por restricción en la participación y la discapacidad, por limitación en la actividad. Lo que aquí se presenta realmente, es el primer cambio de enfoque, pues pasa de ser un término patológico a una característica funcional del sujeto en lo que la discapacidad es vista como una interacción compleja entre la salud y los factores del contexto (Gómez y Cuervo, 2007, citado por Mesías y Polanco, 2016). Más adelante, emerge el término *diversidad funcional* con el nacimiento de una comunidad virtual española, con el que buscan “erradicar las nomenclaturas o terminologías negativas, hacia las personas que presentan alguna discapacidad” (Mesías y Polanco, 2016, p.12). Sin embargo, los mismos autores indican que, si bien ha habido una evolución en el término, la CIF continúa utilizando expresiones de connotación negativa para referirse a las personas con discapacidad.

Lo anterior, además de presentar cambios en la manera de nombrar la discapacidad, trajo consigo normativas a nivel nacional e internacional que incidieron en la manera de comprender a los sujetos con discapacidad, así como la transformación de las prácticas y servicios de las que debían ser parte en el marco del enfoque de derechos que se proclama en la CDPD. Si bien es cierto que la ratificación de la CDPD ha sido un avance, la adecuación del derecho interno en Colombia no satisface la exigencia que implica la protección integral, afirmaciones que se sostienen en los estudios jurídicos de Parra (2010).

En primer lugar, el autor hace un análisis comparativo de los desarrollos conceptuales de la CDPD, respecto a los de otros instrumentos internacionales, que, si bien refieren a grupos poblacionales sin discapacidad, con estos, las personas con discapacidad comparten un lugar vulnerable, por tanto, se consideran antecedentes en la búsqueda de objetivos similares frente a la igualdad y participación plena en la vida social. El análisis del autor expone entonces los alcances y retos jurídicos que la CDPD plantea para los países firmantes, sugiriendo que la intencionalidad del desarrollo normativo es proteger a las personas con discapacidad, pues éstas tienen barreras sociales que son posibles de ajustarse a fin de ser incluidos en la sociedad, lo que sitúa el concepto *discapacidad* entre el modelo médico y el social.

En otro artículo Parra (2012) comenta que dicho concepto ha migrado hacia una perspectiva holística dado que involucra múltiples factores (como entorno, sociedad, cultura, etc.) que lo complejizan. Así, para el autor, el impacto de la ratificación de la CDPD en Colombia es el advenimiento de un instrumento jurídico que “recoge un modelo complejo entre promoción

de derechos, acciones afirmativas y prohibición de la discriminación por razón de discapacidad” (p.4), que resuelve la falta de poder que tenía este grupo social ante la capacidad de definir y decidir sobre su desarrollo, lo que, desde el enfoque de derechos, resulta reconocer y asumir a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y deberes civiles.

Tras revisar la legislación colombiana para la implementación de una política pública en discapacidad, el autor indica que, si bien el proyecto de Ley estatutaria 167 de 2011, materializa el paradigma de protección instaurado por la CDPD (ratificada mediante la Ley 1346 de 2009), resulta necesario armonizar la normatividad existente para garantizar las formulaciones en dicha ley, que en últimas alude a garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad colombiana. Más adelante, Parra (2013) establece las diferencias y falencias que tiene la legislación interna en relación con la CDPD, a fin de determinar los ajustes que requiere el goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, aduciendo que las posturas conceptuales que orientan la normatividad se han enfocado desde la óptica del sector salud a la “promoción de entornos saludables/prevenición de la discapacidad: habilitación/rehabilitación y equiparación de oportunidades, con intervenciones de inclusión educativa laboral, acceso a los medios de comunicación, la cultura, la recreación, el deporte y el entorno físico para la discapacidad” (p.6), cuando la discapacidad es un *hecho multidimensional* que requiere emprender acciones desde distintos sectores de la sociedad, en coherencia con el modelo social que se expresa en la CDPD para promover, proteger y asegurar condiciones de igualdad y libertades fundamentales.

Como respuesta, la expedición de la Ley 1346 de 2009 –que aprueba la CDPD–, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 –que establece las disposiciones para garantizar el ejercicio de los derechos proclamados en la CDPD–, y la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022 –que consolida las dos leyes en mención dentro del Conpes Social 166–, se consideran avances en el plano normativo colombiano. Sobre esto Alarcón (2014) sostiene que tanto las leyes como la política pública son mecanismos políticos que trascendieron la asistencia, protección y manejo social del riesgo, hacia un enfoque de derechos, dado que se procura más que el acceso a bienes y servicios, se insta a eliminar las barreras y equiparar las oportunidades en los ámbitos de la vida, es decir, al desarrollo humano bajo una perspectiva diferencial con reconocimiento de libertades humanas y participación en la vida política y pública. Pese a ello, el análisis del diseño e implementación de la Ley Estatutaria 1618, realizado por Formonte (2015),

encuentra que, si bien se reconoce la solidez y jerarquización de lo que en esta ley se propone, hay una brecha importante con relación a la implementación, ya que la participación de las personas con discapacidad a nivel político es débil, lo cual incide en que sus necesidades reales no son consideradas al nivel que se requiere, al respecto señala la importancia de generar espacios de liderazgo y visibilización de las problemáticas exponiendo ideas y proyectos para estas.

2.2. Eje 2: Estudios sobre la implementación de la política pública

En este eje se presentan estudios que comprenden la implementación de la política pública para la niñez con discapacidad, en los que se evidencia una preferencia por analizar la normatividad puesta en funcionamiento, con base en los avances y los retos vigentes, así como las problemáticas que se instalan en la realidad social de los niños y niñas con discapacidad, sobre las que la política pretende dar respuesta.

La *Convención sobre los derechos del niño* (1989), en tanto se constituye como ley en favor de la protección de la niñez y sus afectaciones en el desarrollo, así como de su participación en sociedad cuando no se reconocen ni materializan sus derechos, complementa la pronunciación en favor de las personas con discapacidad que la CDPD realizó. A propósito del aniversario número 20 de la Convención de los Derechos del Niño, Galvis (2009) hace una reflexión en la que expone la trayectoria de estos derechos a partir de apoyos y avances conceptuales referidos a la titularidad y la protección integral, para dar nuevas y actuales interpretaciones a lo que en ella se postula. La autora señala que “los niños y niñas con discapacidad no son considerados objeto de protección” (p.608), sin embargo, reconoce que, en lo que concierne a la discapacidad, se ha acentuado una mirada asistencial de protección, ya que se les ha nombrado como minusválidos, impedidos, inválidos y discapacitados, y “todos estos apelativos parten de la carencia de capacidad, pero no se ha encontrado el lenguaje que los defina desde la diferencia de habilidades y facultades” (Galvis, 2009, p.617).

Considerando la incidencia de las políticas públicas en la niñez, Moreno (2010), abordó la problemática de aquellas que refieren a la población infantil con discapacidad en Colombia desde una perspectiva de justicia, analizando la normatividad colombiana “expresada en leyes, decretos, sentencias y tutelas producidas entre 1993 y 2005” (p.37). Lo anterior, le permitió a la autora establecer tres hipótesis.

La primera se refiere al desconocimiento de las libertades de la vida humana de las personas con discapacidad durante las diferentes etapas de su vida; la segunda, plantea que la normatividad colombiana no reconoce a niñas, niños y jóvenes con discapacidad desde su capacidad, lo que limita sus libertades de experimentar diferentes maneras de ser y hacer como parte de su calidad de vida, y la tercera propone que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad no tienen la libertad de decidir sobre qué quieren ser y hacer, lo que no les da oportunidad de una vida digna (Moreno, 2010).

Respecto a estas hipótesis, la autora plantea posibles alternativas; para la primera refiere la herramienta internacional que proviene del campo de la salud pública: la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud versión para Niños y Jóvenes de la OMS (2007)*, en tanto este documento permite identificar las diferencias que se presentan en los grupos de edad, de acuerdo a la etapa del desarrollo, y los cambios que pueden tener relación en los ambientes y entornos donde transcurre la vida de los niños, niñas y jóvenes. Frente a la segunda, se introduce la noción de capacidades diferentes que facilita y promueve la vida digna de niños, niñas y jóvenes que han sido denominados bajo la concepción de discapacidad, en tanto, “[deben] aceptar decisiones predeterminadas por un sistema homogéneo que no reconoce la libertad de elegir en un contexto de diversidad” (Moreno, 2010, p.32). Por último, la tercera hipótesis se resuelve por la vía del concepto de vida digna consagrado en el enfoque de derechos humanos (Moreno, 2010), expresado por excelencia en otra herramienta internacional, la *Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007)*, la cual plantea nuevos panoramas de planeación, acción y transformación respecto al reconocimiento de los niños y niñas con discapacidad desde su capacidad de ser y hacer.

Al respecto, Garzón (2016) realiza un análisis de los discursos de niños y niñas sobre discapacidad, para ello, hace una comparación de los escenarios teóricos y sociales sobre la discapacidad referidos en el significado del lenguaje, la participación social, y su implicación en la formulación de políticas públicas. A partir de allí, la autora menciona que los niños y niñas tienen una capacidad de sentido al momento de comprender e interpretar el mundo principalmente a través de la comunicación, es así, como pone de relieve que el lenguaje desempeña un papel relevante en la manera en que es comprendida la discapacidad, y la injerencia que tiene en la ejecución de las prácticas sociales y políticas. Al mismo tiempo, refiere que han prevalecido visiones de marginación, vulnerabilidad e inferioridad, y cómo la necesidad

de cambiar el sentido del concepto ha dado lugar a trabajos interdisciplinarios, pero desde fuera del sujeto en sí.

Por lo tanto, la autora concluye que es necesario apostar por nuevas ontologías sobre la discapacidad pues “de la forma como las políticas públicas logren ser enunciadas, para que aboguen por la comprensión de la situación de discapacidad como una “condición humana”, para que no sean comprendidas como un asunto marginal al común de la población” (Garzón, 2016, p.1143), depende la construcción de alternativas pertinentes.

En ese sentido, Contreras y Pérez (2011) se preguntan por la manera cómo los niños y niñas significan su participación en el relacionamiento con el ámbito institucional. En este marco, Giberti (1998) citado por los autores, afirma que “la niñez no es un estado esencial o natural –por tanto, menos objetiva–, sino una construcción intersubjetiva que se ha erigido a partir de diversos fenómenos sociales” (2011, p.822), lo que representa constantes transformaciones en las que, definitivamente, están implicados los niños y niñas en interacción con el mundo adulto.

Los mismos autores precisan que estas construcciones sobre la niñez a su vez dan lugar a nuevos conocimientos sobre ella, que dejan ver alternativas que potencien sus capacidades, así refieren que

son sus prácticas las que van a reflejar la construcción de subjetividades; de esta forma los niños y niñas, por medio de la participación, van a dar sentidos y significaciones a los contenidos de sus discursos y a su actuar, como una forma de influir en su cotidianidad. (2011, p.815)

Las que finalmente consolidan procesos de intersubjetividad, sin embargo, se refiere que en las formas en que se planean y ejecutan las políticas públicas sobre la niñez es mínima la aceptación y negociación con los niños y niñas, lo que destaca el reto de trabajar en una lógica colectiva mediada por los derechos humanos, que haga real las transformaciones en los modos de relación social de la niñez con el mundo adulto.

2.3. Eje 3: Subjetividad infantil y discapacidad

En este eje se presentan investigaciones que propenden por indagar la subjetividad infantil y la discapacidad enmarcados en conceptos como diferencia y alteridad. En estos

acercamientos se vislumbra un interés por entender la niñez con discapacidad desde las dimensiones biológica y social, resaltándose un análisis interpretativo acerca de su realidad. Otro aspecto relevante de las publicaciones consultadas es la manera como se conceptualiza el sujeto y la discapacidad, desde los cuales se explican los procesos de inclusión.

Una tesis realizada por Ruiz y Soledad (2010), cuestiona la manera en que los niños sordos logran constituir su subjetividad, considerando la carencia que los imposibilita para acceder al lenguaje oral, así como, quiénes son los involucrados en ese proceso. Con relación a ello, mencionan que –entendiendo que el lenguaje configura la identidad y realidad– resulta imprescindible impulsar la Lengua de Señas para que sus maneras de aprehender y actuar sobre la realidad se den de manera natural e identitaria (Ruiz y Soledad, 2016). En este sentido, el sujeto es el resultado de la experiencia existente socialmente y la cultura en que vive, a lo cual se le atribuye la manera en que el sujeto determina su subjetividad en el proceso de relacionamiento con otros. A lo que refieren las autoras que “el ‘reconocerse en’ contribuye al ‘reconocerse con’; [y ello] implica asumir la alteridad” (2010, p.47).

A su vez, una investigación realizada por Camacho y Hernández (2013), se pregunta por las subjetividades configuradas en maestras, niños y niñas que hacen parte de procesos de inclusión de personas con discapacidad en primera infancia en Bogotá. Como resultado las autoras mencionan que

es importante resaltar que la subjetividad contempla lo simbólico, histórico y social, en donde las relaciones trascienden lo individual, cada subjetividad es una representación de otros y se configuran mutuamente. Por consiguiente, se puede inferir que la configuración de la subjetividad en maestras, niños y niñas podría verse permeada por los procesos inclusivos de manera bidireccional, ya que la interacción con la población con discapacidad genera en los individuos una visión más cercana a lo real de su condición y de lo que representan como individuos. (Camacho y Hernández, 2013, p.53)

Concluyendo con esto que la manera en que se configura la subjetividad en la inclusión esta permeada por los procesos de relacionamiento que existen entre los niños, niñas con y sin discapacidad y sus maestros.

Un artículo llamado *Prácticas ‘Psi’ en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias*, realizado por Apablaza (2017), profundiza en la instalación y efectos de las

tecnologías ‘Psi’ en los contextos educativos vulnerables, por ser consideradas formas de pensar a los sujetos como objetos de estudio, diagnóstico e intervención desde las ciencias psicológicas y psiquiátricas. En el marco de las políticas educativas ligadas a inclusión/diferencia, la autora refiere que entender la política como discurso “permite visibilizar los efectos sobre las formas en las que se nombran a los sujetos, y la manera en la que sus agentes se relacionan y, en consecuencia, los modos en que se organiza el campo social” (Ball, Maguire, Braun, y Hoskins, 2011, citados por Apablaza, 2017, p.53). Al intervenir conductas que se consideran desviadas o insanas, se generan unas formas de subjetivación que se ven confrontadas con el gobierno escolar que a su vez responde a lo establecido en la política pública.

También Garzón (2015) en su artículo, muestra interés en presentar las implicaciones de los tipos de enunciaciones existentes en los procesos de análisis de las políticas públicas sobre discapacidad. A través de las percepciones de niños y niñas escolarizados, con y sin discapacidad, indica que la relación entre los discursos que circulan en la sociedad frente al concepto y las acciones leídas es desde la desigualdad.

Por su parte, Solís (2012) sintetiza los estudios sobre la subjetividad infantil desde un abordaje del desarrollo humano y la socialización, enmarcado en la discapacidad cognitiva y visto desde el campo de la psicología, proponiendo la importancia de particularizar el desarrollo para no ver la discapacidad desde el déficit. En lo que respecta a estas miradas refiere que, si bien se requieren interacciones sociales, la dificultad está en no considerar la diferencia en el tiempo que lleva adquirirlas, por lo que se aplican parámetros de desarrollo normal a personas con algún tipo de discapacidad, respondiendo “a la falta de una teoría articulada del advenimiento del sujeto en la cual se atiendan las diferencias de un desarrollo específico, concordante con los “logros estructurales”, propios de cada uno de estos niños y niñas” (p.203). Por tanto, la discapacidad se configura como una oportunidad de comprender el desarrollo integral y el potencial humano desde otra perspectiva, siendo que deconstruye las teorías existentes sobre el pensamiento, el lenguaje y la cognición (Jacques Derrida, 1930-2004, citado por Solís, 2012).

Cúpich (2008) en su artículo llamado *Discapacidad y subjetividad*, respecto a la noción de discapacidad, identifica que se da lugar a posiciones subjetivas sobre ellos como *la vergüenza*, producto de la comparación con un sujeto ideal que la persona con discapacidad no es. *La*

compensación, por su parte propone al sujeto con discapacidad desde un lugar de sufrimiento y necesidad. *La sobre-compensación*, acentúa lo anterior, pero lo aprovecha como defensa, por último, *el narcisismo* como ley suprema –en lo que se hiperpotencia la exigencia– los hace merecedores de todo, sin restricción alguna. Dado lo anterior concluye que “el sujeto con discapacidad se constituye, de origen, como posicionado desde un pre-juicio originario que coloca a un sujeto (niño-hombre) en una condición de perjudicado, con un daño y con un destino prefigurado de consecuencias” (p.242).

A propósito, Zardel (2016) emprende una indagación sobre cómo se ha ido conformando el campo de la discapacidad, a través de recorridos que intentan polemizar el discurso dominante, dando apertura a un ámbito de exploración y deconstrucción de esa perspectiva hegemónica de ‘lo que falta’. Un primer recorrido sobre la discapacidad como tributo naturalizado del sujeto a partir de la reflexión sobre la subjetividad, el segundo desde el psicoanálisis con el fin de comprender las dimensiones que configuran la constitución del sujeto, el tercero se aborda desde una perspectiva filosófica y social, comprendiendo la discapacidad como una otredad, lo que se recoge en el cuarto recorrido como posibilidad de formas alternas de ser y estar en el mundo. Concluyendo con esto en términos investigativos, que es preciso darle lugar a un discurso que inaugure otras relaciones desde la pluralidad del ser.

Hasta aquí se ha expuesto un panorama que comprende publicaciones alrededor de la discapacidad y la subjetividad infantil como configuraciones sociales situadas desde el déficit y el diagnóstico. Para llegar a este punto, el capítulo ha sometido a examen las producciones que desde distintas áreas del conocimiento refieren al tema, encontrando en ellas tendencias epistemológicas que se recogen en las dimensiones biológica y social, así como una preferencia metodológica en ellos.

En ese orden de ideas, la primera tendencia en los objetos de estudio abordados refirió el desarrollo e implementación de políticas de cuidado y protección para las personas con discapacidad, en las que se asientan aspectos de carácter legal para garantizar procesos de inclusión en igualdad de oportunidades y otorgamiento de derechos. En ese sentido, se encuentra un creciente interés en la indagación sobre la calidad de vida, los derechos y las condiciones de posibilidad que encuentran las personas con discapacidad, y por ende la niñez con discapacidad, para participar en las prácticas de protección que se les proponen por su condición.

Una segunda tendencia es la que constituyen estudios orientados al análisis de la normatividad jurídica y los procedimientos que regulan la garantía de los derechos para las personas, niños y niñas con discapacidad, con base en la trayectoria histórica en la que el concepto de discapacidad, abordado desde diferentes modelos o enfoques, ha significado seguir diferentes pautas de cómo deben ser tratadas, rehabilitadas e incluidas. Lo que recientemente se ha traducido en acciones afirmativas enfocadas en atender cuestiones relativas a la salud en mayor medida y en educación en segunda instancia. Como última tendencia se tienen investigaciones interesadas en comprender la configuración de la subjetividad en niños y niñas con discapacidad en el ámbito educativo con relación al lenguaje y la socialización, en el marco de los procesos de inclusión en los que participan, así abordan la relación que se establece entre subjetividad y discapacidad a partir de teorías predominantes de las ciencias sociales para comprender la realidad y las construcciones sociales y culturales que sobre ellos y ellas se han puesto.

Ahora bien, la predominancia metodológica en las investigaciones consultadas exhibe un carácter interpretativo, en el que la mayoría son de tipo hermenéutico, en las que se evidencia la relación que se establece entre subjetividad y discapacidad. Esta tendencia interpretativa hermenéutica, permite afirmar que el rol de los niños y niñas, si bien denota un lugar central en la exploración de los diferentes objetos de indagación, este connota una ausencia en tanto población sujeto en las investigaciones, dado que, se han considerado en mayor medida las representaciones que tienen adultos con discapacidad o niños y niñas sin discapacidad, entre otras personas que leen la realidad de la niñez con discapacidad desde diferentes perspectivas sin que abarquen directamente los sentires de los niños y niñas con discapacidad.

En suma, lo que se encontró en las investigaciones que anteceden este estudio, es que la población con discapacidad ha sido abordada desde el reconocimiento de la vulnerabilidad de una corporalidad alterada que se conjuga con entornos hostiles o limitantes, por lo tanto, a la luz de estas percepciones son sujetos para los que se requiere normativas vinculantes a favor de la garantía de sus derechos. Es así, como estas comprensiones, que surgen de interpretaciones desde atribuciones socialmente impartidas, marcan la forma en que se emiten juicios alrededor de lo que se constituye como discapacidad, en tanto, el sujeto con discapacidad es visto desde la reducción de capacidad, que se centra en características que lo ubican en términos deficitarios.

3. Formulación del problema

La investigación aquí propuesta, planteó hacer una aproximación a la subjetividad infantil desde el rol protagónico de los niños y niñas con capacidades diversas, en cuanto a la producción de sentido de existencia que realizan en el marco de las prácticas sociales que la política prevé para su cuidado y protección. La siguiente es la pregunta que orientó este estudio:

¿De qué manera los sentidos de las prácticas de cuidado y protección en la experiencia vivida por niñas y niños con capacidades diversas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?

3.1. Propósito general

Comprender la manera en que los sentidos de las prácticas de cuidado y protección en la experiencia vivida por los niños y niñas con capacidades diversas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil.

3.2. Propósitos específicos

- Exponer la experiencia personal originaria de los niños y niñas con capacidades diversas vivida en prácticas de cuidado y protección.
- Analizar en la experiencia expuesta, posibles expresiones de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil.

4. Justificación

En esta investigación social, se aborda como objeto de estudio la subjetividad en niños y niñas con capacidades diversas a partir de los sentidos que ellos y ellas confieren a las prácticas de cuidado y protección como expresión posible de su protagonismo, desde una mirada fenomenológica que permita un acercamiento a sus experiencias vividas. Para ello, es preciso argumentar tres razones que soportan la importancia de lo que aquí se propone sustentadas en las características, primero, del campo de conocimiento en que se inscribe el estudio; segundo, del grupo social que reconoce y tercero, del marco teórico-metodológico que lo define. A continuación, se proponen las razones de importancia del estudio realizado, discriminadas en términos de su relevancia teórica y su pertinencia social e institucional.

En cuanto a lo primero, la investigación llevada a cabo cobra importancia al contribuir en el abordaje del fenómeno complejo de la niñez en la sociedad, e indagar el objeto de estudio

desde las capacidades y necesidades que se encuentran contenidas en la correlación de la dimensión biológica, social y noogénica, que como ya se mostró, existen investigaciones de manera profusa, y que poco han atendido la dimensión noogénica como aquella que incorpora las aspiraciones y deseos de autorrealización de todo sujeto, en la que se vería reflejado el sentido que para un grupo de niños y niñas tienen las prácticas de cuidado y protección en su experiencia vivida. En consecuencia, se asume el sentido como un pilar en la configuración de la subjetividad infantil, lo que lo descentra de las teorías del desarrollo infantil, pues la subjetividad se propone como una comprensión orgánica del sujeto.

Otro aspecto de importancia es la elección metodológica frente al objeto de estudio abordado, que en esta investigación se propone desde lo fenomenológico porque permite llegar a lo esencial y lo auténtico de la subjetividad infantil, visibilizando los sentidos que encierran las prácticas alrededor de los niños y niñas con capacidades diversas, ello a su vez representa un reto que se asume con la mayor responsabilidad y juicio académico y ético; además se encontró que algunos de los estudios realizados, en términos metodológicos, si bien se enmarcan en lo cualitativo, tienen un enfoque hermenéutico, y a partir de metodologías como análisis de discurso o etnografías, hacen una aproximación a reconocer a los niños y niñas con capacidades diversas en función de la inclusión social y el desarrollo, a partir de un marco interpretativo desde diferentes perspectivas teóricas. Contrario a esto se abordó una ontología y epistemología desde las que se reconoce que el mundo es percibido por los niños y niñas de manera real e intuitiva, por lo tanto, son ellos quienes lo conocen con una actitud natural.

Respecto a lo segundo, la pertinencia social en esta investigación tiene lugar al hacer visibles los sentidos y las maneras en que los niños y niñas comprenden y viven las prácticas de cuidado y protección, lo que posibilita a la sociedad interpelar las representaciones que socialmente se han construido sobre la niñez con capacidades diversas, dando lugar a que en sus mundos circundantes se reconozcan la realidad percibida por ellos y ellas y se considere el conocimiento de cada uno sobre su mundo para dar paso posibilidades en el relacionamiento con ellos y sus familias. A su vez posibilita alternativas en la manera de configurar estas prácticas sociales, no solo en función de su bienestar físico y social, sino acudiendo a su potencial como sujetos.

Es así como este estudio aporta conocimiento que permite a profesionales de las diferentes prácticas en las que participan los niños y niñas con capacidades diversas, ya sean educativas, sociales, recreativas o de salud, diseñar estrategias y acciones que consideren al sujeto de manera orgánica y en su capacidad de ser y de autorrealizarse, a propósito de su condición. Además, presenta posibilidades para las familias el hecho de conocer las experiencias vividas por sus niños y niñas a través de su propio sentir, en primer lugar, porque les deja comprender y conocer esas vidas de manera más profunda lo que guarda una relación favorable frente a las decisiones de bienestar que como familia toman sobre ellos y ellas, así como sobre las prácticas de cuidado que se dan en el hogar; en segundo lugar, porque contribuye a la manera de construir relaciones intersubjetivas que consideren a los niños como sujetos capaces de comunicar y dar sentido a su realidad.

Por último, con base en las ideas expuestas, se considera relevante para la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, al igual que para la Universidad Pedagógica Nacional-UPN, contar con investigaciones que se pregunten por la subjetividad infantil y la discapacidad desde un enfoque fenomenológico; ya que, si bien CINDE cuenta con investigaciones que se inscriben en este enfoque y otras que abordan la subjetividad infantil, son solo algunas las que aluden a la búsqueda del sentido otorgado por niños y niñas con capacidades diversas, por lo que en este estudio se encontró un aporte significativo al dar apertura a comprensiones sobre la niñez; a su vez este estudio posibilita diálogos con otras instituciones que hayan adelantado investigaciones en esta dirección, favoreciendo encuentros interinstitucionales alrededor de la niñez, en ese sentido favorece el liderazgo institucional en la producción de conocimiento sobre la subjetividad infantil en niños y niñas con capacidades diversas en función del desarrollo educativo y social.

Del mismo modo, se encuentra pertinencia en la propuesta de la Línea de Niñez, en vía de consolidar un proceso de investigación riguroso que aporte al campo de estudio, en tanto se aboga por comprender las condiciones de posibilidad de los niños y niñas con capacidades diversas en la construcción de su subjetividad, invitando a la continuación y profundización en estudios que metodológicamente permitan situar una ontología y epistemología propia del sujeto, además configura la posibilidad de construcción de conocimiento a largo plazo que permita reivindicar los estudios en niñez, orientando las discusiones que se generan en los encuentros de

Línea como espacios de formación, lo que podría propiciar miradas más amplias sobre las estructuras de sentido que subyacen a la vida de los niños y niñas.

5. Marco Teórico-metodológico

En este capítulo se presentan las bases teórico-metodológicas que sustentaron el estudio. Primero, se explicita el referente epistemológico tras el diseño de la investigación, indicándose porqué se adopta una estructura de niveles concatenados y cómo la fenomenología permite avanzar con sus procedimientos ante al fenómeno de interés. Para ello, se recogen aspectos sobre los trabajos de distintos académicos que han contribuido a configurar una manera de abordar la producción de conocimiento social. Segundo, se presentan las categorías metodológicas que actúan como condiciones de posibilidad para abordar la pregunta fenomenológica. Las consideraciones que aquí tienen lugar recogen las ideas de pensadores seleccionados a tal propósito. Tercero, se detallan las características de la población con quien se investigó para ofrecer las circunstancias y cualidades en las que se llevó a cabo la producción de datos. Por último, se propone un esquema sobre la ruta metodológica que se siguió desde el surgimiento de la intención investigativa.

5.1. Diseño de la investigación

La investigación realizada requirió numerosas decisiones en su curso. Estas decisiones constituyeron un importante posicionamiento de las investigadoras y autoras del presente informe sobre la manera de conocer la realidad social que les interesaba, lo que implicó determinar *cómo* hacer para acceder a la información, *por qué* hacerlo de ese modo y *para qué* o *para quién* hacerlo.

Ibáñez (1986) señala que cada una de estas preguntas o modalidades de la investigación corresponde a un nivel de la misma, a saber, el nivel *tecnológico*, *metodológico* y *epistemológico*, respectivamente. Dada la relación de jerarquía en que se ubican los niveles, el diseño de la investigación social responde a tres operaciones distintas que en esencia se complementan respondiendo a la misma perspectiva, dando así condiciones de posibilidad, coherencia y legitimidad a la producción de conocimiento que se realiza. Por ende, las decisiones que se toman sobre la *conquista*, *construcción* y *comprobación* de la investigación, como operaciones necesarias para no desvincular lo epistemológico de las cuestiones técnicas

(Bourdieu, 2002), definen la tendencia a un mayor o menor énfasis en alguno de estos o la articulación de los tres.

Haber propuesto un diseño investigativo de esta manera, significó emparentar lo emparentable y emprender una *vigilancia epistemológica* sobre todos los elementos “cuya integración jerárquica determina la práctica correcta” (Bourdieu, 2002, p.84). En consecuencia, el abordaje del objeto en la perspectiva interpretativa que aquí se sigue, al considerarse como el resultado de la relación estrecha entre el sujeto que investiga y el sujeto que experimenta el fenómeno a investigar, ubicó esta investigación dentro del paradigma interpretativo, sosteniéndose en unos conceptos y técnicas metodológicas de tipo fenomenológico, acordes a él. De allí que la teorización sobre la producción de conocimiento apuntara a lo que indica Ibáñez (1986) como un proceso de investigación abierto, esto es, con posibilidades de acción e integración entre los sujetos participantes de la investigación, con lugar para lo inesperado de su relación.

Dicho en forma breve, el diseño de esta investigación concibió los tres niveles que sugiere Ibáñez (1986), en tanto el primero es una operación epistemológica “de conquista contra la ilusión del saber inmediato” (p.32). El segundo se configura como una operación metodológica, acoplada a la demanda implícita de transformación de la información en aras de construir conocimiento, y el tercero en una operación tecnológica basada en los presupuestos de los niveles precedentes, a modo de técnicas a utilizar, lo que conlleva la comprobación de un hecho específico que es consignado por el investigador de manera particular (Bourdieu, 2002).

A continuación, se explicitan los fundamentos en cada uno de los niveles desde los referentes que responden a la intencionalidad investigativa, a fin de ser consistentes con la práctica llevada a cabo.

5.1.1. Nivel Epistemológico

La respuesta a la pregunta propuesta por Ibáñez (1986) sobre el *para qué o para quién se investiga*, enmarca la relación entre el investigador y el objeto de estudio bajo la demanda de *comprender las posibilidades del ser* por las que se plantea la investigación, de manera que aquello que se conoce en el proceso investigativo satisfaga las necesidades de conocimiento de todos los sujetos. Puesto que no se considera el objeto como independiente del sujeto, ni mucho menos universal, más bien lo que importa son los sentidos de las experiencias vividas de los

sujetos, en tanto es allí donde ocurre el encuentro que hacen de su voluntad, arraigada a una multiplicidad de relaciones y vinculaciones externas, en las que, desde la significación de lo singular y la experiencia interna, se expresa el sentido de la historia y la realidad auténtica (Dilthey, 1944); la comprensión se asume como una tarea que presupone reconocer *cosas* en el mundo que solo adquieren sentido en la interacción del sujeto con ellas, de ahí que la vivencia particular sea fuente de conocimiento, por cuanto la subjetividad implicada en la construcción de ese mundo, ofrece un acercamiento *a las cosas mismas* que quieren develarse sin el prejuicio de teorías explicativas ajenas a su naturaleza (Heidegger, 1951).

El nivel epistemológico, por tanto, se configuró con los principios del paradigma interpretativo, advirtiendo con ello que esta investigación trazó una pregunta por el sentido de la experiencia vivida, instancia que solo es posible en el ser que se pregunta por el ser, que no es otra cosa que la pregunta por la existencia:

Si ha de hacerse expresamente la pregunta que interroga por el ser, y ha de hacérsela en forma de “ver a través” de ella plenamente, el desarrollo de esta pregunta [...] pide que se expliquen los modos del “dirigir la vista” al ser, del “comprender” y “apresar en conceptos” el sentido; [...] que se ponga de manifiesto la genuina forma de acceso a este ente. “Dirigir la vista”, “comprender” [...] son modos de conducirse constitutivos del preguntar y, por tanto, ellos mismos modos de ser [...] de aquel ente que somos en cada caso nosotros mismos, los que preguntamos. Desarrollar la pregunta que interroga por el ser quiere, según esto, decir: hacer “ver a través” de un ente —el que pregunta— bajo el punto de vista de su ser. (Heidegger, 1951, p.16)

Tanto Heidegger (1951) como Ricoeur (1995) sostienen que el ser orientado a estar-en-el-mundo precede a la reflexión, por ende, el ser se asienta en el ámbito de la experiencia y desde ahí se constituye como sujeto, siendo el conocimiento que tiene del mundo, la realidad de su vivencia.

Bajo esa tesitura podemos decir que “comprendemos cuando, basándonos en nuestra propia vida profunda, prestamos vida y aliento al polvo de lo pasado” (Dilthey, 1944, p.289), dando lugar a la significación de lo singular de las vivencias propias que, además, se configuran en la interacción con otros a través de estructuras de sentido. Así, se establece un encuentro del sujeto con el mundo exterior de manera correlativa, lo que Husserl (1949) describe como el

encuentro inmediato e intuitivo del sujeto con sus mundos circundantes, que resultan ser un mismo mundo al que se accede conscientemente de manera distinta.

Como resultado, la verdad, dirá Husserl (2008), no se descubre, sino que se construye, constituyéndose en un atributo del conocimiento y no de las cosas que están en el mundo. Entonces las cosas, al experimentarse producen sentido para quien tiene la vivencia “y es sobre esa base que se plantean y tratan estas cosas” (Van Manen, 2003, p.32).

Por ello, abordar los sentidos de las prácticas se asumió en relación con la experiencia humana, por lo tanto

los hechos de la sociedad nos son comprensibles desde dentro, podemos revivirlos, hasta cierto grado, a base de la percepción de nuestros propios estados, y la figuración del mundo histórico la acompañamos de amor y de odio, de apasionada alegría, de todo el ardor de nuestros afectos. (Dilthey, 1944, p.74)

Lo que sitúa la constitución intersubjetiva del sujeto en la comprensión y reconocimiento de sí mismo y de otros sujetos que están en el mundo natural y configuran una conciencia colectiva, que a su vez constituye el mundo real como objetivo (Husserl, 1949).

5.1.2. Nivel metodológico

Con la cuestión epistemológica situada, el nivel metodológico encontró en los postulados de Van Manen (2003-2016) la respuesta al por qué proceder fenomenológicamente en el estudio de las prácticas, tomando en consideración las ideas de Edmund Husserl acerca del método de la reducción y la epojé.

Como es indicado por Van Manen (2016), la fenomenología “debe describir lo que nos es dado en la experiencia inmediata sin estar obstruido por preconcepciones y nociones teóricas” (p.195). En este sentido, la fenomenología no parte de posturas definidas, y tampoco ejerce opiniones, ni explicaciones acerca de la experiencia vivida. Por lo que utiliza como método la epojé y la reducción, puesto que la epojé permite poner entre paréntesis los supuestos, explicaciones y comprensiones preconcebidas que existen acerca de la actitud natural que se asume ante el mundo. Por lo tanto, “todos los aspectos y gestos metódicos de la epojé sirven a este propósito: qué uno se abra a la experiencia tal y como se vive –cómo ciertos fenómenos y acontecimientos se constituyen y se dan en la experiencia vivida– ” (Van Manen, 2016, p.252).

En lo que respecta a la reducción fenomenológica, Husserl (1949) señala que, para acceder a ella es necesario separarse de las creencias acerca de la actitud natural sobre el mundo experimentado, es decir el mundo como una concepción definida, pues de esta manera es posible describir de forma pura las estructuras de sentido que circundan alrededor del ser. En ese contexto, “la reducción fenomenológica, que se refiere también a nuestra: existencia empírica y que nos [impide] registrar una sola proposición que encierre explícita o implícitamente semejantes posiciones naturales, en tanto se trata de la existencia individual” (Husserl, 1949, p.147).

Así, el método de la epojé-reducción como “el movimiento preparatorio del método, que implica la apertura y liberación personal de los obstáculos que podrían impedir la aproximación a los fenómenos de nuestro mundo de la vida” (Van Manen, 2016, p.259), permite acceder al fenómeno sin preconcepciones anticipadas y, por ende, al material vivencial de la experiencia vivida tal y como se muestra.

Por lo anterior, el mismo autor, basado en la literatura filosófica fenomenológica distingue unos momentos metódicos de la epojé reducción; a saber, *la epojé-reducción heurística* –el asombro–, ésta consiste en “poner entre paréntesis la actitud de lo dado por hecho” (p.253), argumentando que debe existir un sentido de asombro ante el fenómeno en el que el investigador está interesado, refiriéndose al asombro como la disposición involuntaria de encontrar lo extraño en lo que es más familiar; posteriormente se encuentra situada la *epojé-reducción hermenéutica*, la cual hace referencia a que “se requiere practicar una autoconciencia crítica respecto a los presupuestos que impiden ser tan abierto como sea posible al sentido y al significado del fenómeno” (p.255), por lo tanto, se debe dejar de lado las expectativas anticipadas que afecten la mirada reflexiva sobre el fenómeno tal y como se vivencia.

Luego, sitúa la *epojé-reducción vivencial* –la concreción–, para ésta se hace necesario “poner entre paréntesis toda teoría o significado teórico, toda creencia, dirigiéndose a explicar el sentido concreto o vivido” (pp.255-256), pues no se permiten generalizaciones, ni teorizaciones abstractas acerca del fenómeno. Por último se encuentra, la *epojé-reducción metodológica* –enfoque–, la cual hace alusión a “la epojé de poner entre paréntesis todas las técnicas convencionales y busca o inventa un enfoque que podría encajar más apropiadamente con el tema fenomenológico que se está investigando” (p.257), pues la fenomenología es una

metodología que no construye un conjunto predeterminado de procedimientos, técnicas y conceptos fijos sobre los cuales se regule la investigación (Van Manen, 2003).

Consistentemente con lo expuesto anteriormente, a continuación, se explicitan a profundidad las técnicas de producción y análisis de datos que se utilizaron en esta investigación.

5.1.3. Nivel Tecnológico

5.1.3.1. Técnicas para producción de datos

Para dar lugar a la pregunta por el *cómo* se procedió con dos tipos de técnicas, las primeras para la producción de datos sobre las experiencias vividas de los niños y niñas, y las segundas para el análisis de esos datos cualitativos de tipo fenomenológico.

Como técnica de producción de datos, se utilizó la *entrevista fenomenológica*, en tanto “sirve para el propósito específico de explorar y recoger material vivencial, historias o anécdotas que puedan servir como fuente de reflexión fenomenológica y, por ende, desarrollar una comprensión más rica y profunda de un fenómeno humano” (Van Manen, 2016, p.359). Dado lo anterior, el propósito fundamental de la entrevista fenomenológica se enmarcó en poder acceder a las narraciones vivenciales de la experiencia de manera pre-reflexiva, tal y como se muestra; lo que implica rehuir a opiniones, percepciones o interpretaciones personales acerca del fenómeno. Por esta razón, la investigación estuvo encaminada al descubrimiento y a la reflexión sobre los sentidos que el sujeto otorga a la experiencia vivida.

De ahí que, las preguntas fenomenológicas que se diseñaron para este trabajo investigativo buscaron provocar la descripción de la experiencia vivida acerca del fenómeno de las prácticas de cuidado y protección de niños y niñas con capacidades diversas que participaron de esta investigación, en tanto estas preguntas permitieron en primer lugar, capturar datos generales de la vivencia a través de un instrumento de caracterización y apertura, que sirvió para identificar particularidades del fenómeno. En segundo término, ahondar en los aspectos significativos reportados inicialmente, siendo preciso el diseño de otro instrumento, para el caso, se configuró a partir de los existenciales de relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad y materialidad, como unidades de análisis fenomenológico que se desarrollarán más adelante y que dieron lugar a una indagación guiada que permitió la producción de material vivencial de orden pre-reflexivo sobre el sentir de la experiencia vivida.

5.1.3.2. Técnicas para análisis de datos

Como técnica para el análisis fenomenológico, se utilizó el enfoque *selectivo de lectura*, el cual permite, como lo refiere Van Manen (2016), preguntarse por cuáles frases o enunciados parecen particularmente esenciales o reveladoras acerca del fenómeno o la vivencia que se está describiendo, y a partir de allí resaltarlas para luego capturar los sentidos fenomenológicos de forma descriptiva.

El uso de unidades de análisis denominadas existenciales, permite la reflexión acerca de las estructuras temáticas del mundo de la vida, en tanto, las estructuras es lo que se comparte de la experiencia, es decir el común del sentido, en palabras de Van Manen (2003) “impregnan los mundos vitales de todos los seres humanos, independientemente de sus situación histórica, social y cultural” (p.119). Por lo tanto, son temas que hacen parte de la universalidad del mundo de la vida en donde transcurre la cotidianidad de los niños y niñas con capacidades diversas que participaron de esta investigación.

Dado lo anterior, Van Manen (2016), propone cinco existenciales que se recogen en lo vivido: relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad, y materialidad, los cuales “pertenecen al terreno existencial mediante el cual todos los seres humanos experimentamos el mundo, a pesar de que no todos lo hacen del mismo modo” (Van Manen, 2003, p.119). Estos se utilizan como categorías de análisis, pues son estructuras fundamentales compartidas que permiten la reflexión de una manera heurística.

A continuación, se describen cada uno de los existenciales que orientaron el análisis fenomenológico del estudio realizado.

En primer lugar, el existencial de *relacionalidad* guía la reflexión acerca de cómo “se vivencian el yo y los otros respecto al fenómeno que se está estudiando” (Van Manen, 2016, p.346), en tanto permite reflexionar cómo se conecta la comunidad de sentido en la experiencia compartida; el existencial de *corporalidad* guía la reflexión al indagar cómo es vivenciado el cuerpo respecto del fenómeno de estudio, y cómo es percibido el cuerpo propio y el de los otros que comparten la misma vivencia, (Van Manen, 2016), es decir cómo los niños y niñas con capacidades diversas sienten su cuerpo frente el fenómeno de las prácticas de cuidado y protección.

Seguido a esto, el existencial de la *espacialidad*, en palabras de Van Manen (2003) “constituye el espacio sentido” (p.120), en tanto permite la reflexión acerca de cómo se sienten los niños y niñas con capacidades diversas que participaron de esta investigación en los distintos espacios en que transcurre su vida cotidiana, teniendo en cuenta que los espacios donde transcurren sus mundos circundantes están en instituciones educativas, instituciones de salud y sus hogares, principalmente.

Por su parte, el existencial de *la temporalidad*, permite la reflexión acerca de cómo es vivenciado el tiempo, dependiendo del tipo de actividad que se esté realizando, referido a cómo, los niños y niñas con capacidades diversas que participaron del estudio, sienten el tiempo vivido, y en qué momentos de la vivencia sienten que el tiempo transcurre de manera más rápida o más lenta, pues como lo refiere Van Manen (2003), “el tiempo es nuestra peculiar forma de estar en el mundo” (p.122). Por último, el existencial de la *materialidad*, guía la reflexión hacia la vivencia de las “cosas” del fenómeno de interés investigativo, en palabras de Van Manen (2016), se puede indagar “cómo son vivenciadas las cosas y cómo las vivencias de las cosas y del mundo contribuyen al sentido esencial del fenómeno” (p.350).

5.2. Categorías Metodológicas

Las categorías que se asumieron en el estudio, actuaron como oportunidades de comprensión del fenómeno, en la medida en que las ideas que se recogen sobre cada una, siguiendo a autores destacados, alentaron “la búsqueda de una intuición sobre la fenomenalidad de la experiencia vívida” (Van Manen, 2016, p.15) desde la disposición a la pregunta y no como conclusiones predeterminadas, puesto que lo que ofrecen es un ángulo distinto que da cabida a las realidades vivenciadas, sin restringirlas ni anular el sentido que portan, es decir las categorías permitieron hacer fenomenología.

Así pues, el carácter metodológico de las categorías supone la distancia con presupuestos teóricos que explican el fenómeno por fuera de él, en cambio, admite ver a través de ellos sin pretensiones de interpretación teorizante con la cual se abstraigan todos los sentidos en las prácticas de cuidado y protección. Las categorías metodológicas se conciben entonces como marco que al intersectarse con la fenomenología en la comprensión de un fenómeno, podrían posibilitar otras reflexiones (Van Manen, 2016).

Fue en la tensión entre el rigor metódico de la reducción y la demanda de la epojé que esta investigación se construyó. A continuación, se explicitan cada una de las categorías metodológicas:

5.2.1. Subjetividad como Intersubjetividad

La subjetividad aquí se comprende como la intersubjetividad, en tanto esta “todo lo que es aplicable a mí mismo, sé que es aplicable también a todos los demás hombres que encuentro ahí delante en mi mundo circundante” (Husserl, 1949, p.68), reconociendo que cada sujeto asume un lugar con relación a las cosas que se presentan en su experiencia. En ese sentido, se comprende que, desde su subjetividad, tienen en común con otros una realidad objetiva espacial y temporal, lo que configura un mismo mundo al que cada uno accede de manera diferente (Husserl, 1949).

De esta manera, se asumió a los niños y niñas de este estudio como sujetos capaces de conocer e interpretar su propia experiencia en sus mundos circundantes, en tanto sus experiencias y sensibilidades se constituyen en la interacción con el mundo intersubjetivo y los objetos que lo configuran. En palabras de Gallagher y Zahavi (2008) “el objeto perceptivo siempre está ahí también para los demás, aparezcan o no de hecho en la escena, el objeto también se refiere a ellos, y por esa misma razón es intrínsecamente intersubjetivo; pues no existe solo para él sino que se refiere a la intersubjetividad, al igual que mi intencionalidad siempre que me dirijo a objetos intersubjetivamente accesibles” (p.166).

Es por ello, que la subjetividad-intersubjetividad de los niños y niñas de este estudio se consideró metodológicamente desde la interrelación de tres dimensiones: corpórea, social y existencial o noogénica, con el propósito de comprenderla de manera orgánica, donde la primera sustenta la subsistencia, la segunda la comunicación, lo relacional, y la última la singularidad humana (Rico, 2005) con su diversidad de posibilidades; y donde a partir de éstas el sujeto, interactúa con el mundo de la vida de manera correlacional.

En lo que refiere a la dimensión corporal, Millán (2012) propone “una concepción del cuerpo desde la subjetividad, donde el ser humano es visto en su unicidad indivisible, donde la palabra no está por encima de la expresión y comunicación corporal, sino que acompaña al gesto, a la expresión de los sentimientos y reafirma nuestra condición humana” (p.192), lo cual desplaza la mirada únicamente funcional de cuerpo, abarcando su integralidad y relación con el

mundo y por tanto con lo que configura el estar en este, desde un cuerpo que se relaciona, siente, piensa y significa. Esto no es otra cosa que lo Van Manen (2016) sugiere como existencial de corporalidad, pues se trata de un cuerpo vivido que es sujeto y objeto cuando es un cuerpo implicado con el mundo, que al tiempo que lo percibe se percibe así mismo percibiendo el mundo.

Ahora bien, la dimensión social o relacional se concibe según Ferrada (2008) “como la base conectora entre el organismo viviente y la emocionalidad del mismo, en cuyo eje principal se encuentra el concepto de empatía/intersubjetividad” (p.38), en lo que el encuentro e interacción con el otro configura las comprensiones de sí mismo y del mundo que se habita, lo que acentúa la relación intersubjetiva de los sujetos. Al respecto, Gallagher y Zahavi (2008) mencionan que la empatía es una manera en la que es posible aproximarse a la experiencia vivida de otro, porque “cualquier acto intencional que nos descubre o presenta la subjetividad del otro desde la perspectiva de segunda persona cuenta como empatía” (p.271). Las nociones aquí indicadas encuentran también la correspondencia en el existencial de relacionalidad (Van Manen, 2016), donde la pregunta por cómo están conectadas las personas o las cosas, sugiere pensar el sentido de la vivencia (subjetiva) en relación con la otredad del otro (intersubjetividad), que no es otra cosa que la vivencia del yo en relación.

Finalmente, la dimensión noogénica, marca “nuestra diferencia respecto a otros cuerpos, señalando nuestra posición y destino. El ámbito de la persona es el de la creatividad, el de la expresión de sí mismo o de sí misma” (Rico, 2005, p.95), refiriéndose a la singularidad del sujeto, la cual se manifiesta también en las experiencias, en tanto la percepción y consciencia de estas se da de manera única en cada uno. Así, los existenciales de tiempo y espacio vivido, lo mismo que la materialidad como realidad cósmica material vivida que atañe objetos, ideas, acontecimientos o acciones, se explican como nociones que “pertenecen al mundo de la vida de alguien” (Van Manen, 2016, p.346), que análogo a los existenciales de relacionalidad y corporalidad, revelan cómo se vivencia el mundo subjetivamente a la par que le permite al sujeto reconocerse en ellos diciéndole quien es, se conjugan entre sí para explorar y significar el mundo de la vida; por ello, no se abordaron las dimensiones de manera aislada, por el contrario, se asumieron desde su reciprocidad en tanto cada una es soporte de la anterior y son determinantes la una de la otra (Rico, 2005), consideración que se traslada a los existenciales, que si bien se

exploran de manera separada en las entrevistas, se entienden como estrechamente relacionados en la experiencia vivida de los sujetos.

5.2.2. Experiencia Vivida

La experiencia vivida, en términos metodológicos se refiere a la exploración de la existencia humana a través de aspectos pre-reflexivos y originales de esta, buscando acceder a los sentidos cualitativos que se manifiestan en la vida humana, y en ese caso en la vida de los niños y niñas con capacidades diversas, lo anterior propone una relación desde lo particular –acudiendo al sentido de cada niño y niña respecto a las prácticas de inclusión de las participa–, hacia lo universal, es decir hacia las estructuras de sentido que estas vivencias comparten (Van Manen, 2016), lo anterior requiere que la experiencia se presente de la manera más trasparente posible, no mediada por la reflexión o explicación causal. En palabras de Dilthey (1985)

una experiencia vivida no aparece ante mí como algo percibido o representado; no me ha sido dada, sino que la realidad de la experiencia vivida está ahí, para mí, gracias a que yo tengo un conocimiento reflejo de ella, porque yo la poseo inmediatamente, como si, en cierto sentido, me perteneciera. Sólo en el pensamiento se convierte en algo objetivo. (citado por Van Manen, 2003, p.223)

Por lo que se hace necesario explorar las vivencias de manera retrospectiva, valorando las anécdotas que desde su carácter narrativo-descriptivo están dotadas de contenido fenomenológico.

Así, la experiencia vivida se dirige a la exploración de las dimensiones originarias de la existencia cotidiana, adentrándose en los sentidos profundos que no pueden ser captados en abstracciones teóricas o conceptuales (Van Manen, 2003). Esta noción se configura como origen del estudio fenomenológico, por lo que en el estudio se buscó,

transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida. (Van Manen, 2003, p.56)

Poniendo el énfasis en la particularidad de los acontecimientos y acudiendo a descripciones directas y situadas en los detalles que dieron lugar a la esencia de la experiencia.

En tanto la experiencia fue mediada por el pensamiento y el lenguaje, la epojé-reducción resultó fundamental para llegar a los elementos existenciales de la experiencia vivida.

Es de resaltar, que la inmediatez y carácter pre-reflexivo de la experiencia vivida la dota de una esencia que se reconoció acudiendo a lo que en el mundo de la vida se presenta y percibe de manera singular por cada sujeto, en tanto se nombra “lo ordinario y lo extraordinario, lo cotidiano y lo exótico, la rutina y la sorpresa, lo aburrido y los momentos de éxtasis, así como los aspectos de las vivencias tal y como los vivimos en nuestra existencia humana” (Van Manen, 2016, p.44) lo que da lugar al asombro de lo cotidiano, en busca de la profundidad y la fascinación ante los sentidos de las vivencias desde una receptividad fenomenológica.

5.2.3. Sentido

El sentido de la experiencia en términos fenomenológicos sugiere el contenido resultante del diálogo entre realidad y sujeto, y no solo su facticidad. Para Husserl (2008), es en el sentido donde se recoge un conocimiento suprasensible sobre el mundo de la vida que permite a quien lo vivencia, dirigir los modos de habitarlo.

Esto significa, tal como apunta Van Manen (2016), que el sentido está implicado en el intersticio de ese contacto que supone la vivencia a la que se refiere Husserl, justo antes de sedimentarse en el lenguaje, lo que no es otra cosa que “la reflexión pre-reflexiva del ver, escuchar, tocar, ser tocado y estar en contacto con el mundo” (p.20). Pues, el lenguaje manifiesta el operar de la razón sobre la presencia vivida, interpretándola, en tanto reflexión predicativa que desplaza en el tiempo el ahora vivido para volverlo un *ahora mediado* con el cual armar mundos especializados, mientras que la experiencia, por cuanto es existencia que se da en el *ahora inmediato*, origina significados y comprensiones pre-predicativas de la vivencia tal y como se muestra, que resultan destacables para el conocimiento del ser y sus mundos circundantes.

A propósito, escribe Van Manen (2016): “el momento en el que me detengo y reflexiono sobre lo que estoy vivenciando en el presente –este momento inevitablemente se vuelve objetivado– sale de la subjetividad de la presencia vivida y se vuelve un objeto de presencia reflexiva” (p.38). Si bien, es el acto consciente de recordar, nombrar y describir la vivencia lo que la hace reconocible y le proporciona identidad, es la vivencia original, el sentido de la misma, lo que posibilita esa conciencia. Ciertamente es que

la conciencia es el único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo. O, mejor dicho, es la virtud del hecho de ser conscientes de que estamos ya relacionados con el mundo. Así pues, todo lo que logremos saber debe presentarse a la conciencia. Todo aquello que quede fuera de la conciencia, queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida. (Van Manen, 2003, p.27)

Así, el sentido de algún aspecto del mundo se apropia mediante un acto de conciencia, esto es la experiencia vivida, lo que en últimas reside en el cuerpo como un conocimiento no cognitivo: una conciencia no consciente, en esencia.

5.2.4. Sujeto

El sujeto como categoría metodológica en el estudio culminado, significó pensar al portador y donador de sentido en relación con el objeto-sujeto del mundo de la vida. Por ende, “el sujeto es un ser concreto existente de experiencias vividas, disposiciones y capacidades” (Rizo, 2015, p.90), que le permiten alcanzar lo mentado.

Entra aquí la percepción como aspecto husserliano fundante del sujeto, puesto que “no interesan cómo se den o intuyan los objetos o contenidos destacados de la totalidad [...] sino cómo se dé o perciba la relación que los unifica” (Rizo, 2015, p.248). Dado que el sujeto es inseparable del mundo, a condición de lo sensible que allí se intenciona, se trata de un *yo empírico* que tiene con continuidad experiencias que permanecen para sí mismo en función de su agencia consciente sobre lo que origina sentido y validez a su ser.

A juzgar por lo anterior, el sujeto es responsable de su génesis y constitución, pues de él depende comprender el mundo desde su propio punto de vista (Rizo, 2015), pero sin abandonarse a su sola existencia, ya que comparte ese mundo con otros.

Ahora bien, según Van Manen (2003) ‘sujeto’ como término, suele emplearse en las investigaciones como sinónimo de individuo, ambos referidos a las personas sobre las que se hace o con quienes se hace un estudio en particular.

Pero, como dijo W. H. Auden [1967], «individuo» constituye principalmente un término biológico que sirve para clasificar árboles, caballos, hombres o mujeres, mientras que el término «persona» se refiere a la singularidad de cada ser humano: «En tanto que

personas, somos incomparables, inclasificables, incontables e irremplazables» (Van Manen, 2003, pp.24-25).

Así, sujeto dentro de la perspectiva presentada es una persona que experimenta el fenómeno que se investiga, estableciendo con ello que su vivencia es única, subjetiva-relativa y el significado del fenómeno para ella es un camino de descubrimiento.

5.3. Caracterización de la población sujeto

En la investigación culminada, participó un grupo de cinco niños y niñas entre los 5 y los 11 años, en quienes se reconoce una identidad infantil construida en rasgos comunes que se explica en términos de las capacidades ausentes y presentes.

Los tres niños y dos niñas, habitantes de las ciudades de Cali y Bogotá han tenido vivencias en torno a prácticas de cuidado y protección, a propósito de las necesidades sociales que se establecen en función de sus capacidades ausentes o limitadas, por cuanto asisten a instituciones de salud y educativas que se ocupan de ello, a la par que pertenecen a proyectos de inclusión social y un mundo circundante familiar donde vivencian la crianza que sus adultos cuidadores les dan.

Si bien los niños y niñas se asumen en esta investigación desde las capacidades diversas, fueron diagnosticados por la ausencia o limitación de la capacidad. Desde la ciudad de Cali, participaron un niño con discapacidad auditiva y un niño con discapacidad intelectual. En el caso de Bogotá, participó un niño y una niña con discapacidad visual, como también, una niña con discapacidad intelectual.

En el siguiente cuadro se discrimina la información de su localización y el diagnóstico médico que recibieron centrado en su condición biológica.

Ilustración 1: Datos de caracterización de niños y niñas con capacidades diversas

Localización	Nombre²	Edad	Diagnóstico
Bogotá	Reina Blanca	10 años	Discapacidad cognitiva
	Conejo Blanco	11 años	Discapacidad visual
	Alicia	5 Años	Discapacidad visual
Cali	Oruga	10 años	Problemas de Lenguaje
	Gato Cheshire	9 años	Discapacidad auditiva

Fuente: Elaboración propia con base en el historial médico

5.4. Ruta Metodológica

Los resultados de la investigación que se reportan en el siguiente capítulo, se configuraron en un proceso riguroso y detallado que tuvo lugar durante el periodo 2019-2021. El esquema abajo presentado, resume los momentos en que las decisiones tomadas, como sugiere Ibáñez (1986), dieron lugar a la configuración de un estudio fenomenológico. Lo que sigue es una breve descripción de cada uno de los momentos señalados:

² Los nombres aquí contenidos se tienen por ficticios para proteger la identidad de los niños y niñas que participaron en el estudio, en concordancia con lo estipulado en el consentimiento informado. La relación establecida con los personajes de Alicia en el País de las Maravillas y A través del espejo y lo que Alicia encontró allí de Lewis Carroll, responde a que estos recogen expresiones similares de su subjetividad.

Ilustración 2: Ruta metodológica del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia

5.4.1. Intención investigativa o del cómo llegamos a lo que se consolidó como estudio sobre los sentidos de las prácticas de cuidado y protección

El interés investigativo por el tema *subjetividad infantil y discapacidad*, partió del cuestionamiento sobre los discursos hegemónicos que predominan en la subjetivación de la niñez con discapacidad y que a razón de lo que consideran una corporalidad deficiente, la inclusión ha sido el tratamiento divulgado. ¿Cuál es el lugar que ocupan los niños y niñas con discapacidad en el desarrollo de las prácticas que proclama la inclusión? ¿desde dónde más puede ser entendido este grupo social que no sea la discapacidad? La pregunta entonces se recoge en los sentidos que niños y niñas atribuyen a la cuidado y protección de la que son objeto.

5.4.2. Lugar de enunciación o del posicionamiento epistemológico sobre lo que se quería comprender

En tanto que “el pensamiento epistémico es pre-teórico, funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos” (Zemelman, 2005, p.35), se faculta la construcción de conocimiento sobre la realidad con apertura a las posibilidades en que puede desarrollarse. Esta condición de posibilidad refiere a la multiplicidad de contenidos que pueden adoptar las categorías con las que se aborda un problema y por lo cual se tienen una diversidad de teorizaciones, en relación con la cantidad de ópticas con las que se haya pretendido, según Zemelman (2005), *colocarse ante la realidad*.

Siendo esta una actitud que como investigadoras adoptamos, se convirtió en un reto acceder a una realidad desde la multiplicidad de dinámicas y sujetos que la configuran, así como construir una relación de conocimiento con una lectura crítica a través del abordaje de diferentes perspectivas, ello implicó entonces, configurar un problema de investigación que, al articular el pensamiento y la realidad, como lo plantea Zemelman (2005), suscitara preguntas respecto a esa realidad y a las estructuras que la configuran, dando lugar a cuestionamientos y comprensiones sobre los contextos de manera profunda, en cuanto a las relaciones y condiciones sociales que determinan los aspectos observables.

En consecuencia, se aborda la subjetividad infantil y discapacidad, en consideración de la experiencia vivida de niños y niñas en condición de humanos con capacidades diversas, a modo de alejarnos de la noción marginalizante de discapacidad y a fin de exponer las razones por las cuales es valioso estudiar los sentidos de las prácticas para poder saber el protagonismo que los niños y niñas con capacidades diversas tienen en su propia concepción subjetiva.

Dado lo anterior, el diseño de la investigación se realizó desde tres niveles enlazados que según Ibáñez (1986) “persiguen lo no dicho y no sabido” (p.31). En donde el primero corresponde a lo epistemológico, asumido así desde el paradigma interpretativo en la pretensión de comprender las dimensiones de sentido de la vivencia de las prácticas de cuidado y protección que develan un fenómeno. Consecuente con ello, el método de donación y análisis del sentido en esta investigación, constituyen el segundo y tercer nivel dentro de la fenomenología como perspectiva filosófica que “se dirige a exponer cómo el sentido se revela por sí mismo” (Van Manen, 2016, p.54).

5.4.3. Fenomenología como metodología

A partir del lugar de enunciación antes descrito, en este punto se profundizó en la fenomenología como metodología de investigación social, lo que corresponde al nivel metodológico del diseño de la investigación; la fenomenología, por lo tanto, dio lugar a la búsqueda del sentido de las experiencias vividas de los niños y niñas para llegar a lo esencial, lo auténtico y real de la subjetividad infantil, lo que exigió dejar fuera cualquier postura teórica o conceptual que pretendiera interpretar la realidad de los sujetos, es por ello que las categorías que se asumieron son de carácter metodológico, a saber: subjetividad-intersubjetividad, experiencia vivida, sentido y sujeto, las cuales permitieron una apertura fenomenológica para acceder a las estructuras de sentido, para ello también se acudió al método de la epojé-reducción para mantener *entre paréntesis* aquellas concepciones que impidieran el acercamiento al fenómeno tal y como se presenta ante los niños y niñas. Ante esto, fue fundamental reconocer la relación intersubjetiva que desde el lugar de investigadoras salió al encuentro con los niños y niñas, desde la cual fue posible generar encuentros donde ellos y ellas, desde el protagonismo que este estudio posibilitó, accedieron y dieron sentido a las experiencias que el mundo de la vida puso ante cada uno.

5.4.4. Producción de datos en el relacionamiento con niños y niñas

Se trata del trabajo de campo en el que tuvo lugar el encuentro con los niños y niñas para indagar desde sus experiencias vividas los sentidos que ellos y ellas otorgan a las prácticas de cuidado y protección de las que participan, para esto se aplicó la entrevista fenomenológica como instrumento para la producción de datos, la cual fue diseñada con el propósito de explorar y recoger material vivencial acerca de la experiencia vivida, por medio de preguntas que posibilitaron las narraciones pre-reflexivas.

Lo anterior tuvo lugar por medio de cuatro momentos: socialización con familias, caracterización, apertura y encuentro fenomenológico, los cuales se describirán a continuación. En primer lugar, se realizó un encuentro con las familias de los niños y niñas, con el fin de *socializar* el objetivo de la investigación y el proceso metodológico que se llevaría a cabo, además se dio a conocer el Consentimiento Informado (Anexo 1) para el ético y responsable manejo de los datos que en el estudio se utilizaría.

En segundo lugar, por medio del Instrumento de *Caracterización* (Anexo 2) se realizaron preguntas que permitieron reconocer de manera general, los mundos circundantes de cada uno. En tercer lugar, para iniciar la indagación por las experiencias de los niños y niñas, se realizó un primer encuentro de *apertura* donde las actividades propuestas se enfocaron en la búsqueda de sentidos compartidos a partir de las vivencias personales.

Por último, se realizaron entre seis y diez encuentros con cada uno de los niños y niñas, en los que, por medio del Instrumento de Entrevista Fenomenológica (Anexo 3) que contenía preguntas orientadas siempre hacia la vivencia y al detalle fáctico de esta, se realizaron conversaciones desde la confianza, propiciando la narración anecdótica de las experiencias generando en ellas riqueza fenomenológica. Las preguntas se diseñaron a partir de los cinco existenciales –relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad y materialidad– lo cuales, como pertenecientes al mundo de la vida (Van Manen, 2016), posibilitaron la exploración de la subjetividad infantil.

5.4.5. Análisis reflexivo o del proceso de descubrimiento y revelación de las estructuras de sentido

Llegado a este punto, con reconocimiento de una actitud fenomenológica y en aras a presentar intuiciones de la misma naturaleza, se tuvo como técnica para el análisis reflexivo de los datos, *el enfoque selectivo de lectura*, a causa de tratar los textos resultantes de las transcripciones de las entrevistas fenomenológicas, como fuentes de sentido en la instancia de un párrafo que posee expresiones temáticas, esenciales o reveladoras sobre la vivencia frente a las unidades de análisis (existenciales de relación vivida), y en vista de que permiten analizar las estructuras en común del sentido, lo que finalmente se expresa en una escritura fenomenológica que recupera la vivencia manifiesta, exponiendo lo que ha alcanzado en compresiones la investigación.

5.4.6. Discusión de los hallazgos fenomenológicos y conclusiones sobre las respuestas a la pregunta fenomenológica que orientó el estudio

Una vez las estructuras de la experiencia vivida fueron el resultado del análisis temático, fue posible decir que se ha captado el fenómeno que se pretendió comprender, resolviendo con ello las tensiones iniciales en respuesta a la manera en que el sentido de las prácticas de cuidado y protección en la historia vivida por niños y niñas con capacidades diversas deriva en expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil, teniendo por argumento lo

significativo y relevante de la experiencia vivida del grupo de niños y niñas que hicieron parte de la investigación.

5.4.7. Defensa pública de la tesis o de las consideraciones finales sobre la subjetividad infantil en las capacidades diversas

Por último, la aproximación a la subjetividad infantil desde el rol protagónico de los niños y niñas con capacidades diversas fue guiada por la pregunta de investigación, en tanto permitió dirigirse hacia la experiencia vivida (Van Manen, 2003), pues, consigue exponer la experiencia personal originaria de los niños y niñas con capacidades diversas, al tiempo que analizar las que se consideran expresiones de protagonismo. De ahí que se dé cuenta de la significación de la vivencia de las capacidades diversas, con el propósito de visibilizar en la defensa pública de esta tesis, los aspectos de la condición humana no dimensionados desde el sentido del ser niños y niñas en tal condición de humanos en un mundo que no los considera como tal.

6. Resultados y análisis

Este capítulo presenta los sentidos encontrados en el estudio de las prácticas de cuidado y protección que niños y niñas con capacidades diversas confieren desde su experiencia. De esta manera, el capítulo se presenta a través de una escritura fenomenológica que hace inteligible la experiencia, por ende, hace reconocible el fenómeno. Como se dirige a una comprensión sensible de las vivencias, esta escritura atestigua el nacimiento del sentido, dando lugar a lo que no es representable en palabras pero que, aun así, se presenta (Van Manen, 2016). El texto es entonces, la representación de la vivencia, la fuente del sentido que da lugar a la reflexión de la vida en los cinco temas universales que probablemente comparten los mundos de la vida de los seres humanos (Van Manen, 2003). Así la escritura fenomenológica se fundamenta en la epojé-reducción como racionalidad filosófica que se complementa en el lenguaje vocativo y sensibilidades poéticas sobre la experiencia, prescindiendo de concepciones teórico-conceptuales que resultan ser insuficientes en la búsqueda del sentido fenomenológico y esencia de la experiencia vivida (Van Manen, 2016).

La manera en que se propone la exposición responde al análisis temático que se llevó a cabo, siguiendo el orden de las unidades de análisis que fueron referenciadas en el marco teórico-metodológico. A la luz de los existenciales, considerados temas en los que se pueden estudiar las

vivencias que hacen parte del terreno existencial, se recogen las cualidades experienciales de los niños y niñas, constituyéndose por ello en una estructura temática fundamental en la comprensión de la diversidad de mundos vitales (Van Manen, 2003).

A continuación, se exponen los hallazgos, primero, en el existencial relacionalidad, que recoge los sentidos que se encuentran en las relaciones vividas en los mundos circundantes. Segundo, corporalidad, describe sensaciones percibidas por cada niño y niña en su dimensión biogénica, admitiendo lo sensitivo. Tercero, espacialidad, ilustra los espacios vividos y compartidos. Cuarto, materialidad, entrega experiencias con relación a los objetos de su experiencia cotidiana. Finalmente, temporalidad, detalla la manera en que se vivencia el tiempo.

Pese a que hay un amplio acento en la comprensión de los niños y niñas con capacidades diversas desde su condición biológica, que acentúa sus necesidades desde un carácter deficitario, como ya se mostró, las narraciones pre-reflexivas dadas por ellos y ellas muestran que sus vivencias no se agotan en su corporalidad, sino que ocurren en virtud de los demás existenciales, en los que se encuentra la coexistencia de las dimensiones biogénica, sociogénica y noogénica.

En función de lo anterior, se derivan intuiciones acerca de la manera en que los relatos expresan las subjetividades de los niños y las niñas desde su carácter vivencial y por tanto protagónico respecto a la pregunta:

¿De qué manera los sentidos de las prácticas de cuidado y protección en la experiencia vivida por niñas y niños con capacidades diversas podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?

Teniendo en cuenta que las prácticas con las que se configuró el fenómeno para auscultar en ellas el sentido fenomenológico, son las de cuidado y protección, es necesario acotar que las vivencias de las niñas y niños tuvieron lugar en medio del compartir con sujetos en el entorno circundante médico, escolar y familiar. Asimismo, los momentos vividos corresponden principalmente a las ocasiones en que se realiza consulta médica, apoyo escolar y actividades cotidianas en el hogar.

6.1. Relacionalidad

Las relaciones vividas implican compartir un espacio interpersonal con otros donde tienen lugar experiencias en la búsqueda de lo común (Van Manen, 2003). Se trata del estar

juntos y del contacto con el otro, de la vivencia de la otredad y cómo esa relación tiene sentido en la reunión del yo como sujeto y como objeto relacional (Van Manen, 2016).

De este modo, la vivencia del yo en una relación de cuidado devela la presencia de otro, generalmente, un adulto, como mamá, papá, tía, docente de tifología y niñera. Otras veces en compañía de otros niños y niñas como hermanas, amigos y amigas, incluso la mascota. Quienes, a través de sus acciones de servicio y dedicación, producen bienestar y felicidad, en tanto, el cuidado implica cariño.



Ilustración 3: La invitada de la Reina Blanca

Fuente: Autoría propia

El relacionamiento entre niños y niñas con los adultos se mantiene con el paso del tiempo y se va transformando. En los primeros años la relación expresa la necesidad de ser alimentado lo que se atiende a través del tetero y el amamantamiento. La experiencia más íntima con el otro se da alrededor de la comida, intimidad que se expresa en el contacto físico con el cuerpo de mamá. La relación se hace indispensable en tanto satisface una necesidad de subsistencia y el deseo de afecto en los momentos en que se requiere. Cuanto más *chiquitico* se es, más cuidado se recibe por parte del cuidador.

En los años subsecuentes, cuando se crece, ya no se siente la misma necesidad de ser atendido, no de la misma forma pues no se requieren chupos ni teteros, ni mucho menos que les den de comer. Hay una distancia entre los cuerpos, sin embargo, la relación sigue estando mediada por el afecto que trae la presencia del cuidador, por lo que basta estar con él, en tanto la relación vivida se profundiza en el encuentro cotidiano, de ahí que su ausencia genere tristeza. El estar juntos es vivenciar el apoyo en las actividades del hogar o en lo escolar, a través del

acompañamiento y la guía en el quehacer, en lo que además se constituye, la diferenciación de lo seguro y peligroso para sí mismo.

Figuras como el abuelo y el hermano, con quienes se relacionan cotidianamente, aparecen como otros protectores, además de sus padres. La protección las propone como aquellas que refugian, cobijan y ayudan a escapar del peligro. Protección que tiene lugar ante la presencia de cosas desconocidas o acontecimientos dolorosos que pueden representar algún daño. La experiencia de ser guardado en un lugar seguro donde no puede entrar lo extraño que es amenazante, es vivenciar el auxilio y actuar de ese otro, familiar, cuando se necesita.

La experiencia de ser protegido supone no estar solo para prevenir el peligro. Es en casa, como espacio cercano donde se viven relaciones permanentes que se manifiestan en el encuentro cotidiano de niños, niñas y cuidadores de manera amena y segura, haciendo sentir la protección en abundancia.

El tiempo compartido en el cuidado y protección constituye una necesidad en la relacionalidad que, al estar en el mismo espacio, habitarlo y entrar en correspondencia, implica atender al llamado que hacen unos sobre otros. Esto enmarca ambas prácticas como vivencias relacionales, materializadas en objetos como los juguetes, utensilios y aparatos del hogar por medio de los que se establece una relación que involucra a niños, niñas y cuidadores.

La relación con las diferentes personas que ofrecen el cuidado se configura de manera diferenciada, por ello el cuidado y protección se siente con intensidades distintas dependiendo de quién provenga. Así, la relación de cuidado puede sentirse *muy bien y en abundancia* cuando viene de mamá y un papá consentidor. Puede no sentirse cuando se está en el colegio³, o expresarse ante lo que no se puede ver –como los monstruos– con la certeza de recibir la protección de papá.

El cuidado atiende lo desconocido y la soledad por cuanto la presencia del cuidador trae alivio en ambas. Se trata de guiar en subidas y bajadas, apretar la mano *pasito* y alejar de la oscuridad a la que se teme. También está en el juego, en ver televisión y comer helado, lo mismo

³ A pesar de los intentos de evocar la presencia relacional con otros adultos, los niños y niñas no refirieron experiencias con estos que pudieran ahondarse, por lo que el acento se da en la relacionalidad parental.

que estar siempre en los cumpleaños o dormir acompañado, lo que manifiesta que, en el tiempo compartido, los niños y niñas hacen sentido de la relación con su cuidador.

La sensorialidad implicada en la vivencia, da cuenta de la respuesta del cuidador a la invitación que le hacen niños y niñas de entrar en relación, por ello los momentos especiales se recuerdan de manera sensible a través del olor de la comida que el abuelo compra y la abuela prepara, y se vuelve a sentir muy bien con la comida rica que prepara mamá, especialmente cuando dispone la mesa y *huele a café y galletas*. Es en estos sentidos que se emplaza la necesidad de un otro capaz de corresponder y vincularse desde su propia sensibilidad.

6.2. Corporalidad

La corporalidad incita la reflexión sobre la vivencia del cuerpo (Van Manen, 2016), trata de la forma corpórea en que experimentamos el mundo de la vida, en tanto el encuentro con otros se da en principio a través del cuerpo, así como el encuentro de sí mismo, en la posibilidad de develar u ocultar un algo de sí de manera consiente o deliberada (Van Manen, 2003).

El cuerpo en las vivencias, para el caso de niñas y niños con capacidades diversas, involucra el encuentro intersubjetivo en el que el cuerpo aparece como recepción de protección y cuidado, siendo este sobre el que recaen diferentes acciones del cuidador. Los cuerpos se vinculan mediante la emoción, traducida como agrado o displacer, en tanto el cuerpo encarna emociones de bienestar y felicidad cuando se recibe alimento o medicina. El enojo y desagrado, por su parte, aparecen cuando la tristeza entra en el cuerpo, como lo relata Alicia al referirse a su cuerpo en la vivencia con el braille:

Siento algo feo en el cuerpo, en todo el cuerpo, siento como si estuviera enojada, porque no me gusta. Lo que hizo que no me gustara fue la tristeza, pues porque se me mete al cuerpo preciso cuando yo estoy haciendo eso de braille, pues pum se me mete la tristeza al cuerpo por la boca, se siente como triste, como lloroso, se sale cuando yo paro de hacer braille, se devuelve a la boca, es de color azul enojado, uno no la puede tocar además está dentro de tu cuerpo.

Las emociones al entrar en el cuerpo se encarnan y son intocables. Pero no se quedan allí para siempre, estas pueden también salir de repente del lugar donde quedan los sentimientos. Se pasa de sentir enojo, expresado en colores –como el azul enojado–, a manifestar la risa –más que nada risa–, como un gesto de felicidad. A veces el cuerpo experimenta desagrado en la relación

que se niega ante el encuentro de dos lenguas distintas –Lengua de Señas y Castellano–, o regocijo cuando se siente *pipichón* ante las caricias y atenciones. El sentir del cuerpo es transitorio en la medida que cambian las relaciones y situaciones que son vivenciadas.

Es en el mundo circundante de la atención médica que el cuerpo percibe los objetos fríos cuando no están mediados por el cuerpo del otro. El contacto físico se expresa al momento de ser tocados por otro en el cuidado médico, implicando emociones relacionadas con el malestar, así, ser tocado por la enfermera en el "bracito" hace que se sienta malo y cuando hacen "pullas para sacar sangre". En ello lo que se experimentan son sensaciones de calor con relación a las manos del doctor o frío en el contacto con los objetos que tocan el cuerpo.

Ilustración 4: Toc, toc, toc, el cuerpo de Alicia se siente bien



Fuente: Autoría propia

Se es consciente del propio cuerpo y sus sonidos cuando éste es revisado por otro, como cuando se escucha el corazón hacer *toc, toc, toc*. Al tiempo que el cuerpo encuentra confort y sonrío al vivenciar el contacto cuando se es cargado en los brazos después de una vacuna o por medio de un abrazo, encontrando la corporalidad del otro desde una cualidad *bonita*.

En el mundo circundante del colegio, el cuerpo del profesor se percibe en el enojo, cuando su voz fuerte, gestos o miradas reflejan una *braveza* que exige hacer lo que él pide. Ante esto el cuerpo de los niños y niñas siente la necesidad de permanecer inmóvil y en silencio, una vivencia que hace emerger el deseo de no contar o recordar. Es en el acercamiento con los cuerpos de otros niños y niñas que el propio cuerpo se ve en capacidad de apoyar al que lo solicita. Al tiempo que reconoce la posibilidad de recibir asistencia cuando se requiere. Un cuerpo, *por lo cieguito*, puede necesitar ayuda, como lo relata una de las niñas que por iniciativa o en respuesta a un llamado, se paraba de su silla para acompañarlo camino al tablero, cuando veía que se podía estrellar o se podía caer por lo que no puede ver, sintiendo preocupación por el otro.

El cuerpo se percibe en la voz, la textura y el recuerdo de las manos, el olor, los tamaños y formas. Hay voces delgadas y gruesas, hay manos lisas, suaves, *asperitas* y con guantes; hay personas altas y otras bajitas, delgadas, con arrugas, gorditas y *trosuditas*, y a veces todas ellas huelen a flores. Se encuentra el cuerpo del otro en sus manos y sus palabras, como dice una de las niñas *hablando de recuerdos que ya hemos tenido*. Estas maneras de percibir el mundo desde la sensorialidad del cuerpo develan, de manera particular, la sensibilidad como expresión subjetiva de la experiencia de las sensaciones producidas en la relación.

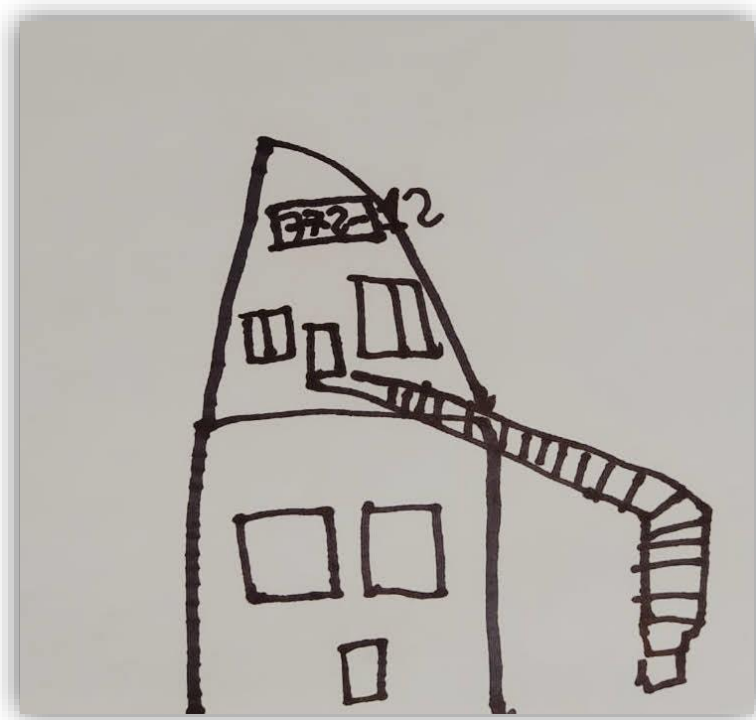
Se manifiesta una experiencia sensible sobre el cuerpo de otros, respecto al contacto corporal al tocar y ser tocado. Esta correspondencia intersensorial posibilita el conocimiento de sí mismo, estableciendo una relación cuerpo-conciencia. Si bien, el cuerpo siente los deseos y pensamientos que están en sus mundos circundantes, cada parte de este tiene la posibilidad de afectar a otro cuerpo con quien se relaciona, al contar historias y hablar de manera consiente sobre lo que puede, quiere u objeta hacer; como cuando la cabeza puede olvidar, recordar y decir ¡tu sí puedes!, los ojos, aunque no hablan mucho pueden dormir, ver la luz del día, pero perder poderes en la noche, y los oídos, simplemente, pueden ser sordos. Así cada parte del cuerpo puede contar, vivenciar y sentir.

6.3. Espacialidad

El espacio vivido constituye el espacio sentido, lo que refiere a la manera en que se experimenta el lugar en que se da la existencia cotidiana. Las cualidades percibidas no sólo hablan del mundo, sino de la relación con él, por ende, la vivencia de la espacialidad habla de quién se es y el modo en que se siente, porque el sujeto se convierte en el espacio en que está (Van Manen, 2003).

En ese contexto, la pregunta por la experiencia en el espacio muestra que la protección y el cuidado se vivencia de forma acentuada en casa; cada uno de los objetos y rincones que la componen produce un efecto distinto que configura el sentirse resguardado. Una puerta o los cuerpos de los padres hacen las veces de barreras que bloquea lo que se teme cuando no se está en casa, lo que permite separarse de lo que intranquiliza o molesta.

Ilustración 5: La casa del Gato Cheshire



Fuente: Autoría propia

Así, la seguridad viene con una silla y un tapete en la sala, o con un *tocador* en la habitación. Mientras que, en una cafetería, sentarse en medio de padre y madre hace que se perciba tranquilidad y felicidad. Esto también se siente cuando se llega al consultorio médico,

pero siempre que esté presente mamá. Parece así que el espacio no se vive vacío sino mediante la presencia de objetos materiales y cuerpos que lo habitan. La manera de vivir el espacio devela la configuración subjetiva de sí mismo en tanto el cuerpo se constituye como espacio propio vivido, que a su vez ocupa un lugar en un espacio físico compartido con otros.

Los olores y sonidos ayudan a percibir esos espacios, sin ellos este estaría desprovisto de relación. Los olores aparecen asociados con el alimento, por ejemplo, a menta o dulce de papaya. Los sonidos conviven en el espacio y se reflejan en la compañía de animales como el perro, el pájaro y el gallo que hace *cucurucu*, a veces el ruido de la nevera, el televisor cuando la abuela ve noticias, incluso los sonidos de la calle como helicópteros, carros y aviones. El espacio vivido se siente desde su tamaño, hay casas grandes, gigantes, aunque a veces se sienten *un poquito chiquitas* como el refugio en el que se juega a saltar. En la casa de la abuela a veces hay baños calientes que encantan y objetos con texturas como el sillón de *lana deliciosa*.

En la cotidianidad, se viven lugares desde la proximidad y la distancia que se configura en el habitar y estar de paso por distintos mundos circundantes del mundo de la vida. Lo que se relata es el tránsito de la casa propia a la de otros, al colegio y al hospital. En ello, la vivencia de un espacio protegido implica sentirse bien y a gusto, especialmente cuando se está en espacios exteriores como el patio de juegos o en la casa de la abuela consentidora, así como lleva a sentirse *súper* estar en la casa de la tía. De igual manera, vivencias como la de salir del hospital, que huele a anestesia, o del colegio, donde se oyen sonidos y gritos de otros niños, son felicidad.

El mundo circundante familiar se siente como condición de posibilidad del ser, dado que lo acoge, de ahí que el reconocimiento de sí se vea como espacio vivido, como un estar adentro en tanto cercano e íntimo, donde la protección se vivencia en el refugio y cobijo de mamá y papá. Por su parte, la distancia con el espacio –y todo lo que en él existe–, devela que no se destaca lo que ocurre en su interior, lo que representa un desplazamiento de lo intrínseco que hace sentir que se está por afuera, dejando la protección encarnada en el espacio corporal del cuidador.

6.4. Materialidad

Las cosas vividas, en tanto, constituyen un mundo para cada sujeto, conforman su realidad, pues cada sujeto se reconoce por medio de las cosas materiales que están en su cotidianidad, hablando de su intimidad y de la manera en que se reconoce, se ve y se siente en el

mundo, siendo las cosas extensiones de la mente y el cuerpo que se vivencia, es decir, donde subyace el sentido en el mundo circundante (Van Manen, 2016).

La vivencia de las cosas respecto al cuidado se encuentra en objetos que hacen parte de la vida cotidiana, también como extensión del cuerpo que permite identificarse y relacionarse con el mundo vivido. En el cuidado se utilizan objetos que en ocasiones alivian el dolor, como las medicinas que *saben feo*, para cuando el cuerpo se siente enfermo: pastillas, jarabes de fresa y maracuyá para la tos; loratadina y acetaminofén de fresa para la fiebre; Pedialyte y Pediasure en los momentos en los que no hay ganas de comer; y alcohol para curar las raspaduras; representan promesas de recuperar la vitalidad.

Otros objetos vividos, utilizados *en esas partes de medicina*, tienen forma de cosa redonda para revisar el *corazoncito*, y para la protección de los ojitos, gotas y gafas. Las prótesis oculares se sienten como *bolitas lindas*. Hay objetos como el martillo, la pesa y una escalera, que al contacto se experimentan como hierro frío; y un audífono guardado, que hace doler los oídos.

Ilustración 6: Entre cosas y secretos del Conejo Blanco



Fuente: Autoría propia

El cuidado también se materializa en diferentes manos que representan apoyo o respaldo. Con la mano del doctor, siempre con guantes, se produce alivio al examinar, mientras que en la del cuidador, cuando se sale a la calle, al igual que la de los amigos cuando se está en el colegio, se encuentra sostén y guía.

En el mundo circundante familiar, un tetero, un regalo sorpresa como el *huevo kinder*, la comida y la gaseosa son objetos que median y posibilitan las acciones de protección, en tanto permiten compartir y estar con otros. Cada una de estas cosas se hace cercana, dado que se incorporan a la existencia para alimentarla y sostenerla, proviniendo de una persona adulta, casi siempre la figura de mamá. Por su parte, la *chambrana* aparece en casa para evitar nuevas caídas por las escaleras. La puerta cerrada, cuida de personas desconocidas, al igual que los candados, que siendo *muchísimos*, no dejan a nadie entrar y las llaves solo las tiene el papá. Es en esta materialidad que se experimenta la protección como refugio y cobijo, que ayuda a escapar del peligro. Si se está en la calle, la luz roja del semáforo indica cuando detenerse, lo mismo que la señal de mamá y papá que comunica cuando hacer un alto para evitar que las bicicletas te estrellen. Así, las cosas se proponen como advertencia de lo que puede hacer daño.

Las cosas son parte de la conformación del mundo vivido, por lo tanto, los objetos se vivencian como compañía en la cotidianidad. Es así como el computador, y la mesa son usados para hacer las tareas. La regleta con sus *huequitos*, el punzón para punzar y una *super mega máquina de braille* que enamora para escribir, donde *¡sale todo al diez!*, que sirve para aprender. Las cosas también pueden ser secretos, como un juguete escondido en el morral que hace compañía cuando se transita entre salones; otras se guardan en *cofres con forma secreta*. Las cosas también son libros chiquitos, colores, marcadores y un *butaquito para escalar*.

Aun cuando el celular, el televisor y los objetos para hacer oficio median el cuidado en la cotidianidad, en la medida en que se establece una relación entre los niños, niñas, cuidador y cosas que configuran sus vivencias, en ocasiones los niños y niñas sienten decepción cuando en esta relación son anulados, teniendo en menos la atención del cuidador.

6.5. Temporalidad

La temporalidad alude a la manera en que se vivencia el tiempo con relación a un fenómeno. El tiempo, si bien puede considerarse de manera objetiva –con las horas que marca el reloj–, también es de carácter subjetivo, en vista que recoge el modo peculiar de estar, sentir y

vivenciar el mundo. Así, las dimensiones temporales: pasado, presente y futuro, configuran un paisaje temporal propio de cada sujeto, donde tienen lugar, deseos, intenciones y aspiraciones. En ello, el pasado es evocado como recuerdo o experiencia que deja huella en la existencia de cada sujeto, pudiendo ser transformado ante la influencia del presente, en tanto se encuentra misterio y expectativa en el futuro, que, según la experiencia ya vivida, va tomando forma en planes y metas que se conciben para la vida (Van Manen, 2003, 2016).

El tiempo vivido sale al encuentro del sujeto en la remembranza de lo que se fue y en las aspiraciones de lo que se puede llegar a ser. Hay diversas posibilidades en las expectativas frente al ser y hacer, como lo relata el Conejo Blanco

¡A mí me gustaría ser abogado! Un abogado es una persona súper importante, que resuelve casos, necesita de vez en cuando un ayudante, ¡pero yo no necesito ayudantes!, ¡soy piloto!, claro y también un abogado necesita precisión, tiempos. También de vez en cuando pienso, en vez de ser un abogado, porque no ser un científico, mi mejor amiga y yo estamos trabajando en una ¡cientifiquen muy grande!, estamos estudiando a los dinosaurios que existieron en las épocas pasadas para ver cómo construir un ADN nuevo y hacer unos nuevos dinosaurios. Hay muchas cosas por descubrir, cosas que hacer, ¡demasiadas cosas!

Se develan deseos para cuando se llegue a ser grande respecto a la profesión que se quiere ejercer: un doctor de todo el cuerpo, bailarina con faldita y zapatillas, profesora de matemáticas, español e inglés para enseñar a los niños y explicar cómo hacer las tareas; astronauta con trajes espaciales con filtros de aire para respirar en el espacio. Así se va creciendo, "grande, grande, grande y luego de viejito se vuelve -uno- a achiquitar".

El tiempo se vive tanto en los deseos, como en el recuerdo de momentos vividos con el cuidador. Se relata la vida como *extraordinaria* cuando se es pequeño. En ella la temporalidad avanza jugando con muñecos, entre un parque y la casa de campo de la abuela; partiendo la torta y abriendo regalos en un cumpleaños de Minnie. Crecer con el paso del tiempo supone dejar de ser castigado, en tanto ese trasegar te convierte en alguien juicioso.

Ilustración 7: El tiempo va despaciecito para la Oruga



Fuente: Autoría propia

Desde el sentir de los niños y niñas, el tiempo objetivo -los años- no transcurren en el cuidador, por lo que el tiempo parece detenerse y hacerse estático. Se vivencia el cuerpo del cuidador solo en tiempo presente, de lo que es en el ahora. Mientras que en el cuerpo propio se proyecta el tiempo a futuro, se tiene 9, después se tiene 10 y *después y después...* así se va creciendo.

La vivencia del tiempo varía dependiendo del lugar y la situación donde se brinde el cuidado y protección. El tiempo se vive lento, *despaciecito* cuando te dicen que hay que dormir y no quieres, o se tiene que ir al baño y no te dejan; pero esa lentitud puede ser también calma y calor bajo las *mantas poderosas* y la sonoridad relajante que trae la protección de mamá. Aunque no siempre es así, el tiempo se vive agitado cuando se está en el jardín a la espera de que ser recogido, con la esperanza de acudir a otros encuentros.

Como el tiempo en las prácticas de cuidado se pasa en presencia y compañía de un adulto cercano, el tiempo vivido en su ausencia, se expresa en dolor. Es en ese momento en que se experimenta hastío y desesperación, tanto que se siente el deseo de que termine pronto y no vuelva a ocurrir.

El tiempo vivido pasa en medio de la mirada observadora de quienes revisan, chequean, examinan. El tiempo más penetrante se muestra cuando llega el momento de las inyecciones, ante esto los niños y niñas experimentan infelicidad de manera constante:

Nos miran.

Nos pinchan.

Duele y aburre.

Hay muestras de sangre.

Acostados escuchan nuestro corazón.

Nos aprietan.

Respiramos y nos quedamos quietos.

Lloramos.

Solo a veces hay felicidad.

En esta experiencia se encuentran sensaciones de disgusto y nerviosismo al estar en el médico. Porque el tiempo alberga secretos que pueden ser descubiertos, como cuando te ocultan que tienes que ir a una cita médica; también contiene palabras que son repetitivas y generan sentimientos de tristeza como cuando te dicen *baja talla, bajo peso, todo eso*. A pesar de ello hay aceptación en lo que se es como sujeto, como lo menciona el Conejo Blanco, una vez más:

*dice el médico que tengo lo mismo, y me siento pues mal con eso, triste, pero bueno ¡ay!
¡yo sé que voy a crecer y yo sé que así soy yo y no pasa nada!*

En cambio, en el colegio, el tiempo se experimenta de manera cálida entre lectura, escritura y descansos, también de manera divertida en medio de juegos. El presente como tiempo vivido da perspectiva sobre la vida que viene, por ende, estar en el colegio se presenta como posibilidad de ser profesional.

A modo de síntesis, los sentidos de las prácticas de cuidado y protección en la voz infantil pre-reflexiva aquí expuesta, permiten identificar que en ellas hay una experiencia vivida compuesta por lo menos por los siguientes aspectos:

En primer lugar, se devela el carácter intersubjetivo de la subjetividad de los niños y niñas con capacidades diversas. Dado que el intercambio con todo lo que compone sus mundos circundantes, se propone desde la necesidad de atender su naturaleza corpórea en cada uno de los requerimientos que tiene para poder subsistir, generar una vida social y autoconocerse, los niños y niñas configuran su modo de ser en el mundo de la vida en relación con algo y alguien que acompaña y apoya, o tensiona y separa; mostrando que los sentidos que hacen de ese mundo expresan lo distintivo y particular de su vivencia cotidiana en interrelación con otro.

De esta manera, se encuentra que las relaciones que se les proponen a los niños y niñas en sus mundos circundantes, en el marco de las prácticas de cuidado y protección, responden en principio a necesidades biogénicas, como es el caso del sustento desde el alimento o el bienestar desde la medicina, configurándose en ello una intimidad con el cuerpo visible que lo que de fondo sugiere es una comprensión del sujeto desde una mirada deficitaria de su cuerpo y donde sus capacidades se ven relegadas a sus necesidades.

Sin embargo, la vivencia de estas relaciones desde los niños y niñas no se agota en una mirada centrada en su cuerpo, sino que se extiende a una expresión profunda sobre el conocimiento de sí, así como las maneras de sentir al otro, lo que pone de relieve las múltiples oportunidades que tienen para la autorrealización, pues a propósito de algunas limitaciones que se reconoce están y hacen parte del sujeto, el ímpetu y motivación no se agotan. Antes bien se despliegan en las ganas de acentuar relaciones sociales y aportar desde su ser íntimo hacia otros, declarando el pleno de sus capacidades. Lo anterior sugiere que, estando implicados en el mundo de la vida intersubjetivamente, su conexión con los otros y con las cosas no conoce limitaciones, sino que se expresa de manera sensible y afectiva atendiendo las relaciones con otros, a propósito de su condición visual, auditiva y cognitiva, y con miras al florecimiento de su potencial y autoconocimiento, así como a la expresión original de su experiencia. En ello, a lo que se asiste es a la correlación de las tres dimensiones, puesto que una posibilita a la otra, con lo que el sujeto se configura de manera orgánica.

Así pues, se tiene como sustento de la configuración intersubjetiva de los niños y niñas, la manifestación creativa y diversa de sentido sobre su experiencia vivida, donde su condición biogénica –reducida/contenida en la discapacidad– no tiene un lugar determinante en las maneras de sentir y relatar sus vivencias, dado que ninguno de los niños y niñas se refiere a ello. Aquí, lo que se encuentra entonces es la capacidad donadora de sentido que, en sí misma como capacidad humana, propone una paridad en todos los seres humanos, sin importar sus diferencias etarias y biofísicas; al tiempo que se evidencia la capacidad de comprenderse de manera plena en tiempo presente, así como de proyectarse hacia todas las posibilidades de su ser.

En segundo lugar, se trata de prácticas de cuidado y protección en orientación contraria a la manera como se expresa la subjetividad de los niños y niñas con capacidades diversas, puesto que, según su sentir, justo como se conciben y se les ofrecen, se enfatiza el cuidado y la protección en asistir el cuerpo en los aspectos básicos de subsistencia, seguido de atender aquello que alude al relacionamiento y comunicación, poniendo el énfasis en las necesidades, en ello se tiene por evidencia que ninguno relató la vivencia del cuidado y la protección sobre lo que atañe a sus capacidades y desenvolvimiento personal, es decir frente a la dimensión noogénica, sino que ésta afloró desligada de lo que las prácticas en sí mismas posibilitan.

Como se dijo anteriormente, desde los primeros años la figura del cuidador aparece para atender, resolver y prevenir lo amenazante que pone en peligro la corporalidad en su aspecto más básico, estando la experiencia de estas prácticas recogida en el sentido compartido de ser resguardado. Si bien, lo que acecha no siempre está encarnado en algo reconocible para los niños y niñas, el riesgo de una afectación en su anatomía la sienten como latente. No obstante, sus necesidades trascienden esta dimensión biogénica, al igual que sus capacidades para satisfacerlas.

Por un lado, la vivencia de la penuria ante la ausencia de ese otro humano que cuida y protege, o la nulidad de una relación que salvaguarde cuando se requiera, expone que la existencia de los niños y niñas depende de algo más que la necesidad biogénica, pues avanza hacia la capacidad relacional donde se encuentra un sentido compartido en el afecto que sostiene las relaciones. Por otro lado, el placer en la autosatisfacción del cuidado y la protección, lo mismo que la instauración de los deseos sobre lo que se quiere ser al crecer, son sentidos que develan el autoconocimiento de sus potencialidades y la realización de su ser como persona.

Tales vivencias lo que indican es que los niños y niñas se proponen ante las prácticas de cuidado y protección, desde la composición orgánica que son y en magnificencia de su complejidad; dos cuestiones que no encuentran prioridad en las prácticas estudiadas.

Ahora bien, se encontró que es en esta expresión completa de los niños y niñas donde emerge el protagonismo, en la medida en que, a la base de la experiencia, se tiene el reconocimiento de la capacidad de sí, la capacidad de decisión en la manifestación de deseos y pensamientos, así como un sentido de secreto e intimidad de las experiencias.

Si bien las expresiones de protagonismo se asoman en medio de lo que atañe a las prácticas, desde la experiencia vivida de los niños y niñas, el cuidado y la protección no plantean suficientes posibilidades de reconocimiento de sus capacidades y necesidades en la concatenación de las tres dimensiones; por el contrario, las capacidades que fundamentan el protagonismo se ven reducidas por las acciones de los adultos, teniendo que permanecer inmóviles o silenciados, o sin acción ante la imposibilidad de saber lo que pasa a su alrededor, esto, en cierta medida, en desestimo de las dimensiones noogénica y sociogénica, pues la intersubjetividad se agota cuando el sujeto infante queda protegido y con sus necesidades provistas, pero el protagonismo en su propia existencia se ve opacado por las acciones y actitudes que, en el marco de las prácticas, los adultos realizan.

Las prácticas de cuidado y protección entonces, al priorizar los aspectos correspondientes a lo biológico y relacional en función de las necesidades, y atenderlas de maneras aisladas, acentúan una comprensión divisible del sujeto, lo que encuentra disputa en la expresión protagónica de los niños y niñas que, en este estudio, se despliega de manera independiente a las prácticas, sin influencia o mediación de un adulto, y se expresa en la manifestación plena de las tres dimensiones que configuran su intersubjetividad.

7. Discusión

Lo que aquí se propone es la discusión en torno a los sentidos encontrados, que bien pueden entenderse desde dos tópicos, uno referido a las prácticas de cuidado y protección, otro, a la subjetividad como intersubjetividad, con los que se pretende validar los resultados obtenidos en el abordaje de la pregunta. En ambos, la mira está puesta en discutir el rol protagónico de los niños y niñas en y desde sus vivencias. Adicionalmente, se presentan las contribuciones que este estudio ofrece a la comprensión del tema –subjetividad infantil y discapacidad–; las fortalezas y

limitaciones del proceso investigativo; los límites de la generalización de los resultados obtenidos; la integridad ética y las implicaciones para futuras investigaciones.

Para empezar, es preciso indicar que la experiencia de las prácticas de cuidado y protección, que han tenido los niños y niñas con capacidades diversas, tuvo lugar a partir del diagnóstico de una discapacidad que sus madres, padres y familiares cercanos recibieron, como consecuencia de una afección que compromete el cuerpo en su componente físico-biológico⁴. Por ende, cuidar y proteger son acciones que recaen en el cuerpo de estos niños y niñas desde sus cuidadores, con ocurrencia en sus mundos circundantes familiar, médico y escolar.

Como se dijo en el capítulo anterior, aunque estos niños y niñas comparten con otros el mundo natural y una realidad objetiva en espacio y tiempo, sus relatos sugieren –como sujetos donadores de sentido que son–, que es a partir de las relaciones que han vivenciado con cada uno de los aspectos que pertenecen al mundo de la vida –y que se detallaron como expresión de los existenciales–, lo que les permite ser, conocerse y constituir maneras de comprender y habitar el mundo. Sus cuerpos son entrada, vehículo y llegada, en ellos se configura un punto de vista particular que no atestigua el mundo natural, pues son coextensivos, en cuanto mundo y cuerpo están íntimamente relacionados. Se asiste a la vivencia de un cuerpo que no reposa solo en la condición biológica, se trata de un cuerpo que recoge otras manifestaciones que configuran su sentir, mediante las que efectúa intercambios con el mundo. Así, es del cuerpo de los niños y niñas con capacidades diversas de donde provienen los sentidos de las prácticas de cuidado y protección, y no podría ser de otra manera, pues es en sus cuerpos donde confluyen dichas prácticas. En efecto, el primer tópico, que refiere a las prácticas de cuidado y protección, pone en cuestión la mirada y comprensión de sujeto que desde el modelo social se ha promovido, en conjugación con el tipo de atención que el modelo biomédico ha instaurado, tal como se enunció en el estado de la cuestión. A tal efecto, Parra (2013) afirma que la discapacidad es un hecho multidimensional que comprende más que lo relacionado al sector de la salud, sin embargo, los relatos de los niños y niñas en este estudio develan que aun cuando vivencian el cuidado y la protección en posibilidad del relacionamiento con otro desde su condición humana –y no sólo desde su condición biológica–, las vivencias de estas prácticas aluden al privilegio de atenciones

⁴Durante la caracterización de la población sujeto, el encuentro con los adultos responsables de los niños y niñas aportó elementos para la identificación de los mundos circundantes en que ellos y ellas se movían, permitiendo con ellos, el conocimiento de las particularidades médicas y educativas que componían su existencia.

dirigidas a su corporalidad, donde poco se considera una comprensión de su subjetividad como intersubjetividad, es decir descentrada del cuerpo. Lo que según el autor tiene lugar, en la medida en que coexisten distintas concepciones de la discapacidad que reflejan lo que preocupa a cada modelo, disociando al sujeto cuando en sí mismo se expresa como orgánico. En el estudio realizado por Engwall y Hultman (2020), en lo que refieren a la experiencia de niños y niñas con discapacidad en prácticas de ‘cuidado de relevo’⁵, se encontró que establecen interacciones con otros y unas maneras de hacer, que van más lejos de lo que la práctica les insta, una vivencia que se sitúa en tiempo y espacio presente, más no como preparación para el futuro. Este hallazgo converge con el sentido que los niños y niñas con capacidades diversas atribuyeron a la temporalidad en las prácticas, donde el *aquí y ahora* instala el lugar que ocupan en sus mundos circundantes ante la comparecencia de lo que disfrutan y quieren de sí mismos y no sobre lo que las prácticas les indican que deben ser a medida que crezcan.

Los mismos autores reconocen que la centralidad de las actividades en las prácticas del ‘cuidado de relevo’, se ubica en fortalecer habilidades para la vida diaria y la independencia, con el fin de adaptarse a las expectativas del mundo que habitan, cuestión que responde a satisfactores principalmente de sus necesidades físicas y sociales; y que contrario a posibilitar y reconocer sus deseos y pensamientos, restringen sus vidas. Sin embargo, se encuentra que los niños y niñas actúan en el marco de los límites impuestos y los desafían, organizándose así en términos de la capacidad relacional y de decisión, en lo que configuran su estar en la práctica al margen del mundo adulto, evadiendo el comportamiento normativo.

Lo anterior coincide con los hallazgos del presente estudio, en lo que se ha nombrado protagonismo, donde si bien los niños y niñas se encuentran inmersos en prácticas gestionadas por adultos, en medio de la exigencia y normatividad que éstas suponen, encuentran lugar para el reconocimiento de sus capacidades y expresión de las mismas de manera única, creativa, dejando allí emerger lo que concierne a sus deseos, el ímpetu y ganas de ser, que ante el encuentro con las otras dimensiones establece una comprensión completa, plena y protagónica del sujeto.

Martiny (2015), en su estudio sobre los sentidos implicados en la experiencia de la discapacidad congénita, particularmente la parálisis cerebral, afirma que la alteración del cuerpo

⁵ *Respite Care*: entendido como servicio para ofrecer un cambio de entorno y esparcimiento a los niños y niñas con discapacidad y relevar al cuidador para proporcionarle alivio y relajación.

vivido se describe como algo diferente de la vivencia de ser capaz, pese a que el cuerpo considerado enfermo, representa “the ‘inability to’ engage the world in habitual ways” –la ‘incapacidad de’ participar/comprometerse/involucrarse en el mundo de forma habitual– (Toombs, 1992, citado por Martiny, 2015, p.556). Al ser la experiencia en primera persona, cada quien es su propio punto de partida, por tanto, no hay razón desde el propio ser para constreñir las intenciones y actuaciones sobre el mundo, tan solo se van ajustando en función de la pauta que marca la relación con otros. Para el caso de los niños y niñas con capacidades diversas, esa acomodación está puesta en la aceptación de quiénes son cuando se encuentran de frente con el cuidado y la protección derivados del modelo médico. Pero cuando acogen “the initial self-primacy” –la ‘primacía inicial de sí mismos’– (Husserl, 2008 citado por Martiny, 2015, p.561), se fugan de lo instituido y aparece el secreto que guarda sus propias prácticas de cuidado y protección.

El trabajo de Engwalla y Hultman (2020), lo mismo que el de Martiny (2015), permiten pensar la multidimensionalidad a la que hacía referencia Parra (2010), por cuanto hay factores –físicos– intrínsecos, extrínsecos –sociales– y personales –como la motivación y la autoestima–, conjugados en una interacción compleja y dinámica en la experiencia vivida de unas prácticas que fueron diseñadas solo respecto al adjetivo más externo.

Ahora bien, Sosa (2013) según su estudio en prácticas educativas, específicamente en educación física, señala que las acciones sobre la corporalidad sujeta al déficit, cuando transitan hacia una mirada en el modelo social, se agotan en la socialización, no en un marco relacional e íntimo desde la capacidad, sino en función del estar presente –al menos corporalmente– en escenarios que se enmarcan en la inclusión, sin las posibilidades de estar y ser de manera plena. Sobre esto, se encontró que la experiencia de los niños y niñas en este estudio confronta lo que las prácticas de cuidado y protección les ofrecen, en la medida que mostraron que su existencia va más allá de sus necesidades biofísicas, al profundizar en lo relacional hacia un sentido de afecto e intimidad que sostiene la configuración de su intersubjetividad. Caso contrario a lo que ocurre desde las prácticas, que, si bien propician y sostienen relaciones con otros, estas tienen lugar solo para efectos de ejecutar lo que la práctica en sí misma se propone, lo que resta trascendencia a la relacionalidad en la experiencia vivida.

Ante esto, se plantea la reflexión sobre las condiciones de posibilidad de las prácticas de cuidado y protección en las maneras de comprender la subjetividad-intersubjetividad de los niños y niñas con capacidades diversas, pues pareciera que no se da el reconocimiento suficiente a la encarnación de un ‘yo puedo’ de modo que se comprenda la correlación que se encuentra entre su corporalidad, relacionalidad y expresión única como sujetos orgánicos que son. Por el contrario, Galvis (2009) refiere que

A pesar de lo establecido en el artículo 23 [de la Convención de los Derechos del Niño], que reconoce el derecho de los niños y niñas con discapacidad a una vida plena y decente y a recibir los cuidados especiales que les correspondan, la sombra de la protección asistencial los ha acompañado desde las mismas palabras utilizadas para su apelación. (p.617)

Desde el momento en que han sido blanco de denominaciones que los sitúan desde la carencia o falta de capacidad, cuestión que los niños y niñas enfrentan desde su ímpetu por desplegar la capacidad plena de ser sujetos; se restan las libertades de experimentar y decidir sobre maneras de ser y hacer distintas como expresión de su autorrealización; lo que evidencia que las prácticas proponen una orientación contraria a la manera en que los niños y niñas se enuncian y reconocen de manera intersubjetiva.

El segundo tópico remite entonces a la subjetividad como intersubjetividad. Si bien persiste la concepción social que históricamente se ha tenido sobre los cuerpos de los niños y niñas con capacidades diversas, como ya se dijo, desde el marco del déficit y la no-capacidad; este estudio muestra la trascendencia que tiene el sujeto más allá de su condición corpórea y de las necesidades materiales y físicas sobre las que las prácticas de cuidado y protección acentúan la asistencia, lo que converge con el estudio de Goodley y Runswick-Cole (2012), que al explorar las maneras en que los cuerpos con discapacidad deberían y pueden ser vividos, concluyeron que los niños y niñas con discapacidad se proponen como sujetos que desean relacionarse con otros, lo mismo que oportunidades de emanciparse, a pesar de tener un cuerpo diferente puesto en la carencia, culturalmente.

De manera similar, los planteamientos de Braidotti (2006, referidos por Goodley y Runswick-Cole, 2012), en lo que refiere como un ‘cuerpo postconvencional’ –que trata de un sujeto con múltiples capas, dinámico, corpóreo y cambiante, asociado a lo que constituye el

campo social—, pone de relieve la comprensión de la subjetividad y corporalidad, en el deseo de interconexión con otros, desafiando las maneras simbólicas y dominantes de comprenderse y ser comprendido, antes de lo carente. Sin embargo, en los relatos de los niños y niñas en el presente estudio se encuentra más que el deseo, pues aparece la conexión ya materializada en las relaciones con las personas y objetos que configuran los mundos circundantes de los niños y niñas como relaciones dotadas de sentido desde la comprensión y expresión de sí mismos y su lugar en las prácticas. Estos sentidos sugieren maneras de asumir el protagonismo desafiando la forma cultural dominante de comprender la subjetividad de los niños y niñas, al proponerse como un pilar en su configuración como sujetos en pleno reconocimiento de su capacidad.

Al respecto, Moreno (2010) plantea que desde la normatividad colombiana no se garantizan entornos donde los niños y niñas puedan desarrollar sus *capacidades diferentes* por lo que no se salvaguarda una vida digna para ellos y ellas. Las capacidades según la autora no funcionan como instrumentos para alcanzarla, “sino como modos de realización de una vida con dignidad humana, en las diferentes áreas en las que los seres humanos se involucran” (p.33). En ello la dignidad no se considera de manera aislada de las capacidades sino en un entrecruzamiento con estas como parte constitutiva de la vida.

Aquí, la mirada discapacitante que se ha puesto como identitaria en el sujeto, plantea una ausencia de capacidad para ser totalmente libre. Aun así, la capacidad de donar sentido a sus experiencias y al mundo que habitan, ha sido reconocida desde algunos estudios que buscan dar lugar la experiencia en primera persona incluyendo su sentir, como lo planteado por Garzón (2016) quien resalta que los niños y niñas reclaman un mundo mejor desde su capacidad de “analizar entornos, de establecer relaciones en diferentes aspectos de la vida cotidiana y de enunciar oportunidades de transformación social” (p.1138). Sobre esto, la autora adiciona que según Galvis (2006) es necesario situarse en los relatos de los niños y niñas desde su comprensión como sujetos titulares de derechos, así como en la capacidad de sentido que dan a sus comprensiones del mundo. Este reconocimiento de capacidades descentradas de su condición biológica, no se encuentra del todo reconocida en lo que las prácticas de cuidado y protección les posibilitan a los niños y niñas en este estudio, sin embargo en los relatos de sus vivencias, las capacidades de dar sentido, analizar entornos, así como el deseo de ser, se encuentran latentes en sus experiencias vividas y en pleno reconocimiento de su intersubjetividad, lo que destaca la presencia de otro como fundamental en la configuración de sí.

Respecto a lo último, Schipper, Lieberman y Moody (2017), en el estudio del autoconcepto de niños y niñas con discapacidad visual, encontraron que en sus experiencias referían una frecuencia de la presencia de otros –amigos, profesores, familia– situados desde un lugar importante en cuanto al apoyo que les proporcionan en el qué hacer o dónde ir. Lo que se encuentra correspondiente con la dimensión sociogénica, que en el existencial de relacionalidad analizado en la presente investigación, develó un sentido de compañía que va más allá de cubrir una necesidad biogénica, constatando con ello que la configuración como sujetos no responde solo al estado físico de su cuerpo, se trata más bien de las relaciones de intimidad y afecto que posibilitan formas de constituirse en un ser social, ya que, como lo plantea Zardel (2016), “toda constitución subjetiva implica que todo naciente se torne existente para el otro”, lo que en este estudio se ha comprendido como intersubjetividad.

En el mismo trabajo de Schipper, Lieberman y Moody (2017), a partir de experiencias de acoso, se identificó que los niños y niñas se encuentran satisfechos respecto a sus posibilidades de hacer, así como en su auto concepto –*su yo físico*–, teniendo en los relatos el reconocimiento explícito de su condición de discapacidad, lo que en el caso de esta investigación tiene punto de encuentro con la vivencia de un cuerpo capaz, donde si bien, los niños y niñas con capacidades diversas no relataron situaciones de acoso ni tuvieron su condición visual, auditiva y cognitiva como relevante, sí se reconocieron en la capacidad plena de ser y hacer, tanto en tiempo presente, como a modo de proyección.

Lo anteriormente expuesto también encuentra confluencia con la subjetividad entendida como intersubjetividad, sobre lo que Contreras y Pérez (2011) afirman que los niños y niñas “se transforman en constructores culturales y productores de propias, originales y múltiples realidades con las que buscan interactuar y entrelazarse con sus mundos infantiles y con el mundo adulto” (p.822), justo como los relatos develaron la capacidad plena de relacionamiento en virtud de sus deseos y prescindiendo del peso que, social y culturalmente, el mundo adulto ha puesto sobre una u otra dimensión –corporal y social–.

De ello resulta necesario admitir que la configuración de su subjetividad-intersubjetividad como sujetos trascendentes tiene lugar en la realización plena de cada niño y niña en tanto se da el reconocimiento de sus necesidades, pero también de sus capacidades que, en la correlación con todos aquellos aspectos que como sujetos comportan, trascienden las miradas y

concepciones dominantes, funcionalistas y adultocéntricas que les ha sido otorgadas y asumen en un lugar protagónico que actúa –algunas veces– a modo de escape sobre lo que las prácticas de cuidado y protección les proponen.

Del examen de los sentidos a los que arribó este estudio, se puede decir entonces que hay una incursión en el fenómeno de las prácticas de cuidado y protección que permite considerar el protagonismo de los niños y niñas con capacidades diversas en su propia concepción subjetiva, lo que subvierte la condición del ser con discapacidad. Alrededor de esto, Zardel (2016) señala que son los propios sujetos en relación con otros sujetos los que ponen en jaque los atributos de la discapacidad, desmintiendo su significado. Si bien la autora no hace referencia al protagonismo como tal, sitúa el sentido de la experiencia como el lugar donde opera la creatividad, se produce lo no visto, lo inesperado del otro y de sí mismo, a modo de una “búsqueda contraria a la aspiración del ideal” (p.337).

Hasta aquí, se intentó responder a las cuestiones que interesaban a esta investigación, logrando develar que a partir de los sentidos se advierten expresiones de protagonismo. En vista de que esos sentidos permiten intuir, fenomenológicamente, que la subjetividad se fundamenta en la intersubjetividad, la primera contribución al tema *subjetividad infantil y discapacidad* que se propuso esta tesis, está puesta en el advenimiento de tres dimensiones correlacionadas – biogénica, sociogénica y noogénica– sobre las cuales se entienden las experiencias de los niños y niñas con capacidades diversas, arguyendo que subjetividad-intersubjetividad son inherentes al sujeto. Desde este lugar, la segunda contribución se emplaza en la reivindicación de estos niños y niñas como sujetos que no conocen limitaciones en la vivencia de la corporalidad, relacionalidad, materialidad, espacialidad y temporalidad, es decir, son sujetos que se proponen en el mundo de la vida a propósito de su condición biológica y no a pesar de ella, teniéndose en los sentidos que atribuyen a las prácticas, sus expresiones de protagonismo en la constitución de quienes fueron, son y serán.

En la medida en que los resultados son concluyentes sobre la unicidad de estos sujetos, en manifestación de la complementariedad de las tres dimensiones, se advierte el carácter indivisible de su ser. No obstante, las prácticas de cuidado y protección en la manera en que se dan apuntan a un sujeto disgregado, restando posibilidades a la existencia de los niños y niñas con capacidades diversas. Una tercera contribución en la comprensión del tema es entonces, la

reflexión sobre el margen de protagonismo que tienen los niños y niñas dentro del cuidado y la protección, cuando dichas prácticas se producen en reproducción de una mirada centrada en las dimensiones biogénica, con mayor atención, y sociogénica, en segundo grado.

Ahora bien, es preciso situar diferentes consideraciones de lo que conllevó la práctica investigativa, que posibilitó la discusión ya expuesta. En primer lugar, se sitúan las fortalezas encontradas en la implementación de la metodología, en segundo lugar, las limitaciones que en el proceso estuvieron presentes, y, en tercer lugar, las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta.

Visto como fortaleza, la fenomenología de la práctica –perspectiva bajo la que se realizó esta investigación– fue un proceso riguroso, de preparación lenta, acompañado por la epojé; en consecuencia, los datos producidos y analizados, lo mismo que las intuiciones resultantes, se tienen por originales y fieles a la experiencia, encontrando en ello su validez. De modo semejante actúa el sustento filosófico del método fenomenológico de donación de sentido, que, como una invitación a la apertura al nuevo conocimiento, encuentra en la literatura primaria de los fenomenólogos citados en el marco teórico-metodológico, las orientaciones suficientes para dejar emerger la experiencia del fenómeno de estudio y no como cuestiones absolutistas que conducen interpretaciones. En la medida en que este tipo de fenomenología es sensible a las prácticas sociales de la vida cotidiana, considera que esa vida, tal como se experimenta, “es sutil, enigmática, contradictoria, misteriosa, inagotable y saturada con sentidos existenciales y trascendentes a los que solo se puede acceder a través de medios y lenguajes poéticos, estéticos y éticos” (Van Manen, 2016, p.242). Lo que se sirve aquí, especialmente para quien investiga con niños y niñas con capacidades diversas, es la posibilidad de entablar una relación, a través de esos lenguajes, en la que se instaure la confianza necesaria para ahondar en la experiencia personal hasta hallar los sentidos de la misma. Siendo una cualidad del estudio el haberse conducido fenomenológicamente de manera profesional.

Pese a que la pregunta por los sentidos conlleva a la fenomenología, es preciso advertir que, dada su naturaleza, no se trata de un estudio replicable, por cuanto no se encarga de un grupo social específico sobre quienes hacer generalizaciones, ni mucho menos de la discapacidad como hecho –antes bien se sumieron las capacidades diversas–. Al estudiar un fenómeno como el de las prácticas desde la existencia particular, las descripciones solo son válidas para la

población sujeto de este estudio. Aunque esto no suprime la posibilidad de plantear nuevas investigaciones con el mismo interés, lo que debe saberse es que las intuiciones pueden ser distintas, arrojando resultados diferentes, en concordancia con la singularidad del fenómeno en cada caso.

Respecto a las limitaciones, algunas tuvieron lugar entendiendo que la metodología –por el tipo de datos que requiere, así como el análisis que la sustenta– insta de maneras específicas de recoger los relatos de la experiencia vivida, que generalmente se ubican en la oralidad, por lo que, ante las capacidades diversas en la comunicación de los niños y niñas se requirió de apoyos humanos, como lo fue una intérprete de Lengua de Señas y un Modelo Lingüístico, quienes con las precisiones de orden metodológico mediaron los encuentros siendo fieles a los relatos entregados. Sin embargo, en lo que concierne a la metodología, no se encuentran orientaciones o especificidades en las formas de recoger los datos con base en otras capacidades o con la mediación de un apoyo –humano o material–. Por otro lado, fue necesario solicitar de manera reiterada a los adultos cuidadores no intervenir en las narraciones que los niños y niñas hacían de su experiencia, manteniendo así la fidelidad de los datos y los sentidos que de estos emergieron. A pesar de las limitaciones, el estudio realizado resulta inédito pues no se encuentra una tradición robusta con este tipo de población sujeto, dirigida a una comprensión transparente y diciente en sí misma de sus experiencias.

Respecto a las consideraciones en términos éticos para la producción de datos empíricos, se tuvo presente:

En primer lugar, dada la situación global de pandemia a causa de la propagación del Covid-19, acuerdos con los adultos responsables de los niños y niñas acerca de la manera de llevar a cabo los encuentros, en ese sentido, se realizaron sesiones virtuales y presenciales de mutuo acuerdo con los niños, niñas y sus familias, acudiendo a todas las medidas de bioseguridad necesarias para garantizar la seguridad de todos los presentes.

En segundo término, teniendo en cuenta la perspectiva fenomenológica en su intención de indagar por los sentidos y aspectos esenciales de la experiencia vivida, fue necesario dar lugar a los diferentes sentires que las preguntas pudieran evocar en los niños y niñas, así como respetar aquellos aspectos de la experiencia que preferían ser guardados en secreto o no ser contados. En ello, se tuvo de base tanto la epojé como la relación intersubjetiva entre los niños y niñas y las

investigadoras, con el fin de mantener la precaución de no afectar o intervenir de manera negativa o incontenible, la evocación de la experiencia vivida.

En tercer lugar, ante las diversas capacidades de los niños y niñas de este estudio, se realizaron encuentros diferenciados con diferentes apoyos –humanos y materiales– que propiciaran la conversación y posibilitaran la manifestación transparente de su experiencia. En este sentido, se tuvo el apoyo, como se mencionó más arriba, de un profesional en Lengua de Señas Colombiana y un Modelo Lingüístico, como sujetos mediadores de la conversación entre la investigadora y los niños y niñas. Con ello, ante un dilema en la fiabilidad de los relatos, se realizaron las debidas precisiones con los profesionales, resaltando la importancia de realizar el proceso de interpretación de manera ética, dando a conocer de manera fiel, las narraciones realizadas por los niños y niñas. Por otro lado, ante el compromiso en la articulación de palabras de uno de los niños, se dispuso de mayor tiempo y dedicación para respetar su ritmo en la conversación, ante esto se tuvo el apoyo de la madre en el rol de traductora con las debidas aclaraciones de fiabilidad de las narraciones. Lo anterior supuso un menor nivel de profundidad en la conversación, así como en los relatos.

A fin de salvaguardar la integridad e identidad de los niños y niñas de este estudio, no se presentan datos sociodemográficos, siendo que, los únicamente necesarios, son los relativos a las experiencias vividas, por ello se hace mención de los datos relevantes con relación al fenómeno y se hace uso de seudónimos al ser referidos de manera específica.

Para terminar, se considera pertinente sugerir que, ante la intención de realizar un estudio bajo la perspectiva fenomenológica de la práctica, se realice una lectura, análisis y reflexión rigurosa sobre los aspectos que fundamentan la metodología fenomenológica y que darán lugar a la producción de datos de manera válida y fiable. Además, se encuentra fundamental reconocer los límites de la metodología con miras al objeto de estudio que se quiere abordar, así como la población con la que se quiere llevar a cabo, con el fin de obtener riqueza de datos sobre la experiencia vivida. Por último, asumir la escritura y en específico la escritura fenomenológica, como un ejercicio constante, reflexivo y creativo.

8. Conclusiones

En este capítulo se exponen las consideraciones finales que a modo de conclusiones suponen la consecución del propósito general con el cual se abordó la pregunta de investigación.

1) Acerca del primer propósito específico, los niños y niñas con capacidades diversas produjeron sentidos de sus prácticas de cuidado y protección, conferidos desde su experiencia vivida, por lo tanto, los sentidos encontrados se evocan en las relaciones vividas de los mundos circundantes –familiar, escolar y médico–. Es por ello, que la fuente de producción de sentido se enmarcó en los cinco temas universales que estructuran el mundo de la vida de todo sujeto, denominados existenciales.

Los sentidos develan el carácter intersubjetivo de la subjetividad que comporta o hace posible a niños y niñas ser sujetos relacionados y en existencia plena en el mundo de la vida, pues como tal poseen aspiraciones que no se limitan en su condición biológica. Sí bien lo que los circunda está dispuesto desde la necesidad de atender, desde una lectura de la carencia que confina sus capacidades a necesidades, en los sentidos que les atribuyen a las prácticas se encuentra protagonismo en su capacidad de ser y hacer.

Las vivencias reflejan el autoconocimiento de sí en las formas de sentir la presencia o ausencia de ese otro, lo que lleva al reconocimiento de la vida social y el desenvolvimiento personal, íntimamente relacionados. Por lo tanto, la interrelación con las cosas y los otros en el mundo de la vida no concibe limitaciones, pues es expresada de manera sensible y afectiva permitiendo atender la vinculación con otros en apertura a la realización de su autonomía.

La configuración intersubjetiva de los niños y niñas se sustenta en una manifestación ingeniosa y diversa de los sentidos que configuran su experiencia vivida, puesto que no manifestaron que su condición visual, auditiva y cognitiva fuera impedimento en la manera de sentir y relatar sus vivencias. En ello, se encontró una capacidad donadora de sentido que deja que lo particular se sienta y se exprese. 2) Sobre el segundo propósito específico, se encontraron expresiones de protagonismo en la experiencia vivida por los niños y niñas, donde –algunas veces– sus expresiones y decisiones se fugaron de lo instituido por las prácticas de cuidado y protección dejando aflorar una existencia original desde el reconocimiento de sus capacidades. Esto tuvo lugar desde experiencia contada en primera persona, en tanto esta permite posicionar al sujeto en el mundo en la totalidad de su ser. Además, el protagonismo fue evidente en las relaciones que los niños y niñas proponían, así como el secreto y la intimidad sobre las vivencias propias, como modos de estar en el mundo.

3) Es así como, el abordaje de la pregunta permite afirmar que los sentidos de las prácticas de cuidado y protección en la experiencia vivida por niños y niñas con capacidades diversas se tienen como expresión de protagonismo en la medida que emergen como manifestación y comprensión de sí y de las relaciones que se configuran en los mundos circundantes donde estas prácticas tienen lugar.

3.1) En lo que concierne a las prácticas de cuidado y protección se encontró que no son suficientes las condiciones de posibilidad para el reconocimiento de la capacidad de los niños y niñas en la correlación de los diferentes aspectos de su vida que los configuran como sujetos orgánicos. Ya que se siguen asentando denominaciones y comprensiones que los sitúan desde la carencia, cuestión que es disputada por los niños y niñas desde el ejercicio pleno de sus capacidades y reconocimiento de sí, así como en la configuración de su ser relacional y experiencia vivida que se halla descentrada de lo corporal. Lo que muestra que las prácticas asumen una comprensión contraria a la manera en que los niños y niñas configuran su subjetividad-intersubjetividad.

3.2) De esta manera, los niños y niñas se narraron sin que prevalezca su diagnóstico médico, por el contrario, se evidencia el reconocimiento y no la negación de eso que les hace ser, pues la subjetividad infantil es un devenir que se construye intersubjetivamente, se trata de experiencias que se conectan y se ajustan a intenciones y deseos que responden a la existencia humana. Si la *condición* de los niños y niñas con capacidades diversas es la subjetividad como intersubjetividad, y tal condición nos hace humanos, los niños y niñas con capacidades diversas son humanos –sin distinción alguna con otro que admita tal disposición–.

4) El estudio de tales cuestiones, por la profundidad en la que reposan encuentran validez del conocimiento producido desde la actitud natural propia de los estudios fenomenológicos en los que participan sujetos, y descansa en que esta metodología no aborda preguntas causales ni explicaciones de tipo teórico, por ende, la validez de este estudio se sustenta en la originalidad de las intuiciones que surgieron de las descripciones a las estructuras que subyacen al sentido de la experiencia vivida que los niños y niñas relataron, en tanto expresan lo que para ellos y ellas es válido (Van Manen, 2016).

5) Adicionalmente, sobre la vigilancia epistemológica propia de estos estudios, se consideró necesario proceder con la confrontación con otras investigaciones en el campo. Con

ello, se logró poner a discutir los sentidos que los niños y niñas confirieron a su experiencia vivida en las prácticas de cuidado y protección para descubrir lo que subyace a la subjetividad infantil, interpelando las prácticas instituidas desde el mundo adulto y dando lugar al deseo instituyente que se encuentra como expresión del protagonismo y de su ser orgánico.

En resumen, el estudio realizado sobre la experiencia vivida como asidero de la configuración de la subjetividad infantil, tiene que ver con la interrelación de su corporalidad, relacionalidad, y su expresión como ser único. Por lo tanto, no hay lugar a generalizaciones, pues en eso no consiste la validez de los estudios fenomenológicos, si bien, la única generalización que se tomó como punto de partida es lo que se confiere como esencial o universal para el fenómeno, para el caso de esta investigación son las dimensiones y los existenciales compartidos en el mundo de la vida.

6) Un estudio fenomenológico de esta envergadura requiere también exponer la subjetividad de las investigadoras bajo dos presupuestos, el de la epojé y la reducción. En el primero se hizo necesario poner en suspenso todas las creencias que se conciben sobre la realidad natural del mundo y de esta manera poder acceder a las estructuras sensibles que subyacen al sentido. En el segundo, se tuvo que sobrepasar cualquier preferencia subjetiva, teoría preconcebida o expectativa que impidiera acceder al fenómeno de interés investigativo e imposibilitara conocer la experiencia vivida tal y como se presentó. También, se reconoce que producir intuiciones fenomenológicas de manera original no es solo cuestión de disposición, y para que estas subyazcan no pueden forzarse y mucho menos improvisarse en tanto no es posible tratar las intuiciones fenomenológicas como datos ni procedimientos, pues ello distancia de sentir el anhelado *puctum*.

En este sentido, la práctica investigativa permitió acceder a una transformación que invita constantemente a revisar el papel que desempeñan los adultos alrededor de la experiencia vivida de los niños y niñas, y en qué medida esto atiende a un discurso instituido que limita el deseo instituyente de la infancia, y con más fuerza cuando se trata de la infancia con capacidades diversas. También se cuestionó cómo los discursos oficiales y académicos referidos a la infancia, pueden estar dejando por fuera la comprensión intersubjetiva de los niños y niñas, nombrándoles solo como sujetos receptores de políticas y acciones en función de su necesidad.

7) Dado lo anterior, esta investigación da apertura a desarrollar más estudios que consideren como protagonistas donadores de sentido a los niños y niñas con capacidades diversas, pues sí bien, existe un amplio campo de estudios que abordan la discapacidad en la niñez, estos se sostienen principalmente desde las interpretaciones y significados que provienen del mundo adulto, lo que conlleva a que sean limitadas las investigaciones que como objetivo se plantean develar el sentido de la experiencia vivida desde la voz y protagonismo de esta población sujeto. Con esto, se haría posible la comprensión de nuevas ontologías sobre la intersubjetividad de los niños y niñas en las prácticas de cuidado y protección, pues sí se continúa considerando la limitación y deficiencia de la corporalidad, se mantendrá una comprensión del sujeto como desposeído de capacidades por lo que requiere ser cuidado y protegido por otros.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón Palacio, Y. (2014). Una mirada al enfoque de derechos en la protección de las personas con o en situación de discapacidad en Colombia. *Vniversitas*. N° 128, pp.11-15.
- Apablaza Santis, M. (2017). Prácticas ‘Psi’ en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63.
<https://dx.org/10.5027/psicoperspectivas-vp16-issue3-fulltext-1063>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.- Editores Argentina, 1973.
- Camacho Gamba L, Hernández Rhenals D. (2013). Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia. Universidad Pedagógica Nacional y Centro Internaciona de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1529/CamachoGambaHernandezRhenals2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Carroll, L. (2009). *Alicia en el País de las Maravillas. A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*. [Traducido al español de Ramón Buckley]. Madrid: Grupo Anaya.
- Contreras, G. & Pérez, J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.
- Congreso de Colombia. (2 de junio). Ley N° 188. Plan Nacional de Desarrollo e Inversiones 1995 –1998. *Diario Oficial de la República de Colombia* No. 41.876, del 5 de junio de 1995.
- Congreso de Colombia. (7 de febrero). Ley N° 361. *Diario Oficial de la República de Colombia* 42.978, de 11 de febrero de 1997.
- Congreso de Colombia. (31 de julio). Ley N° 1346. *Diario Oficial de la República de Colombia* 47.427, de 31 de julio de 2009.
- Congreso de Colombia. (13 de febrero). Ley N° 1618. *Diario Oficial de la República de Colombia* No. 48.717, de 27 de febrero de 2013.

- Constitución Política de la República de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Cúpich, Z. (2008). Discapacidad y subjetividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXXVIII, (3-4) [233-244]. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27012440009.pdf>
- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu en la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia. Obras I.* Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Dilthey, W. (1945). *Psicología y teoría del conocimiento. Obras IV.* Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- DNP. (2019). Plan Nacional de Desarrollo Pacto por Colombia, pacto por la equidad 2018-2022. Resolución N° MD 0255 de febrero 13 – Comisiones Conjuntas. Gaceta No 33/2019.
- Engwall y Hultman (2020) *Constructions of childhood the assessment of respite care for children with disabilities in Sweden.* *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2020.1763260
- Ferrada, D. (2008). *El principio de emocionalidad- corporalidad: un complemento al modelo de aprendizaje ideológico.* Universidad Católica de Concepción Chile.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2018). *Informe Anual 2018: Para cada niño, todos los derechos.* ISBN: 978-92-806-5034-1.
- Formonte, M. (2015). *Análisis del diseño e implementación de la Ley Estatutaria 1618 del 27 de Febrero de 2013, por la cual garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.* Tesis de Maestría. Universidad Javeriana.
- Galvis, O. (2009). *La Convención de los Derechos del Niño veinte años después.* *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7(2) [587-619]. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131107062532/art.LigiaGalvis.pdf>
- Garzón, K. (2014). *Discapacidad y política pública: una apuesta política desde el discurso de niños y niñas.* Tesis de Doctorado. Universidad de Manizales-CINDE.

- Garzón, K. (2016). Discapacidad y política pública: una apuesta política desde el discurso de niños y niñas. Tesis de Doctorado. Universidad de Manizales-CINDE.
- Garzón, K. (2015). De la inclusión a la convivencia: las narrativas de niños y niñas en diálogo con políticas públicas en discapacidad. *Rev. Fac. Med.* 2015 vol. 63 Supl. 1: S67-74. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v63s1/v63s1a09.pdf>
- Gallagher, S. Zahavi, D. (2008). *La mente fenomenológica*, Alianza Editorial. Traducción Marta Jorba.
- Goodley y Runswick_Cole (2012) *Bodies_as_disability_and_possability: theorizing the 'leaking, lacking and excessive' bodies of disabled children*, *Scandinavian Journal of Disability Research*, DOI:10.1080/15017419.2011.640410
- Heidegger, M. (1951). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una filosofía pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de cultura económica, México-Buenos aires. Traducción de José Gaos.
- Husserl, E (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.
- Ibáñez, J. (1986). *Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural*. Tomado de *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación*.
- López, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México LXIX* (273) [835-855]. Recuperado 16 de junio de 2020, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rfdm/article/view/68632/60622>
- Martiny K, (2015) *How to develop a phenomenological model of disability*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Mesías, Q. y Polanco, F. (2016). Estado del arte: Una mirada sobre la construcción de conocimiento en discapacidad en CINDE, desde la diversidad disfuncional. Recuperado 17 de junio de 2020, de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/692/TO-19557.pdf?sequence=1>

- Millán V., L.E. (2012). Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía desde lo corporal. Saber, Revista multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 24(2), 191-195.
- MinSalud. (2013). Lineamientos generales para la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social en entidades territoriales 2013 – 2022.
- MinSalud. (2020). Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. Recuperado de:
https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCapacidad_RLCPD.aspx
- Moreno, A. (2010). Infancia, políticas y discapacidad. Universidad Nacional de Colombia. Colombia: Miller Impresores
- Naciones Unidas. (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.
- Naciones Unidas. (2016). Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia (CRPD/C/COL/1), Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe, (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2011). Resumen: Informe mundial sobre la discapacidad.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2007). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud versión para Niños y Jóvenes.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Ediciones Cinca, S.A.
- Parra-Dussan, C. (2010). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques, 16 International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional, 347-380 (2010).
- Parra-Dussan, C. (2012). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: desarrollo normativo en Colombia. Estudios de Derecho. Núm. 154.

- Parra Dussan, C. (2013). Estructura institucional de la discapacidad en el Estado colombiano.
- Rico, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo: Crítica de la corporeidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Rico, A. (2005). Las coordenadas corporales. Ideas para repensar al ser humano. *Revista filosofía Universidad Costa Rica*, XLIII (108), 89-96. Enero-abril.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores en coedición con la Universidad Iberoamericana.
- Rizo, R. (2015). *El exilio del sujeto. Mitos modernos y posmodernos*. Lima: Editorial Aula de Humanidades.
- Ruiz, L. y Soledad, B. (2010). *Subjetividades en estudiantes con limitación auditiva, integrados a procesos educativos de niveles preescolar y media del colegio distrital San Francisco*. Tesis de Maestría. CINDE- Universidad Pedagógica Nacional.
- Sala Plena de la Corte Constitucional. (10 de junio de 2003). Sentencia C-478/03. Demanda de inconstitucionalidad contra los artículos 140 numeral 3, 545, 554 y 560 (parciales) del Código Civil.
- Schipper, T., Lieberman, L., y Moody, B. (2017) Kids like me we go lightly on the head: Experiences of children with a visual impairment on the physical self-concept. *British Journal of Visual Impairment*, Vol 35(1) 55–68
- Solís, R. (2012). *Subjetividad infantil: los dilemas de la comprensión del desarrollo y la socialización Aportaciones desde el campo de la discapacidad*.
<https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2012/no37/8.pdf>
- Sosa, L. (2013). ¿“Cuerpo subversivo”? o prácticas corporales constructoras de discapacidades. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- UNICEF. (2019). *Informe Anual 2018*. Recuperado de
https://www.unicef.org/about/execboard/files/Informe_Anual_de_UNICEF_2018.pdf

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida, ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica, métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca. Popayán: Editorial UC.

Zardel Jacobo, Blanca Estela (2016). La constitución o producción de la subjetividad, del sujeto desde el psicoanálisis y del sujetado al discurso de la "discapacidad". *Infancia y filosofía*, 12 (24), 309-341. [Fecha de consulta 12 de julio de 2020]. ISSN: 2525-5061. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5120/512055734006>

Zemelman, H. (2005). *Lectura Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social*. En *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

Vicerrectoría de Gestión Universitaria Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP

Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	¡Yo si puedo!: La experiencia vivida en prácticas de cuidado y protección de la niñez con capacidades diversas.
Resumen de la investigación	La investigación en curso busca dar lugar a la experiencia vivida por niños y niñas que han participado en actividades creadas para su desarrollo o en algunos casos, también en función de su condición de discapacidad, con el fin de comprender los sentidos que ellos y ellas les atribuyen. El trabajo se emplaza en la exploración y recolección de material narrativo sobre estas vivencias, por ello se realizarán encuentros para conversar acerca de los eventos que describen como significativos, tal como los han vivido, y en lo que podría ser expresión de protagonismo infantil.
Descriptoros claves del proyecto de investigación	Niñez, subjetividad, discapacidad, capacidad y protagonismo infantil.
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	Se ofrecerá a los niños y niñas actividades que incentiven la conversación sobre su experiencia vivida, explorando su subjetividad desde el sentido que han conferido a su participación en las prácticas mencionadas, lo que posibilita un mejor conocimiento de ellos mismos, de su existencia y desarrollo y por ende en el relacionamiento intersubjetivo desde su condición propia como sujeto con capacidades diversas.

<p>Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación</p>	<p>El producto de los encuentros del proceso investigativo será presentado tanto a niños y niñas, como a sus adultos cuidadores, a través de sesiones diferenciadas. Para los primeros, se llevará a cabo un encuentro en el que se presentarán las experiencias narradas por cada uno de los niños y niñas a lo largo de la investigación, a modo de memorias, que les permita reconocer su historia y la de los otros. Para los segundos esta socialización se llevará a cabo en un encuentro posterior en el que se expondrán los sentidos que develaron las experiencias de los niños y niñas.</p>		
<p>Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información</p>	<p>Los encuentros con los niños y niñas han sido diseñados por profesionales y cuentan con el aval de la directora de esta investigación, la profesora Yolanda Gómez Mendoza, adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional. Dado que serán grabados y transcritos debido al interés académico que se tiene en ellos, la información recogida será vista y analizada únicamente por las investigadoras, garantizando su uso adecuado. En lo referente a la publicación de los resultados, no se explicitarán datos personales que expongan a los participantes, por cuanto se utilizarán rótulos o etiquetas que lleven a la mención anónima. Las fotografías y el material audiovisual producto de las sesiones de trabajo, resguardarán la integridad física, moral e intelectual de los niños y niñas como compromiso ético desde el equipo investigador. A propósito de la participación, siendo esta voluntaria, los niños, niñas y sus adultos cuidadores pueden manifestar la decisión de no participación cuando lo deseen, o negarse a contestar alguna pregunta en cualquier momento.</p>		
<p>Datos generales de las investigadoras principales</p>	<p>Nombre(s) y Apellido(s): Estudiantes de la Línea de Investigación en Niñez, cohorte 56, ofrecida en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Fundación CINDE:</p> <p>Nubia Astrid Pabón Cruz, Psicóloga. Nataly Buitrón Navisoy, Psicóloga. Diana Milena Neva Cepeda, Educadora especial.</p>		
	<p>N° de Identificación:</p>	<p>Teléfono</p>	
	<p>Correo electrónico:</p>		
	<p>Dirección:</p>		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de
_____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma del participante,

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Correo electrónico: _____

La Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación CINDE agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 2. Caracterización

En consideración de la bioseguridad proclamada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a raíz de la pandemia por Covid 19 durante el año 2020-2021, las maneras de relacionarse entre los sujetos contemplaron la virtualidad, por lo que los encuentros se diseñaron teniendo en cuenta las condiciones necesarias para favorecer la interacción en esta modalidad.

Se advierte que, los encuentros fueron realizados tanto virtual como presencialmente, de acuerdo a las solicitudes y autorizaciones de las familias de los niños y niñas que participan en el estudio. Sobre el segundo tipo, es preciso indicar que fueron atendidos los protocolos y elementos de bioseguridad establecidos oficialmente para garantizar la prevención y propagación de un contagio.

Los momentos que se presentan en seguida, responden a la intención de obtener material vivencial para la reflexión fenomenológica, siendo cada uno de ellos un espacio privado entre investigadora y participante en el que se prioriza la descripción de la experiencia vivida a través de actividades evocadoras y preguntas fenomenológicas.

Momento 1: Presentaciones

Modalidad: Virtual

Tiempo: 1 hora

En este encuentro se propuso una presentación general sobre los objetivos y condiciones de la investigación, dirigida a las madres y padres de familia que acompañan a los niños y niñas que participan en ella, por cuanto se buscaba inaugurar una relación de confianza y cercanía basada en el conocimiento de la intención que se tiene al estudiar los sentidos de las prácticas de cuidado y protección, así como el reconocimiento de los sujetos que las vivencian, pues sus relatos, aportan elementos a la comprensión de su rol protagónico en los mundos circundantes de los que hacen parte.

Con lo anterior, se expone la relevancia social de la investigación, asentándose su valor en el enriquecimiento que la reflexión fenomenológica que hacen niños y niñas sobre su experiencia vivida ofrece a su ser.

Como parte de este comienzo, se plantearon unas preguntas de caracterización de las prácticas de cuidado y protección de las que consideran, han participado sus hijos e hijas:

1. ¿Qué nos puede contar de su hijo/hija? Nosotras aún no lo/la conocemos y queremos hacerlo primeramente a través de usted ¿Puede decirnos cómo es él/ella?
2. ¿Podría contarnos cómo vivió el embarazo? ¿cómo fue el parto?
3. ¿Qué recuerda del primer año de vida su hijo/hija?
4. ¿Recuerda cómo eligieron ese nombre?
5. ¿Cómo considera la relación con su hijo/hija?
6. ¿A qué instituciones ha asistido su hijo/hija?
7. ¿Cómo llegó su hijo/hija a esa institución? ¿qué la llevó a escoger esa institución? ¿cómo se siente en este momento con esa decisión?
8. ¿Cómo se siente usted con las prácticas de inclusión en las que su hijo/hija ha participado durante sus X años de vida? ¿Qué actividades han realizado allí?
9. Antes de la pandemia ¿cómo recuerda a su hijo/hija compartiendo cotidianamente? ¿Cómo se siente con ese recuerdo? ¿Qué lugares frecuentaba su hijo/hija en esa cotidianidad?
10. ¿Y ahora cómo se siente con la virtualidad?

Momento 2: Aperturas

Modalidad: Virtual y presencial

Tiempo: 1 hora

Materiales: Caja con objetos evocadores

Los objetos entregados en una caja tuvieron la intención de incitar la conversación con los niños y niñas sobre tres de sus mundos circundantes: familiar, médico y escolar, en relación con las prácticas de cuidado y protección que se llevan a cabo en cada uno de ellos.

Durante este encuentro, se indagó por la vivencia que han tenido los niños y niñas en sus mundos circundantes con el fin de explorar las prácticas de cuidado y protección de las que han participado y/o participan, en lo que se considera el inicio de un relato que permitirá comprender los sentidos que cada uno les atribuye en su experiencia vivida. Por ello, las preguntas se orientaron a retratar el espacio físico que han habitado, las personas con quienes se habían relacionado directa o indirectamente, los objetos que habían utilizado o no, y en especial, las

sensaciones y pensamientos que tuvieron en su propio cuerpo mientras ocurría la vivencia (alguna situación particular), a partir de los recuerdos que les evoque los objetos de la caja.

Se esperaba, a través de la conversación, propiciar la descripción detallada del recuerdo de la vivencia, al punto que lo manifestado posibilitara volver a “experimentar” el momento que se relata, de manera que lo dicho pudiera tenerse como una fotografía de lo vivido.

Preguntas como las siguientes pueden desencadenar el relato detallado por parte de los niños y niñas:

¿Qué es eso? -En referencia a los nombres de los objetos que encuentra en la caja-

¿A qué huele? ¿cómo se siente en tu mano? ¿para qué lo has usado? ¿lo has probado?

¿Qué ocurrió la primera vez que lo probaste?

Un segundo grupo de preguntas era posible de hacerse en función de lo manifiesto en la primera exploración:

¿Cuál fue el momento más memorable en...?

¿Qué pensaste en ese momento?

¿Con quién estabas? ¿Qué te dijo? ¿Qué dijiste tu?

¿Qué recuerdas de..? ¿Cómo pasó...?

Otras preguntas para escudriñar en la experiencia respecto a las prácticas de las que se supone que participan, podían ser:

¿Recuerdas la última clase presencial que tuviste? ¿Con quién estabas? ¿Qué pasó?

¿Puedes recordar la primera vez que fuiste a una cita con el odontólogo? piensa en esa primera vez y trata de recordar algún momento particular de ese día.

¿Cómo te hace sentir ir al odontólogo?

¿Qué dijiste, qué sentiste, qué pensaste en el momento de la cita?

¿Alguna vez te han celebrado tu cumpleaños?

¿Cuál ha sido su cumpleaños favorito?

¿Con quién compartiste esa celebración? ¿Qué hicieron?

¿Cómo te hace sentir que te celebren el cumpleaños? ¿Recuerdas algún regalo que te haya

gustado mucho? ¿puedes describirlo? ¿Dijiste algo cuando lo abriste? ¿qué pensaste en ese momento? ¿aún lo conservas?

Anexo 3. Entrevista Fenomenológica

Momento 3: Entrevistas

Modalidad: Virtual y presencial

Tiempo: 1 hora y 30 minutos

La entrevista fenomenológica orientada desde los existenciales: corporalidad, materialidad, relacionalidad, espacialidad y temporalidad, fue construida para ser aplicada en encuentros secuenciales, uno por cada existencial. Sin embargo, el número total de encuentros estuvo determinado por la necesidad de profundizar en las vivencias que surgían frente a cada uno, por lo que en el abordaje de un existencial fue posible tener más de un encuentro.

Las preguntas propuestas para tratar cada existencial, se tuvieron por transversales a todas las prácticas de cuidado y protección por las que se indagaba. Adicional a estas preguntas fenomenológicas desencadenantes de las vivencias que interesaban, se formularon otras -a modo de banco de preguntas- que asistieron la descripción detallada de las mismas.

Cabe anotar que la formulación de las preguntas para cada existencial se basó en una exploración inicial sobre las prácticas de las que consideraban los niños y niñas haber participado en algún momento de su vida, además de lo manifestado por sus adultos cuidadores en el encuentro inaugural.

Cada encuentro estuvo mediado por una actividad evocadora de las prácticas de cuidado y protección respecto a lo que interesaba en cada existencial. La actividad entonces fue diseñada para generar un ambiente cercano, confiable y favorecedor de la conversación entre los niños, niñas e investigadora por lo cual se contemplaron variaciones con relación a las capacidades e intereses diversos que cada uno de ellos y ellas presentaron. Así, unos encuentros estuvieron atravesados por actividades y talleres, mientras que otros por juegos y materiales que recrearon sus mundos circundantes, al tiempo que rememoraron el “tema” al que apuntaba cada existencial.

3.1. Entrevista Existencial Relacionalidad

Actividad evocadora: Presentación de una ilustración sobre el cuidado y la protección, o uso de títeres a modo de personajes que proponen diálogos como pretextos para inaugurar el existencial.

Preguntas:

¿Qué personas cuidan de ti? ¿Quiénes te protegen? ¿Cómo lo hacen?

Otras preguntas que permiten profundizar cómo se vivencia al otro en el cuidado y la protección fueron:

¿Con quién compartes...? ¿Quién te apoya en...? ¿Qué haces con...?

¿Quién ha estado contigo cuando...? ¿Qué te dice...? ¿Quién habla con las personas del cuando vas allí?

¿Recuerdas algo que hayan dicho sobre ti? ¿Qué pensaste en ese momento?

3.2. Entrevista Existencial Corporalidad

Actividad evocadora: Juego ‘la máquina del tiempo’ para situar un recuerdo en un tiempo y espacio particular, o ambientación de un escenario (médico, escolar o familiar), donde se recrean posturas corporales que aluden a las prácticas que se dan en cada uno. Puede entenderse como un juego de estatuas en el que a través de la música se indica cuándo hacer, detener o cambiar la postura, incluso puede tomar la variante de un juego de roles invitando a realizar qué postura y gestualidad harían las personas que habitan los escenarios, de manera que pueda manifestarse la presencia y efecto del cuerpo del otro.

Preguntas:

¿Qué sientes en tu cuerpo cuando te cuidan...? ¿Y cuándo te protegen?

¿Cómo vivencias ser tocado por/en....?

¿Cómo percibías el cuerpo de...?

¿Qué historia contarían tus ojos/oídos/cabeza/lengua? ¿Qué dirían cuando está en....?

3.3. Entrevista Existencial Espacialidad

Actividad evocadora: Elaboración de una maqueta de la casa y/o la ciudad, donde se representaran los espacios donde se siente el cuidado y la protección.

Preguntas

¿En qué lugares te sientes protegido?

¿En qué lugares sientes que te cuidan? ¿cómo es ese lugar?

¿Cómo te sientes cuando estás ahí?

3.4. Entrevista Existencial Materialidad

Actividad evocadora: Juego ‘la máquina del tiempo’ para situar un recuerdo en un tiempo y espacio particular, o uso de objetos cercanos a las prácticas que evoque la vivencia de ellos en la cotidianidad.

Preguntas:

¿Con qué te cuida? ¿Cómo sabes que te cuidan con...?

¿Qué hace... para protegerte? ¿de qué te protegen? ¿con qué te protegen?

¿Qué cosas hay en... que usas siempre?

¿Qué cosas ha utilizado... para cuidarte?

3.5. Entrevista Existencial Temporalidad

Actividad evocadora: Lectura de un texto sobre el tiempo o presentación de un reloj de gran tamaño que permita, al igual que la máquina del tiempo, situarse en otro momento para rememorar una experiencia pasada.

Preguntas

¿Qué quieres ser cuando seas más grande? ¿Qué recuerdas que eras cuando pequeño?

¿Cómo pasas el tiempo en ese momento cuando te cuidan o te protegen? ¿Qué pasa en ese tiempo que te cuidan o te protegen?

¿Cómo sientes que pasa el tiempo cuando estás allá...?

¿Ha habido una ocasión en la que hayas pasado mucho tiempo en el hospital por...? ¿Cómo eran los días cuando estabas allá? ¿Qué recuerdas que hacías?

¿Para qué vas a colegio/médico?

Momento 4: Cierre

Materiales: Comida para banquete

Para la actividad de cierre con los niños y niñas que participaron en la investigación, se realizó un compartir con la comida favorita de cada uno ellos, y se dejó como obsequio algunos elementos significativos del proceso.