



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

**Re (haciendo) saberes: la educación sexual integral desde la
perspectiva de los estudios críticos de la discapacidad en clave Sur**

TESIS

Presentada para obtener el grado de

**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

Presenta:

NORMA ANGÉLICA MOLINA PADILLA

Directora de tesis:

DRA. ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ

Puebla, Pue., diciembre de 2022

Hoja de aprobación de grado

Miembros del jurado

Dra. Laura Viviana Pinto Araujo

Dr. Neptali Ramírez Reyes

Dr. Fermín Enrique Rueda Hernández

Dra. Elisa Saad Dayán

Dr. Francisco Octavio López López

Dra. Adelaida Flores Hernández

Resumen ejecutivo

El objetivo de esta investigación cualitativa fue dialogar con el sujeto de la discapacidad intelectual al margen de los modelos médico-rehabilitadores; por lo tanto se retomaron las perspectivas críticas latinoamericanas. Esto posibilitó que los diálogos generados diseñaran metodologías para el acercamiento con el otro desde sus propias demandas. De la misma manera, se sostiene que es un trabajo inacabado, colaborativo y en tensión. De tal forma que la educación sexual integral desde la perspectiva de los estudios críticos de la discapacidad en clave sur es una invitación a seguir construyendo saberes colectivos que contribuyan a dar respuestas a las deudas históricas con la comunidad con discapacidad intelectual y su relación las sexualidades desde el marco educativo.

Dedicatorias

A la comunidad de CALI por crear las posibilidades de los encuentros: seamos Pulpos siempre en posibilidad de ser múltiples, ambiguos e históricos:

1

Nuestro ancestro común vivió hace 600 millones de años. Era un gusano aplanado con una concha parecida al sombrero de una bruja. Tal vez nadaba o se arrastraba en el fondo del mar, tenía dos parches sensibles a la luz en la cabeza y una maraña de nervios esparcida en el cuerpo, pero no sabemos más. Qué comían, cómo se reproducían, cómo vivían: no sabemos más.

2

La forma del pulpo es perder su forma. Eso sabemos. Puede levantar su manto por detrás de la cabeza: ser Nosferatu. Inventarse unos cuernos de carne por encima de los ojos: ser elegante. Moldear los tentáculos en espiral: ser la voluta de un violín. O ser un pulpo y escapar por una grieta de la cañería.

3

Los pulpos, invertebrados, hasta hace poco quedaban fuera de las normas regulatorias contra la crueldad animal. En nombre de la ciencia, podían ser operados sin anestesia y sometidos a shocks eléctricos o mutilaciones cerebrales. Hoy son vertebrados de honor

4

No les gusta estar encerrados. No les gusta la luz intensa, aborrecen estar adentro cuando podrían estar afuera: por eso escapan de sus tanques, le escupen a los focos hasta causar cortos circuitos o le quitan el tapón a sus peceras.

5

Nuestro cerebro es una cosa contenida en una larga cuerda con un nudo en la punta. Los pulpos en cambio lo tienen extendido en diez mil neuronas por tentáculo. Tres corazones en la cabeza y neuronas en los tentáculos: por eso sienten con el cerebro y piensan con los pies.

Llevan una pantalla pegada al cuerpo. Están cubiertos de pantalla. Son una pantalla dividida en: DERMIS CROMATÓFOROS CÉLULAS REFLECTORAS DE LUZ.

De pronto, en lugar de pulpo es un lenguado mediano, una serpiente rayada, un camarón mantis o un pedazo de coral. Un cuerpo de pura posibilidad: sin distancia, ángulos, esquinas, huesos, recovecos. Carne libre de empalmes y articulaciones: hongos, pasteles, asteroides, manojos de lenguas afelpadas, tupidos jardines submarinos, tréboles de amor vegetal.

(Isabel Zapata, Una ballena es un país, 2019).

Agradecimientos

Los agradecimientos son tantos que probablemente se me escapen algunas personas que contribuyeron al desarrollo afectivo y académico de este trabajo de investigación. En primer lugar agradezco a CONACyT por los apoyos recibidos durante los 4 años del proceso. De la misma manera, agradezco al programa de doctorado por el soporte y las facilidades durante mi tránsito por el DIIE. De manera muy especial, un profundo y sentido agradecimiento a mi directora de tesis: Dra. Adelaida Flores Hernández, debido a que su dirección estuvo sostenida por los afectos y saberes (no me dejó caer). A mi comité, por la retroalimentación y el acompañamiento. A las profesoras y profesores del DIIE que me permitieron abrir el espacio a apuestas distintas y me acompañaron con sus conocimientos y consejos. También a todas las profesoras y profesores que fuera del DIIE dialogaron conmigo, me compartieron sus saberes, contribuyeron a un mejor trabajo de tesis.

A las comunidades de “Construyendo Puentes” y CALI, AC, que incluyen a familias, docentes, jóvenes con diagnósticos de discapacidad intelectual, por creer en esta apuesta de investigación colectiva que dejó como producto un sitio creado por ustedes y nosotras. Insisto en este agradecimiento porque sus voces son las protagonistas de esta tesis y desde nuestras posibilidades, nos esforzamos por ofrecer un camino digno para sus saberes. Ese sitio: “Abrasar el mundo”, es para que la pluralidad y la permeabilidad lo habiten. Muchas gracias a Francisco Teutli por el soporte y la complicidad de los encuentros.

A las personas que me compartieron sus relatos de vida con la discapacidad y sus sexualidades que posibilitaron imaginar las historias que provocaron y evocaron diálogos; algunos de ellos incómodos, pero necesarios. A las redes que la discapacidad me posibilitó construir desde la amistad, los cuidados, los rompimientos, las fragilidades y los fracasos. A CIDIA, que tengo el corazón puesto y dispuesto en ellas.

A mi compañero Marcin, a mi aquelarre, a las pajaritas, a Charles, al Kali y a mi familia.

¡GRACIAS!

Índice

Hoja de aprobación de grado	ii
Índice	1
Tabla de siglas y abreviaturas	6
Lista de mapas	7
Lista de tablas	7
Lista de diagramas	8
Lista de figuras	8
Introducción	10
Tema y problema de investigación	10
Relevancia de la investigación.....	10
Preguntas de investigación.....	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos	11
Contenido de los capítulos	12
PRIMERA PARTE	20
Capítulo I.....	20
Educación inclusiva	20
Introducción	20
1.1 Educación inclusiva: un concepto ambiguo y polisémico	20
1.2 Discapacidad	29
1.2.1 Juventudes en la discapacidad.....	35
1.3 Interseccionalidad	41
Conclusiones	44
Capítulo II	47
Educación sexual	47
Introducción	47

2.1 Sexualidad(es), un tema clásico de la literatura moderna.....	47
2.1.2 ¿La educación sexual es cuestión de enfoques y perspectivas?	49
2.2 Modelo biomédico de la educación sexual integral.....	50
2.3 La perspectiva de género	53
2.3.1 Docencia y género.....	57
2.4 Perspectiva desde la interculturalidad.....	59
2.5 Enfoque de derechos humanos desde América Latina	61
Conclusiones	63
Capítulo III.....	65
Educación integral.....	65
Introducción	65
3.1 Conceptualizar la educación integral	66
3.1.1 Orden histórico, social y democrático.....	68
3.1.2 Ética, valores, espiritualidad y humanismo	77
3.1.3 Técnico, tecnológico y tecnocientífico	80
Conclusiones.....	81
SEGUNDA PARTE	84
Capítulo IV	84
Contexto de la educación sexual integral	84
Introducción.....	84
4.1 Organismos internacionales: ONU, OMS, BM, OEA y Ciudad del Vaticano	85
4.1.1 Documentos plasmados como resultado de convenciones, tratados, declaraciones e informes universales	87
4.1.2 La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	89
4.1. 3 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	89
4.2 Informe sobre la discapacidad (OMS)	92
4.3 Niños, niñas y jóvenes con discapacidad: Hoja informativa	104
4.5 Derechos sexuales y reproductivos.....	106
4.6 Jóvenes con discapacidad: estudio global sobre cómo poner fin a la violencia de género y lograr la salud y los derechos sexuales y reproductivos	108

4.7 Mujeres y jóvenes con discapacidad. Directrices para prestar servicios basados en derechos y con perspectiva de género para abordar la violencia basada en género y salud y los derechos sexuales y reproductivos	111
4.8 “Varón y Mujer los creó”. Para una vía de diálogo sobre la cuestión de <i>gender</i> en la educación	113
4.9 Situación de México	116
4.9.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	116
4.9.2 Ley General de Educación	117
4.9.3 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad	118
4.9.4 Inmujeres: Mujeres y discapacidad en México	119
4.10 Experiencias sobre educación sexual integral y discapacidad.....	121
4.10.1 Piña Palmera.....	122
4.10.2 Hesperian. Health Guides. Un manual de salud para mujeres con discapacidad	122
4.10.3 Colectivo La Lata.....	124
4.11 Centro de Autonomía Personal y Social (CAPyS). Construyendo Puentes	125
4.12 Centro de Apoyo y Calidad de Vida (CALI, A. C.)	126
4.13 Análisis	127
Conclusiones	139
Capítulo V	142
Referentes teóricos: los estudios críticos de la discapacidad en clave Sur	142
Introducción.....	142
5.1 Pensando desde el Sur.....	143
5.2 ¿Qué sucede con los universalismos epistémicos?	145
5.3 Pensar la discapacidad intelectual en clave Sur (aproximaciones).....	148
5. 4 Aproximación al cuerpo.....	149
5.5 Pedagogías del cuerpo	150
5.6 Las pedagogías de las diferencias	152
5. 7 Teorías del currículum desde la intervención	155
5.8 La potencia de las pedagogías críticas para pensar el currículum en clave Sur para otra educación sexual integral en y con la discapacidad intelectual	159
Conclusiones	161

Capítulo VI.....	162
Ruta metodológica	162
Apertura a la metodología	162
6.1 Desandando la ruta metodológica	164
6.2 Preguntas de investigación.....	165
6.4 Objetivos específicos	165
6.5 Implicaciones del abordaje metodológico	166
6.6 Investigación cualitativa: el cuerpo-experiencia como un texto.....	167
6.7 Paradigma: desde los estudios críticos de la discapacidad, perspectiva educativa y enfoque de intervención.....	169
6.8 Método de la horizontalidad	171
6.9 El diseño de intervención.....	172
Capítulo VII	176
Primeras contribuciones al diseño de la propuesta (el indisciplinamiento metodológico)	176
7.1 Diálogo con autores y autoras: el trazo de las primeras categorías	177
7. 2 Reescribiendo: categorías emergentes y permeables.....	186
Conclusiones	195
TERCERA PARTE	197
Capítulo VIII “El texto colectivo: resultados”	197
8. 1 Apuntes para el tercer diálogo: la resignificación de las categorías	198
La permeabilidad de las categorías: las nuevas formas de enunciar.....	203
8.1.1 “Más Que Nada Necesito Un Consejito”	204
8.1.2 “Porque es en donde nuestro cuerpo donde hay más. De hecho, yo creo que entre todos nos podemos ayudar”	215
8.1.3 “Escuela, escuela, seres capaces conocí”	220
8.1.4 “A veces me gustaría”	226
8.1.5 “—¿Cómo les fue en el antro? —Muy rico.”	230
8.1.6 “No pudieron platicar por tanto ruido que hacían, tanto ruido enoja a muchas”	232
8.2 Del análisis a la multiplicidad de las voces	237
8.3 La(s) resistencia(s) desde las tripas	238

8.4 La heterosexualidad capacitista	242
8.5 “Lo que pasa allá afuera” y los conflictos de los discursos abstractos de los derechos humanos	243
8.6 Lo público y lo privado.....	244
8.7 Mandatos de género, productividad y discapacidad	245
8.8 Incomodidad, riesgo, daños: la mirada capacitista desde el discurso de la protección	248
8.10 Hacia una ética de la vulnerabilidad, de la fragilidad. La discapacidad como un mundo de posibilidades	249
Capítulo IX	251
Conclusiones: la conversación continúa	251
Apertura	251
Los tropiezos de la pandemia.....	254
Apuestas colectivas.....	255
Los relatos del género y su cruce con la discapacidad.....	256
Resistencia festiva.....	257
Referencias	259
Anexos	278

Tabla de siglas y abreviaturas

AIF	Asociación Internacional de Fomento
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BM	Banco Mundial
CALI	Centro de Apoyo y Calidad de Vida
CAPyS	Centro de Autonomía Personal y Social
CDPC	Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEPAL	Comisión para América Latina y el Caribe
CIADI	Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
DD. HH.	Derechos humanos
DUDH	Declaración Universal de los Derechos Humanos
EPT	Educación Para Todos
IBC	Inclusión Basada en la Comunidad
IFC	Corporación Financiera Internacional
Inmujeres	Instituto Nacional de las Mujeres
MIGA	Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones
OEA	Organización de los Estados Americanos
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PCD	Personas con Discapacidad
PHC	Producción Horizontal del Conocimiento
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas

Lista de mapas

Mapa 1

La situación mundial en materia de discapacidad.....p. 96

Mapa 2

La situación mundial en materia de discapacidad..... p. 99

Lista de tablas

Tabla 1

Entrevistas realizadas a la comunidad de Construyendo Puentes..... p. 182

Tabla 2

Categorías emergentes y sus indicadores.....p. 188

Tabla 3

Grupos de categorías y códigos “segunda versión p. 199

Tabla 4

Resignificación de las categorías permeables..... p. 203

Tabla 5

Género y edades de las personas que participaron en el encuentro virtual p. 204

Lista de diagramas

Diagrama 1

Categorías emergentes p. 190

Diagrama 2

Circularidad del diseño de la propuesta p. 201

Lista de figuras

Figura 1

Página de inicio del sitio “Hola, ¿qué es abrasar el mundo?” p. 191

Figura 2

Ejemplo de cómo se orienta el ejercicio desplegado del relato p. 192

Figura 3

Ejemplo de la actividad que desplegó el relato..... p.193

Figura 4

Ejemplo de formato del diseño de lectura fácil del sitio web “Abrasar el mundo”p.195

Figura 5

Ejemplo de la actividad que desplegó el relatop. 206

Figura 6

Juanp.207

Figura 7

Claudia.....p.208

Figura 8

El encuentro de amistad.....p.210

Figura 9

Es cuestión de derechos..... p.212

Figura 10

Mariela comienza la historia.....p.218

Figura 11

Cartografiando el cuerpo que soy p.222

Figura 12

Brenda y Sofí.....p.225

Figura 13

El encuentro erótico-sexual entre “Claudia y Juan”p.231

Figura 14

¿Amigos?.....p.234

Introducción

Tema y problema de investigación

Esta investigación ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo, de tal manera que lo contenido en cada apartado no se adjudica a un trabajo meramente individual; más bien se enfatiza en la multiplicidad de las voces, los cuerpos que convergieron para su construcción. La metodología es central en esta tesis; aunque se encuentra en el capítulo VI, es importante señalar que atraviesa todas las páginas aquí desarrolladas. Con respecto a esto, el estado del arte permitió identificar que, aun cuando hay una vasta producción académica sobre educación sexual integral, las metodologías se centran en dialogar con el experto: profesor, médico, psicólogo. A pesar de que las investigaciones abordan la discapacidad, no se dialoga con quien la encarna. Por estas razones, el diálogo estuvo centrado en el sujeto de la discapacidad. No obstante, el interés no se dio a manera de quién analiza desde el afuera; al contrario, los objetivos se enfocaron en la colaboración colectiva para producir conocimiento.

Desde ese contexto, el enfoque de la investigación es cualitativo, y el paradigma es desde los estudios críticos de la discapacidad en clave Sur. Además, todo está sostenido desde las metodologías de la horizontalidad. En ese sentido, se buscó el diálogo intersubjetivo a partir del diseño de metodologías que nos ayudaran a provocar las conversaciones. Por estos motivos, en la metodología se explican los objetivos de cada registro conversacional: diálogo con la literatura, cuestionario de Google Forms, entrevistas y el diseño del sitio “Abrasar el mundo”. Cabe destacar que la metodología es circular, en consecuencia, se encuentra siempre en tensión y deberá ser constantemente analizada, debido a que es un producto histórico e indeterminado.

Relevancia de la investigación

La relevancia de generar este tipo de propuestas en investigación radica en el giro metodológico que se demanda, el que apela al componente dignitario de pasar de un *algo* a un *alguien*, del saber más por el saber mejor (Vasilachis, 2016), de explorar otras técnicas de

registros que no se agoten únicamente en las entrevistas. Asimismo, la literatura refleja que hablar de educación sexual en diálogos con las personas con discapacidad intelectual es un hecho prácticamente nulo, y mucho menos se les considera como sujetos productores de conocimiento a partir de sus saberes encarnados.

Preguntas de investigación

¿Cómo ha sido contextualmente el proceso de instaurar educación sexual integral (ESI) desde la inclusión en México?

¿De qué forma se crea un puente teórico-práctico Sur-Sur para hablar de ESI a nivel de contenidos educativos y que éste sea incluyente a la pluralidad de ser cuerpos en México?

¿Cuál sería el impacto de dialogar una metodología teórico-práctica Sur-Sur de la ESI con la comunidad que pertenece al Centro de Apoyo y Calidad de Vida (CALI, A. C.)?

Objetivo general

- Diseñar una propuesta colaborativa de intervención en educación sexual integral por medio de las metodologías horizontales, así como las teorías críticas y del Sur, con la finalidad de abrir las formas de generar conocimiento mediante el cuerpo-experiencia en materia de sexualidad desde y con la población que participa en los programas Construyendo Puentes y CALI, A. C.

Objetivos específicos

- Contextualizar los procesos que han llevado a impartir educación sexual integral desde la inclusión en México.
- Diseñar una propuesta colaborativa de intervención sobre la ESI por medio del diálogo con las teorías creadas desde el Sur, en torno a las metodologías, contenidos y programas actuales de educación sexual integral.

- Dialogar la propuesta de intervención sobre la ESI con el fin de crear nuevos saberes, conflictos y conocimientos acerca de sexualidades, en colaboración con la comunidad de CALI, A. C.

Contenido de los capítulos

Los primeros capítulos dan cuenta de dónde están las miradas en torno a la educación sexual integral con jóvenes con discapacidad intelectual desde la academia. Para poder conocer el escenario investigativo o el estado del arte se identificaron ejes de análisis claves. El primer capítulo, titulado “Educación inclusiva”, encuentra sus principales discusiones en torno al concepto de inclusión dando cuenta de su polisemia; en otras palabras, no existe consenso al momento de significarlo. Los autores sugieren que la inclusión se encuentra en un momento de coyuntura y cambios epistemológicos. Asimismo, la situación geopolítica invita a pensar el concepto de forma más amplia, compleja e interdisciplinar porque su significación no puede agotarse en un espacio cerrado entre teorías educativas. En otras palabras, si se apela a la inclusión, es importante evidenciar la exclusión de ciertas poblaciones: transitar entre disciplinas, como la antropología, la sociología, la biología y la filosofía; pero sobre todo, desde teóricas y teóricos que han narrado sus experiencias particulares de exclusión a partir de sus propios cuerpos, lo cual se vuelve clave para construir nuevas formas de significar el concepto. Entonces, la inclusión es una categoría histórica e indeterminada en la medida en que sus demandas estarán en función de momentos históricos determinados.

Dentro de este mismo capítulo se transita sobre las diversas formas de significar el concepto de discapacidad, mas también da cuenta de cómo los conceptos no son neutrales, frente a su operativización; es decir, si la forma de pensar a la discapacidad ha sido a partir de las nociones de los modelos médicos, las investigaciones que desembocan o desembocarán de estas nociones estarán sostenidas en la rehabilitación, la estandarización, desde la deficiencia, la corrección y la autosuficiencia. Adicionalmente se invita a pensar a la discapacidad como un concepto que también debe ser apropiado por las ciencias sociales, pero sobre todo desde enfoques críticos, porque si bien el modelo social de la discapacidad

ha ampliado sus interpretaciones al involucrar a los contextos como parte de la complejidad de la discapacidad, no se sale del diagnóstico médico. Esta conclusión enlaza con el eje de juventudes y discapacidad en el sentido de que las investigaciones, en su mayoría, de carácter empírico continúan situándose en aspectos del desarrollo (cognitivo, social, fisiológico).

El ultimo subtema de este capítulo dialoga con el concepto de interseccionalidad como una herramienta metodológica útil para dar cuenta de las opresiones imbricadas que atraviesan de manera particular a las corporalidades en América Latina. En ese sentido, se recuperan algunas investigaciones empíricas que emplean esta herramienta de análisis metodológico para examinar de qué manera ciertas condiciones inscritas en los cuerpos, como la raza, el sexo-género y la discapacidad, les colocan en condiciones de exclusión. De esa forma ya no se mira únicamente a la inclusión, más bien se desentrañan las condiciones históricas que han llevado a la jerarquización de unos cuerpos sobre otros.

El siguiente capítulo que estructura el estado del arte es el correspondiente a la educación sexual. Para ello, primero se realizó un breve acercamiento a las disciplinas que han dominado su estudio: la antropología, la medicina y el derecho. Gracias a este análisis se pudo identificar que existen enfoques y perspectivas que en la actualidad hegemonizan no solo a nivel teórico la educación sexual, sino también al momento de operar. Bajo esa medida el enfoque biomédico es uno de los más citados en las investigaciones: la mayoría de ellas se vuelcan en críticas con respecto al reduccionismo que tienen algunos programas de educación sexual centrados únicamente en aspectos biológicos; entonces, los autores apuestan por ampliar hacia otros enfoques, como el de derechos humanos.

El enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género se encuentran ampliamente ligados. Es decir, la “nueva” educación sexual desde su dimensión integral forzosamente tiene que apelar a ellos. Para el caso de los derechos humanos, se hace referencia a la normatividad, sobre todo al derecho internacional. Las investigaciones tienden a citar las leyes o la norma partiendo del supuesto de que se aborda la perspectiva de derechos, pero no se menciona algo acerca de, por ejemplo, cómo generar las condiciones materiales para su goce o cuáles han sido las luchas sociales que han posibilitado que el derecho esté asentado en la norma.

Con respecto a la perspectiva de género, se parte de la visión universal del género, en el sentido de que se asume que existe una sola forma de ser mujer, se universaliza; por lo tanto, la mayoría de las prácticas en educación sexual se reducen a temas de roles de género sin dar cuenta de que existen más formas de ser mujer en el mundo, por ejemplo, mujer con discapacidad, mujer indígena, mujer afro o mujer trans. Esto complejiza las formas de intervención de la educación sexual. Lo anterior no quiere decir que visibilizar las violencias en torno al género no sea necesario e importante; sin embargo, las muchas formas de ser mujer y sujetos feminizados demandan otro tipo de educación de las sexualidades. Bajo esa medida, existen investigaciones que están transitando hacia otras perspectivas del género, pero la mayoría de ellas salen del marco de la educación formal: se dan en espacios de educación popular.

La perspectiva intercultural dentro de los estudios en educación sexual también ocupó un lugar importante en el análisis de este capítulo. En primera instancia, se hace una crítica a las formas en que se ha interpretado la interculturalidad, reduciéndola a “las formas de ver el mundo de las comunidades indígenas”. Se asocia la cultura con lo diferente, como si quienes no pertenecen a poblaciones históricamente vulnerables no tuvieran una cultura también. Por estas razones, se insiste en crear diálogos interculturales. Cabe señalar que la existencia de diálogos interculturales no anula las relaciones de poder que jerarquizan unos saberes sobre otros. Asimismo, las investigaciones empíricas tratan la sexualidad desde la mirada comunitaria, pero el cuestionamiento sobre las relaciones de poder dentro de las mismas comunidades es poco abordado. Finalmente, se problematizan los fenómenos migratorios como una situación que debe tomarse en cuenta: la movilidad de muchas personas, en su mayoría, se asocia con los conflictos de sus países, que les vuelven imposible el sostenimiento de la vida y les obliga a migrar. Esas personas llevan consigo sus historias y culturas, las cuales también convergen en los espacios educativos.

El discurso de los derechos, así como la perspectiva de género, han sido los enfoques más citados y abordados dentro de las investigaciones en educación sexual integral. Esto da cuenta del avance de lo integral en la educación sexual. Es decir, si se apela a una educación integral, deberá responder a un marco de derechos que la soporte. En ese sentido, la

perspectiva dominante de los derechos ha sido la jurídico-positivista. Esta forma de interpretar el derecho se reduce a la simple instalación de la norma; por ello, muchas de las investigaciones analizadas se limitaron a enunciar la normatividad, la cual, si bien es importante, no es la única dimensión de los derechos humanos. Considerarla así provocaría verlos como un fin en sí mismo, y no se cuestionaría, por ejemplo, de qué manera se pueden generar las condiciones materiales para garantizar los derechos sexuales y reproductivos.

El último eje correspondiente al estado del arte es el de la educación integral. Este tipo de educación se ha posicionado como un componente importante en el campo que atañe a la educación formal; sin embargo, esto también ha desencadenado que hablar desde la integralidad sea bastante amplio y que, por lo tanto, no se encuentre consenso al momento de enunciarse. El primer obstáculo que se encontró fue que muchos autores no diferencian formación de educación; en consecuencia, se usa indistintamente. Señalar su disimilitud es importante porque nos ayuda a comprender desde dónde se habla en lo tocante a integralidad. De la misma manera, se encontraron diferencias significativas en función de las perspectivas que abordan la integralidad. En ese sentido, se retoman las categorías de Jiménez (2017) para su análisis.

La primera categoría es de orden histórico, social y democrático; la segunda, de carácter técnico, tecnológico y tecnocientífico; la última aborda valores, espiritualidad, ética y humanismo. Cabe aclarar que estas no son excluyentes, por ejemplo, encontramos investigaciones que cruzan lo ético con lo histórico o el uso de las tecnologías dentro del campo de los valores. La primera categoría aborda la integralidad desde temas relacionados con los derechos humanos, la democracia, educación para la paz, educación sexual y aspectos sociales e históricos. Algunos autores afirman la ausencia de currículos integrales dentro del ámbito de la educación formal. Esto ha dado como consecuencia que se anule la parte humana de la formación académica, porque se prioriza la técnica y la disciplina. Se dicotomiza y priorizan aspectos del currículo. Esta fragmentación ha sido criticada por diversos investigadores e investigadoras, y dentro de sus propuestas para combatir la dicotomía, han apostado por metodologías alternativas que trabajan con otro tipo de epistemologías y saberes.

Estos aportes son bastante interesantes, particularmente, en relación con los fines de la investigación, porque los autores plantean una metodología distinta a la que comúnmente se realiza en los estudios cualitativos: reflexión, planteamiento, entrada, recogida productiva, análisis preliminar, salida del campo, análisis intenso y escritura. Lo anterior, acompañado del método de la investigación-acción participativa, a partir de un marco teórico creado desde las epistemologías del Sur, particularmente apoyados en el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos y de saberes negros, los cuales generalmente no se utilizan en el campo de las investigaciones, debido a que existe una hegemonía epistémica por citar a los autores clásicos.

Con respecto a la segunda categoría, “ética, valores, espiritualidad y humanismo”, se sostienen miradas que apelan a aspectos religiosos que conforman parte de los currículos, como el caso de la pedagogía Ignaciana. Pero han sido apuestas integrales generadas por parte de universidades privadas. El rastreo de este tipo de educación en las universidades públicas es nulo, porque es anticonstitucional responder a aspectos espirituales; de la misma manera, la autonomía universitaria hace que cada institución se mueva bajo sus propios principios, siempre y cuando no violenten los derechos de la comunidad estudiantil. No obstante, esto no significa que no se puedan retomar aspectos deontológicos.

En el eje técnico, tecnológico y tecnocientífico existe un denominador común: el “desarrollo”. Por estas razones, mucho de lo que se presenta aquí está atravesado por las tecnologías, la globalización, la complejidad y la transdisciplinariedad. Cabe destacar que el cruce con las TIC, como herramienta para la enseñanza, también se posiciona como tema relevante. Lo anterior da cuenta de que el currículo integral analizado desde esta categoría da una enorme importancia a las tecnologías; ello nos permite identificar que el marco de las tecnologías educativas y de la comunicación son herramientas sumamente valiosas si se utilizan bajo los contextos adecuados.

El siguiente capítulo nos adentra al contexto de la educación sexual integral desde el sujeto de la discapacidad intelectual. Nos interesó conocer los discursos oficiales; por eso, el rastreo en un primer momento abordó los tratados que incluyeran la educación sexual y sus cruces con la discapacidad. La discapacidad está en la agenda pública de los organismos

internacionales, pero gracias a la investigación, se sabe que esto no es un tema nuevo; más bien, han cambiado las formas del abordaje de la discapacidad. En ese sentido, la inclusión se ha vuelto protagonista, de ahí que los discursos de derechos humanos, en concreto los posicionamientos de la Organización Mundial de la Salud, orientan a los países a migrar a políticas inclusivas. Una de las razones principales tiene que ver con los costes que le produce a los Estados, ya que las políticas asistencialistas son muy altas.

Por otro lado, cabe destacar las metodologías empleadas para conocer la situación de discapacidad y su relación con las sexualidades en el mundo. Esto porque se realizaron estrategias diferenciadas dividiendo a los países en desarrollados y en desarrollo. De la misma manera, en algunos casos, las situaciones de éxito fueron, en su mayoría, los países que han aplicado las políticas de inclusión, que de manera particular son los países desarrollados. Con respecto al abordaje de la discapacidad a partir de esta dicotomía, las desigualdades son expresadas como situaciones que potencian los peligros de vivir, por ejemplo, abuso sexual en mujeres, niñas y niños. Sin embargo, no se menciona ni cuestionan las condiciones estructurales que han llevado a ciertas poblaciones que viven en países en desarrollo a ser consideradas con mayor vulnerabilidad.

Las perspectivas de derechos y del diagnóstico son las que dominan los organismos internacionales. Incluso, cuando el abordaje es desde el enfoque social, las miradas no se salen de los diagnósticos. Con respecto a los instrumentos locales y nacionales, estos no son muy distintos de los internacionales en función de las políticas de derechos humanos que el Estado mexicano ha firmado y ratificado; por lo tanto, se han visto reflejadas en su normativa.

Por último, se recuperaron experiencias de discapacidad al margen de los discursos hegemónicos. Algunos de ellos apuestan por metodologías comunitarias y en otros casos son disruptivas, debido a que interpretan a la condición de discapacidad totalmente fuera de las visiones de derechos humanos y de los diagnósticos médicos (de tal forma que, incluso, se reapropian de la palabra discapacidad anulando la “capacidad” y asumiéndose discas).

Cabe señalar que en este apartado se describen los contextos en donde se ha llevado a cabo la investigación colaborativa: CAPyS, A. C. y CALI, A. C. Estas dos organizaciones

de la sociedad civil nos abrieron sus puertas y, de manera colaborativa, nos permitieron tejer diálogos juntos. Sin embargo, esto no significó que no hubiera conflictos al momento de las conversaciones, los aportes, los diseños y los contenidos. Los conflictos son necesarios para las conversaciones y los diálogos, porque indican una forma más horizontal del trabajo en investigación.

Con respecto al abordaje teórico, se introduce que la perspectiva desde la cual se sostiene esta investigación es a partir de los estudios críticos de la discapacidad, así como las pedagogías críticas en clave decolonial. Esto es bastante relevante, porque se asume a la categoría de discapacidad como histórica, a diferencia de los estudios aquí analizados como parte del entramado de sistemas de opresión a partir de la modernidad. Si bien diversas pensadoras han sostenido que la raza, el sexo-género y la clase son creaciones modernas que han jerarquizado a la población (colocando a un sujeto de enunciación como la medida del mundo: hombre, blanco, heterosexual, cristiano), poco se ha discutido que la discapacidad es también un sistema de opresión resultado de la imposición del modelo civilizatorio de la modernidad.

Asimismo, las pedagogías críticas, de manera particular las del cuerpo y de las diferencias, desde sus posicionamientos teóricos dan cuenta de que el cuerpo, como medio para conocer el mundo existe en la multiplicidad, a diferencia de las pedagogías de lo uno, que buscan estandarizar a los sujetos a partir del sujeto abstracto de la modernidad. Esto habilitó la posibilidad de imaginar otras formas de hacer pedagogías sin fragmentar el cuerpo; también, dar cuenta de que el cuerpo-experiencia produce conocimiento. Esto se contrapone a las lógicas dominantes de los procesos de aprendizaje que *a priori* identifican un resultado esperado conforme a las lógicas monolíticas cerradas y ahistóricas.

Los últimos capítulos abordan los registros conversacionales y el análisis de los diálogos. Es en este momento cuando se puede observar de manera integral la metodología propuesta, la cual se ha dado de manera colaborativa. Es decir, se rescata el hacer con el sujeto con discapacidad. En ese sentido, se da un vuelco a las categorías que han orientado la tesis, porque se renombraron en función de las voces del grupo de jóvenes con discapacidad.

Por añadidura, se realiza el diálogo teórico en función de las tensiones encontradas en los encuentros conversacionales. Finalmente, se desarrolla una serie de conclusiones generales y se invita a continuar con la conversación, en tanto esta no es una tesis “concluida”, sino que deja muchos cuestionamientos que, como se ha dicho, invitan a seguir investigando.

PRIMERA PARTE

Capítulo I

Educación inclusiva

Introducción

El contenido de este capítulo dialoga con diversas autoras y autores que han investigado la inclusión educativa, la discapacidad y la interseccionalidad. La mayoría se centra en una discusión crítica con respecto a las producciones académicas. En ese sentido, el primer eje correspondiente a la inclusión da cuenta de la polisemia del concepto; es decir, existen muchas formas de conceptualizarlo. Esto ha desembocado en una serie de tensiones epistemológicas al momento de significarlo y operarlo. No obstante, a pesar de la ambigüedad, existen líneas de investigación definidas: la interculturalidad, la discapacidad y el género. Cada una de estas se pone en diálogo con la inclusión.

Con respecto al eje de discapacidad, se encuentran investigaciones desde los modelos médico y social. Sin embargo, se destacan las discusiones más recientes que sostienen la importancia de incluir a la discapacidad como una categoría histórica y, por lo tanto, dinámica e interrelacional. Por último, el eje de la interseccionalidad refleja que la categoría de discapacidad se encuentra articulada con otras condiciones, como el género, la raza, la sexualidad y la clase; de esta manera, se recupera como una metodología que contribuye no solo advertir su articulación, sino que también pone de manifiesto las contra narrativas de la discapacidad, que la sitúan en lugar digno para ser.

1.1 Educación inclusiva: un concepto ambiguo y polisémico

Conceptualizar la inclusión educativa no es tarea sencilla, debido a que se ha usado indiscriminadamente en diversos contextos, tanto en documentos académicos como en prácticas educativas y en la misma cotidianidad. Lo anterior ha dado como resultado una amplia producción de miradas que la definen, muchas de ellas desde posiciones que resultan

paradójicas y contradictorias. Esto da cuenta de la fragilidad de un marco epistemológico sólido que indique, de manera lo menos confusa, *qué se dice* cuando se habla de inclusión en el campo educativo, pero, sobre todo, *qué se hace*, particularmente, en términos metodológicos con la etiqueta de inclusión.

Dentro de las discusiones conceptuales se afirma la imposibilidad de desvincular los conceptos de inclusión y exclusión; es decir, sería un reduccionismo que fueran analizados y operados de manera separada. Algunos ejemplos que dan parte de esta lectura dicotómica se encuentran en los marcos normativos que abordan el derecho a la educación para todos, donde la legislación se vuelve acumulación de derechos sin prestar atención en los escenarios donde se produce la exclusión (Dussel, 2004; Ramos, 2014). En definitiva, inclusión y exclusión son conceptos imbricados. En resumen, se argumenta la importancia de no desvincular estos dos conceptos; es decir, que estos no pueden interpretarse en solitario ni contraponerse en abstracto. Por lo tanto, para abordar la inclusión educativa es importante aterrizarla desde las cotidianidades concretas que producen la exclusión, a partir de los cuerpos que encarnan la diferencia dentro del sistema de relaciones.

Cabe señalar que con esto no se quiere decir que no existan condiciones históricas que han marginado a ciertas corporalidades debido a su diferencia, pero estas exclusiones operarán de formas distintas en función de las temporalidades y los espacios donde se vivan. De la misma manera, situarlas abre la posibilidad de registrar, conocer y dialogar con experiencias en donde no se dé *de facto* la exclusión, situación que no podría ser posible haciendo lecturas abstractas y binarias. Por estas razones, dialogar con la otredad es clave para significar la inclusión y evitar caer en reduccionismos que conllevan a anular su dinamismo e historicidad, así como sus posibles marcos de agenciamiento.

Algunas pistas para evitar dichos reduccionismos, además de historizar y situar, incluyen el diálogo interdisciplinar. Esto lo reafirma Ocampo (2019), quien sostiene que la inclusión se encuentra en un campo de tensión porque está en una zona de intermediación epistemológica. Es decir, su estudio no se reduce a una sola disciplina; por el contrario, a ella la distinguen la diseminación, el carácter diaspórico y la dimensión extrateórica. En otras

palabras, rescata la pluralidad disciplinar como elemento fundamental para una aproximación conceptual más certera y siempre indeterminada.

Si bien la interdisciplina se ha posicionado como fundamental para significar la educación inclusiva, también los conceptos de otredad y alteridad contribuyeron al desarrollo de los planteamientos de los autores. En ese tenor, Skliar (2019) sostiene que la inclusión tradicionalmente se ha interpretado desde un marco externo, es decir, generalmente se apela al discurso inclusivo desde marcos jurídicos, diagnósticos de los alumnos o la constitución de las familias; esto es, desde el afuera. De esta manera, el autor enfatiza en la importancia de volverse agentes partícipes dentro de ese lenguaje inclusivo, porque solo así no se vería lejano ni ajeno, sino en interpelación con la otredad.

Skliar concluye que si se habla de educación inclusiva, se debe conocer qué pasa con la normatividad, pero también es necesario asumirla como una práctica política, desde un ejercicio ético, situado y justo. Además, el autor sostiene que, generalmente, la promesa de la igualdad se ilustra como un ideal a futuro; es decir, en algún momento se logrará alcanzar. Este tipo de aspiraciones se ejemplifican cuando se apela únicamente a visiones reduccionistas de la normatividad; en otras palabras, como ya se encuentra afianzado en el discurso legal, se cae en la trampa de que no se necesitan crear las condiciones materiales para su ejercicio.

El politizar la educación inclusiva no solo es abordado en Skliar (2019), también Ocampo (2016) lo introduce en la discusión. En ese sentido, afirma lo siguiente: “Para que la diversidad cobre mayor relevancia, debe iniciarse un proceso de politización más amplia, situada y radical” (p. 118). Es decir, los nuevos escenarios sociales obligan a repensar qué se entiende por inclusión, particularmente en el contexto de América Latina, entendiendo que los procesos educativos no son estáticos; por lo tanto, estarán condicionados por diversos factores que exceden a las teorías educativas. Si bien son indispensables, no son suficientes al momento de generar apuestas en torno a la educación inclusiva, en donde evidentemente la forma de conceptualizarla también cobra una relevancia importante.

Se puede observar que la discusión conceptual ha dado como resultado una vasta producción de conocimiento. Se resalta principalmente la crítica en torno a caer en miradas reduccionistas; por ejemplo, cuando se privilegia únicamente la normatividad de los derechos humanos sin ver las otras dimensiones, como aspectos éticos, políticos, históricos, prácticas pedagógicas y teorías educativas. Es así que el escenario inclusivo se presenta como un reto para la investigación educativa, ya que es necesario replantearse, pero sobre todo reflexionar constantemente, qué entendemos por inclusión, porque atendiendo a las bases ontológicas será el modo en que opere el concepto. Y esto se verá materializado en prácticas pedagógicas, metodologías e incluso en políticas educativas.

En suma, las discusiones en torno a la conceptualización dan cuenta de que el rumbo de la investigación está en el diálogo interdisciplinar, debido a las características propias de quienes encarnan la inclusión, sobre todo en contextos como el de América Latina. De la misma manera, aunque los autores no lo mencionan de forma explícita, argumentan que dicotomizarlo en términos de inclusión/exclusión resulta problemático para significar y operar, porque no se imbrican y más bien se parten; dando como resultado lecturas desde el afuera, lo abstracto. Esto muchas veces borra las interrelaciones en donde esas exclusiones surgen. Entonces, sin duda, las condiciones sociohistóricas son importantes al momento de significar la educación inclusiva. En otras palabras, apelar a un contextualismo radical abre la posibilidad de concretizar la inclusión; Navarrete et al. (2021) retoman dicho concepto desde Grossberg y Hall para definirlo así:

El contextualismo radical es un enfoque situado que permite abordar cuestiones de cultura-poder desde un posicionamiento ético-político orientado hacia la intervención. Entendiendo los contextos como redes de relaciones y construcciones procesales de carácter no-necesario, abre un horizonte de intervención consistente en la posibilidad de desarticular y rearticular las relaciones que constituyen las configuraciones sociales hegemónicas. Por último, entiende el carácter contingente de las relaciones como la condición de posibilidad de la emergencia de coyunturas, en las que las desarticulaciones y rearticulaciones emergen como posibilidades históricas de transformación. (p. 262)

En definitiva, el concepto de educación inclusiva es contingente e indeterminado; sin embargo, eso no significa que no pueda significarse a partir de las realidades concretas, situadas y complejas a modo de articulaciones y desarticulaciones constantes que posibiliten diálogos interdisciplinarios desde dimensiones éticas y políticas.

Ahora bien, las investigaciones de carácter empírico también ocuparon un lugar importante dentro de la producción del conocimiento de la educación inclusiva. Se destacan las que exploran las formas en cómo se expresa la discriminación en los grupos vulnerables, en donde trabajos como los de Ramos (2018), y Occidente y Huete (2017) ponen en evidencia las problemáticas que enfrentan las personas con discapacidad en el ámbito escolar, particularmente, en relación con la discriminación desde sus diferentes vertientes: infraestructura, cobertura e inclusión. Desde ese escenario, los autores concluyen que se necesita abordar la inclusión para todos desde la tolerancia a la diferencia, atendiendo todas sus dimensiones.

Algunas de las conclusiones antes desarrolladas por los autores se relacionan con el trabajo realizado por Calderón (2012), que tuvo como finalidad recuperar las experiencias de inclusión de una escuela en donde convivían 24 niños regulares y dos con necesidades educativas especiales. Para ello se utilizaron las técnicas de entrevista y cuestionario, que fueron aplicadas a las personas que el autor nombró como “agentes educativos”: padres, profesores, terapeutas, psicólogos y familia. Los resultados encontrados reflejaron una amplia necesidad de trabajar de manera coordinada entre dichos agentes. Cabe señalar que se evidenció también que las familias temen que sus hijos sufran algún tipo de discriminación debido a su condición. Si bien no era respuesta a la pregunta de investigación que Calderón estaba buscando, se evidenció una situación que se encuentra de manera constante: que el miedo a la diferencia sigue siendo relevante en diversos artículos académicos; es decir, aunque los autores no lo nombran de manera textual, ese miedo que las familias sienten inmediatamente hace referencia a la exclusión.

Cabe destacar que la mayoría de las investigaciones que indagan acerca de la discriminación sitúan sus intervenciones en espacios escolares de educación básica. Esto da cuenta de que analizar cómo opera la discriminación en contra de personas con discapacidad

en la educación superior es un campo de estudio que recientemente se está visibilizando. Lo anterior, muy probablemente debido a que históricamente las personas con discapacidad no accedían a este nivel educativo. Por ejemplo, García (2017) buscó conocer las expresiones más comunes que refieran a la discapacidad utilizadas por la comunidad universitaria. El estudio fue cuantitativo, y se valió de la creación de una red semántica de expresiones “comunes” en torno a la discapacidad. Para el análisis se construyeron dos categorías: inclusión y exclusión, de las cuales surgieron subcategorías para identificar las expresiones predominantes. Los resultados obtenidos se centraron en tres situaciones: la primera tiene que ver con las experiencias que viven las personas con discapacidad con respecto a la deficiencia; la segunda, sobre su expresión hacia el respeto como persona dentro de una sociedad, y la última en cómo la condición de vulnerabilidad puede generar discriminación.

Considerando los resultados de los trabajos anteriores, se puede observar que una problemática que persiste en el discurso inclusivo es la relación con la discriminación de los llamados “grupos vulnerables”. Si bien los autores no abordan de manera explícita la exclusión, la discriminación es una consecuencia de la segregación de los grupos que han permanecido en los márgenes. Es importante resaltar que esta condición no es intrínseca a las personas, es decir, existe toda una estructura que expulsa a cierto tipo de corporalidades por diversas condiciones.

Por su parte, la investigación empírica ha centrado sus intervenciones en poblaciones jóvenes, como en el caso de las infancias. No obstante, los sujetos de interlocución de la investigación no son precisamente ellos: las entrevistas, los cuestionarios, se han dado con las poblaciones que les acompañan, como son profesores, psicólogos, fisioterapeutas. Lo anterior abre varios cuestionamientos acerca de cómo se genera la decisión metodológica al momento de crear la ruta para el diálogo con las personas participantes. En otras palabras, si se pretende conocer las experiencias de las personas con discapacidad en el ámbito escolar, ¿por qué las preguntas no son para ellas?

Como se ha desarrollado hasta ahora, una de las conclusiones a las que han llegado los autores que trabajan la epistemología y ontología del concepto de inclusión ha sido su carácter dinámico, histórico y situado. Entonces, atendiendo lo expuesto, la interculturalidad

también se ha posicionado como una variable de estudio importante. En ese sentido, Arroyo (2013) pone en el centro a la interculturalidad como un eje central para alcanzar la inclusión educativa. Para ello, pone en perspectiva el contexto que se vive en la actualidad, particularmente, los cambios ligados a la geopolítica. Asimismo, ilustra las similitudes entre los conceptos de inclusión e interculturalidad. Finalmente, la autora, sostiene que el modelo de interculturalidad debe ser central en las metodologías que aborden la inclusión educativa, debido a que estos conceptos comparten una multitud de ideas. Estas conclusiones se refuerzan en Mendoza (2017), quien hace una crítica a la política educativa que apela al modelo de inclusión, dejando atrás el modelo intercultural bilingüe. De este modo, lo anterior vulnera los derechos de la niñez indígena en torno a recibir educación que se apegue a las realidades de su contexto. Además, generalmente, se habla de inclusión para hacer referencia a la discapacidad y no a otros grupos “vulnerables”. En ese tenor, el discurso inclusivo tiende a desdibujar a otros grupos, en este caso a la niñez indígena, y por ende a homogeneizar a la población.

Entonces, la interculturalidad no se agota con las poblaciones indígenas, porque las dinámicas sociales han complejizado la pluralidad cultural fuera de las fronteras de los países. Consecuentemente, se ha centrado la atención en los fenómenos migratorios. En esa línea, Pibaquy et al. (2018) afirman que la inmigración ha explicitado dos elementos importantes en la dinámica educativa: la cultura como variable y la heterogeneidad como norma. Además, los autores reflexionan sobre tres variables: diversidad, interculturalidad e identidad. Los resultados obtenidos dan cuenta de que no se puede desvincular la inclusión educativa de la interculturalidad.

Si bien apelar a la interculturalidad dentro los Estados nación ya no es suficiente debido a los fenómenos migratorios, también estas dinámicas sociales han generado nuevas formas de relación; por lo tanto, también de exclusión. A partir de ese escenario, Cigarroa et al. (2016) analizaron situaciones relacionadas con las barreras para la inclusión educativa de infancias de origen centroamericano vinculadas con el acceso a la escuela, las prácticas docentes en el aula y la interacción social que se producen en centros escolares de educación primaria pública en la ciudad de Tapachula, Chiapas, México. Esto con la finalidad de

conocer si la Secretaría de Educación Pública cuenta con los mecanismos necesarios para afrontar estas nuevas movilidades, así como identificar alguna práctica pedagógica que fomente la inclusión y si existen prácticas de discriminación por parte de la niñez local. Los resultados sostienen que se reproducen patrones de discriminación hacia personas inmigrantes, lo cual genera exclusión educativa y sociocultural.

Cabe señalar que estas investigaciones se enmarcan en contextos de emergencia, en donde las crisis humanitarias obligan a las personas a migrar, ya sea por un contexto de guerra o de desigualdades sociales tan graves que vuelven imposible el sostenimiento de la vida en sus territorios. Todo esto impacta de manera importante en las dinámicas sociales, particularmente con respecto a las identidades, porque si bien anteriormente la interculturalidad era expresada en términos definidos por las fronteras de los países, ahora esas líneas se han desdibujado. Por consiguiente, las personas cargan consigo sus raíces, en términos culturales, llevando sus formas de ser y estar también al espacio de la escuela.

Asimismo, la interculturalidad, en sentido estricto, refiere a las relaciones entre varias culturas; sin embargo, en algunos casos se hace referencia únicamente a aspectos culturales que atañen a poblaciones indígenas o la inmigración de personas que huyen de sus países por condiciones de pobreza o peligro de la vida, entre otras. Con base en lo anterior, se pone de manifiesto que la relación intercultural se encuentra jerarquizada, a saber, algunas culturas no viven la exclusión. Entonces, si bien los autores apelan a la urgencia del diálogo intercultural dentro del marco de la inclusión educativa, es importante señalar esta diferencia, pero sobre todo, hacerse las preguntas siguientes: ¿Qué la produce? ¿Qué hace que algunas culturas sean más aceptadas que otras? ¿Cómo promover un genuino diálogo intercultural?

Por otro lado, la figura de los docentes frente a la inclusión educativa ha sido un tema recurrente de estudio, debido a que se les considera como una pieza fundamental de los procesos educativos. En ese sentido, et al. (2017) buscaron conocer las percepciones que tienen los docentes sobre la educación inclusiva. Los autores afirman que una percepción positiva es condicionante para el desarrollo de mejores prácticas educativas. Para indagar sobre su hipótesis, se apoyaron del instrumento denominado *Escala de percepciones sobre la inclusión de Larrivee y Cook*, al cual se le realizaron ajustes en función del propio contexto

mexicano. La investigación se llevó a cabo con estudiantes normalistas del estado de Yucatán. Los resultados expresaron que, en la población analizada, la percepción sobre la inclusión educativa es negativa, debido a que estas prácticas les requieren mayor disposición. En otras palabras, las instituciones de educación superior no resuelven las formas de afrontar metodológica y pedagógicamente la diferencia; por lo tanto, a los futuros docentes les implica un reto que requiere de mayor demanda de tiempo y esfuerzo que no es remunerada.

De acuerdo con la ausencia de modelos claros de formación y capacitación docente sobre educación inclusiva, Yupanqui et al. (2014) afirman y refuerzan la tesis de Sevilla et al. (2017) acerca de que la inclusión debería ser transversal a todas las disciplinas. Dicho argumento fue resultado de la sistematización de experiencias de los procesos participativos de formación docente de la carrera de terapia ocupacional con relación a la discapacidad en Chile, concluyendo que el rol del terapeuta ocupacional en el campo educativo desde una mirada inclusiva es fundamental.

La formación y capacitación docente son partes imprescindibles para el ejercicio de las prácticas inclusivas. Como se ha desarrollado antes, es importante politizarlas; de acuerdo con los planteamientos de Freire (2005) en torno a que toda educación es política, también la inclusiva lo es. De esta manera, no sólo se tendría diálogo interdisciplinar, también habría uno intercultural entre academia, movimientos sociales y experiencias encarnadas que remitan no sólo al relato de la exclusión, sino también a sus formas de resistencia.

De acuerdo con lo reflexionado y a la literatura analizada, se puede observar que la educación inclusiva se encuentra en un campo de tensión y coyuntura importantes; es decir, la emergencia de las condiciones de vida ha llevado a mirarla fuertemente, más allá de cómo se había entendido en épocas anteriores respecto a la integración de personas con discapacidad. Si bien es necesario abordar la inclusión vinculada a la discapacidad, no es la única condición de exclusión que viven algunos grupos de personas, particularmente, en el contexto latinoamericano. Otro aspecto importante para destacar y que mencionan los autores es la transdisciplinariedad: en la mayoría de las investigaciones aquí mencionadas se propone ampliar su campo de estudio; incluso, algunos de ellos sugieren que sea fuera de la que tradicionalmente compete a la misma educación inclusiva. Así lo indica Ocampo (2019) al

señalar que los conceptos de la educación inclusiva “no sólo se movilizan entre disciplinas, sino también entre espacios intelectuales, círculos académicos, movimientos sociales, objetos teorías, sujetos, períodos y gramáticas intelectuales” (p. 304). Lo anterior hace todavía más complejo su estudio; no obstante, permite mirar hacia dónde se están posicionando discusiones, reflexiones, encuentros y desencuentros en torno a la inclusión, los cuales, sin duda, muestran la urgente necesidad de transitar por otros caminos metodológicos, teóricos y políticos.

1.2 Discapacidad

La forma en cómo se conceptualiza la discapacidad se ha transformado de manera significativa a lo largo de los años. Estos cambios se han dado gracias al avance en materia de derechos humanos, los movimientos sociales y los diálogos interdisciplinarios en clave intercultural; es decir, que todo este entramado de formas de significarla ha sido gracias a los diálogos de distintas voces. Dentro de este tejido existen discursos oficiales, como los médicos, los normativos (los derechos humanos) y los enfoques más críticos.

Apelando al discurso oficial de la discapacidad, García y Obando (2007) afirman que realizar análisis desde el modelo bio-psico-social, el cual fue aprobado por la OMS en 2001, coadyuva a no caer en reduccionismos, debido a que, para ellos, la discapacidad está conformada por un sistema y varios subsistemas que interactúan entre sí. Entonces, la discapacidad ocupará distintos lugares en función de su interacción. En otras palabras, la discapacidad es una relación porque estará condicionada a partir del entorno, sistema o subsistema que la contenga. No obstante, la teoría de los sistemas no profundiza en las relaciones de poder.

Otro de los discursos oficiales es el de los derechos humanos. Para Padilla (2010), estos han ido avanzando paralelamente con respecto a cada época histórica de tal forma que pareciera ser que existe un avance lineal y progresivo. Esta conclusión se debe, muy probablemente, al principio de no regresividad de los derechos humanos. Sin embargo, dentro del análisis histórico, Velarde (2012) argumenta la existencia de tres modelos de discapacidad que tomaron fuerza a partir de momentos históricos concretos: modelo de

prescindencia, modelo médico-rehabilitador y modelo social. El primer modelo hace referencia a aspectos eugenésicos y de marginación, característicos de la época medieval; el segundo se ancla en las enfermedades que deben corregirse, rehabilitarse; y el último relativiza la discapacidad a una condición social ligada a la perspectiva de derechos humanos.

Según la autora, los tres modelos siguen presentes hasta nuestros días, tan solo han cambiado las formas en cómo han transitado históricamente; sin embargo, su esencia continúa en la escena (entonces, no se puede afirmar que hayan sido superados de manera paralela a la historia). Aunque no se expresan con la misma intensidad, tampoco se puede afirmar que se encuentren superados; más bien, habría que analizar cómo opera cada uno de estos modelos en lo concreto.

Asimismo, Velarde (2012) aborda la necesidad de migrar a un modelo de las interdependencias, bajo el argumento de que las personas, en general, somos interdependientes, no solo aquellas quienes tienen la condición de discapacidad; sin embargo, es preciso destacar que el nivel de dependencia será distinto en función de las condiciones de vida que atraviese cada persona. La reflexión de la autora sale del marco común de los DD. HH. Cabe señalar que referirse a las interdependencias nos sitúa a todos dentro del lenguaje inclusivo, por lo tanto, nadie se encuentra fuera. Además, no cae en el clásico binomio discapacidad-dependencia; por el contrario, desde esta mirada, todos necesitamos de todos. Y en ese *todos* se incluyen todas las formas de expresiones de la vida.

Por otro lado, diversas académicas, activistas e investigadores se han dado a la tarea de analizar desde una perspectiva más antropológica y sociológica la discapacidad. Como ejemplo, el trabajo realizado por Allué (2012) evidencia la condición de marginalidad que viven las personas con discapacidad. De acuerdo con la autora, el cuerpo con discapacidad, muchas veces, sale del marco de la norma; por ende, está sujeto a no verse o permanecer en el abandono. Allué llega a esta afirmación en virtud del análisis de ejemplos etnográficos que muestran la imagen cultural sobre la diversidad de los cuerpos. De manera particular, esta investigación dialoga con una metodología distinta mediante imágenes, a diferencia de las citadas con anterioridad que recurren al cuestionario y entrevista.

La discapacidad también ha transitado por enfoques que reclaman la dignidad de las personas desde el marco de la vida independiente, discusiones que se han dado con mayor fuerza en el contexto español, por ejemplo, trabajos de Palacios y Romañach (2006), quienes apelan a una vida digna para las personas en dicha condición. La perspectiva de los autores parte desde un modelo de la diversidad funcional, y sugieren dejar atrás el hablar de discapacidad, porque este modelo sitúa a las personas en dicha condición como sujetos con funciones distintas. En otras palabras, simplemente habitan el mundo desde otro ritmo que no ha sido diseñado, construido ni pensado para estas otras formas de ser; por estas razones, se vive en exclusión. Entonces, habría que generar los apoyos necesarios que les permitan vivir de manera digna en cada espacio de interacción.

De manera similar, pero desde la educación, Planella (2008; 2013) apuesta por una educación desde el cuerpo transitando por las teorías *crip* y *queer*. Asimismo, sostiene la necesidad del acompañamiento como praxis pedagógica. Cabe destacar que el autor recupera epistemologías feministas y trans como parte importante de sus apuestas. Esto reafirma la importancia del diálogo interdisciplinar en la educación inclusiva.

Como se ha señalado líneas arriba, el contexto español se ha posicionado como generador de diálogos en estudios sobre discapacidad/diversidad funcional. Sin embargo, en América Latina existen perspectivas emergentes desde los estudios críticos de la discapacidad. En esta exploración, Arvili et al. (2016) realizaron una entrevista a la académica brasileña Anahí Guedes de Mello, quien relata cómo comenzó a incursionar en el campo de los estudios de la discapacidad. Una de sus principales razones fue su propia experiencia con la discapacidad, lo que la llevó a realizar estudios que interseccionaran con el género, la discapacidad y la sexualidad, desde la teoría *crip*. A partir de ahí, empezó a relacionarse con el trabajo de otras y otros investigadores que están pensando la discapacidad desde otro lugar, particularmente desde el contexto latinoamericano. En ese sentido, Guedes de Mello apunta que es necesario provocar un giro decolonial en la teoría *crip*, debido a las condiciones históricas de América Latina. Es importante señalar que tanto Guedes de Mello como Romañach son personas con discapacidad, de tal manera que sus experiencias encarnadas han sido clave para la producción del conocimiento de la discapacidad.

Bajo esa mirada situada y contextualizada en América Latina, los trabajos de Ferrante (2015; 2017) analizan el contexto de vivir en la mendicidad en personas con discapacidad en Chile y cómo se percibe como una tragedia personal. Asimismo, la autora intersecciona la condición de clase como una variable importante para hacer las lecturas de la discapacidad. Cabe destacar que dentro de su análisis también recupera las experiencias de resistencia de este grupo de población. Desde otros enfoques teóricos, difícilmente se podría pensar a las personas con discapacidad en condición de mendicidad como sujetos con capacidad de agencia; en otras palabras, se les mira como sujetos pasivos víctimas de su condición, y desde estas miradas las perspectivas cambian.

En esa misma línea crítica, Danel (2018) investiga la relación entre discapacidad y la filosofía de la liberación desde el llamado Sur Global. La perspectiva de la autora rescata la posición emancipadora de la discapacidad que va en contra de la tragedia personal. Esto la saca totalmente de los posicionamientos clásicos, incluso los asociados con la vida independiente, en el sentido de que la discapacidad se vuelve un lugar dentro de la zona del ser, como válida y disfrutable. Esto es, se vive la discapacidad no como una aspiración a la autosuficiencia, sino como una forma de vida digna.

El colocar a la discapacidad como una forma no solo válida de ser, sino como una potencia para contraponer las lógicas individualistas de la autosuficiencia y la autoexigencia, incluso la independencia, son apuestas que están ganando terreno dentro de las discusiones académicas. Además, surgen a partir de voces encarnadas; es decir, de personas con discapacidad. Como muestra, el trabajo de Vite (2020), quien desde epistemologías feministas en diálogo con su cuerpo-experiencia desarrolla el concepto del “goce de lo disca” y lo define de la siguiente manera: “como parte de mi propuesta contracapacitista de la fragilidad, ya que considero que la discapacidad tiene una potencia y un aporte, si bien no para los marcos opresores donde no es bienvenida, sí para construir otras formas de relacionarnos y emanciparnos hacia horizontes otros” (p. 15). Entonces, se abren nuevas rutas no sólo teóricas, también metodológicas para dialogar con la discapacidad.

En ese sentido crítico y situado surge el libro editado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América*

Latina (2012), en donde reflexionan una serie de pensadoras y pensadores de América Latina, quienes desde diferentes experiencias ponen en discusión el ser una persona con discapacidad desde este lado del mundo. En esta obra es notable el trabajo del académico argentino Raúl Díaz (2012), quien aborda la discapacidad y mirada colonial a partir de reflexiones feministas. En su análisis, el autor rescata el concepto de interseccionalidad como clave al momento de abordar el “tema” de la discapacidad.

En esta compilación también se encuentra Ferrante (2012), quien aborda la discapacidad motriz adquirida a partir de la práctica deportiva en un contexto neocolonial dependiente y analiza cómo se van configurando estas corporalidades a partir del deporte al tomar en cuenta que el deporte históricamente ha recibido con mucha aceptación a la discapacidad; sin embargo, la autora explora cuáles han sido esas implicaciones en términos morales y aspiracionistas.

Con respecto a investigaciones aterrizadas en la educación, Nadia Heredia (2012) pone en tensión las formas tradicionales de educar en la escuela e invita a una deseducación de los sentidos y los sentires; es importante indicar que la autora también es una persona con discapacidad. Ella argumenta que existen otras formas de educar que han sido poco exploradas. Sin embargo, Vain (2012) se cuestiona si realmente la escuela es un lugar distinto; para ello, realiza un recorrido histórico desde los inicios de la escuela y la compara con la escuela contemporánea.

Los trabajos encontrados desde el contexto latinoamericano dan cuenta de que las perspectivas desde el marco de los estudios críticos de la discapacidad están despuntando de manera significativa. Si bien mucha de la producción encontrada es relativamente reciente, se puede predecir que el campo bajo esta perspectiva se encuentra en aras de crecimiento. Cabe señalar que algunas de las investigadoras desarrollan sus metodologías a partir de sus propias experiencias encarnadas; en otras palabras, el mismo cuerpo es productor de conocimiento. Además, las teorías a partir de las cuales se sostienen generalmente son posturas críticas, por ejemplo, los feminismos, que recuperan la historicidad como elemento importante para sus análisis. Esto ha dado como resultado abordajes que transitan entre disciplinas, pero también entre formas de metodologías otras.

En cuanto a los aspectos que atañen propiamente al campo de la educación, se centra la atención en el *cómo se enseña* y no tanto en el *cómo se aprende*. Esto es bastante relevante porque se cuestionan las formas tradicionales de enseñar y no, como se hace comúnmente, en centrar la “deficiencia” de quien aprende. De esta manera, las apuestas tensionan las divisiones clásicas entre mente-cuerpo, apelando a una educación de los sentidos y sentires en donde el cuerpo en interrelación ocupa un lugar imprescindible para la enseñanza.

Lo anterior afirma que estamos viviendo un momento de coyuntura importante con relación a cómo se venía haciendo la lectura de la discapacidad. Esto habla de un posible paradigma en torno a las formas tradicionales de hacer investigación y desde la cual se sitúa esta propuesta. La discapacidad debe migrar al campo de los estudios sociales, de las perspectivas críticas, ser una categoría histórica y no solo diagnóstica.

Si bien los estudios críticos de la discapacidad no son un tema nuevo, ya que hay una amplia gama de reflexiones desde hace tiempo a partir de los *Disability Studies*, incluso, realizando giros poscoloniales y decoloniales. Sin embargo, los diálogos se enuncian desde la academia británica y estadounidense, y son, en su mayoría, hijos e hijas de personas inmigrantes quienes han desarrollado estas aportaciones. Ejemplo de ello es el libro *Occupying Disability: Critical Approaches to Community, Justice and Decolonizing Disability* (Block, Kasnitz, Nishida y Pollard, 2015). En él se reúne una serie de reflexiones que abordan la discapacidad desde contextos como la India, Israel, Brasil y Estados Unidos desde una perspectiva crítica en cruce con los procesos de colonización.

Lo anterior refleja que el mundo académico está mirando a la discapacidad en respuesta a una necesidad histórica a esta población. Se puede observar la emergencia de dichos estudios en todas las áreas de intervención: desde el ámbito educativo, laboral, sexual, etcétera. Con ello queda claro el momento coyuntural que viven los estudios de la discapacidad y la urgencia de crear diálogos que transgredan las fronteras, no solo del conocimiento, sino también geográficos. En concordancia con lo anterior, se está pensando a la discapacidad de otra manera; esto quiere decir que el enfoque bio-psico-social está siendo cuestionado, debido a que en relación con la época que estamos viviendo, probablemente, ya no esté dando las respuestas que las personas en dicha condición demandan. Ampliar los

diálogos ayuda a pensar distinto y, por ende, abre rutas posibles para hacer otro tipo de educación, pero también de formas de investigar.

1.2.1 Juventudes en la discapacidad

La discapacidad en las infancias y juventudes ha sido un espacio vasto para la investigación y diversas propuestas de intervención. Lo anterior puede suponerse debido a que, muchas de ellas, están ancladas bajo la mirada del modelo médico-rehabilitador, que pone en el centro al sujeto en desarrollo: el niño, el adolescente, el joven que tiene posibilidades de rehabilitarse. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo, educativo y biológico tendrán sus lecturas a partir de parámetros de normalidad, como la estandarización de formas, los cuales serán la base para fundamentar este tipo de metodologías y estudios.

Bajo esa perspectiva, Vásquez (2019) realiza un estudio que tiene como finalidad visibilizar la ausencia de investigaciones que aborden a la familia como condicionante del nivel de autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual. Asimismo, el autor sostiene que, generalmente, se realizan estudios ligados al género y no cruzan con otras condiciones. El estudio incluyó a 71 jóvenes de entre 11 y 17 años de edad con discapacidad intelectual de diversos centros educativos españoles. Las variables que se tomaron en cuenta fueron género, edad, nivel de discapacidad intelectual (de leve a moderado), situación laboral del padre, situación laboral de la madre, número de hijos en la familia y lugar que ocupa entre los hermanos. Los instrumentos utilizados fueron la escala ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación y un cuestionario elaborado para recabar la información de dichas variables.

Si bien los resultados arrojaron datos relevantes respecto a las condiciones familiares, debido a que los factores analizados (relación laboral de los padres, número de hijos y lugar que ocupa en la familia el o la adolescente con discapacidad) demuestran una relación significativa con el grado de autodeterminación, los autores no mencionan las condiciones ligadas a la geopolítica ni los procesos históricos que atraviesan dichos sujetos; su análisis se reduce a relaciones familiares. Bajo esa misma línea, en términos socioafectivos, Huaiquién et al.(2018) llevaron a cabo un estudio en torno a las manifestaciones afectivas en jóvenes

con discapacidad intelectual en Chile. Sus hallazgos reflejan que conocer los aspectos ligados al desarrollo afectivo en personas con discapacidad intelectual es un tema que tiene una atención significativa. Con lo anterior, se puede observar que el conocer, medir y evaluar las emociones de los jóvenes con discapacidad intelectual es un tema central para las y los investigadores.

El espacio escolar no es el único en donde transitan las personas con discapacidad ni el único posible para los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente tomando en cuenta que el cuerpo con discapacidad habita el espacio médico con cierta cotidianidad, por ejemplo, clínicas, centro de rehabilitación y hospitales. Ante ese contexto, Palomares et al. (2016) analizaron la pedagogía hospitalaria apoyándose en aspectos socioculturales, políticos y educativos, a fin de conocer el ambiente de interacción de los niños, el desarrollo sanitario y la educación igualitaria para todas las personas. Para ello, los autores realizaron un recorrido histórico sobre la pedagogía hospitalaria, especialmente en España; sin embargo, mencionan casos emblemáticos en América Latina: Argentina y Chile. Éste último es considerado como un modelo a seguir. La perspectiva teórica desde la cual se sitúa este trabajo de investigación es desde el ámbito médico, puesto que en todo el recorrido histórico se hace énfasis en la pediatría social.

Cabe destacar que si bien la perspectiva del estudio parte del enfoque médico, no obstante, durante el desarrollo del artículo, se elaboran algunas críticas en torno a los modelos que se centran únicamente en la patología; por lo tanto, se podría sostener que se aborda desde una perspectiva crítica y multidisciplinar, lo cual es bastante necesario porque se necesita otro tipo de abordaje médico dentro de los estudios de la discapacidad. Algunos de los resultados apuntan a la necesidad de formar pedagogos hospitalarios y a que los recursos tecnológicos se vuelven una pieza fundamental para el logro de una educación de calidad para todas las personas. Bajo esa misma línea, Espínola y Suárez (2018) sostienen que la mirada de la educación inclusiva en contextos hospitalarios está siendo un tema emergente en el contexto de América Latina. Entonces, si estamos pensando que la discapacidad es en relación, los espacios comunes en donde se da la interacción, como clínicas y hospitales,

también deberían tener formación en pedagogías críticas e inclusivas; es decir, la educación transgrede los espacios escolares.

En contraste con la investigación anterior, los enfoques médicos dentro de los estudios de la discapacidad generalmente dialogan únicamente con el modelo rehabilitador. Así se muestra en Ramos et al. (2012), donde se analizan algunos factores fisiológicos y sociales de 57 jóvenes de entre 17 y 5 años de edad, con relación a su índice de masa corporal. Los resultados obtenidos sostienen que existe una conexión entre el nivel socioeconómico de los padres y el nivel de masa corporal de las personas analizadas. En otras palabras, según este estudio, los padres de hijos con discapacidad intelectual, generalmente, desconocen las formas “adecuadas” de alimentación, por lo tanto, sus índices de masa corporal son altos. De la misma manera, se afirma que existen resultados significativos de la relación entre condición socioeconómica, discapacidad y poder adquisitivo con respecto a cómo se alimentan las personas.

Cabe destacar que la investigación es de carácter cuantitativo, y arroja datos que en una investigación posterior podrían ser analizados bajo un enfoque cualitativo que explique, por ejemplo, si el acceso a cierto tipo de alimentos puede ser condicionados por aspectos económicos y sociales que interfieren con el acceso a una alimentación “saludable”; también, qué hay detrás de ese desconocimiento en torno a las formas “adecuadas” de alimentación que enuncian los autores. Cabe señalar que al momento de realizar la búsqueda documental con las palabras claves “juventud” y “discapacidad”, fue una constante hallar publicaciones desde el ámbito médico como las antes señaladas. Esto refleja que tal postura dentro del modelo rehabilitador es una de las más sólidas.

La relación discapacidad-tecnología también se encuentra como uno de los temas posicionados. Esto da cuenta de que el uso de las tecnologías permea en esta población de manera significativa. En ese sentido, se recupera la investigación realizada por Aguirre et al. (2018), quienes evaluaron el desarrollo de habilidades comunicativas en jóvenes con discapacidad intelectual leve empleando un medio electrónico, el cual estimula el comportamiento para procesar información con la finalidad de iniciar la alfabetización mediática. Dicho estudio fue de corte cuantitativo. Se analizaron seis sujetos pertenecientes

al Centro de Atención Múltiple (CAM) de Saltillo, México. Los resultados señalan que este tipo de tecnologías resultan bastante atractivas para los jóvenes; sin embargo, también se demostró la brecha que existe al momento de utilizarlas en relación con jóvenes catalogados como regulares.

En ese sentido, el interés que muestran las poblaciones con discapacidad por las tecnologías también es confirmado en Gutiérrez y Martorell (2010), quienes realizaron un estudio de carácter exploratorio para conocer cómo impactan las TIC en las personas con discapacidad. Los resultados de su investigación muestran que a pesar de la brecha que existe para las personas con discapacidad en el uso de internet y teléfonos móviles, sí ha habido una respuesta importante en cuanto a su uso. No obstante, una de las principales barreras que los autores encontraron está relacionada con la exclusión para el uso de dichas tecnologías; es decir, muchas de ellas no están planeadas para ser utilizadas por personas con discapacidad intelectual; en otras palabras, el diseño del uso de dispositivos generalmente está pensado para el uso de un sujeto universal.

Por otro lado, el uso de las tecnologías como espacio recreativo también ha sido explorado, pero con relación al riesgo para las poblaciones con discapacidad intelectual. En ese sentido, Iglesias et al. (2019) buscan conocer si realmente existen diferencias significativas en torno al ciberacoso en jóvenes con discapacidad intelectual con respecto a sus pares sin discapacidad. Para ello, se contó con la participación de 181 jóvenes con una edad media de 16 años, quienes respondieron la prueba “Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents” y un cuestionario sobre el uso de redes sociales y nuevas tecnologías. Los resultados dieron cuenta de que no existen diferencias en torno al acoso entre jóvenes con discapacidad intelectual y sin discapacidad. Pero el uso de redes sociales en jóvenes con discapacidad intelectual es menor en comparación con sus pares. Lo anterior se debe a que muchas de las aplicaciones están diseñadas para un sujeto universal. Si bien muchas de ellas se han ido adaptando a personas con discapacidad, todavía hace falta que esto se vuelva lo común, es decir, que las aplicaciones atiendan el diseño universal al momento de crearlas.

Esta investigación es bastante relevante porque existen mayores restricciones con respecto a las redes sociales en jóvenes adultos con discapacidad en comparación con los

regulares. Dado que el estudio se dio en el contexto español, valdría la pena explorar qué sucede en el panorama de América Latina: ¿Cómo perciben el riesgo o los posibles riesgos las familias? ¿Qué posibilidades abre el uso de las tecnologías como medio para generar relaciones interpersonales? ¿Dónde están colocados esos miedos que limitan el acceso al uso de las tecnologías en jóvenes con discapacidad intelectual? Estos cuestionamientos abren discusiones pendientes acerca de la utilización de las redes sociales como vía para la socialización.

Otro tipo de investigaciones tienen que ver con el acceso a la educación superior de personas con discapacidad intelectual, lo cual es un tema bastante urgente y poco explorado. Esto posiblemente se deba a que históricamente se ha pensado que cursar estudios universitarios es un privilegio que gozan solo los más aptos. Entonces, si el ocupar un espacio en la universidad implica ciertas habilidades vinculadas a la racionalidad, las personas con discapacidad intelectual no tendrían cabida. No obstante, cabe señalar que la educación superior en el contexto mexicano es un derecho humano, por lo tanto, no tendría que negarse el acceso a ninguna persona; al contrario, el Estado debería garantizarlo plenamente. Estas negaciones al derecho a la educación superior han sido problematizadas y denunciadas por Saad, Zacarias y Buenfil (2017), quienes desde el paradigma de la vida independiente muestran los alcances y desafíos que representa el ingreso de las personas con discapacidad intelectual a las instituciones de educación superior. También, se cuestiona cuál es el papel de la educación con respecto a la formación que contribuya a la empleabilidad de personas con discapacidad intelectual. En ese sentido, Riaño et al. (2016) se pregunta cuál es el papel que deben desempeñar los centros educativos en torno a la inserción en el ámbito laboral de personas con discapacidad intelectual. En consonancia, proponen un itinerario en posibilidad de aportar rutas de buenas prácticas que permitan a otros colectivos y centros educativos seguir trabajando para la inserción al mundo laboral.

Las perspectivas antes señaladas muestran que los estudios que tienen en el centro a las juventudes con discapacidad intelectual se posicionan en tres tendencias claras: la primera es la medicina como una disciplina líder en realizar investigaciones interdisciplinarias. Si bien muchas de las investigaciones aquí citadas se anclan en el modelo rehabilitador, también

algunas realizan críticas a las formas tradicionales que solían mirar a las personas a partir de las deficiencias en términos patológicos e individuales. Esto abre la posibilidad de no abandonar los enfoques médicos, más bien de abrir el diálogo interdisciplinar como medida para evitar caer en reduccionismos. De la misma manera, recuperar investigaciones críticas desde la medicina es muy valioso, porque abre otras rutas para dialogar con la discapacidad, sin abandonarla radicalmente. La segunda tiene que ver con el auge de las nuevas tecnologías en el campo de las poblaciones que presentan alguna discapacidad intelectual. Esto es muy necesario, debido a que habitamos sociedades que están tendiendo cada vez más a la digitalización y utilizar los recursos tecnológicos a fin de generar mejores condiciones de vida desde una mirada inclusiva; en otras palabras, se vuelven herramientas poderosas para la justicia social. No obstante, muchos de los artículos encontrados no fueron contextualizados en América Latina ni en México. La mayoría de dichos estudios fueron realizados en España; sin embargo, se muestra una clara tendencia hacia estas nuevas formas de interactuar y aprender para dicha población. Otro aspecto importante es que muchas de estos estudios están ligados a la alfabetización y literacidad. Generalmente este tipo de tecnologías no se utilizan para temas ligados a cuestiones afectivas. Esto podría deberse a que el mundo virtual se presenta como un riesgo en potencia que no puede ser controlado y que, por lo tanto, se busca evitar. Y, por último, las investigaciones que analizan probables metodologías que coadyuven a la integración universitaria presentan una multiplicidad de miradas y enfoques. Asimismo, la inserción en el campo laboral es un campo investigativo bastante sólido

Por otro lado, cabe destacar que en las investigaciones en el campo educativo se prioriza significativamente la comunicación oral; es decir, se han invisibilizado otras maneras que no atraviesan la oralidad. De manera similar ocurre con la vista. Esto da cuenta de que existe una fuerte tendencia a que las formas de educar no sólo estén atravesadas por la razón, si no que sus recursos tienden hacia estos dos sentidos. Sin embargo, Haquin et al. (2019) exploran otros sentidos al momento de enseñar. En ese tenor, abordan la comunicación desde dos perspectivas: la multimodal y otra semántica discursiva, con el objetivo de mostrar que existen otras vías de comunicación más allá de la oral. El lugar donde se llevó a cabo fue en

escuelas especiales en Chile. Básicamente, el estudio muestra como por medio de la pantomima se puede identificar el concepto de “atrapar” en estudiantes de una escuela especial.

En concordancia con estas otras formas de aproximarse al conocimiento de la realidad de manera más amplia, a partir de otros sentires, Skliar (2019) realiza una crítica en torno a las miradas inclusivas que segregan a dichas poblaciones a través de estudios que los intervienen de manera ajena, y que, por tanto, se piensan incompletos o que se necesitan rehabilitar, ya sea por medio de modelos médicos o educativos. Ante ello, el autor propone pensar la incomplitud como condición y no como problema. Asimismo, problematiza la condición del otro a partir de la zona del no ser, es decir, ese otro que se encuentra “incompleto” (niños, pobres, discapacitados) y que el sistema educativo intenta completar. También, sostiene que ese encuentro con el otro para nada es algo estático; al contrario, debe existir una alteración en nosotros para llamar aquello alteridad. Hay que recordar que la incomplitud es aquello que nos hace humanos; entonces, se pregunta qué se busca al momento de pretender completar lo que no es.

1.3 Interseccionalidad

El concepto de interseccionalidad fue acuñado por la abogada estadounidense Kimberlé Crenshaw en 1989 en el marco de una discusión de un caso legal, con la finalidad de hacer evidente la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión que viven las mujeres no sólo por razón de género, sino también de raza. Crenshaw buscaba crear un concepto práctico para analizar omisiones jurídicas y desigualdades concretas (Viveros, 2016, p. 5). Considerando lo anterior, la interseccionalidad se volvió una herramienta práctica y contextualizada para denunciar discriminación y contribuyó a cuestionar la categoría de género como universal; es decir, la que parte del supuesto de que todas las mujeres son oprimidas de la misma manera.

Sin embargo, el ámbito jurídico no fue el único escenario que cuestionó la categoría de género: en otros espacios también se crearon discusiones que tensionaron su supuesta

universalidad. Entre ellos, se destacan los trabajos realizados por Anzaldúa (1987) con la publicación de *Borderlands: La Frontera*, donde reflexiona sobre cómo su ser mujer morena, lesbiana, hija de padres mexicanos y nacida en Estados Unidos significa vivir múltiples opresiones, que se traducen en prácticas discriminatorias. No obstante, también visibiliza formas de resistencia ante dichas opresiones; es decir, no es únicamente una denuncia, también da cuenta de los espacios de fuga, las grietas que posibilitan el sostenimiento de esas otredades. Otra aportación fue el compilado realizado por Moraga y Castillo (1988), que contiene una serie de narraciones de mujeres del tercer mundo que exponen sus experiencias encarnadas a partir del vivir en una cultura blanca dominante. Ambos trabajos fueron escritos fuera del canon establecido por el ámbito académico: se pueden encontrar poemas, autobiografías, experiencias y anécdotas que evidenciaron las múltiples opresiones que viven las mujeres.

Por otro lado, la antropóloga argentina Rita Segato (2013) también ha realizado diversos estudios para visibilizar que la categoría de género no es universal y que operará de manera distinta en relación con otras condiciones y momentos históricos. La autora coloca algunas de sus reflexiones a partir de los procesos de colonización, particularmente con la conquista de América, dialogando con las categorías de sexualidad y raza. De la misma manera, se recuperan las reflexiones filosóficas de Bidasaca (2010), quien desde una perspectiva poscolonial lleva a la discusión el concepto de interseccionalidad discutiendo con los estudios subalternos.

Como se ha podido observar, el debate en torno a la interseccionalidad es bastante amplio y se aborda desde diversas genealogías y enfoques de estudio. Si bien podría verse como una teoría, para otras autoras también es una metodología y un posicionamiento político. Ante ese escenario, Viveros (2016) sostiene: “Los análisis interseccionales permiten y propician una reflexión permanente sobre la tendencia que tiene cualquier discurso emancipador a adoptar una posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber-poder que comporta exclusiones y cosas no dichas o disimuladas” (p.14). En suma, se vuelve una herramienta poderosa ante análisis reduccionistas, universalistas y estáticos.

Desde ese escenario, los estudios realizados a partir de la interseccionalidad recuperan, en su mayoría, las condiciones de género, raza, clase y sexualidad, y poco o nada se menciona la discapacidad; sin embargo, recientemente se ha ido visibilizando como otra condición de opresión dentro de este entramado, y se recupera a partir de su historicidad. Es así como el trabajo realizado por Bernal (2014) critica al concepto de discapacidad encuadrado en el modelo médico-patológico y propone perspectivas situadas y contextualizadas política y socialmente; es decir, que se tomen en cuenta las voces de las vivencias de las personas implicadas. Además, sugiere que los análisis pasen por la interseccionalidad.

En concordancia con la perspectiva teórica anterior, Grandón (2017), desde el campo de la terapia ocupacional, pone en evidencia las prácticas de terapeutas, que muchas veces invisibilizan o anulan la sexualidad de las mujeres con discapacidad. En esa línea, la autora retoma la discusión del cruce del género con la discapacidad. Asimismo, realiza una denuncia en torno a la ausencia de estas miradas dentro del campo profesional; en otras palabras, generalmente no se cuestiona que el género opera de manera distinta en mujeres con discapacidad. En suma, se pone en tensión al modelo social de la discapacidad con respecto a que dentro del área de la salud es la perspectiva teórica dominante, es decir, la considerada más reciente, pero, para la autora, este modelo no da las respuestas que se le demandan, e invita al gremio a generar reflexiones acerca de su práctica que no invisibilicen condiciones de opresión.

Por otro lado, las universidades, desde los discursos de la inclusión, también están tensionando la categoría de discapacidad. En ese sentido, Rivera (2016) analiza el proyecto para la Medición de la Inclusión y Equidad Social en Instituciones de Educación Superior en América Latina y evalúa la inclusión social bajo siete marcadores: género, etnia, raza, discapacidad, sexualidad, clase y edad. Para ello, la autora, en un primer momento, caracteriza la interseccionalidad para después mostrar que la permanencia en dichas instituciones está atravesada por los marcadores antes señalados. Asimismo, la autora asegura que las mediciones ligadas al campo cuantitativo no dan respuestas claras ante el panorama que se vive en las universidades. Con respecto a los marcos legales, Buenaño (2017) analiza los vacíos normativos en torno al abordaje de la discapacidad desde una

lectura interseccional, da cuenta de la urgente necesidad de revisar la normatividad para no violar derechos humanos.

Finalmente, el trabajo de Pino y Tiseyra (2019) aborda la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad a través de una aproximación revisionista. Los autores evidencian la ausencia de la categoría discapacidad en los estudios decoloniales y señalan que, así como estos estudios han generado aportes ligados al racismo, sexismo y clasismo como resultados de los procesos de colonización, también el capacitismo ha sido producto de la instauración de la llegada de la modernidad a partir de los procesos de colonización. Por ello, dialogar con la discapacidad es fundamental dentro de esta matriz de opresiones, para poder conocer cómo han operado esos significados en los cuerpos colonizados.

Considerando lo citado previamente, se puede evidenciar que el concepto de interseccionalidad nace desde los estudios feministas como crítica a las categorías universalistas del género, que partían de los supuestos de una única forma de ser mujer en el mundo. Lo anterior llevó a las feministas del Sur Global a visibilizar la existencia de otras formas de ser mujer a partir de sus propias experiencias encarnadas. Asimismo, dentro de esta denuncia también se señaló que las formas en que las mujeres blancas miraban a las mujeres del Sur Global era como “víctima de su condición” (en suma, se les negaba cualquier capacidad de agencia) y que las primeras se veían a sí mismas como jerárquicamente superiores. Esto es bastante relevante al momento de hacer el cruce con la discapacidad, porque de manera similar, quien no presenta una discapacidad aparente mira al otro con discapacidad como víctima de su propia condición, negándole cualquier capacidad de resistencia, incluso de goce por ser quien se es (Vite, 2020).

Conclusiones

La heurística de este capítulo hizo posible identificar cuáles son los derroteros de la educación inclusiva. En ese sentido, el primer eje de análisis que corresponde al de inclusión dio cuenta de que la escena académica lo coloca en dos tipos de investigación: el primero de ellos con respecto a la tensión sobre su conceptualización debido a su polisemia, en tanto que no logra haber consenso en sus formas de ser interpretado. Esto desemboca en una serie de

confusiones al momento de su operativización. El otro tipo de investigación es de carácter empírico; en este se resaltan las revisiones y estudios que abordan la interculturalidad, los fenómenos migratorios y la discapacidad.

Para el caso de la interculturalidad, se sostiene la necesidad de dialogar con la inclusión desde sus dimensiones amplias y dinámicas; en otras palabras, en algunas ocasiones se cae en el error de asumir que lo intercultural es hablar de poblaciones indígenas, y no es así. Un diálogo intercultural implica la conversación horizontal con todas las formas de expresiones culturales. Aunado a ello, las condiciones históricas y geopolíticas han cambiado las maneras de interpretarlo a partir de una frontera geográfica explícitamente definida. Es decir, los fenómenos migratorios han llevado a convivir en el espacio del aula con otras culturas fuera del territorio mexicano. Esto también ha producido formas de exclusión social orientadas a expulsar a una aparente diferencia, que ya no sólo está colocada en las poblaciones indígenas.

Con respecto a la discapacidad, la mayoría de las investigaciones responden a los modelos médico-rehabilitador y social de la discapacidad. Asimismo, los sujetos de estudio son infancias, adolescencias y juventudes; esto muy probablemente en función de que se encuentran en una etapa de desarrollo que permite su intervención, rehabilitación o corrección. Aunque aparentemente ellos podrían ser los protagonistas de los estudios, no es así, ya que no se narra a partir de sus propias experiencias. En otras palabras, son el “objeto” de estudio: sus voces no son las escuchadas, debido a que se dialoga con los profesionales de la salud, las familias o la comunidad docente. Dentro de esta misma categoría, se observa un despunte en investigaciones que involucran el uso de las tecnologías como medida para reducir las brechas educativas.

Respecto al eje de discapacidad, se concluye que se encuentra en un momento de coyuntura en donde las ciencias sociales lo dialogan más allá del diagnóstico, porque si bien la educación responde al ámbito social, las lecturas de la discapacidad se siguen sosteniendo únicamente a partir de discursos médicos, psicológicos y biológicos. De esta manera, la complejidad del concepto se amplía colocándolo también como una categoría sociohistórica.

Esto ha dado como resultado el auge de estudios críticos de la discapacidad situados a partir de los procesos históricos, otorgando una fundamentación.

Finalmente, la interseccionalidad se vuelve una herramienta teórica, metodológica y política que contribuye a visibilizar condiciones de opresión producto de la matriz moderno colonial. En ese sentido, las investigaciones más recientes posicionadas desde estos paradigmas tienen por objetivo evidenciar que la exclusión y discriminación, así como las formas del poder-saber, tienen su raíz en componentes históricos. En suma, los nuevos paradigmas tienden a la transdisciplinariedad, a los estudios de frontera, a retomar las teorías críticas con relación a posicionamientos que tomen en cuenta las condiciones sociohistóricas de América Latina.

Capítulo II

Educación sexual

Introducción

El desarrollo de este capítulo explora que las principales tradiciones en educación sexual integral en la región son las que parten del modelo biomédico, la perspectiva de género e intercultural y el enfoque de derechos humanos. En ese sentido, cada una de estas se tensiona para poder identificar su relación con la discapacidad; es decir, de qué manera la significan. No obstante, muchas de ellas se encuentran interrelacionadas, por ejemplo, la perspectiva de género también está vinculada con el enfoque de derechos humanos.

Para el caso del modelo biomédico se observa que muchas de las investigaciones realizan críticas a la educación sexual que se centra en aspectos biológicos, como la reproducción humana o los procesos que transita el cuerpo al momento de adquirir alguna infección de transmisión sexual; sin embargo, la biología es más amplia: cabría la posibilidad de un diálogo interdisciplinar desde enfoques más críticos en vez de desecharla. Con respecto a las perspectivas de género e intercultural, se apuesta por una articulación de estas, porque la categoría de género de manera aislada universaliza la condición de ser mujer. Finalmente, se dialoga con una fundamentación crítica de derechos humanos desde América Latina.

2.1 Sexualidad(es), un tema clásico de la literatura moderna

El estudio de la sexualidad ha captado la atención de la comunidad académica en diferentes momentos históricos y campos disciplinares. No obstante, a pesar de ser un tema “muy estudiado”, los conflictos que provoca parecen no terminar. Lo anterior lleva a pensar que la sexualidad(es) no es algo dado y natural, sino que, por el contrario, se encuentra condicionada por factores biológicos, culturales, políticos, geográficos e históricos. En ese sentido, de acuerdo con la revisión de la literatura, su estudio ha sido monopolizado por disciplinas

específicas: medicina, psicología, antropología, sociología y derecho, solo por mencionar las principales.

Tal es el caso de los estudios realizados por el neurólogo austriaco Sigmund Freud sobre el desarrollo psicosexual. Para el autor, si no existe un adecuado desarrollo, seguramente el cuerpo enfermará; por lo tanto, éste deberá ser intervenido y corregido. Es clara la postura de la medicina respecto a la sexualidad, debido a que, históricamente, esta disciplina tiene la legitimidad para estudiarla, intervenirla, modificarla y patologizarla, ya sea desde la fisiología o la psicología. Otro de los autores emblemáticos del campo de la sexualidad es Foucault (2013), quien define a la sexualidad como una “experiencia” que se crea a partir de las creencias de las sociedades occidentales modernas. Es aquí donde el conocimiento de su estudio se articula con un sistema de reglas y restricciones desde disciplinas muy concretas, como la medicina. Asimismo, problematiza la moral como un agente de dominio de la sexualidad.

Otra disciplina que ha estudiado de manera significativa a las sexualidades es la antropología. En ese sentido, se recupera la investigación etnográfica realizada por Margaret Mead (1985), quien afirma que la sexualidad crea subjetividades a partir de contextos culturales específicos. La autora llegó a esta conclusión gracias al contacto que tuvo con adolescentes en una comunidad considerada al margen de las sociedades occidentales. Consiguientemente, se puede afirmar que las formas en que se ejerce la sexualidad cambian de manera radical en función del contexto, momento histórico y cultural desde el cual se estén situando.

Ante ese escenario sumamente complejo para investigar las sexualidades es que se enmarcan algunas investigaciones de la educación sexual, dado que no es ajena a los aspectos ya mencionados. En consecuencia, los paradigmas, modelos y enfoques que la abordan en su mayoría van a responder al campo de alguna o algunas de las disciplinas ya enumeradas y bajo la mirada de ciertos autores dominantes. Esto crea ciertas subjetividades e identidades en las personas destinatarias de ese tipo de educación.

Es por lo anterior que se vuelve necesario examinar desde dónde se habla cuando se trata de educación sexual: ¿Quiénes son las voces autorizadas? ¿Qué dicen esas voces? ¿Desde dónde y para quiénes hablan? ¿Qué es ser un cuerpo-sexuado? ¿Existen diferencias

en los cuerpos? ¿El lugar donde se nace condiciona el tipo de sexualidad ejercida? Estos cuestionamientos nos llevan a uno mayor: ¿Cuál es la tradición que se abandera como legítima en los estudios de las sexualidades? En suma, estas son algunas de las interrogantes sobre las cuales se problematizará en este apartado con la finalidad de conocer cuál es la tradición o las tradiciones que están detrás de las investigaciones actuales en la educación para sexualidades integrales.

2.1.2 ¿La educación sexual es cuestión de enfoques y perspectivas?

Una vez puesto en perspectiva el escenario de los estudios de las sexualidades y algunos de sus autores emblemáticos, más la heurística de la compilación de las investigaciones encontradas, se hallaron dos enfoques y dos perspectivas predominantes resultado de la tradición moderno-colonial de los estudios de la sexualidad(es) en el campo educativo; estos son: el modelo biomédico, el enfoque de derechos humanos y las perspectivas de género e interculturales; los cuales no son excluyentes (es decir, pueden ser abordados simultáneamente).

Los enfoques, modelos y perspectivas antes señalados se encuentran, en su mayoría, cimentados en un pensamiento positivista de la educación sexual. Por esas razones, las investigaciones recaen en aspectos ligados al diagnóstico, la probabilidad y las conductas de riesgo. No obstante, con esto no se quiere decir que la tradición positivista deba ser desechada; más bien, se pretende complejizarla para ampliar el diálogo con otras tradiciones, incluso algunos paradigmas emergentes que dentro de algunas posturas academicistas se consideran poco legítimas.

Lo reflexionado en las líneas previas es sumamente importante debido a que esta propuesta parte de la investigación de la educación sexual integral para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual; sin embargo, algunas de las llamadas conductas de riesgo ponen en evidencia el evitar algún tipo de acciones con la finalidad de reducir, en términos probabilísticos, los peligros de concebir a una persona con discapacidad. Entonces, pareciera ser que la educación sexual heredera de la tradición positivista, racional, moderno-colonial está en contra de la existencia de personas con discapacidad. Es así que la

importancia de pensar las investigaciones desde otro lugar es necesaria. Evidentemente, su lectura no puede versar en términos binarios; es decir, existe una serie de matices en las llamadas conductas de riesgo y de los cuerpos.

2.2 Modelo biomédico de la educación sexual integral

Es pertinente destacar que la educación sexual está presente en todos los entornos de relación. En consecuencia, no es algo que competa únicamente al campo propio de la escuela; es decir, este tipo de educación ha existido todo el tiempo: con la familia, la iglesia, el Estado, los amigos... En otras palabras, en todas las esferas de la vida. Para el caso específico de este análisis, se retoma, mayoritariamente, la educación formal. Asimismo, se reafirma que toda educación sexual es política, porque implica un posicionamiento desde el sostenimiento de ciertas teorías, metodologías y acciones concretas.

Partiendo de lo anterior, antes de la década de los años noventa, en el contexto mexicano, los modelos educativos en sexualidad estaban centrados en el control reproductivo y la higiene de los cuerpos (Robles, 2015); por esta razón, los contenidos guardaban relación con la genitalidad y el embarazo. En consecuencia, había una fuerte relación entre políticas de población y educación (esto sigue presente en nuestros días). Es decir, la conformación del Estado nación, sin duda, creo un sujeto ideal de nación.

Con la llegada del posicionamiento de los discursos de los derechos humanos y la perspectiva de género, se incluye la integralidad en la educación sexual, lo cual resulta en una serie de investigaciones que se volcaron a criticar al enfoque biomédico (Morgade, 2019). Una de las principales fue con relación a la perspectiva biologicista de la sexualidad, ya que según la integralidad, resultaba reduccionista. Entonces, se intentó abrir el campo a enfoques que tuvieran una perspectiva más holística. En ese sentido, uno de estos esfuerzos fue el modelo de los holones de Rubio y Ortiz (2012), que incluye el género, la afectividad interpersonal, el erotismo y la reproductividad. Estos elementos se encuentran latentes en la vida del ser humano desde el nacimiento, y pueden manifestarse o no, por lo tanto, el autor los menciona como potencialidades.

Se menciona lo anterior porque la perspectiva de los holones desencadenó varias investigaciones que se apoyaron en sus fundamentos. Desde esa mirada analítica, Navarro y Hernández (2012) buscaron conocer las percepciones de la familia con relación a la sexualidad de sus hijos con discapacidad intelectual; para ello, crearon un instrumento que tuvo como base los holones, debido a que su objetivo era la universalidad de la sexualidad. Por su parte, Berástegui y González (2017) analizaron el holón afectivo-sexual de niños y adolescentes con discapacidad intelectual, y encontraron que las barreras para el ejercicio de la sexualidad se centran en aspectos biológicos, psicológicos, familiares y sociales. Las investigaciones antes señaladas realizaron aportes significativos para conocer cómo ven los padres la sexualidad de sus hijos con discapacidad, porque como bien señalan los autores, hay diferencias importantes en las percepciones que se tienen de ellos si existe discapacidad, (incluso con el tipo de discapacidad).

Cabe destacar que las investigaciones tienden más a explorar las cuestiones afectivas desvinculadas de la eroticidad. Entonces, pareciera ser que existe cierta resistencia por ver el cuerpo con discapacidad desde su dimensión erótica (es decir, que puede ser deseado, pero también deseante). Asimismo, sería relevante que se hiciera una crítica desde el enfoque biológico al cuerpo único en relación con el cuerpo discapacitado, normalizado y único.

Esta ausencia de mirar al cuerpo con discapacidad desde el erotismo la reafirma Boccardi (2016) al indagar las tradiciones en educación sexual, enfocándose en las prácticas sexuales y destacando los aspectos que guardaran relación con el placer y erotismo. A partir de ello, el autor encontró que la mayoría de las prácticas analizadas presentan un vacío en abordarlas. Si bien el hablar de placer y erotismo en la educación sexual está ganando terreno, este derecho no es común a todas las personas. En otras palabras, las formas de expresar deseo para un cuerpo con discapacidad son vistas de otra manera, incluso en las posturas más radicales.

En contraposición con la investigación anterior, Laugado et al. (2018) buscaron analizar los fundamentos epistemológicos de la educación sexual. A partir de ello, proponen un probable modelo psico-pedagógico. Dichos autores retoman la perspectiva de Freud, los holones de la sexualidad, las teorías de la complejidad y el modelo de la biointeligencia.

Aunque parece ser una propuesta bastante innovadora, reduce las prácticas sexuales a aspectos vinculados con la neurociencia, en consecuencia, apunta a que pueden controlarse ciertos estímulos que salen del marco de la moral, tal como se sostiene en la cita siguiente:

La biointeligencia se conjuga con lo que relacionado a las funciones del cerebro y la parte límbica del mismo que está asociado con la sexualidad y es allí donde se hace necesario reflexionar para repensar y poder enseñar a los estudiantes todos los elementos concernientes a las reacciones psicológicas que se pueden desprender de la biointeligencia y esta se puede construir, estructurar y educar para que los seres humanos puedan tener control sobre los impulsos a que lleve la parte de la sexualidad [...]. En relación al modelo de la biointeligencia aplicado a la sexualidad se debe señalar que se ajusta con lógica y pertinencia debido a que funciona como una alternativa para que el docente pueda enseñar a sus estudiantes los conocimientos necesarios en función de lo que es y los alcances de la sexualidad; ahora bien, es preciso tener en cuenta que esta es una de las formas y maneras para formar de manera integral a los adolescentes y a la vez permite que se conjuguen experiencias, saberes y conocimientos para que sean aplicables y desarrollados en el desenvolvimiento cotidiano. (p.14)

De acuerdo con la cita anterior, se encontró que a pesar de que se intenta incluir perspectivas aparentemente innovadoras en educación sexual, se cae en los biologicismos clásicos: en este caso se reduce la sexualidad a una cuestión de impulsos desde su vertiente más primitiva relacionada con el sistema límbico, solo que ahora se cruza con el fulgor de las nuevas tecnologías y descubrimientos neurológicos. Es necesario recordar que una de las características del pensamiento moderno es su alta tendencia a la racionalidad (“la razón, es lo que nos hace humanos”); por lo tanto, la cercanía al cuerpo, desde esta perspectiva, los hace menos humanos. Y quienes tienen impulsos sexuales no controlados pueden ser corregidos por medio de técnicas innovadoras vinculadas con el campo de la biología, para no perder su humanidad.

En ese sentido, la biología sigue estando presente, ya sea entre líneas o de manera explícita, en el campo de la educación de la sexualidad. Con esto no se quiere decir que la

mirada biológica del cuerpo no sea necesaria, más bien se busca evidenciar cómo se está gestando este enfoque. En consecuencia, no podemos dejar de observarla (a diferencia de muchas investigaciones optaron por minimizarla en sus propuestas, incluso descartarla) o tan solo analizarla como una parte que reduce su estudio a la reproducción humana, porque, de acuerdo con lo señalado, esto no es así. Por el contrario, es necesario identificar qué biología dictamina las prácticas en los llamados programas de educación sexual integral en las recientes investigaciones, particularmente en temas ligados al cuerpo “sano”, “normal”, “único” y “biointeligente”, y cómo ha migrado esta biología a un cuerpo informático inclusive.

En contraposición con lo anterior, también existen otras investigaciones que se han realizado sobre todo en América Latina y desde posturas críticas en torno a la educación sexual, como son los casos de Cobeñas (2014), Díaz (2011), Morgade (2019), Siderac (2016) y Ramos (2019). Sin embargo, en el caso mexicano este tipo de producciones aún no alcanzan un lugar que ayude a potencializar dichos paradigmas. A pesar de ello, la discusión ya se lleva a cabo, fundamentalmente, en los movimientos sociales; tal es el caso del Colectivo La Lata, quienes se definen como una red de estudiantes relacionados con el tema de la discapacidad en México a partir de diferentes enfoques.

2.3 La perspectiva de género

La educación sexual integral desde la perspectiva de género es el principal tipo de investigaciones que se encuentran en los repositorios y las bases de datos, sin importar a qué tipo de población vaya dirigida. En consecuencia, se afirma que cuando se habla de educación sexual, es inherente hacerlo también de perspectiva de género, al menos, en los estudios que se enmarcan según la integralidad (esta última parte es abordada en el núcleo final) en el campo de la educación. Además, en algunos de ellos, identifican al sujeto destinatario: las mujeres. Lo anterior amerita ser cuestionado, porque si bien es necesario evidenciar las diferencias que posicionan a hombres sobre mujeres por su condición de género, ellas se vuelven las encargadas del ejercicio “sano” y responsable de la sexualidad.

Tal como se expuso previamente, se destaca el cruce de las perspectivas de género e intercultural, el modelo biomédico y el enfoque de derechos humanos. Sin embargo, es clara la hegemonía de la perspectiva de género en los estudios relacionados con la educación en sexualidades. Cabe señalar que a pesar de que en la mayoría de las investigaciones se habla de género, no todas lo significan de la misma manera. En ese sentido, se resalta que existe una disputa en cómo se hace la lectura de género en los países del Sur Global. Y esto guarda relación con cómo se interpreta la categoría de mujer. Al respecto, algunas críticas ya han sido realizadas por algunas académicas feministas; entre ellas se encuentran Mohanty (2008) y Suárez y Hernández (2008), quienes desde el feminismo poscolonial insisten en romper con los universalismos de la categoría de género y cuestionan ciertas posturas feministas que victimizan a las mujeres del Sur Global y les niegan cualquier capacidad de agencia. Asimismo, la mayoría de las investigaciones parten de una visión moderno-colonial del género. Si bien se sabe que dicha categoría es una invención moderna, se sostiene que su lectura puede ser más amplia a propósito de otras epistemes que rompan con las lecturas binarias, ahistóricas y abstractas del género (Lugones, 2008).

Desde ese escenario, Morgade et al. (2015) señalan que la enseñanza de la educación sexual estuvo dominada por el campo biomédico; lo anterior, debido a la hegemonía epistémica de dichas disciplinas (biología, medicina, fisiología). Una de las características de estos campos del saber fue su base profundamente positivista y patologizadora. Esto hace que tal enfoque sea considerado como verdadero; es decir, todo aquello que se apoye bajo su cobijo no es cuestionado y es tomado como natural (ciencias naturales), por ende, como verdad absoluta y atemporal. Entonces, para las autoras, la perspectiva de género involucra una vigilancia epistemológica sobre el androcentrismo en las fuentes del currículo, así como una revisión de las principales premisas de los modelos biomédicos. Es así como no pretenden desechar o tan solo quedarse en el espacio de la crítica del modelo biomédico, sino identificar cuáles son las bases epistemológicas que sostienen esas prácticas ancladas en disciplinas consideradas “naturales”.

En ese mismo sentido, pero en el contexto mexicano, Rosales y Salinas (2017) analizaron, desde la perspectiva de género, contenidos curriculares materializados en los libros de texto,

los cuales se encontraban apoyados en el discurso sugerido por la Secretaría de Educación Pública y la agenda sectorial de educación integral en sexualidades con énfasis en prevención del embarazo adolescente. Al igual que en la investigación anterior, la principal crítica versa en torno al biologicismo imperante en dichos contenidos, además de la reproducción de discursos heteronormativos y moralistas en materia de sexualidad.

Algo similar, se encuentra en Páez (2019), quien por medio de una propuesta que parte desde la transversalidad de la educación sexual, aborda la creación de material didáctico para la enseñanza del idioma inglés. Su propuesta es bastante innovadora debido a que, generalmente, la enseñanza de una lengua extranjera involucra aspectos ligados con la vida cotidiana. Es por lo anterior que el apoyo del material didáctico es clave para alcanzar el aprendizaje. Asimismo, este tipo de apuestas son resultado de las políticas que han impulsado el currículo integral.

La otra propuesta se encuentra en Di Franco et al. (2016) pero desde un área que tradicionalmente no se había pensado para el estudio de la educación sexual, ya que ellos plantean su propuesta a partir de la enseñanza de las matemáticas. Su apuesta también se sustenta en el currículo democrático, e insisten en que “No hay justicia social global si no hay justicia cognitiva global” (p. 42). De la misma manera, sostienen que la investigación sobre la exclusión del aprendizaje muestra que esto se halla relacionado, casi siempre, con la clase social, el capital cultural de los estudiantes, las etnias, la habilidad escolar, la pertenencia a grupos culturales y religiosos determinados y con el género.

Se rescatan estas dos propuestas porque apelan al currículo integral, pero desde la transversalidad. En ambos casos se reafirma la premisa de Morgade (2016), quien sostiene que Toda educación es sexual. En la primera, que hace referencia a la enseñanza del idioma inglés, el esfuerzo por visibilizar los roles de género, las diferencias jerárquicas entre ellos, es plausible. No obstante, se observa que la lectura que se hace del género es la universal; la cual es necesaria, pero sería interesante si ésta se transversalizara por medio de la interseccionalidad, como se hizo en la propuesta ligada a la enseñanza de las matemáticas, en donde otras condiciones de opresión sí son visibilizadas y no sólo el género.

Ahora, de acuerdo con Fernández (2014), una educación sexual apoyada en la perspectiva de género puede ayudar a reducir las violencias en el noviazgo. Sin duda, la educación es una herramienta muy valiosa para combatir violencias y desigualdades de género. No obstante, es tan solo una parte de algo que debe atacarse desde diversos ámbitos, debido a que su razón de ser es bastante compleja y responde a estructuras y sistemas patriarcales. A pesar de ello, el aporte del autor es bastante nutritivo, pues realiza un análisis exhaustivo en términos cuantitativos sobre la situación de las mujeres jóvenes con relación a las violencias que viven con sus parejas; cabe señalar que el paradigma desde el cual se posiciona la perspectiva de género continúa siendo la misma de los estudios antes señalados.

Morgade et al. (2011) también abordan la perspectiva de género, pero de una manera distinta mediante una crítica a la herencia tradicional de enseñanza, producto de la modernidad. Para las autoras, lo que se enseña y cómo se enseña responde a un marco muy claro de la visión de la medicina, los hombres y la heteronormatividad respecto de la sexualidad. Aunque no exponen de manera explícita que sus reflexiones transitan desde un marco alternativo, la forma en cómo estructuran nos confirma que existe una crítica al modelo moderno-colonial.

Lo anterior da cuenta de que es necesario conocer desde dónde se habla cuando se habla de género, porque las diferencias entre estos estudios son significativas. Bajo ese análisis se sostiene que es importante cuestionar la herencia moderna-colonial de educar, particularmente en sexualidades, en el sentido de que hay aspectos ligados a la colonización que perpetúan enfoques y perspectivas únicamente positivistas en el currículo.

Con esto no se quiere decir que lo anterior deba desecharse, pero sí cuestionarse, y que hay que abrir el campo epistémico con relación al cuerpo sexuado que estamos siendo, debido a que muchas de las lecturas que se realizan desde las lentes de la perspectiva de género ponen en lugares de menor valor en términos cognitivos, corporales, raciales y de género a grupos históricamente marginados. Tal es el caso de las personas con discapacidad. Bajo esa medida, se afirma que la perspectiva de género a partir de una crítica que se sitúe desde otro lugar ayudaría a ver más allá de lo que clásicamente las epistemologías dominantes nos han

heredado. Asimismo, los estudios de género tienen una deuda importante con el cuerpo discapacitado.

2.3.1 Docencia y género

La docencia, muchas veces, no se aborda desde esta relación, a pesar de que se mencione todo el tiempo. Es el caso del docente, y específicamente de la docente, pareciera ser que dicha figura se analiza en abstracto y que no está atravesada por condiciones de género, clase, raza, lugar de nacimiento, etcétera. En otras palabras, existe una universalización de la efigie del docente. Y se enuncia en masculino, porque a pesar de que este campo es mayormente ocupado por mujeres, los imaginarios de la personificación del educador continúan siendo masculinos. En consecuencia, generalmente, los estudios de la educación sexual bajo la perspectiva de género recaen en análisis de contenidos curriculares y en las prácticas de la comunidad estudiantil, que en conjunto, si bien son una parte esencial, no lo son todo. De alguna manera, se despoja al cuerpo docente de su sexualidad.

Tomando en cuenta lo anterior, se recuperaron estudios que visibilizaron la figura del docente en la educación sexual. A partir de ese contexto, Rosales y Salinas (2017) cuestionan cómo el personal docente se apropia de la educación sexual y del concepto de género, particularmente examinando cuáles son sus discursos comunes, debido a que ellas y ellos también están atravesados por historias de vida particulares, y son cuerpos sexuados que condicionan su ser y estar en el mundo. Sin embargo, solamente lo mencionan y no plantean una estrategia o plan para abordarla.

Por su parte, Rubio y Ortiz (2012) plantean un plan de intervención dirigido a docentes sustentado en el modelo sistémico de los holones. Este modelo ha sido uno de los más replicados y utilizados en la formación de docentes en torno a educación sexual en el contexto mexicano. Aunque lo anterior se enuncia como una serie de estrategias para la formación del cuerpo docente en sexualidades, no interpela la propia sexualidad del cuerpo docente.

Las investigaciones antes señaladas se dan en el contexto mexicano. Si bien es necesario atender la manera en que se aborda la formación docente, se considera que

especialmente cuando se habla de educación sexual, también interviene la formación política de quien está formando; es decir, no podemos considerar que quien forma no tiene una postura política y de vida. En ese sentido, es indispensable trabajar con el cuerpo docente, pero, desde una posición que los considere como sujetos sexuados y no como la figura abstracta del profesor o profesora.

Otra investigación que también problematiza la figura del docente, pero desde su formación, es la realizada por Zurbriggen (2014), quien evidencia la necesidad de preparar bajo esta mirada al cuerpo de docentes porque, muchas veces, se educa en función del sentido común (en donde los prejuicios morales son quienes educan). En ese sentido, en contraste con las investigaciones antes señaladas, la autora identifica al cuerpo docente desde su ser sexuado. Lo anterior es bastante enriquecedor al momento de proponer metodologías sobre educación sexual, pues rompe con la abstracción que se ha generado de la figura del docente.

De la misma manera, Fernández (1995), en su libro *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, identifica la subjetividad de las maestras en el ámbito de la escuela, porque existen diferencias de género en torno a la figura de la maestra o el maestro y en las maneras en que abordan los contenidos en educación sexual dentro del espacio escolar. Algo que también resulta relevante es cómo la autora titula y desarrolla la obra en términos de estar “atrapada”, lo cual reafirma lo ya reflexionado por Morgade (2011), quien sostiene que toda educación es sexual porque involucra la corporalidad, y el cuerpo docente no está ausente de ello, sobre todo si se sostiene que el aprendizaje es dialéctico; es decir, este no es unidireccional: el cuerpo docente también aprende al momento de enseñar.

En ese sentido, con respecto a la sexualidad de las mujeres, Zattara (2011) problematiza la supuesta pasividad femenina con respecto a las sexualidades; sin embargo, se centra en las estudiantes y no en las profesoras (aunque no se puede soslayar que es un análisis necesario en términos de desmontar mitos sobre la sexualidad de las mujeres). Ahora, de acuerdo con lo planteado, la perspectiva de género no puede fundirse en una sola mirada, como lo hemos señalado, debido a que la forma en que se utiliza esta categoría estará en función del marco epistemológico desde el cual se posicione el investigador o investigadora.

Otro aspecto por considerar tiene que ver con los contenidos autorizados; es decir, qué tiene permitido exponer la docente con respecto a la educación sexual. Para ejemplificar, hablando de aborto, conviene considerar a Sule et al. (2015), quienes en un estudio realizado en Nigeria, ponen en evidencia que la educación sexual que se está impartiendo en el país africano no cumple con las necesidades de la población. A pesar de que los investigadores parten de las mismas críticas en torno a los modelos médico-biológicos centrados en la reproducción, ellos hablan de forma clara sobre aborto, a diferencia de todas las investigaciones ya señaladas con anterioridad. Con esto, se argumenta que la educación sexual también va a operar de forma distinta en función del lugar en donde se esté implementado y de los marcos normativos de los Estados.

Finalmente, recordando el vínculo entre género y docencia, el tema del aborto es rara vez abordado, debido al marco normativo vigente con respecto a esta práctica. Sin embargo, desde posturas que salen del espacio de la escuela formal, sí se menciona. Tal es el caso de las prácticas educativas que se realizan a partir de la educación popular (Korol, 2007). Dicha apuesta parte desde los fundamentos de Paulo Freire. El libro de la autora es muy enriquecedor y de utilidad práctica, ya que se presentan una serie de actividades que pueden ser replicadas en muchos contextos, sin importar si se trata o no de espacios dedicados a la educación popular. Sin embargo, como ya se ha señalado con anterioridad, que este tipo de materiales pueda ser ocupado depende, en gran medida, de la postura política tanto del cuerpo docente como de las instituciones.

2.4 Perspectiva desde la interculturalidad

Si se intentará caracterizar al Estado mexicano, seguramente uno de los lugares comunes dentro de los discursos estaría ligado a la diversidad de poblaciones que lo habitan. Dentro de esta posible caracterización, es muy probable que también se piensen algunos países de América Latina. No obstante, este imaginario ha cambiado debido a los fenómenos migratorios, de tal forma que en décadas pasadas solía hablarse de interculturalidad para referirse a poblaciones indígenas. Sin embargo, dicho concepto se ha transformado de manera

radical. Esto ha llevado a la generación de nuevos cuestionamientos en materia educativa vinculados a cómo se educa en sexualidades. Lo anterior desprende una serie de investigaciones que problematizan la relación interculturalidad-sexualidad (y en algunos casos, desde la perspectiva de género).

Ante ese escenario, Calvillo y Rodríguez (2014) realizaron una propuesta de educación sexual en una comunidad rural ubicada en Guatemala. Para efectuarla, los investigadores se dieron a la tarea de preguntar a toda la comunidad educativa, por medio de entrevistas en profundidad y cuestionarios (a padres, madres, maestros, párroco de la iglesia evangélica y cristiana, alcalde, directivos escolares y estudiantes) cuáles eran las necesidades en materia de educación sexual de su comunidad. Lo anterior dio resultados bastante interesantes, porque los mismos sujetos destinatarios de la propuesta intervinieron en su creación, en función de sus propias realidades. Además, prácticamente se tomaron en cuenta todas las voces de la comunidad. Cabe señalar que en la investigación también dio importancia al uso de dispositivos como el teléfono celular para la creación del modelo educativo. Por otro lado, algunas otras investigaciones que también involucran a otros actores de la educación se encuentran en Román (2011) y Díaz (2011), pero su visión de la comunidad no trasciende a la idea moderna de la familia, en contraposición con la que se realizó en Guatemala; es decir, para ellos, la comunidad es sinónimo de familia.

Las investigaciones antes señaladas son bastante enriquecedoras para la creación de otras propuestas localizadas en otras comunidades, por ejemplo, urbanas. Sin embargo, la lectura que adoptaron continuó siendo en términos binarios, jerárquicos y dicotómicos. Además, no consideran las relaciones de poder/saber a pesar de que mucha de la cosmovisión de los pueblos indígenas en América Latina rompe con dicha tradición; es decir, la visión que se tiene acerca de los géneros es muy distinta a la moderna-colonial, que sostienen la mayoría de las prácticas en educación sexual. Esto se puede constatar desde los muxes, en Oaxaca, hasta los aportes del chileno Pedro Lemebel (2000), quien pone en tensión la heteronormatividad en las políticas del contexto de dictadura en Chile, recuperando el folclor de lo cotidiano en relación con las identidades disidentes.

Con respecto a lo anterior, algunas de las reflexiones en torno a la pluriculturalidad de las sexualidades se encuentran en Gómez (2015), quien por medio de un análisis antropológico de corte histórico identifica otras formas de vivir las sexualidades fuera del pensamiento moderno-colonial. Algunas de sus reflexiones abordan la existencia de más de dos géneros. Además, la lectura de las sexualidades no se hacía en términos binarios, sino que se hablaba de dualidad. La dualidad ha estado presente de manera importante en el pensamiento indígena en la mayoría de los pueblos de América Latina.

Lo anterior lleva a identificar que la historicidad de los procesos en torno a los mandatos de las sexualidades se vuelve necesaria para identificar los supuestos que los sostienen, y de esta manera romper con ellos o ampliar las formas del ejercicio de la sexualidad. No obstante, muchas veces este tipo de investigaciones no son llevadas al campo de la educación, debido a que uno de los pilares de la tradición moderna-colonial es la religión desde su dimensión dogmática, la cual llevó a “naturalizar” y establecer como norma ciertas formas de vivir las sexualidades. Si bien han existido corrientes críticas sobre los pensamientos religiosos, estos nos han sido los mayormente difundidos. Estas formas se anclan en la jerarquización de los géneros binarios, el castigo al placer y la culpa.

2.5 Enfoque de derechos humanos desde América Latina

El auge de los derechos humanos se ha materializado en un gran número de investigaciones que se adscriben bajo la mirada de este enfoque. En el caso de la educación sexual ha sido una constante. A partir de ese contexto, cabe hacernos las siguientes preguntas: ¿qué son los DD. HH.? ¿Las interpretaciones que se dan de estos a qué responden? ¿Por qué se han vuelto tan importantes para la educación sexual? ¿Cuál es la tradición que respalda su uso en las investigaciones académicas? Dichas interrogantes serán nuestra guía para el análisis de las investigaciones. Entonces, dentro de este documento se conceptualiza a los derechos humanos como un discurso recurrente en nuestra cotidianidad: lo hablan desde los altos mandatos hasta la gente de a pie, cada quien desde diferentes posiciones, contextos y

condiciones. Por ese motivo, se hablará de los discursos de los derechos humanos, los cuales serán usados con diferentes propósitos.

Ante ese escenario, se recupera la investigación realizada por Báez (2015), quien identifica el contexto geopolítico en torno a las políticas de educación sexual en América Latina mediante un mapeo y da cuenta de las condiciones en materia de educación sexual en la normatividad. Asimismo, enfatiza que la lucha por este derecho se debe, en gran medida, a los movimientos feministas. La contribución de Báez es de utilidad para observar cómo ha sido históricamente la lucha por el derecho humano a la educación de las sexualidades. En resumen, la perspectiva que muestra la autora es desde la visión jurídica y social de la prerrogativa en cuestión. Lo anterior permite advertir cómo se han dado los procesos históricos; por lo tanto, de alguna manera se puede predecir hacia donde vamos con respecto a este derecho en el territorio mexicano (esto incluye tanto los avances como las regresiones que se puedan tener al momento de garantizarlo).

Por otro lado, Castillo et al. (2018) exploran las percepciones de los adolescentes respecto a sus necesidades de educación sexual en el colegio desde un enfoque integral y de género. El aporte se basa en enunciar los tratados de derechos humanos que han firmado y ratificado los países para su defensa. Si bien lo anterior es sumamente importante porque se vuelve una herramienta de protección para las juventudes en favor de la autonomía de sus cuerpos, el análisis no debería agotarse ahí. En ese sentido, complejizar el enfoque podría incluir cómo ha sido el proceso para adquirir tales derechos. Por lo tanto, también se incorporarían como una demanda que se hace en el camino; en otras palabras, el derecho humano no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para vivir de manera digna.

Bajo esa misma línea de la normatividad, Rodríguez (2016) estudia la educación sexual a partir de los sistemas de protección a derechos humanos. Como se señaló en el párrafo anterior, es importante conocer cómo funcionan en los ámbitos nacionales e internacionales dichos sistemas. No obstante, abrir el enfoque a las luchas sociales sería un campo de oportunidad desde la educación integral. De esta manera, no solo se analizaría desde el ámbito jurídico, si no que mostraría cómo atraviesan esos derechos a la misma comunidad estudiantil. En conclusión, cabe resaltar que la apuesta de Rodríguez es la que comúnmente se encuentra en los documentos de derechos humanos vinculados al área jurídica.

Con lo anterior, se observa que existen diversas interpretaciones en relación con los discursos de los derechos humanos. Algunas están ancladas en aspectos de corte jurídico positivista; otras se apegan más a los movimientos sociales. En función de esto, se desea destacar que el cruce entre estas haría más enriquecedoras las propuestas de educación sexual basadas en este enfoque (debido a que hablamos de sociedades complejas, y el campo educativo está inscrito en ellas).

Conclusiones

Durante el desarrollo de este capítulo se encontró que la educación sexual está sostenida a partir de modelos, enfoques y perspectivas dominantes, los cuales también pueden estar interrelacionados entre sí. En ese sentido, el modelo biomédico desde su enfoque rehabilitador se encuentra presente en todas las propuestas de educación sexual, aunque pareciera que ha sido desplazado debido a las críticas que apuntan a que el abordaje de la sexualidad se da únicamente con relación a la reproducción, la anatomía y fisiología de los cuerpos. Pero no se señala que las probabilidades de estar en riesgo también son parte de este modelo; en otras palabras, conductas esperadas, medibles, para ciertas poblaciones caen en discursos patologizantes, de tal forma que estas interpretaciones mostradas en datos colocan a la existencia de la discapacidad como un lugar indeseable para ser.

Por otro lado, la perspectiva de género se suma como la que ha ganado mayor terreno y aceptación dentro de los programas de educación sexual integral, dando como resultado prácticas que visibilizan las condiciones de desigualdad que viven las mujeres frente a los varones. Si bien lo anterior es necesario para el trabajo de la educación sexual, no es suficiente. Dicho de otro modo, para el caso de países que han pasado por procesos históricos sumamente violentos, en donde las vidas de ellas adquieren menor valor por razón de raza, clase, discapacidad y lugar de nacimiento, la categoría de género no alcanza para comprender las exclusiones concretas. Por tal razón, es necesario mirar a la educación sexual integral dentro del entramado político, histórico y cultural que ha determinado los modos en que se enseña.

De la misma manera, la llamada perspectiva de género suele interpretarse como algo que es ajeno a quien forma; por lo tanto, se implementan modelos e intervenciones que no tocan al cuerpo docente, y en consecuencia, hay una negación de su sexualidad. Reconocer esto es bastante importante, porque el campo de la educación sexual se estaría interpretando de manera unidireccional y no como una interpelación constante con el otro. Asimismo, existen propuestas innovadoras para el trabajo de las sexualidades, fuera del marco de la educación formal. Sin embargo, no son las que se encuentran más en los formatos institucionales. Esto da cuenta de que la perspectiva desde la cual se elijan los contenidos y las metodologías en educación sexual será una decisión política, más que educativa.

Con respecto a la interculturalidad, generalmente se interpreta a partir de las comunidades indígenas. No obstante, cabe destacar que si se plantea una propuesta desde ahí, debería dialogar con más expresiones, porque en términos estrictos, la interculturalidad es una conversación entre culturas; por lo tanto, resulta reduccionista pensar que solo incluye a las poblaciones indígenas. Los estudios recuperados en este apartado se derivan de la comunidad, y si bien son esfuerzos muy importantes, no se rompe ni amplían sus formas de interpretarla; es decir, se le sigue colocando a partir de lecturas binarias de los cuerpos.

Continuando con la exploración, el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género fueron los que más se presentaron en todos los estudios y propuestas de educación sexual integral. Esto da cuenta del avance en dicha materia. Asimismo, existen diferencias significativas en los discursos de derechos humanos: algunos apelan al marco jurídico como demanda a los Estados, es decir, que son estos quienes por medio de la normativa deberían garantizarlos; por otro lado, también se encontraron aquellos que responden a procesos históricos, en términos de movimientos sociales. Dentro de las perspectivas que situaron el discurso jurídico, estas fueron interpretadas a partir de la consideración de los derechos como un fin en sí mismo; es decir, como si su materialización en la norma fuera la culminación de este (por lo tanto, se llega a aprender uno o más derechos, sin ir más allá de su uso).

Finalmente, el enfoque de derechos humanos tiene mayor aceptación dentro de los espacios de educación formal; esto es, su inclusión en los contenidos tiende a ser poco cuestionada, mas cabe destacar que este tiene múltiples interpretaciones.

Capítulo III

Educación integral

Introducción

La educación integral se ha posicionado como un componente importante en el campo que atañe a la educación formal; sin embargo, esto también ha desencadenado que hablar desde la integralidad sea bastante amplio y, por lo tanto, no se encuentre consenso al momento de su enunciación. El primer obstáculo que se encontró fue que muchos autores no distinguen formación de educación; en consecuencia, se usan indistintamente. Es por lo anterior que señalar las diferencias ayuda a comprender desde dónde se habla cuando a integralidad se refiere y, de esta manera, identificar cuáles son las bases de dichas investigaciones y a qué responden.

En ese sentido, lo integral es demasiado amplio, en consecuencia, las discusiones teóricas son muy variadas. Para organizarlas, se retomaron las categorías de Jiménez (2017) con respecto a la educación integral, lo cual permitió localizar la discusión académica de este eje. En se tenor, las categorías fueron las siguientes: 1) orden social, histórico y democrático; 2) ética, valores, espiritualidad y humanismo; y 3) técnico, tecnológico y tecnocientífico. Cabe aclarar que estas no son excluyentes, por ejemplo, se encontraron investigaciones que cruzan lo ético con lo histórico o el uso de las tecnologías dentro del campo de los valores.

La primera de las citadas se centra en temas relacionados con derechos humanos, democracia, educación para la paz, educación sexual y aspectos sociales e históricos; la segunda da cuenta de los modelos educativos que apelan a la espiritualidad, particularmente desde los espacios de educación superior; la última aborda el uso de las tecnologías y el conocimiento de diversos idiomas como parte del currículo integral. Se concluye que lo integral es muy vasto, incluso, se encuentra en un momento de coyuntura, en donde otras

formas que integran el diálogo interdisciplinar y de saberes fuera del marco académico también son consideradas dentro de este concepto.

3.1 Conceptualizar la educación integral

Una de las definiciones clásicas en educación y que no ha perdido fuerza en nuestros días es la que desarrolla Durkheim (1979), quien sostiene que incluye el efecto que ejercen las generaciones adultas sobre las más jóvenes, con el fin de suscitar en estos unos estados mentales, físicos y morales conforme lo exige la sociedad y el medio social en que vivirán. Entonces, invariablemente para el autor, la educación siempre será ejercida de los mayores hacia los menores. De esta manera, el objetivo es suscitar, más no transmitir, estados mentales, físicos y morales en respuesta a las demandas de la sociedad. En ningún momento el autor habla de reducir al campo cognitivo o de solo centrarse en ello.

Por su parte, para Dewey (1995) la educación debe verse como un proceso de vida y no como una preparación para el porvenir. Esto último es bastante relevante, porque en el campo de la educación, generalmente, se la interpreta como una promesa a futuro. Es común escuchar frases como la siguiente: “los jóvenes y/o niños son el futuro de México”; por lo tanto, las conductas que se podrían esperar de ellos responden a un escenario posible y lejano y no como un proceso que está siendo y que además se reinventa constantemente. Es claro que esto repercute en la educación de las juventudes y la niñez en cuestión, además de que se deposita en ellos una responsabilidad enorme de transformación, lo cual resulta por demás fantasioso.

Por otro lado, el educador brasileño Paulo Freire (2005) sostiene que la educación es una forma de intervenir en el mundo; sin embargo, dicha intervención está acompañada de una responsabilidad ética y política. Así pues, ningún tipo de educación es neutral; por el contrario, siempre se asume una postura frente a ella. Cabe señalar que desde el posicionamiento del autor ésta debe tomar en cuenta la justicia social. En suma, los autores hasta ahora citados sostienen que la integralidad es más que tan solo aspectos de enseñanza-aprendizaje. Es importante de considerar lo anterior porque los clásicos de la educación han dado pistas importantes para problematizar lo que hoy día se nombre como integral.

Con respecto a las investigaciones contemporáneas que abordan lo integral, destaca Venegas (2004), quien recopila una serie de definiciones con relación a la formación. A partir de ahí, la autora afirma que es un neologismo de la educación; es decir, existen conceptos emergentes que intentan explicar las realidades que se viven con relación a los contextos actuales. Y ese es el caso de dicho concepto. Ella concluye lo siguiente:

En una doble semántica, formación es causa y efecto de la acción porque el individuo es ‘materia’ potencialmente susceptible de ser modificada. Esta, desde luego alude a la condición de educabilidad que posee el ser humano y en esa vía, la formación es correlato de la educación. (p. 24)

Por lo tanto, se puede afirmar que la formación es parte de la educación y que está respondiendo a los escenarios emergentes que la demandan, es decir, es más situacional y específica. De la misma manera, lo integral es dinámico porque va a responder a los mismos procesos históricos y geopolíticos que demanden ciertas enseñanzas, experiencias y aprendizajes.

En palabras de García y García (2002): “la acción de formación no se encuentra directamente relacionada con un diseño de acción sobre otro, sino con la intervención que crea un contexto para la acción-experiencia de alguien; dicho en otros términos, crear condiciones para que otro sea” (p. 33). En ese sentido, la formación involucra crear los escenarios posibles de acción a partir de la experiencia; por lo tanto, no se limita a un aspecto lleno de contenidos de información. En otras palabras, se trata de acuerpar lo que se está enseñando.

Sin embargo, como mencionan los autores, la formación es en relación con la educación, de tal manera que lo planteado puede responder al cuestionamiento de por qué en muchas de las investigaciones se encontró el concepto de formación integral, más que el de educación integral; esto en respuesta a que se priorizan algunos aspectos sobre otros y se materializan en acciones concretas, como en currículos educativos que inciden en dicha formación a través de herramientas específicas para la vida.

Otra forma de interpretar la integralidad hace referencia a habitar un mundo globalizado que está compuesto por sociedades sumamente complejas que exigen a los ciudadanos responder a ciertas demandas para poder seguir habitándolo. En ese sentido, muchas investigaciones parten desde ahí; es decir, la integralidad se lee a partir de la interconectividad, lo que incluye, por ejemplo, conocer otras lenguas, el uso de las tecnologías y la transdisciplinariedad. Es claro que se deben transgredir los campos disciplinares si se pretende hablar de integralidad. De la misma manera, lo anterior afirma el dinamismo del concepto, por lo cual deberá estar sujeto a transformaciones constantes. Ello implica procesos de reflexividad, desde un marco ético, que la coloque en un plano plural e incluyente.

Como se ha podido ver, el campo de la educación integral es bastante amplio. Por esta razón, para su análisis se la ha categorizado en tres partes, con la finalidad de hacer aportes más puntuales. Dichas categorías fueron retomadas de Jiménez (2017). La primera es de orden histórico, social y democrático; la segunda, de carácter técnico, tecnológico y tecnocientífico; la última aborda valores, espiritualidad, ética y humanismo. Cabe aclarar que estas no son excluyentes, por ejemplo, encontramos investigaciones que cruzan lo ético con lo histórico o el uso de las tecnologías dentro del campo de los valores. Todo ello será abordado en los campos siguientes.

3.1.1 Orden histórico, social y democrático

En esta categoría se aborda la integralidad al introducir temas relacionados con derechos humanos, democracia, educación para la paz, educación sexual y aspectos sociales e históricos. En lo que atañe a la educación sexual, se retoman investigaciones que expresaron la importancia de la integralidad. Para el caso de los que guardan relación con aspectos históricos y sociales, se parte desde una perspectiva crítica que da cuenta de cómo el currículo educativo solo ha priorizado un aspecto del ser humano, generando fragmentaciones.

Desde ese contexto, González et al. (2014) proponen un plan integral en el ámbito universitario que aborde competencias relacionadas con el ser, como las ciudadanas y las cívicas. Asimismo, cuestionan los currículos que solo abordan aspectos cognitivos y

disciplinares. Sin embargo, ellos buscan alcanzar un objetivo claro por medio de esta propuesta. En palabras de los autores, el fin es “la obtención de individuos, éticos, felices, satisfechos y socialmente responsables” (p. 52). En ese tenor, la propuesta realiza una crítica a los reduccionismos en los currículos educativos, los cuales suelen priorizar aspectos ligados con lo disciplinar sin tomar en cuenta la integralidad del ser, la cual estaría mediada por los aspectos antes señalados.

En ese sentido, es importante señalar que poner como objetivo a la felicidad no es un tema nuevo en este tipo de educación. Lo mismo vemos en la propuesta curricular del 2016 para la educación básica en México, de tal suerte que ambos documentos señalan que la felicidad es el horizonte de destino. Entonces, hablar de la felicidad es un tema bastante complejo, porque cabría hacerse la pregunta: ¿realmente un contenido educativo dentro un currículo puede alcanzarla? Además, ¿cuál es la definición de felicidad que se tiene? Es decir, ¿ese concepto corresponde para todas y todos? Bajo esa medida, es necesario cuestionarnos cuáles son los contenidos que se abordan desde la integralidad, sobre todo en contextos sumamente desiguales, como en el caso de América Latina, en donde existen aspectos estructurales que limitan el acceso a recursos básicos y que, por ende, ocasionan estados de “infelicidad”. Así, parecería demasiado arriesgado, ingenuo inclusive, pensar que un contenido educativo es garante de felicidad.

Por otro lado, Torres (2012) critica los modelos reduccionistas que no abordan otros aspectos de la educación y propone una serie de elementos por considerar a partir de los planteamientos de Ken Wilber, lo cual comprende cuatro facetas: objetivo individual, subjetivo individual, objetivo colectivo e intersubjetivo colectivo. La propuesta del autor se mueve de una forma más amplia, incluso, se habla de aspectos económicos, políticos e históricos, entre otros. Asimismo, realiza una crítica al modelo positivista en el campo de la educación y sostiene que ha fragmentado al ser humano; sin embargo, el autor construye sus análisis a partir de lecturas binarias; por ejemplo, él hace una separación entre mente y cuerpo.

Una característica más desde este tipo de perspectivas es la que ve a la integralidad desde un enfoque globalizador, holístico; es decir, que integra distintos saberes. En esa mirada se

encuentra la investigación realizada por Delgado (2009), quien por medio de una investigación de carácter documental, señala que el enfoque globalizador debe entenderse bajo dos perspectivas: la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Asimismo, el autor agrega que lo anterior es un proceso dialéctico; es decir, no es algo que se lleve a cabo en una sola dirección, sino que debe existir un diálogo para que realmente pueda suceder la integralidad en el ámbito educativo. Esto lleva a pensar en las formas en cómo se estructura el currículo educativo: si se apela a que el proceso sea dialéctico y que atraviesa la acción-experiencia, entonces los contenidos y estrategias didácticas deben responder a esto.

Se agrega que enunciarse a partir de la complejidad pone de manifiesto que está atravesada por una serie de conocimientos, los cuales, muchas veces, salen del campo tradicional del aprendizaje, por ejemplo, los aportes que nacen desde las luchas sociales deben tomarse en cuenta, debido a que desde ahí también se producen conocimientos.

Otros autores que también analizan la integralidad en el campo universitario son Tommasino y Stevenazzi (2016), quienes reflexionan en torno a las prácticas integrales en la universidad, y hacen una crítica sobre cómo se forman los estudiantes, particularmente al método de créditos como medida para aprobar sus estudios. Los autores apuntan que esto genera un sinsentido y vacío de significado en su estadía universitaria. Ante dicha situación, se propone que es necesario transformar el currículo y que este tenga impacto en la vida de los estudiantes, no sólo como una forma de tránsito que permite obtener un título.

Adicionalmente, los autores afirman que la ausencia de significado en la estancia universitaria ha desencadenado que los egresados no sean sensibles ante las problemáticas sociales que se están viviendo en todo el mundo y en sus contextos más cercanos. Es decir, para ellos la importancia de generar conciencia con relación a formar ciudadanos íntegros es una de las claves para transformar el mundo. Considerando esto, cabe preguntarse qué significa ser un estudiante universitario, y si esto tiene una fecha de caducidad; es decir, si solo se transita por un espacio o se adquiere una responsabilidad ética y social de manera permanente. Evidentemente, lo anterior involucra que los contenidos asociados con el currículo respondan a las realidades actuales que viven las poblaciones en cuestión.

La crítica realizada por los autores es una realidad por la que atraviesan muchos estudiantes alrededor del mundo: lo que Bauman (2013) llamaría “La educación en un mundo líquido”, en donde las relaciones con el otro no se sostienen debido a que se han vuelto desechables y efímeras. En ese sentido, lo mismo ocurre con la educación: la estancia en la universidad ha perdido el carácter social por el que en un origen fue construida, se ha desvirtuado; su objetivo principal ha sido la generación de títulos, de técnicos que deben aplicar ciertos conocimientos.

Algunas otras críticas respecto a cómo se ha construido la universidad y la forma en como ha perdido credibilidad se encuentran en el texto de Boaventura de Sousa Santos (2021), quien propone el concepto de pluridiversidad, la cual es interpretada más allá de la idea de universidad como tradicionalmente se había conocido, es decir, entendiendo que el conocimiento parte de una pluralidad de espacios, saberes y sentidos que no siempre nacen desde la universidad como institución líder de conocimiento.

Por otro lado, Vargas (2010) hace un análisis de la evolución de la formación humanista a la formación integral. Con ello, realiza una crítica en torno a cómo se entiende actualmente la formación integral, para lo cual el autor diferencia educación de formación. En ese sentido, la formación implica un posicionamiento social y político en el mundo; en sus palabras:

mediante la formación la persona realiza una transformación permanente de sí misma, en orden a alcanzar la madurez de sus capacidades espirituales y corporales, de tal manera que gracias a un trabajo armónico logre llevar un modo de vida que le resulte satisfactorio. (p.148)

A pesar de las diferencias que el autor marca en relación con estos dos conceptos, sobre las cuales es muy enfático, también sostiene que este tipo de educación debe contribuir a la transformación de las sociedades con miras a habitar lugares más igualitarios y justos; sin embargo, muchos de los contenidos que se abordan desde esta área responden a aspectos ligados a tecnologías, que si bien son importantes, también considera que en sí mismas no tienen un impacto en la formación integral de los sujetos. En consecuencia, es necesario dotar de sentido a las tecnologías, las cuales se han vuelto indispensables para la formación de los

estudiantes; no obstante, algunas veces se cae en el error de pensar que solo su uso aislado va a generar transformaciones, cuando no es así.

Un aporte similar al de Vargas (2010), pero desde la educación integral, la hace Jiménez (2017) partiendo de que la educación integral se encuentra en un campo de disputa respecto a lo que se considera debe contener una educación integral en términos de contenidos, es decir, quién o quiénes legitiman qué debe enseñarse a partir de ella. Asimismo, afirma que esto aplica para todos, sin importar las condiciones del contexto. En función de lo anterior, problematiza el concepto de *glocalización* (Sassen, 2008), entendiendo que aunque respondemos a un modelo global, existen diferencias contextuales que no deben borrarse. El autor llega a dicha conclusión gracias al recorrido histórico que hace sobre la llegada de la integralidad al currículum, y sostiene que esta fue una política internacional; por lo tanto, se masifica y se implementa, muchas veces, sin tomar en cuenta las condiciones locales.

Debido a lo anterior, el autor invita a los lectores a no olvidar que existen diferencias locales que no deben anularse. Desde ese escenario, Saskia Sassen (2008) señala que es importante dejar de mirar a los llamados *Nortes* o países desarrollados como iguales; de la misma manera ocurre con los *Sures*. Por lo tanto, aunque pareciera ser que de manera global se atraviesa por las mismas problemáticas, cada espacio donde se habita es distinto y responde a dinámicas de vidas complejas y situadas.

Si bien los autores anteriores realizan aportes en torno a cómo dimensionan la educación y/o formación integral y su importancia, otros autores suman a estas reflexiones. Tal es el caso de Silva (2008) en su texto “La formación integral. Mito y realidad”, en el cual sostiene que su implementación ha versado en aspectos meramente teóricos y critica el auge del positivismo en las ciencias sociales. Es decir, los contenidos se han vuelto lo que Freire (2005) llamaría “educación bancaria”, en donde simplemente se da información teórica o se prioriza la técnica sobre cualquier tipo de reflexión.

Para Silva (2008), una educación integral debe responder a la generación de espacios de eticidad donde la vida humana se hace posible. Lo anterior debe tomarse en cuenta al momento de construir los currículos integrales; sin embargo, se agrega que esa eticidad de la

que el autor habla debe ser más amplia e incluir a los seres vivos en general, es decir, mantener espacios habitables desde un marco digno para todos y todas. Entonces, dotar de dignidad a la naturaleza, a los animales, también involucra el marco ético que posibilita la vida.

Asimismo, siguiendo la crítica del autor en torno al mito de la educación integral, se abona a la discusión en el sentido de que, generalmente, se priorizan unas disciplinas sobre otras, por ejemplo, las que guardan relación con la técnica y no con la reflexión, además de dividir siempre en dos todo: ciencias duras y ciencias sociales. En otras palabras, se continúa haciendo una lectura en términos binarios de las disciplinas. Tal vez una apuesta que no las divida sería más integral: lo que Boaventura de Sousa Santos llama una *ecología de los saberes*. De esta manera, no serán dos las opciones, sino que existirán matices entre ellas, y por lo tanto cruces y no divisiones.

Otro tipo de investigación que también guarda relación con los aspectos que competen en este apartado es la realizada por Rodríguez et al. (2018), quienes por medio de un análisis crítico de la literatura proponen un modelo de formación integral para profesores a partir de los principios del “buen vivir”. Los autores lo entienden como una apuesta por un desarrollo armónico, equitativo y solidario. Todo ello partiendo de la cosmovisión de los pueblos originarios del Ecuador respecto al *Sumak Kawsay*, el cual se centra en la armonía entre las personas y todos los seres del universo.

Esta última investigación responde a un marco contextual distinto en comparación con las anteriores. Uno de los factores que la hicieron posible fue que a nivel constitucional, el Estado Ecuatoriano es plurinacional e intercultural, y en muchas de estas múltiples naciones el concepto del buen vivir es una constante, a diferencia de los otros Estados de América Latina, (con excepción de Bolivia) que son una sola nación. Lo anterior permitió que se dieran las condiciones materiales de existencia para que fuera viable la creación y desarrollo de este tipo de propuestas que salen totalmente de las formas tradicionales de educación integral. Según los autores, los resultados fueron positivos.

Otra investigación que también parte de una mirada diferente es la de Preciado (2017), quien realiza una investigación de carácter cualitativo en la que recoge una experiencia educativa, la cual es abordada desde una reflexión teórico-metodológica a partir de la presencia de la afroepistemología y la afroepistemológica desde la perspectiva modernidad/colonialidad/decolonialidad. También, incluye los procesos históricos vinculados en las luchas por la educación en las comunidades afrodescendientes en Venezuela. Su aporte es bastante innovador particularmente porque el autor plantea una metodología distinta a la que comúnmente se realiza en los estudios cualitativos. Esta comprende lo siguiente: reflexión, planteamiento, entrada, recogida productiva, análisis preliminar, salida de campo, análisis intenso y escritura. Lo anterior está acompañado del método de la investigación-acción participativa, desde un marco teórico creado desde las epistemologías del Sur, apoyados del pensamiento de Boaventura de Sousa Santos. El autor narra cómo fue el proceso de construcción de la experiencia educativa integral comunitaria a partir de las necesidades del mismo pueblo. Si bien la propuesta es novedosa, cabe resaltar, al igual que las citadas previamente, que ésta se dio en un contexto habitado por comunidades afrodescendientes que ya se encontraban bastante sensibilizadas respecto al marco teórico en el cual se basa este trabajo. En ese sentido, cabría preguntarse cómo sería replicar este tipo de investigaciones en contextos urbanos y escolares, porque dichas experiencias fueron ajenas al ámbito formal de la educación. Otro aporte importante de esta investigación es que los habitantes no son objetos de estudio, sino agentes activos que inciden en sus propias transformaciones, incluyendo el proceso investigativo. Entonces son coinvestigadores de sus propias realidades.

Si bien la investigación antes citada opera en el margen del contexto educativo formal, cabe destacar que la descolonización del currículo está tomando fuerza, no solo en América Latina, sino en muchos otros países. Y estas modificaciones nacen desde los cimientos del currículo integral. En el caso de algunos países africanos se pretende recuperar las epistemologías creadas por pensadores, de los cuáles generalmente no se habla, como un acto de justicia social que se ve materializado en el currículo educativo (Lebeloane, 2017).

Lo anterior se debe al auge del pensamiento decolonial, el cual no nada más está impactando en las universidades de los países periféricos, sino que se ha vuelto una realidad en universidades europeas, en donde los estudiantes han cuestionado a los autores que han hegemonizado las teorías y, por lo tanto, las formas en cómo se interpreta el mundo (Charles, 2019). Esto debido al aumento de los fenómenos migratorios, en donde se advierte que si bien la comunidad estudiantil es considerada como parte de la ciudadanía europea, muchos de ellos son hijos de personas inmigrantes. En otras palabras, el contexto antes analizado ha estado influenciado por la globalización: la llegada de hijos e hijas de personas africanas y asiáticas a estos espacios hace que mucho de lo que se aprende no les genere sentido y, por ende, se cuestione. El autor también sostiene que se pretende abrir el diálogo desde diversas epistemologías y no priorizar unos saberes sobre otros.

Ambas propuestas son bastante interesantes porque se habla de un currículo inclusivo, el cual debería retomar los aportes de quienes han pensado y están pensando también las realidades, además de que dichos pensamientos encarnan en sus cuerpos las vivencias, experiencias y opresiones. Además, se pretende que el conocimiento sea dialéctico y plural.

Si bien han existido cuestionamientos en torno a la descolonización del currículo por parte de algunos académicos, la realidad es que estas transformaciones son emergentes, y se están aplicando con fuerza en muchas partes del mundo. Asimismo, se están incluyendo lecturas de autores y autoras que han pensado el mundo desde Oriente, África, incluso América Latina y ya no sólo a los clásicos de la literatura europea.

También cabe resaltar que el descolonizar el currículo es un proceso que debe ejecutarse de manera gradual, como señalan Ferguson et al. (2019): “*Opposing settler colonialism by decolonisation is an unsettling activity because decolonisation is a process, not a metaphor*” (p.15). En otras palabras, si bien se habla de un currículo innovador, este debe aplicarse de una forma que tenga una metodología clara y rigurosa, porque no debe confundirse la descolonización con prácticas sin fundamento; más bien, debe colocarse el foco en la pluralidad de saberes. Y esto, sin duda, involucra el diálogo con el pensamiento científico.

Por otro lado, la educación sexual también se encuentra dentro de esta categoría. En ese sentido, se recuperan los trabajos de Castillo et al. (2018), quienes exploran las percepciones de los adolescentes respecto a sus necesidades de educación sexual en el colegio desde un enfoque integral y su posible asociación con el género de los adolescentes. Por su parte, Ruíz (2019) realiza una investigación desde una perspectiva teórico-metodológica bajo el paradigma interpretativo con la finalidad de describir el estado de conocimiento, necesidad y posibilidades del equipo docente y de jóvenes y adolescentes con discapacidad de una escuela especial, sobre la ESI, para elaborar una propuesta de intervención. Se concluyó que contribuir a la construcción de un marco institucional en cada escuela facilita el abordaje de la educación sexual integral. En este tipo de investigación se incluye al sujeto con discapacidad como parte de la apuesta por una educación integral. Al igual que en la propuesta anterior, esto modifica de manera sustancial el cómo se interpreta la educación sexual. Es decir, si bien ambas investigaciones se posicionan desde la integralidad, no todas responden a lo mismo.

Siguiendo el aporte integral Sánchez (2019) propone un abordaje integral desde la educación sexual con la finalidad de dotar de herramientas a los estudiantes para defenderse frente a los abusos sexuales. Todo ello, por medio de una propuesta integral que aborde la perspectiva de género. En este caso particular la perspectiva de género desde la integralidad responde a otras necesidades como la defensa de abusos sexuales; entonces los contenidos tienen énfasis en ello; entendiendo que la condición del ser mujeres las sitúan en un espacio de vulnerabilidad por simple hecho de serlo. Es así que desde este tipo de educación se buscan herramientas para combatirlo.

El escenario apunta que muchas de las investigaciones están centradas en crear propuestas y metodologías de Educación sexual desde lo integral; como se pudo observar en las citas anteriores. La educación sexual, en la actualidad, difícilmente, estará fuera de este marco; lo cual, es fundamental tener en cuenta para la construcción de algún tipo de propuesta de educación sexual. Cabe resaltar que dichas propuestas apelan a que el formar a los estudiantes desde esta área ayudará a reducir las problemáticas sociales, particularmente, en este grupo de población, en relación con los embarazos no deseados y las infecciones de

transmisión sexual; entonces, mucho de lo que los autores argumentan del porqué de la importancia de integrar este tipo de propuestas en educación se sostiene bajo dichos discursos de “protección” ante conductas de riesgo. En este caso es necesario realizar las propuestas desde la complejidad que la perspectiva de género; en el sentido, de no responsabilizar a las víctimas de su condición; en este caso, a las mujeres.

Por otro lado, Di Franco et al. (2016) por medio del currículo integral, pero desde un área que tradicionalmente no se había pensado para el estudio de la educación sexual; ya que ellos, plantean su propuesta a partir de la enseñanza de las matemáticas. Su apuesta también se sustenta a partir del currículo democrático e insisten en que “No hay justicia social global si no hay justicia cognitiva global”. En el caso de Serdi (2017) realiza una propuesta desde el currículo integral que aborde aspectos relacionados con las violencias, el género, las sexualidades a partir de la literatura.

Como se ha podido observar las propuestas que parten desde la integralidad responden a distintos factores; tales como la transversalidad del currículo educativo, así como abordar aspectos que anteriormente no se consideraban dentro del plano de competencia de la educación formal. Las propuestas antes señaladas evidencian cuál es la lectura que las y los autores hacen en relación con la integralidad. Se pudo observar que algunas propuestas parten de la transversalidad como en la enseñanza de las matemáticas y la educación sexual. Y algunas otras lo abordan de manera aislada, sin embargo, como parte de contenidos educativos que deben impartirse en respuesta a las necesidades de la comunidad académica.

3.1.2 Ética, valores, espiritualidad y humanismo

Muchas de las investigaciones que abordan esta categoría se centran en la educación superior, probablemente, porque los currículos educativos universitarios responden a su autonomía y libertad de cátedra, y no a parámetros generales como en el caso de la educación básica. En ese sentido, la búsqueda de la espiritualidad, el reforzar los valores e impulsar el humanismo fueron los principales objetivos del abordaje desde este currículo educativo.

Desde ese contexto es necesario esclarecer cuál es la perspectiva que se asume bajo la categoría de la espiritualidad, porque ésta, en algunos casos, se funde con aspectos religiosos. Si bien, existen universidades que se enuncian desde el campo de las religiones, no todas hablan de lo mismo.

En el caso de los valores, es una tendencia en los artículos que hablan desde la educación integral, algunas de las principales críticas que realizan son respecto a porqué es necesario recuperar lo axiológico. Algunas de las respuestas apuntan que es debido a los problemas sociales que enfrentamos hoy en día, en algunos casos han sido resultado de modelos educativos que han olvidado esta parte fundamental del ser. Por lo tanto, se ha decidido retomar en el estudio transversal, desde la educación básica hasta la educación superior.

Por otro lado, la tendencia a mirar nuevamente al humanismo también responde a las problemáticas sociales que los autores identifican. En ese sentido, se sostiene que actualmente las y los estudiantes permanecen impávidos ante las avasallantes realidades. Asimismo, se afirma que si bien la educación no es la panacea de todos los males, si es un puente muy fuerte de incidencia para las transformaciones sociales. Además de que, como institución, y a pesar de las críticas que se hacen sobre ella, se sigue posicionando como un espacio en donde las ideas, los conocimientos, saberes y diversidad de personas fluyen y se encuentran. Con base en lo anterior, el campo que atañe a la educación integral desde esta perspectiva se ha visto impulsado por miradas que tienden a la espiritualidad, la justicia, y la moral.

Desde ese escenario, se recupera el trabajo realizado por Arias (2016), quienes ven a la formación integral como la relación entre la ética, los derechos humanos y educación para la paz, y determinan lo siguiente:

- 1) Justicia como reconocimiento y trato cordial
- 2) Justicia distributiva
- 3) Justicia como perdón
- 4) Justicia como participación y decisión democrática
- 5) Justicia como abordaje integral de conflictos y construcción de paz

Lo anterior refleja que el abordar el currículo integral desde dichas perspectivas está muy vinculado con la justicia, los derechos y la resolución de conflictos, tal y como se describe con anterioridad. Muchas de las miradas que tienden a posiciones como la antes señalada se han dado en contextos universitarios religiosos, por ejemplo, el caso de la Universidad La Salle, en donde crearon su propia metodología basada en los principios antes mencionados.

Otra universidad que también ha creado su propia metodología es la Universidad Iberoamericana, en donde bajo la pedagogía ignaciana, se aborda la integralidad del currículo educativo. Algunos de sus planteamientos, sobre todo en las universidades jesuitas, parten de la teología de la liberación, la cual ha sido una corriente muy fuerte en América Latina, particularmente impulsada desde las personas que se encuentran en los márgenes resistiendo. No es insustancial que el sur de México haya encontrado un espacio pujante para promover estos pensamientos y que se hayan generado organizaciones colectivas en búsqueda de la igualdad y la justicia.

Por otro lado, Roa et al. (2018) realizan una propuesta de acompañamiento desde la espiritualidad. Análogamente, Gómez et al. (2017) reflexionan sobre el posicionamiento del profesorado en educación superior con respecto a la formación integral por medio una revisión documental, y encuentran que es posible, desde la perspectiva de los estudios relacionados con la caracterización de la identidad, impulsar la formación integral partiendo de una mirada que aborda la posición de ellos frente a los estudiantes.

Finalmente, dentro de estas perspectivas, es relevante tener en cuenta el discurso de los derechos humanos desde un campo ético, de tal forma que estos no se vuelvan herramientas de imposición frente a formas individuales de vida. Es decir, si bien esta dimensión tiene un campo muy potente, también puede utilizarse como discurso de opresión. Por estas razones es que la reflexividad crítica respecto a las demandas históricas deberá ir de la mano con este tipo de currículo. También una fundamentación sólida puede evitar que se caiga en reduccionismos.

3.1.3 Técnico, tecnológico y tecnocientífico

En esta categoría se dialoga con investigaciones que abordan la inclusión desde aspectos tecnológicos y sus relaciones con el entorno. Con respecto a los entornos, González (2019) sostiene que existe un quiebre en la manera en cómo se ven ajenos a los procesos de aprendizaje. Ante dichas razones, el autor propone y desarrolla el pensamiento religado que rompe el esquema de aula como espacio físico de aprendizaje, y que va más allá de modelizar lo que se debe aprender. De tal suerte que no solo debe considerarse lo que pasa dentro de la escuela como espacio físico, sino que todo coexiste; por lo tanto, aspectos como la religión y las tecnologías también son parte de esta integralidad. Asimismo, el autor afirma que en la cotidianidad es donde se religa con los aprendizajes.

De manera similar a la investigación citada, Gluyas et al. (2015) proponen un modelo de educación holística (MEH) y consideran al ser humano como una entidad multidimensional; asimismo, aseguran que cada una de sus dimensiones deben ser cuidada y guiada a través de la educación, con el objetivo de formar seres plenos en el desarrollo de todas sus potencialidades. Para conseguirlo, los autores plantean cuatro elementos formativos necesarios para fomentar la humanización de sus alumnos: búsqueda de sentido; convivencia; cultura; situación social, política y económica, y consideran que estos son la materia prima del currículo holístico.

Cabe aclarar la amplia tendencia de colocar al desarrollo como horizonte de destino de la formación integral. Aunque el concepto de desarrollo tiene varios significados, es necesario indagar cuáles son las bases que sustentan tales exigencias. Es decir, qué relatos se cruzan con el llamado desarrollo, bajo qué supuestos se considera que un estudiante ha potencializado su desarrollo integral, qué sucede con quienes no logran alcanzar el desarrollo planteando en los currículums bajo estas propuestas integrales.

Por otro lado, habitar sociedades cada vez más complejas insertadas en lo digital lleva a que deba abordarse en el ámbito educativo como parte de la apuesta al currículo integral. En ese sentido, Aguilar (2019) investigó sobre el ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial, desde el enfoque cualitativo, con la metodología acción-participativa a partir de

experiencias educativas en Bogotá, Colombia. Lo anterior responde al currículo abordado desde prácticas situadas; es decir, a diferencia de las críticas que realizan algunos autores en torno a las tendencias de los currículos meramente teóricos, esta propuesta rompe totalmente con ello. Los autores concluyeron que el ciberactivismo, promovido en los procesos educativos, contribuye a la educación para la ciudadanía mundial en tanto propicia la comprensión e intervención de problemas sociales y ambientales que afectan a la humanidad.

En cuanto al uso de las TIC, se han llevado a cabo investigaciones que analizan su impacto en las aulas, tales como la de Recalde et al. (2015), quienes buscaron identificar la manera en que las TIC están siendo articuladas a los procesos de la infancia. Se optó por desarrollarla desde la investigación acción pedagógica. Para el caso de la educación superior, la Universidad Veracruzana se ha posicionado a nivel nacional como fuente de investigaciones que analizan el uso de las TIC en los estudiantes mexicanos. Tal y como muestran Torres y Moreno (2013), los resultados del estudio señalan que hay una tendencia escasa hacia el uso de las TIC en la licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos y se aproxima más a un modelo educativo tradicional. Además, no existen diferencias significativas en las dimensiones de los escenarios de aprendizaje a nivel centro y género.

Conclusiones

Durante el desarrollo de este capítulo se identificó que la educación integral se reinventa en función de los contextos; por lo tanto, es dinámica y situada. En ese sentido, la perspectiva o los giros decolonial(es) están tomando fuerza en los currículos que se enmarcan desde lo integral. Esto ha dado pauta a intervenciones e investigaciones acompañadas desde otras epistemologías y metodologías que salen de los marcos tradicionales. Sin embargo, es importante destacar que algunas de las razones que posibilitaron transitar a esas otras metodologías desarrolladas en las investigaciones se debieron a que el entorno sociopolítico contribuyó a su realización.

De la misma manera, se rompió con la posición jerárquica de investigador-investigado, pues las personas participantes tomaron un rol activo en los procesos. Es decir, hablaron por ellas mismas, pero no sólo eso: también sus voces fueron productoras de conocimiento. En suma, existen otras metodologías en la educación que resultan bastante innovadoras con respecto a las formas en cómo se acerca el o la investigadora a las realidades que busca conocer.

Con respecto a lo integral, desde las instituciones de educación superior destacan críticas respecto a posicionar solo la técnica o el campo meramente disciplinar sin tocar lo que atañe a las condiciones políticas de sus entornos, lo que genera profesionistas desinteresados en el otro. Entonces, existe una oportunidad desde el currículum integral para poner en el centro los debates que implicarían lo que algunos autores han nombrado *ecología de los saberes*, de tal forma que la universidad sea consciente de que no es el único espacio productor de conocimientos. Por lo tanto, reconociendo lo anterior, se abre la posibilidad de dialogar con otras posturas, otros saberes, otras metodologías, que incluyan la pluralidad del mundo y sus relaciones.

Otro apartado que también fue desarrollado en este capítulo fue la educación espiritual, la cual ha ganado mayor terreno en el campo de la educación privada. Esto debido a que la educación en México es laica. Sin embargo, es importante realizar una fundamentación crítica respecto a este tipo de currículum, porque en un sentido pueden evocar prácticas de liberación sostenidas en la justicia y la ética, pero por otro lado, si su fundamento es débil, podrían caer en prácticas reduccionistas, dogmáticas y acríticas, y por lo tanto impositivas de ciertas formas de vida como las válidas, las mejores, las naturales y las correctas.

Finalmente, las investigaciones ligadas a la tecnología y educación en el campo de la formación integral son la mayoría que se encontraron al momento de realizar la búsqueda documental. Esto da cuenta de cómo el escenario educativo se ha ido transformando respecto a las demandas históricas del momento. Si bien muchas de las investigaciones ven a las TIC como herramientas para generar aprendizajes, también sería importante visibilizar cómo el cuerpo se relaciona con estas tecnologías; es decir, aunque el uso de estas ha sido una

constante en la historia, también hay impactos en los cuerpos. En suma, el cuerpo digital en escenarios virtuales cambia de manera radical las formas de relación, la identidad inclusive, debido a que esta se puede manipular, de tal manera que para la educación sexual, en donde el cuerpo es una categoría muy importante, sería pertinente explorar cómo se reinventa desde estos espacios, sobre todo, con cuerpos no normativos.

SEGUNDA PARTE

Capítulo IV

Contexto de la educación sexual integral

Introducción

Lo contenido en este capítulo tiene como objetivo principal interpretar el contexto geopolítico de la educación sexual integral inclusiva desde las juventudes con discapacidad intelectual. Para ello, se conformaron una serie de objetivos específicos que contribuyeron a alcanzarlo.

El primer objetivo específico consistió en describir los discursos de las instituciones supranacionales, regionales y locales en torno a la educación sexual y las juventudes con discapacidad intelectual. Por estas razones gran parte de este capítulo se dedicó a rastrear y analizar los documentos que inciden de manera directa.

El siguiente objetivo tuvo como finalidad identificar las propuestas representativas de países que han incidido globalmente en temas relacionados a la educación sexual integral con personas con discapacidad. En función de lo anterior, la elección de las propuestas se dio de la mano de la literatura.

Bajo esa misma línea se identificaron diferencias significativas en los contextos en las formas de intervenir. Asimismo, se hace una mención especial en torno a la identificación de propuestas se fueron desarrolladas de forma paralela a las políticas nacionales e internacionales en materia de educación sexual integral. Finalmente se analizan y significan los discursos de las políticas de educación sexual integral desde una perspectiva de inclusión desde el contexto global.

4.1 Organismos internacionales: ONU, OMS, BM, OEA y Ciudad del Vaticano

La educación sexual integral es un tema que lleva a múltiples lugares debido a que desborda el campo educativo para transitar por aspectos ligados a la cultura, la política, la condición geográfica, la época; en otras palabras, todo el contexto que la contiene y condiciona. Por lo tanto, es sumamente compleja. Y si agregamos la posición de discapacidad, obliga a ver más allá dentro este tejido de condiciones que posibilitan o reprimen un ejercicio justo y plural de las sexualidades. Bajo ese escenario, para poder identificar la situación de demanda actual, es necesario mirar qué se está haciendo con respecto a ésta en el contexto global, teniendo en cuenta que si bien nuestras prácticas responden a características específicas del contexto, es imposible soslayar que lo global impacta en lo local y viceversa.

Tomando en cuenta lo anterior, sería reduccionista hablar de una sola educación sexual integral para personas con discapacidad; es decir, existe una variedad de discursos que la significan y materializan en prácticas concretas respecto a las formas “autorizadas” de ser una persona sexuada con discapacidad en este mundo. Aunque los discursos son vastos, también tienen un lenguaje común, particularmente los que se encuadran desde las miradas de los organismos internacionales. Es por lo anterior que en este apartado se recuperan los documentos que tienen mayor presencia a nivel global con impacto en las políticas públicas locales, desde la mirada institucional sobre educación sexual integral para personas con discapacidad, haciendo énfasis en la condición intelectual. En ese sentido, se encontró que el tema está atravesado por distintas variables que se entrecruzan entre sí: el género, los derechos humanos, la edad y condición geográfica.

Retomando lo anterior, una de las instituciones que ha hegemonizado los discursos en relación con las juventudes, discapacidad y sexualidades es la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la cual nace después del periodo de entre guerras en 1945 con la finalidad de mantener la paz entre las naciones. Hoy en día sus funciones son más amplias en respuesta a las problemáticas globales, haciendo incapié en los siguientes puntos: mantener la paz y seguridad, proteger los derechos humanos, distribuir ayuda humanitaria, promover el desarrollo sostenible y defender el derecho internacional. Dicho organismo cuenta con 193 miembros, los cuales están representados en una asamblea general, en donde

cada uno de ellos cuenta como un voto en torno a decisiones relativas a las funciones ya mencionadas, así como el ingreso de nuevos miembros.

El segundo organismo que se recupera en este documento es la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual entró en vigor en el año de 1948 en respuesta a las demandas que la ONU tenía en temas de salud. El objetivo de dicho organismo es “construir un futuro mejor y más saludable para todas las personas del mundo”, entendiendo el concepto de salud como el estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Para alcanzar lo anterior, tienen presencia en 150 países distribuidos regionalmente en las zonas de África, América, Asia sudoriental, Europa, Mediterráneo Oriental y Pacífico Occidental, en donde el personal trabaja en sincronía con los gobiernos para el logro de las metas. Los ámbitos en los que se actúa son sistemas de salud; enfermedades no transmisibles; promoción de la salud a lo largo del ciclo de la vida; enfermedades infecciosas; prevención, vigilancia y respuesta; y servicios institucionales.

La tercera institución que también incide globalmente en nuestra problemática es el Banco Mundial (BM), con sede en Washington, creado en 1944, el cual es una asociación integrada por cinco instituciones: el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (IFC), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA) y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI). Particularmente el BIRF y la AIF proporcionan financiamiento y asesoría sobre políticas y asistencia técnica a los países en desarrollo, en colaboración con los gobiernos de los Estados; a diferencia del IFC, MIGA y CIADI, que centran su colaboración con el sector privado. La misión de esta asociación es poner fin a la pobreza extrema y promover la prosperidad compartida.

El cuarto organismo que también ejerce una incidencia importante en materia de discapacidad en la región es la Organización de los Estados Americanos (OEA), creada en 1948 con la finalidad de promover un orden de paz y justicia, así como impulsar la solidaridad, robustecer la colaboración entre los estados miembros y defender la soberanía, integridad nacional e independencia. La OEA utiliza cuatro pilares para ejecutar los

propósitos ya mencionados: democracia, derechos humanos, seguridad y desarrollo, los cuales se sustentan entre sí y se entrelazan transversalmente.

Finalmente, la última institución que se incluye en este análisis es al Vaticano. El Estado de la Ciudad del Vaticano surgió con el tratado de Letrán, en 1929, y tiene su sede en Italia. Dicho Estado es universalmente reconocido. Una de las misiones de la Iglesia Católica es proclamar la verdad del Evangelio para la salvación de todos los seres humanos, a favor de todos los pueblos, a través de diversas iglesias distribuidas por todo el mundo. Actualmente la Iglesia católica emite documentos que abordan temas de interés para la comunidad y algunas recomendaciones para alcanzar la misión de proclamar la verdad del Evangelio.

De las instituciones y organismos descritos con anterioridad se desprenden una serie de tratados, convenciones, declaraciones y recomendaciones en relación con la educación sexual integral; en algunos casos, se hace énfasis en la condición de juventud, discapacidad y género. Lo anterior, desde la mirada global. Cabe resaltar que los documentos que se muestran a continuación son solo una parte del tejido que contiene a la educación sexual. No obstante, estos discursos son los autorizados; es decir, al estar respaldados por dichas instituciones y organismos, el eco que estos producen en los contextos locales es altamente significativo.

Cabe destacar que al momento de realizar el análisis de los documentos descritos en las líneas posteriores. Los objetivos que marca cada institución se ven claramente reflejados en los documentos. Es decir, no existe discrepancia en sus formas de incidir en las políticas globales y sus objetivos. Asimismo, sería erróneo mirarlos de manera aislada. En otras palabras, estos organismos no actúan de forma individual; al contrario, se encuentran intrínsecamente relacionados.

4.1.1 Documentos plasmados como resultado de convenciones, tratados, declaraciones e informes universales

Los documentos que a continuación se describen se desprenden de las Instituciones que se mencionaron con anterioridad. Es importante señalar que la mayoría de ellos se apoya desde el discurso de los derechos humanos, específicamente el que abandera la ONU plasmado en

la Declaración Universal de los Derechos Humanos DUDH (1948). Cabe señalar que estos no son regresivos; es decir, conforme se van publicando nuevas convenciones y tratados, entre otros documentos, se debe incluir las nuevas sugerencias o recomendaciones. En ese sentido, se recupera el primer artículo de dicha Declaración, el cual menciona los principios *iusnaturalistas* que señalan que estos apelan a la igualdad, son inalienables e indivisibles, además de poseer un carácter de universalidad. De manera textual, se señala de la siguiente manera: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (DUDH, 1948).

Específicamente este artículo es el eje rector de la mayoría de los documentos que se desprenden en materia de educación sexual, género, juventudes y discapacidades desde el enfoque de derechos humanos; es decir, todo discurso que se posicione desde ese lugar apelará a los principios ya señalados. Es importante destacar que, a nivel local, por conducto del Estado Mexicano, en 2011 se reforma el documento más importante de nuestro país: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual señala que los tratados internacionales en materia de derechos humanos están al mismo nivel que la Constitución. Para ello, el Estado mexicano debió firmar y ratificar tales tratados para que estos adquirieran dicho sentido (DOF, 2011). Entonces, el derecho internacional adquiere una fuerza importante en la legislación del Estado, lo cual no debe perderse de vista en el análisis.

Una vez aclarado lo anterior, existen una diversidad de documentos que han abordado de forma “separada” nuestra problemática en cuestión; sin embargo, recientemente se han interrelacionado las variables de género, discapacidad, juventudes y educación en un solo discurso y/o documento. Esto muestra que el mundo está mirando la discapacidad y la importancia de la sexualidad. Si bien los procesos históricos son necesarios para comprender nuestras realidades y, por lo tanto, darle sentido al contexto en el que vivimos, este apartado no se centrará en realizar análisis históricos, sino en recuperar los documentos que toman en cuenta la intersección de las variables, y en algunos casos se retoman otros emblemáticos que aún tienen una fuerte incidencia en las políticas de los Estados.

4.1.2 La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad

Abordar la discapacidad desde el marco del derecho internacional pudiera parecer un tema reciente, y de cierta manera lo es, especialmente desde la mirada que intenta sacar a la discapacidad del campo meramente patológico. No obstante, esta es una discusión que se ha venido gestando desde la década de los noventa y que ha ido evolucionando en relación con los avances en materia de derechos humanos, como ya se ha mencionado. Desde ese escenario, la OEA al tener como uno de sus ejes de trabajo el desarrollo y los derechos humanos, en el año 1999 da a conocer la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999), en la que todos los estados miembros se comprometen a adoptar dicha convención con la finalidad de eliminar la discriminación en el ámbito legislativo, social y laboral para propiciar la integración a la sociedad. Si bien el documento no aborda de manera explícita el tema de la sexualidad, sí menciona a la educación, así como la importancia de sensibilizar a la población en general, para combatir la estigmatización en contra de las personas con discapacidad, además de asegurar el suministro de servicios globales para impulsar el nivel óptimo de independencia y de calidad de vida.

4.1.3 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Posteriormente, la ONU lanza uno de los documentos más emblemáticos para las personas con discapacidad: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (CDPC) en 2011. El documento consta de dos partes: un preámbulo y la parte destinada al desarrollo de los artículos. En la primera, se destacan los principios de la Carta de Naciones Unidas respecto a los principios de igualdad, indivisibilidad, interdependencia y universalidad de los derechos humanos, y se mencionan algunas convenciones y tratados internacionales que tienen por objetivo combatir todas las formas de discriminación que sufren ciertas poblaciones en condición de vulnerabilidad. Tal es el caso de las mujeres, la

niñez, poblaciones indígenas y las personas afrodescendientes. A continuación, se entra al concepto de discapacidad. Previo a su desarrollo, se hace una aclaración, entendiéndolo como dinámico, debido a que ha ido evolucionando; por lo tanto, ha salido del campo médico-biológico para transitar por los derechos humanos, con todo lo que ello implica. Cabe resaltar que el documento hace énfasis en la importancia de incorporar cuestiones relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias de desarrollo sostenible. Además, se menciona la relevancia de la cooperación internacional para combatir la discriminación y las brechas por condición de discapacidad. Debido a que antes de la convención existían tratados y convenciones que abordan a otros grupos en condición de vulnerabilidad, se hace énfasis en que deben considerarse de manera interseccional con la discapacidad. Asimismo, se subraya que la perspectiva de género debe estar presente en todas las actividades destinadas a promover el goce de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Esto da respuesta al porqué todas o la mayoría de las investigaciones de educación integral apelan a perspectiva de género; es decir, es un mandato del derecho internacional.

En la segunda parte se entra de lleno a los artículos, con un total de 50. Se abordan aspectos ligados a la discriminación, accesibilidad y algunas acciones concretas que se sugiere a los Estados parte implementar en respuesta a las demandas. Si bien el contenido de la Convención es de suma importancia para analizar el contexto de la discapacidad, no se considerará en su totalidad para este análisis porque solo se rescatan algunos artículos que intervienen en la educación sexual y discapacidad, acentuando los elementos que la posibilitan.

Bajo ese escenario, los artículos 2 y 21 hacen énfasis en el acceso a la información desde un formato accesible. En el artículo 2 se destaca la comunicación por medio de la inclusión desde diversos formatos de lenguaje, como la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los medios de voz digitalizada, la lengua de señas, entre otros. Asimismo, se menciona la importancia del diseño universal, concibiéndolo como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida

posible. También se mencionan los ajustes razonables, como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas. Por su parte, en el artículo 21 se pone atención en facilitar la información mediática en todos los formatos mencionados con anterioridad.

Como se señaló en párrafos anteriores, en la parte correspondiente al preámbulo de esta Convención, las personas con discapacidad, en algunos casos, habitan otras condiciones de vulnerabilidad. Debido a ello, en el artículo 6 se reconoce que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación; en consecuencia, se pide a los Estados tomarlo en cuenta y asegurar las condiciones del goce de los derechos humanos de esta población. De forma similar, pero poniendo al centro a las infancias, el artículo 7 sugiere una consideración primordial sobre la protección del interés superior del niño/a.

Por su parte, el artículo 15 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se refiere a la protección contra la tortura o penas crueles inhumanas o degradantes. “Ninguna persona será sometida a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. En particular, nadie será sometido a experimentos médicos o científicos sin su libre consentimiento”. Se retoma este artículo de forma textual debido a que, con relación al ejercicio de la sexualidad, en la parte que aborda métodos anticonceptivos y embarazo, entre otros aspectos, la condición de discapacidad cambia de manera drástica con respecto a las personas que no presentan dicha condición; entonces el consentimiento informado se vuelve clave para no violar derechos.

No hay que olvidar que la educación es desde donde se está posicionando esta investigación. Por esa razón, se rescata el artículo 24, el cual señala la importancia de realizar los ajustes razonables y el apoyo necesario para facilitar la formación efectiva en los entornos educativos. Cabe señalar que desde este posicionamiento institucional, el derecho a la educación es fundamental para el goce de los otros derechos. En ese sentido, el artículo 25 (CDPC) se enfoca en la salud, particularmente en la salud sexual y reproductiva. Al respecto, se sostiene lo siguiente: “Proporcionarán a las personas con discapacidad programas atención de la salud gratuitos o a precios asequibles de la misma variedad y calidad que a las demás personas, incluso en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, y programas de salud pública

dirigidos a la población” (p. 20). Se señala lo anterior porque la educación sexual no se puede implementar sin una política que mire el campo de la salud; es decir, están relacionadas.

Finalmente, en general la Convención aborda el derecho al trabajo, la accesibilidad y la igualdad de género y la no discriminación como las principales áreas por atender para garantizar el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

4.2 Informe sobre la discapacidad (OMS)

El siguiente documento que se recupera es el *Informe mundial sobre la discapacidad*, publicado en 2011 por el BM y la OMS. Los objetivos principales de este informe son proporcionar a los gobiernos y a la sociedad civil una descripción sobre el panorama de la discapacidad desde una mirada científica y a partir de ello formular recomendaciones para la adopción de medidas, tanto nacionales como internacionales, que coadyuven a reducir las brechas que viven las personas con discapacidad. Asimismo, se subraya la importancia de crear condiciones más igualitarias, dignas e inclusivas para esta población como una medida para impulsar el desarrollo de las naciones desde un enfoque de derechos humanos.

El contenido del documento aborda los siguientes puntos:

1. Comprender la discapacidad
2. La situación mundial en materia de discapacidad
3. Atención de la salud general
4. Rehabilitación
5. Asistencia y apoyo
6. Asambleas favorables
7. Educación
8. Trabajo y empleo
9. De la cara al futuro: Recomendaciones

Como se puede observar, el contenido del informe es sumamente enriquecedor, sobre todo en materia de datos estadísticos, debido a que muestra un panorama general de la condición de discapacidad en el mundo, y esto permite realizar análisis más profundos con los factores que condicionan o determinan el vivir con cierta discapacidad en determinados

contextos. En virtud de ello, se pudo obtener información valiosa al momento de seleccionar los países que ayudarán a mostrar el contexto global de la discapacidad y su relación con la educación sexual. Partiendo de lo anterior, se rescatan los campos destinados a la situación mundial, la atención de la salud general y la educación, pues estos tres factores son interdependientes de la educación sexual integral.

Entrando en contexto, en un principio se dialoga en torno a conceptualizar la discapacidad, porque como se ha señalado en documentos anteriores, es dinámica y responde a condiciones históricas del saber/poder. Desde esa perspectiva, el informe retoma la definición que otorga la OMS y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), y la define de la siguiente manera: “surge de la interacción entre las condiciones de salud y los factores contextuales: factores ambientales y personales” (p. 5). Todo esto se considera desde un enfoque bio-psico-social. Es importante aclarar lo anterior para saber desde qué tipo de discurso se posiciona la información de este documento; por ende, hablar de discapacidad tendrá una connotación distinta dependiendo desde dónde se enuncie y quién o quiénes lo enuncien; en algunos casos, quien lo haga por las personas con discapacidad.

Situación mundial de la discapacidad

La forma en cómo se estructura este apartado es desde factores que se interrelacionan entre sí: a) demográficos, sanitarios y ambientales; b) circunstancias socioeconómicas, necesidades insatisfechas y c) los costos de la discapacidad. Lo anterior es vital para comprender cómo opera la discapacidad en función de los contextos y de esta manera dar cuenta de que la educación sexual no puede ser la misma para todos los países, ya que existen factores históricos, sociales y culturales que colocan a las personas con discapacidad en situaciones distintas. Si bien existen condiciones generales deseables desde el posicionamiento de los derechos humanos, en términos de dignidad, no obstante, la creación de las políticas, modelos y teorías educativas no deberían soslayar las diferencias que a continuación se desarrollan.

Entrando en materia de la descripción de los datos, el informe utiliza para su análisis dos categorías: países desarrollados y en desarrollo¹; a fin de realizar sus mediciones, los métodos utilizados para recoger la información fueron los censos y las encuestas. Particularmente en el caso de los países en desarrollo se utilizaron preguntas de pruebas validadas apoyadas por la CIF para obtener los datos por medio de las encuestas. Estas se llevaron a cabo en 70 países. Cabe resaltar que esta forma de medir es significativa, debido a que el 80% de las personas con discapacidad se concentran en estos países, distribuidas, en su mayoría, en África, América y Asia. En ese sentido, obtener los datos permite recuperar las experiencias que se están trabajando respecto a la discapacidad y sexualidades en el mundo, su relación con la legislación y las políticas públicas.

Asimismo, la visión del panorama en clave global posibilita identificar cómo opera la discapacidad con relación al contexto, tomando en cuenta otras condiciones de vida, por ejemplo, la clase, la raza, el lugar de nacimiento y el género. En ese sentido, según el informe, en la mayoría de los casos, la discapacidad y la pobreza son una cara de la misma moneda. Es decir, casi es regla que el tener discapacidad predispone a la pobreza. Otro punto importante son los tipos de discapacidad y cómo surgen; en otras palabras, de qué manera se presentan geopolíticamente. No todas las regiones del mundo son iguales.

En ese sentido, la situación global da cuenta de que existe mayor tendencia a la discapacidad por vejez y trastornos psicológicos; sin embargo, en los países en desarrollo existe una particularidad que tiene que ver con afectaciones a la salud que generan discapacidades; por lo tanto, se estaría hablando del ambiente y condiciones de vida del contexto. Un ejemplo de lo anterior, específicamente de las infancias que habitan países en desarrollo, es con la enfermedad de la poliomielitis, que invade el sistema nervioso y puede provocar parálisis; se contagia por medio del agua y alimentos contaminados con materia fecal de una persona infectada. Esto puede prevenirse. No obstante, en Afganistán, India, Nigeria y Pakistán sigue estando presente. Otro factor condicionante para presentar discapacidad además del lugar de nacimiento es la condición de género: según datos del

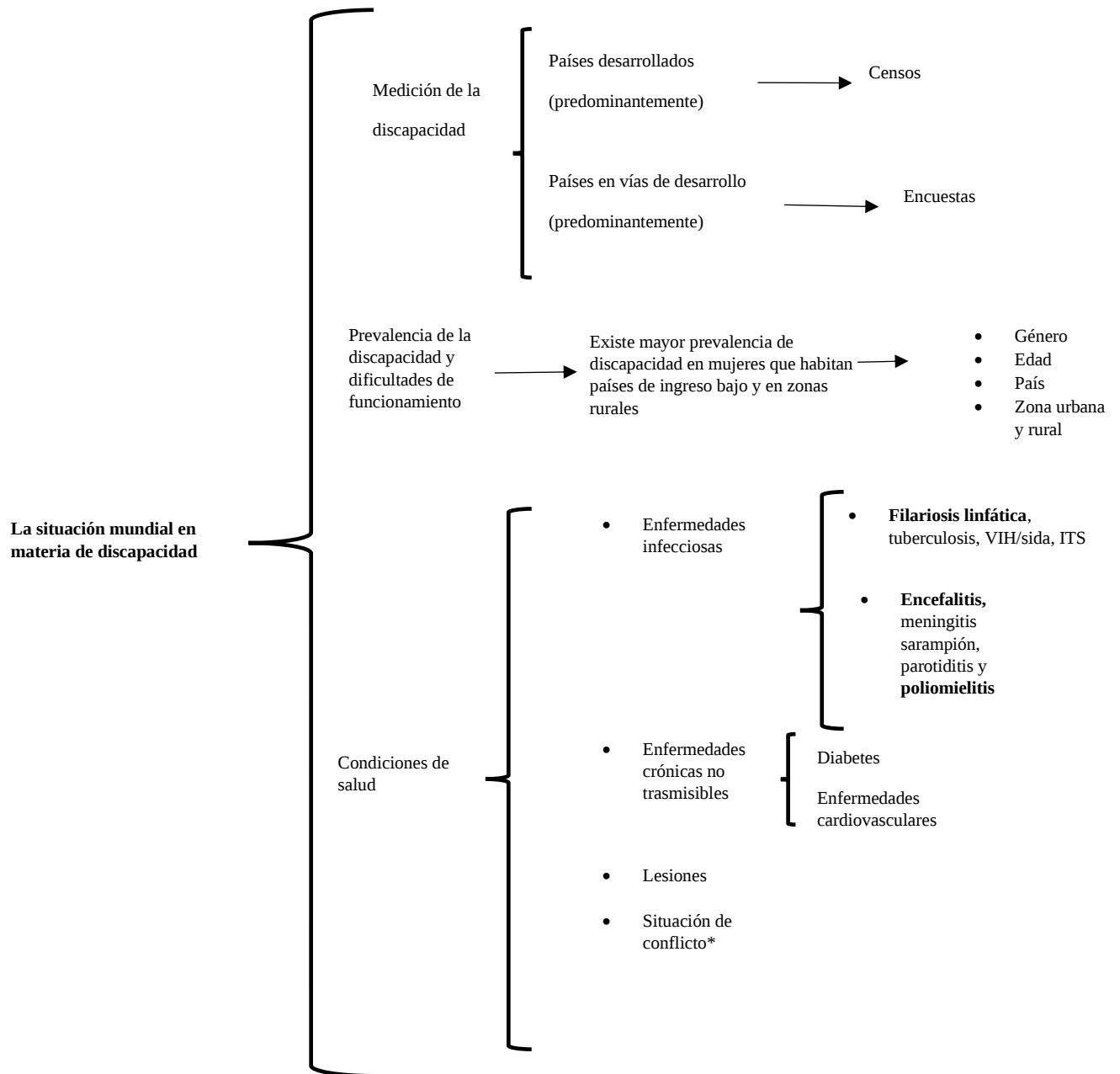
¹ Durante el desarrollo de la tesis se han utilizado las categorías de Sur y Norte global; sin embargo, en este apartado del informe de la OMS, se retoman las categorías de países desarrollados y en desarrollo, con la finalidad de no cambiar el discurso de la organización.

informe, existe mayor incidencia de discapacidad en mujeres. Asimismo, esto se potencia si se habita en un espacio rural, a diferencia de uno urbano.

Finalmente, los gastos que genera la discapacidad también son abordados dentro de este contenido. En el caso de los costos directos, se dividen en dos categorías: los costos adicionales que tienen las personas con discapacidad y sus familias y los beneficios por discapacidad, en efectivo o en especie sufragados por los gobiernos y otorgados por medio de diversos programas públicos. Por su parte los gastos asumidos por las familias se destinan, generalmente, a servicios de atención a la salud, dispositivos asistenciales, opciones de transporte más costosas, calefacción, servicios de lavandería, alimentación y asistencia personal. Desde ese escenario, cabe destacar que si bien se destina una parte importante a dichos gastos, aún no se ha llegado a un acuerdo técnico para medirlos y estimarlos. En cuanto a los gastos asumidos por los gobiernos, casi todos los estados cuentan con programas públicos, y en algunos países los costos son bastante altos. Tal es el caso de Países Bajos y Noruega. Ante dicha problemática, algunos estados han tomado las medidas de reducir los gastos específicos a este grupo de población y optaron por promover la inclusión de las personas con discapacidad al mercado laboral (Países Bajos y Suecia). A continuación, se muestran dos mapas conceptuales que ilustran cómo opera la discapacidad en función de los elementos que se han rescatado para este apartado.

Mapa 1

La situación mundial en materia de discapacidad



Nota. La tabla muestra la situación mundial en materia de discapacidad. Fuente: Informe mundial de la discapacidad, OMS (2011).

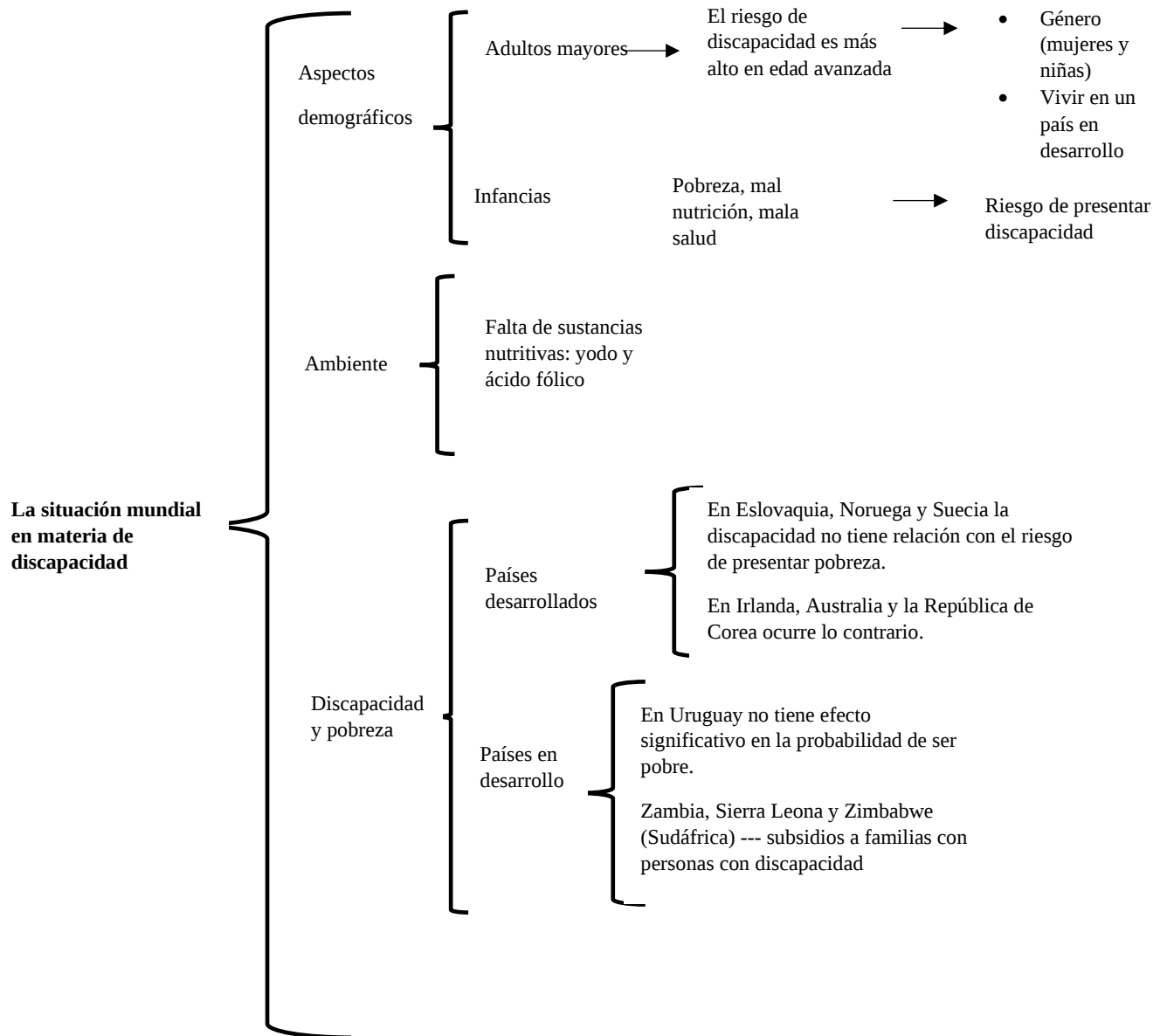
El mapa *La situación mundial de la discapacidad* retoma aspectos que ilustran las diferencias más significativas con relación al contexto de las personas con discapacidad. En ese sentido, se observa que el género y el lugar donde se nace son variables consideradas como factores de riesgo para presentar una discapacidad, además de ser un condicionante que refuerza desigualdades socioeconómicas. Asimismo, las discapacidades surgen de maneras distintas con respecto al territorio. Esto se observa en las situaciones que abordan las condiciones de salud, en donde enfermedades infecciosas con tratamientos adecuados y oportunos no tendrían por qué desencadenar discapacidades. Sin embargo están sucediendo.

Otro aspecto que también se ilustra tiene que ver con situaciones vinculadas con las formas de alimentación, así como la ausencia de fármacos necesarios en el momento de la gestación, como condicionantes de discapacidad que siguen estando presentes en los países en desarrollo. Cabe destacar que los conflictos armados aparecen también dentro de estas situaciones globales. Aunque el informe es del 2011, los conflictos armados, los fenómenos migratorios, las guerras y la ausencia de derechos han disparado las cifras de personas con discapacidades en los últimos años, que nada tienen que ver con la vejez o trastornos psicológicos.

Por las razones antes ya mencionadas, se necesita mirar la discapacidad en contexto; de otra manera, se cae en el riesgo de homogeneizarla y, por lo tanto, se crean políticas de intervención que no cruzan con las otras condiciones expresa el informe. En otras palabras, cada contexto tiene su particularidad que se teje a partir de un entramado de relaciones complejas históricas. En ese sentido, las preguntas que movilizan estos datos tendrían que ir hacia por qué ciertas políticas procuran la vida en algunas regiones y otras las niegan, lo que el autor camerunés Mbembe (2011) ha llamado la Necropolítica; en donde ciertas políticas o la ausencia de estas dictaminan quien debe morir y quien merece vivir. Estas lógicas, sin duda, están determinadas por factores raciales, de género y funcionales.

Mapa 2

La situación mundial en materia de discapacidad



Nota. La tabla muestra la situación mundial en materia de discapacidad. Fuente: Informe Mundial de la discapacidad, OMS (2011).

En este segundo mapa titulado *La situación mundial de la discapacidad*, se ilustra cómo el lugar donde se nace sí influye (por ejemplo, la condición socioeconómica de la discapacidad). Esto se observa en Suecia, Eslovaquia y Noruega, donde el tener discapacidad no significa pobreza, pero no sucede lo mismo en Australia, Irlanda y República de Corea. En el caso de los países en desarrollo, en Uruguay el vivir con discapacidad no es tan crudo en términos económicos. De la misma manera sucede con los países africanos de Sierra Leona, Zimbawe, Zambia y Sudáfrica, porque los subsidios por parte de los estados y organizaciones de la sociedad civil son una fuente importante de ingresos para estos países. En otras palabras, las familias reciben apoyos que permiten a las personas con discapacidad no ser el dato que dé cuenta de esta asociación entre discapacidad y pobreza. Cabe señalar que las organizaciones de la sociedad civil se han posicionado muy fuerte en el continente africano.

Educación

En el campo destinado a la educación, el informe aporta información relevante para conocer cómo se encuentra este derecho y su relación con la discapacidad. Para ello se comienza con cifras en torno al número de niños que viven con discapacidad en el mundo. De acuerdo con el informe, se estiman 93 millones. Posteriormente se evidencia que el acceso a la educación convencional no ha sido el piso común para este grupo de población; en otras palabras, existe una deuda histórica para el goce de este derecho. No obstante, según el documento, lo anterior comenzó a cambiar gracias a que las leyes empezaron a exigir la inclusión de la niñez con discapacidad en los sistemas educativos. A pesar de la normatividad, el informe señala que la participación de la niñez en dichos sistemas es menor en comparación con quienes no presentan alguna discapacidad. Asimismo, la permanencia también se ve permeada por dicha condición. Y esto se agudiza si se habita en países pobres.

Desde ese escenario, en el informe se señalan modelos predominantes que intervienen en la educación: escuelas e instituciones especiales, escuelas integradas y escuelas inclusivas. Como ya se mencionó líneas arriba, la forma en que se ha hecho el análisis de la información fue separando a los países en desarrollo y desarrollados. En ese sentido, los datos muestran

que si bien las recomendaciones de organismos internacionales como la ONU sugieren que los entornos inclusivos son la mejor opción para la educación, la realidad muestra que siguen predominando las escuelas y las clases especiales integradas. En el caso de los países desarrollados, Chipre, Islandia, Malta y Portugal son ejemplos de clases inclusivas, así como en Irlanda; por su parte, en Suecia las clases especiales en escuelas integradas son las que tienen mayor presencia.

Cabe aclarar que ningún país tiene un sistema totalmente inclusivo y que el modelo que se implemente depende de los recursos de cada país, así como del tipo de discapacidad que se presente. A pesar de ello, la Unesco ha señalado la importancia de su implementación argumentando que es favorecedor en términos educativos, sociales y económicos. Por lo tanto, se invita a los estados a considerar la Educación para todos (EPT) como uno de los ejes rectores de sus políticas educativas.

Bajo esa medida el informe no solo aborda el campo ligado a los modelos predominantes, sino que pone de manifiesto cuáles son las barreras que impiden la educación de las infancias con discapacidad. Para ello, se identifican dos tipos: problemas sistémicos y problemas basados en la escuela. Particularmente, este apartado guarda mayor relación con los países en desarrollo, en donde la variable de la desigualdad juega un papel importante en dichas barreras. Los problemas sistémicos se hallan en la falta de políticas, legislación, metas y programas claros. Y en caso de existir, muchos de ellos no pueden ejecutarse debido a la insuficiencia de recursos. Por lo tanto, una de las recomendaciones principales para reducir la brecha es aumentar el apoyo financiero y los donantes multilaterales y bilaterales para la asistencia del desarrollo.

A su vez, los problemas basados en la escuela responden a la poca flexibilidad de los enfoques educativos, así como al insuficiente apoyo para los docentes en términos de recursos para trabajar con los educandos con discapacidad. Otra barrera son las que tienen que ver con el entorno físico; es decir, la dificultad para transitar en el espacio educativo, así como el camino que debe recorrerse para llegar a la escuela, son limitantes que reducen la asistencia. En cuanto al estigma generado por el desconocimiento de la discapacidad, que la sitúa como un lugar poco deseado para ser, provoca etiquetas o rótulos que generan

exclusión. Antes esa problemática se sugiere cambiar los discursos por unos más positivos que ayuden a eliminar esas barreras.

Finalmente, se sostiene que la flexibilidad del currículo es clave para migrar a modelos inclusivos; no obstante, esto no se podrá lograr sin los recursos materiales y humanos, estos últimos mediante la capacitación y formación de la comunidad educativa con herramientas que posibiliten y mejoren las condiciones. Asimismo, se enfatiza la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa: familias, las infancias y las organizaciones que trabajen en pro de los derechos de las personas con discapacidad. Cabe señalar que existen muchas organizaciones trabajando la discapacidad en países de África, particularmente en Sudáfrica. Algunas de esas experiencias, serán retomadas para el análisis posterior, en sincronía con los elementos que se han tomado desde este informe. Además, muchas de las acciones que realizan estas organizaciones de la sociedad civil son recuperadas por los organismos internacionales como casos de éxito; por lo tanto, se señala que pueden ser replicadas en otros países. Entonces, se puede observar que existe gran incidencia en las políticas públicas desde las voces de las organizaciones de la sociedad civil que posteriormente se asientan en documentos oficiales como los recuperados en este informe.

Además, existen recursos tecnológicos que son de acceso libre para trabajar desde las aulas inclusivas, como *Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive learning-friendly environments* (Harris et al. 2004). Este documento cuenta con una serie de actividades que tienen por objetivo promover ambientes inclusivos por medio de una serie de ejercicios. Es importante indicar que también se abordan aspectos ligados al sexo y el género. No obstante, no se profundiza como tal en una educación sexual integral; tampoco se cruza con aspectos vinculados a la raza o la etnia. La categoría de género en aislado es la que predomina en estos documentos.

Atención de la salud en general

La relación entre salud, desigualdad y educación no pueden verse de manera aislada para comprender la complejidad de la educación sexual integral. Particularmente en el caso del acceso a la salud guarda una amplia relación al momento de hablar de la sexualidad y más aún si se cruza con la discapacidad. Es decir, es necesario saber cuáles son los discursos

desde los cuáles está posicionada esta categoría, porque por más que se cree una metodología de educación sexual inclusiva lo más justa posible desde el ámbito educativo, sino se cuentan con los recursos materiales para posibilitarla, difícilmente se alcanzarán las metas deseadas.

En ese sentido, es importante comenzar con la definición de salud que da la OMS (2011) debido a que esta permea todo el informe. Se define de la siguiente manera: “es un estado completo de bienestar, físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p. 63). Entonces, es un estado en potencia del ser humano; en tanto deseable, no es permanente ni estático.

Para poder comprender cómo opera la salud de las personas con discapacidad, el informe describe la terminología usada para conocer la condición de la salud. Esta se divide en condición de salud primaria, condiciones secundarias, condiciones concurrentes, necesidades de atención en general y necesidades de atención especializada en salud.

Las condiciones de salud primaria según el informe de la OMS (2011) se definen así: “es el posible punto de partida de una deficiencia, una limitación de la actividad o una restricción”. Ejemplos de ello son la parálisis cerebral, la enfermedad cerebrovascular y el síndrome de Down. Respecto a las condiciones de salud secundarias: “es una condición adicional que es dependiente de la condición primaria y no guarda relación con ella”; por ejemplo, las úlceras por presión, la depresión, hipertensión (p. 64). Sobre las necesidades de atención de la salud en general: al igual que el resto de la población, las personas con discapacidad requieren de atención tanto preventiva como de intervención a la salud. Se rescata la importancia de la atención primaria para poder alcanzar el mayor nivel posible de salud y funcionamiento. En cuanto a las necesidades de atención especializada en salud: según el informe, algunas personas con discapacidad pueden tener mayor necesidad de atención especializada, la cual debe ser cubierta por los sistemas de salud.

Una vez explicada la terminología, el informe dedica todo un apartado para señalar los riesgos de desarrollar ciertas enfermedades si se vive con discapacidad; para ello, se apoya de datos estadísticos que refuerzan y validan los argumentos con los datos duros. Estos riesgos se agudizan si se vive en países pobres. En cuanto al riesgo de desarrollar condiciones secundarias, se pone en primer lugar la depresión; también, tener obesidad, tabaquismo e

hipertensión se ponen a la cabeza de este informe. En cuanto a las violencias en todas sus formas (física, sexual, psicológica), también ponen en un grupo de riesgo a las personas con discapacidad (PCD), particularmente la intelectual.

Cabe prestar particular atención a la promoción de la salud y prevención de enfermedades, pues ahí se enmarcan, principalmente, los derechos sexuales y reproductivos, en donde la educación sexual tiene un lugar importante para el goce de estos. Según el informe, debido a ideas erróneas acerca de la salud se presupone que las PCD no necesitan acceso a la promoción de la salud ni a la prevención de enfermedades. Esto ha dado como consecuencia que no se creen programas centrados en ellos y, por lo tanto, al momento de requerir la atención no se cuentan con las condiciones necesarias para su atención. En los países de ingreso bajo, la demanda de atención tanto ambulatoria como hospitalaria es menor en relación con los países de ingresos altos. No obstante, se notó que quienes necesitaron atención y no la recibieron aumentaron en número significativamente en países de ingreso bajo, así como en mujeres y poblaciones mayores de 60 años.

En el informe existe un apartado dedicado a los derechos sexuales y reproductivos, los cuales comprenden: planificación familiar, atención a la salud materna, prevención y manejo de la violencia de género, y prevención y tratamiento de las enfermedades de transmisión sexual. De acuerdo con el informe, los adolescentes y adultos con discapacidad tienen mayor probabilidad de quedar excluidos de los programas de educación sexual. Asimismo, había menos probabilidades de que a una mujer con limitaciones funcionales se le preguntara sobre el uso de métodos anticonceptivos.

Ante esa problemática, se señalan algunas recomendaciones para cerrar las brechas en torno al acceso a los sistemas de salud. Estas son: accesibilidad, asequibilidad, disponibilidad y calidad. La primera sugiere, primordialmente, poner fin a la discriminación en el acceso a la atención a la salud, los servicios, alimentos y los seguros médicos. La asequibilidad consiste en garantizar que la atención sea gratuita o a precios asequibles y de calidad. La disponibilidad guarda relación con llevar los servicios de intervención lo más cerca posible de donde viven las personas, y la calidad se trata de velar porque la atención sea la misma para todas las personas. Cabe destacar que en el caso de los países pobres, una

de las principales barreras es en relación con la asequibilidad económica. Ante ello, el informe ofrece una serie de propuestas para reducir la brecha. La principal es la opción de financiamiento; por lo tanto, se desarrollan una serie de sugerencias para su obtención, principalmente, desde la cooperación internacional y bilateral.

En cuanto a las barreras que obstan a la prestación de servicios, se menciona mejorar la comunicación, sobre todo en comunidades rurales, así como los equipos, que muchas veces no están adaptados para la diversidad de cuerpos que los utilizan, como es el caso de los exámenes para detectar el cáncer de mama y del cuello uterino, porque las camillas no son de altura ajustable y los mamógrafos se pueden utilizar únicamente en mujeres que pueden ponerse de pie. Otro aspecto importante para reducir las barreras y que se problematiza es incluir educación sobre discapacidad en la capacitación de grado, así como promover la investigación sobre condiciones de salud asociadas con la discapacidad.

Finalmente, se recuperaron aspectos del informe que describieran la situación de la discapacidad desde la mirada de la Organización Mundial de la Salud, que es, sin duda, una de las instituciones con mayor dominio sobre la discapacidad, de tal suerte que sus posicionamientos inciden de manera importante sobre las personas con discapacidad; es decir, no es solo un organismo abstracto, ya que sus postulados impactan en las realidades concretas. De la misma manera, cabe destacar que el informe es del 2011; por lo tanto, las condiciones mundiales de la discapacidad en nuestros días han cambiado de manera drástica. En consecuencia, existe una gran necesidad de generar más estudios cuantitativos de gran escala, porque las condiciones geopolíticas cambian de manera constante.

4.3 Niños, niñas y jóvenes con discapacidad: Hoja informativa

En el año del 2013, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) publicó el documento “Niños, niñas y jóvenes con Discapacidad. Hoja Informativa”, el cual tiene como objetivo acercar a la población mundial a la condición de discapacidad en las infancias y juventudes. El documento hace énfasis en que es una hoja informativa, no es un estudio completo; sin embargo, ayuda como punto de partida para abordar políticas y programas que

puedan hacer una diferencia para los niños y su comunidad. Asimismo, se sostiene en la necesidad de abordar la discapacidad como un tema de derechos humanos y desde el modelo social. Algunos puntos importantes se rescatan a continuación:

- De los 100 millones de niños y niñas que viven con discapacidad, el 80% habita en países en desarrollo.
- Los jóvenes con discapacidad tienen cuatro veces más probabilidades que sus pares sin discapacidad de ser víctimas de abuso sexual; esto aumenta si se es niña.
- En cuanto a la salud sexual y reproductiva, se aborda la ausencia de información en relación con la educación sexual para jóvenes con discapacidad.

Si bien el documento es apenas un acercamiento a la discapacidad y su relación con las infancias, los datos señalados con anterioridad son clave para comprender cómo opera la discapacidad en el Sur Global, particularmente en el caso de las infancias y juventudes, porque es donde mayoritariamente se concentra este tipo de población. De la misma manera, en comparación con el informe de la OMS (2011), nuevamente aparece el dato acerca de que el 80% de la discapacidad infantil se ubica en los países en desarrollo. Estos datos serán retomados para el análisis de este capítulo, tomando en cuenta que muchas veces se dan por condiciones que pudieron ser prevenidas.

4.4 Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe

La agenda del 2030 publicada por la ONU y la Comisión para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 2018 es uno de los documentos que se ha citado en múltiples ocasiones en las convenciones, tratados e informes aquí descritos. Por estas razones se recuperan los aspectos que destaquen con el tema en cuestión en los siguientes objetivos:

Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos:

Sostiene que de aquí hasta el 2030 se deben eliminar las disparidades de género en la educación, así como asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la

formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad.

Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

5.6. Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de su conferencia de examen.

Como se puede observar, los objetivos perfilan las dinámicas de las políticas públicas con base en la inclusión de las personas con discapacidad. Al ser las metas que se pretende alcanzar durante los próximos diez años, se hace evidente que se mire a la discapacidad desde el discurso inclusivo y, por ende, se citen en la mayoría de los documentos aquí consultados. Asimismo, la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos son constantes en estos discursos. Entonces, igualdad de género, educación inclusiva, derechos humanos y juventudes son los ejes rectores que guían la implementación de marcos legales, políticas públicas y estrategias de una educación sexual integral para la inclusión. Todo ello desde el marco de las políticas institucionales.

4.5 Derechos sexuales y reproductivos

Uno de los documentos que ha tenido bastante eco vinculado a la sexualidad es el que se desprende del Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, celebrada en el Cairo, en 1994, por la ONU. De él se rescata la mención que se hace en torno a los derechos sexuales y reproductivos y su relación con el género, la niñez y las juventudes. Si bien el tema principal guarda relación con temas ligados a la población y su control, la forma desde la cual se posiciona es desde el discurso de los derechos humanos; por lo tanto, la salud sexual y reproductiva sale del campo médico-biológico. Asimismo, la sexualidad se

ve de manera más amplia; es decir, se rompe la idea de ésta como sinónimo de reproducción humana.

Dicho informe fue el preámbulo que marcó la cartilla de los derechos sexuales y reproductivos, los cuáles han tenido un eco importante al momento de la elaboración de programas educativos, particularmente en el contexto mexicano (CNDH, 2016).

1. Derecho a decidir de forma libre, autónoma e informada sobre nuestro cuerpo y nuestra sexualidad.
2. Derecho a ejercer y disfrutar plenamente nuestra sexualidad.
3. Derecho a manifestar públicamente nuestros afectos.
4. Derecho a decidir libremente con quien o quienes relacionarnos afectiva, erótica y socialmente.
5. Derecho a que se respete nuestra privacidad, e intimidad y a que se resguarde confidencialmente nuestra información personal.
6. Derecho a la vida, a la integridad física, psicológica y sexual; a vivir libres de violencia.
7. Derecho a decidir de manera libre e informada sobre nuestra vida reproductiva.
8. Derecho a la igualdad.
9. Derecho a vivir libres de discriminación.
10. Derecho a la información actualizada, veraz, completa, científica y laica sobre sexualidad.
11. Derecho a la educación integral en sexualidad
12. Derecho a los servicios de salud reproductiva.
13. Derecho a la identidad sexual.
14. Derecho a la participación en políticas públicas sobre sexualidad y reproducción.

Si bien los derechos no mencionan las personas con discapacidad, sí se apela al principio de universalidad; es decir, estos aplican para todas las personas, sin hacer ninguna distinción. Entonces, es claro que deben garantizarse tomando las medidas necesarias en cuanto a flexibilización y adaptación.

4.6 Jóvenes con discapacidad: estudio global sobre cómo poner fin a la violencia de género y lograr la salud y los derechos sexuales y reproductivos

En el informe anterior, hablar de derechos sexuales y reproductivos inmediatamente nos remite a temas de población; por lo tanto, esta tendrá que ver con el control de nacimientos, de infecciones de transmisión sexual, de embarazos, entre otros aspectos. Entonces, el tema se encuentra dentro de los discursos de los derechos humanos, de tal forma que intervienen otras variables al momento de crear análisis, recomendaciones, informes, programas de intervención inclusive. La ONU tiene clara la gran tarea que enfrenta, y por eso creó en 1969 el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), encargado de la salud sexual y reproductiva. Su misión es “crear un mundo en el que todos los embarazos sean deseados, todos los partos sean seguros y se aproveche el potencial de todos los jóvenes” (se cita de manera textual en su sitio web).

Si bien el compromiso parece bastante atinado, no obstante, con respecto a los embarazos deseados, se presenta un conflicto al momento de pensar en la discapacidad, porque colocar el deseo como medida para garantizar un embarazo, cuando se está gestando una vida con discapacidad, involucra que ese deseo esté condicionado a partir de que esa vida pueda sostenerse de manera digna. Por lo tanto, es probable que no se desee. Y, esto más allá de ser un deseo intrínseco, está determinado por aspectos que responden a problemas estructurales, como la ausencia de derechos para ciertas corporalidades. En suma, el pensar y hacer el mundo a partir de una sola forma de vida provoca que la discapacidad sea un lugar indeseado para ser. Por estas razones, colocar el deseo por embarazarse sin tomar en cuenta lo anterior reduce la posibilidad de que una con discapacidad sea también sea merecedora de ser disfrutable.

Si bien abordar la sexualidad de los jóvenes no es un tema nuevo, en los últimos 2 años se ha centrado especial atención en las PCD, particularmente, en temas de derechos humanos. Por estas razones, el UNFPA en 2018 crea el documento “Jóvenes con discapacidad: Estudio global sobre cómo poner fin a la violencia de género y lograr la salud y derechos sexuales y reproductivos”. Este aporte está estructurado de la siguiente manera: Introducción, en donde se aborda la condición de los jóvenes con discapacidad en el mundo;

Marco Internacional de los Derechos Humanos; Prevenir y responder a la violencia de género; Lograr salud y derechos sexuales y reproductivos para jóvenes con discapacidad.

Al inicio del documento se describe la situación de la discapacidad de las personas jóvenes en clave de riesgo; es decir, se muestran datos estadísticos-probabilísticos que ponen de manifiesto que vivir con discapacidad y ser mujer joven resulta peligroso. Algunos de los datos que se mencionan se sintetizan de la siguiente manera: el ser joven con discapacidad aumenta cuatro veces el riesgo de sufrir abusos; si la discapacidad es intelectual, se agudiza el peligro, y si se es mujer o niña, aún más.

De la misma manera, el estudio muestra que a mujeres y niñas, generalmente, se les niega el conocimiento de temas que tengan que ver con su salud sexual y reproductiva. Esto aumenta el riesgo de violaciones y abusos. Asimismo, da como consecuencia que el acceso a los servicios sea limitado. Ante dicha situación, se sugiere que uno de los principales retos es dar respuesta a la violencia de género apoyándose en la legislación. Para reforzar lo anterior, en el documento se ejemplifica algunos casos que ponen de manifiesto la condición de discapacidad, género y juventud. La mayoría de los ejemplos hacen referencia a países en desarrollo, o del tercer mundo, particularmente en regiones de África.

Para ilustrar lo anterior se retoma el estudio: “Marginación de mujeres y jóvenes con discapacidad en Mozambique”. (Unesco, 2018). El estudio muestra cómo los hombres no ven a las mujeres con discapacidad como alguien con quien tener una relación de larga duración. No obstante, tienen prácticas sexuales de riesgo con ellas que aumentan la posibilidad de contraer VIH. Sin embargo, el texto pone la responsabilidad de enfermar en las mujeres, tal y como se recupera en la cita siguiente: “las mujeres son incapaces de mantener relaciones saludables o mantener parejas sexuales responsables a pesar de su conciencia de los riesgos de involucrarse con hombres que tienen relaciones sexuales con múltiples parejas” (p. 8).

Esto da cuenta de que las relaciones sexuales se leen a partir de las responsabilidades individuales que pueden ocasionar contraer una ITS o VIH; no obstante, las posibilidades que tienen las mujeres con discapacidad de poder tener encuentros sexuales bajo parámetros considerados como sanos o sin riesgo no se cuestionan. Es decir, ¿por qué a pesar de que

ellas están “conscientes” de los posibles riesgos no abandonan las prácticas? De la misma manera, ¿por qué las responsabilidades de los cuidados siguen siendo una carga de mujeres? Por otro lado, es importante destacar que garantizar el acceso a la salud es competencia del Estado y no meramente una responsabilidad individual.

En el campo destinado al marco internacional se recuperan las normas internacionales sobre violencia de género y de inclusión de jóvenes con discapacidad en todos los ámbitos. En estos documentos se refuerza la idea de que mujer/niña con discapacidad es sinónimo de riesgo. Posteriormente se hace alusión a los marcos normativos que protegen la vulneración de esos derechos. Dentro de este campo se agrega un apartado sobre crisis humanitarias y desastres naturales, los cuales no son nuevos, pero en su carácter de emergencia es que están siendo mirados. Cabe destacar que los discursos se centran en jóvenes refugiados o desplazados que experimentan discriminación y habitan en contextos en donde la transmisión del VIH-sida es de mayor incidencia; por lo tanto, el acceso a servicios básicos se vuelve complicado debido al desconocimiento. En suma, existe poca formación e información sobre cómo actuar en contextos de desastres naturales para el cuidado de los derechos sexuales y reproductivos de esta población, en donde se cruzan bastantes situaciones, porque no sólo cuenta el ser joven, también están involucrados aspectos culturales, en los que muchas veces las nociones que se tienen acerca de cómo vivir las sexualidades son distintas. Bajo esa medida, los diálogos interculturales son prioridad al momento de pensar en la educación sexual integral.

Finalmente, el informe sintetiza los aspectos que deben tomarse en cuenta para garantizar la salud y el cuidado de los derechos sexuales y reproductivos de jóvenes con discapacidad. Estos son los siguientes:

- 1) Planificación familiar
- 2) Atención a la salud materna
- 3) Aborto seguro (cuando no vaya contra la ley)
- 4) Atención posterior al aborto
- 5) Educación integral en sexualidad
- 6) Servicios de prevención y respuesta ante la violencia de género

7) Servicios de prevención y tratamiento de ITS

Para el caso de la educación sexual, el documento menciona que su acceso debe incluir aspectos cognoscitivos, emocionales, físicos y sociales, así como habilidades, actitudes y valores que les habiliten para realizar su salud, bienestar y dignidad, así como acceso a la información precisa e integral y educación sobre desarrollo humano y salud reproductiva, partos e ITS y métodos voluntarios para la prevención. Asimismo, se afirma que se debe salir del campo meramente de la escuela, especialmente para la generación de entornos accesibles. Se presta especial atención a la prevención del VIH-sida, debido a que es la segunda causa de muerte de los adolescentes en todo el mundo. Sin embargo, las claves interculturales poco son dialogadas en estos informes.

4.7 Mujeres y jóvenes con discapacidad. Directrices para prestar servicios basados en derechos y con perspectiva de género para abordar la violencia basada en género y salud y los derechos sexuales y reproductivos

El género es la categoría con mayor dominio dentro de todos los documentos que abordan la educación sexual integral. En ese sentido, la UNFPA en el 2018 edita el documento *Mujeres y jóvenes con discapacidad. Directrices para prestar servicios basados en derechos y con perspectiva de género para abordar la violencia basada en género y salud y los derechos sexuales y reproductivos*. El contenido está distribuido en cinco capítulos: 1) Perspectiva general, 2) Directrices y fundacionales para la acción, 3) Servicios en materia de violencia basada en género para mujeres y jóvenes con discapacidad, 4) Servicios de salud y derechos sexuales y reproductivos para mujeres y jóvenes con discapacidad, y 5) Glosario y recursos.

Cada apartado es bastante nutritivo para los fines de la investigación, mas se presta principal atención al capítulo 4, debido a que en él hay un espacio específico para la educación sexual. Tal como el título lo enuncia, en este documento se muestran algunas directrices que guían a los lectores sobre el trabajo desde la perspectiva de género y derechos humanos respecto a los derechos sexuales y reproductivos.

Durante el desarrollo de este capítulo se abordan temas que ya han sido mencionados en anteriores documentos, como el diseño universal y la flexibilidad curricular. De la misma manera, se describen los marcos normativos de derechos humanos en relación con la discapacidad, género, derechos sexuales y reproductivos y educación. Entonces, se encuentra que el discurso está homologado con otros documentos que abordan estas temáticas. También, se recuperan algunas problemáticas específicas; así como experiencias que se están trabajando específicamente con la educación sexual, y definen a la educación sexual integral de la siguiente manera:

Es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudio que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de las personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos”. (p. 114)

La forma en cómo se conceptualiza la educación sexual da cuenta de que se posiciona desde el discurso oficial de la OMS con respecto a la salud, en el sentido de que se destacan aspectos, biológicos, sociales y psicológicos. Por estas razones, el desarrollo cognitivo y físico se encuentran presentes. Asimismo, las perspectivas de juventudes y de género transversalizan al concepto. Sin embargo, no se abordan aspectos históricos, políticos y pluriculturales de las sexualidades.

Con respecto a las experiencias y problemáticas que se recuperan en el texto, se hace una mención específica al tema de la esterilización forzada a personas con discapacidad. En ese sentido, se describen algunas de las razones que las provocan: paternalismos, la eugenesia y por la comodidad de los cuidadores con respecto a prevenir embarazos no deseados. Si bien la esterilización es violatoria de derechos humanos, resulta discutible que el documento

asocie esta práctica con “comodidad” de las personas que cuidan. Es decir, más allá de la comodidad, puede haber miedo a no poder controlar las prácticas sexuales de quienes cuidan.

Otras problemáticas que se han mapeado sobre la educación sexual son las siguientes:

- Falta de leyes que garanticen su acceso a una educación inclusiva.
- Poca inversión, debido a que se tiene el mito que este tipo de educación podría promover conductas promiscuas o peligrosas.
- Los programas carecen de contenido relevante para PCD; se presentan de modos inaccesibles.

Finalmente, la ESI más involucra articulaciones con diversas condiciones de opresión; es decir, la perspectiva de género no debería analizarse ni implementarse en abstracto, porque se corre el riesgo de reducir las complicaciones del ejercicio de las sexualidades a diferencias binarias ancladas en los sexos. Además, se deja de lado la multiculturalidad, la discapacidad y la raza.

4.8 “Varón y Mujer los creó”. Para una vía de diálogo sobre la cuestión de *gender* en la educación

Con lo descrito y analizado hasta este momento, se afirma que la cuestión del género juega un papel clave y fundamental al momento de hablar de educación sexual integral. Si bien los documentos citados con anterioridad se posicionan desde el discurso de los derechos humanos a partir la mirada del derecho internacional, estos no son los únicos que inciden dentro de las políticas educativas de los Estados y de las reglas familiares. Una de las instituciones que tienen mayor fuerza en los países en desarrollo en cuanto a dirigir u orientar cómo vivir la sexualidad es la Iglesia católica.

En ese sentido, tan solo en América Latina es donde se concentran la mayor cantidad de fieles. Según datos del Anuario pontificio 2019 y del *Annuarium Statisticum Ecclesiae* 2017, América reúne al 48.5% de católicos bautizados en el mundo, en África está el 17.8%, 21.8% se encuentra en Europa, en Asia 11.1% y finalmente en Oceanía el 0.8%. Cabe

destacar que si bien América concentra el mayor número de bautizados, el incremento anual es del (+.96%); es decir, su acrecentamiento no es tan acelerado, a diferencia de África, que cuenta con un crecimiento del (+2.5%) y de Asia (+1.5%). Esto quiere decir que muy probablemente la concentración de fieles ya no sea el centro en las Américas, sino el continente africano. Tal dato es muy relevante para este análisis, ya que dicho continente concentra no solo una gran población con discapacidad, sino un gran número de organizaciones de la sociedad civil que inciden en la educación de esta población.

Como se ha desarrollado hasta ahora, el género ocupa un lugar importante en las discusiones académicas, las propuestas educativas y las políticas públicas. Por estas razones, la iglesia, desde sus aportes a la educación, publicó en 2019 el texto: *“Varón y mujer los creó”*. Para una vía de diálogo sobre la cuestión del gender en la educación. El texto producido por la Congregación para la Educación Católica concentra una serie de puntos que desarrolla bajo la siguiente metodología: escuchar, razonar y proponer. A lo largo del documento se hace referencia a múltiples escritos, todos ellos desde la mirada de la Iglesia católica; es decir, en ningún momento se cita alguno que esté producido fuera del ámbito religioso. Esto da cuenta de que la Iglesia está creando sus propias interpretaciones desde adentro; asimismo, se mantiene al tanto de las discusiones que atañen a la educación sexual.

El documento comienza haciendo una crítica a cierta desorientación antropológica que genera desestructuración familiar, debido a que desde esta antropología, se tiene la tendencia de cancelar las diferencias entre hombres y mujeres; es decir, que estas se consideran como un efecto de un condicionamiento histórico-sociocultural, y por lo tanto, existe un rompimiento entre el sexo biológico y el género. Ante dicha problemática, la Congregación apela a una visión antropológica cristiana, que argumenta la importancia de visibilizar las diferencias entre el *gender* y la ideología de género. En ese sentido, la primera busca profundizar el modo en el cual se vive en diferentes culturas la diferencia sexual entre hombre y mujer, en contraposición con la segunda, que rompe con la relación intrínseca entre sexo y género. Ante ello, la iglesia sostiene que con la primera se puede tener un diálogo razonable; con la segunda, no.

Sin embargo, el documento sí reafirma la categoría de género bajo ciertos estereotipos, por ejemplo, se representa a la figura de la mujer como capaz de entender la realidad de un modo único, por lo tanto, tiene el don de luchar contra la adversidad al ser ella uno de los pilares del cuidado y de la familia. Por otro lado, las teorías de género desde la ideología o desde esta visión antropológica que la Iglesia desacredita, pretenden la desnaturalización del sujeto emocional. Para lograrlo, se apoyan del concepto de la “no discriminación”, que niega la diferencia y reciprocidad natural del hombre y la mujer. Por lo tanto, la Iglesia cuestiona las prácticas a favor de la inclusión que ponen en evidencia la discriminación.

Para la perspectiva de la iglesia, la biología es la que dicta el género de los cuerpos; en otras palabras, hay una correspondencia entre sexo y género naturalizado. Por ejemplo, si se nace con genitales femeninos, se da por hecho que es una mujer de manera natural. No obstante, la iglesia está al tanto de las discusiones emergentes del sexo, de manera puntual con lo que nombran indeterminación sexual; es decir, la intersexualidad. Entonces, si se llegaran a presentar este tipo de situaciones, se afirma que la responsabilidad de la elección entre el ser hombre o mujer corresponde a la medicina de acuerdo con la Congregación para la educación católica (2019):

En estas situaciones específicas, no son los padres ni mucho menos la sociedad quienes pueden hacer una elección arbitraria, sino que es la ciencia médica la que interviene con fines terapéuticos, operando de la manera menos invasiva sobre la base de parámetros objetivos para explicar la identidad constitutiva”. (p. 13).

Cabe resaltar que según la publicación en cuestión, uno de los fines del ser varón y mujer es la complementariedad fisiológica basada en la diferencia sexual, debido a que esto asegura las condiciones necesarias para la procreación.

También, se resalta el derecho de la familia a ser reconocida como el principal espacio pedagógico primario para la formación del niño. Todo ello desde la perseverancia y coherencia de lo que significa el cuerpo; desde la feminidad y masculinidad (dimensión horizontal) o desde la dimensión vertical varón-mujer-dios. También se sostiene que la escuela necesita un lenguaje adecuado y moderado que tome en cuenta la madurez de jóvenes

y niños. De esta forma, se sugiere que es necesario ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido crítico ante una invasión de propuestas, ante la pornografía descontrolada y la sobrecarga de estímulos que pueden mutilar la sexualidad.

En suma, la forma en que la Iglesia interpreta el género, la sexualidad y los cuerpos impacta de manera importante en las formas en cómo se educa en sexualidades. Uno de los principales argumentos ha sido la reproducción humana; por estas razones, se insiste en el discurso de varón y mujer como complementarios para la reproducción. Sin embargo, no se aborda la condición de discapacidad; es decir, ¿qué sucede cuando quien desea procrear es una persona o una pareja con discapacidad intelectual?, ¿se rigen bajo las mismas lógicas del evangelio?, ¿qué sucede cuando la idea de familia no puede ser instalada bajo estas lógicas? Estos cuestionamientos serán retomados en el apartado de análisis de este capítulo. Cabe destacar que si bien se ha descrito el documento tomado del Vaticano, no son las únicas posturas que se han pronunciado sobre las sexualidades y los cuerpos.

4.9 Situación de México

Como se ha descrito a lo largo de todo el documento, existe una deuda histórica para garantizar los derechos sexuales y reproductivos de personas con discapacidad. Ante ello, las acciones que se han tomado para el caso mexicano responden, en su mayoría, a las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales, mismos que se han descrito en los párrafos anteriores. Aunque estas recomendaciones son similares para los países en vías de desarrollo o de tercer mundo, cada Estado gestiona de manera particular estos discursos. Para el caso mexicano, ha sido por medio de la modificación de los marcos normativos, los cuales han tenido reformas importantes respecto a la inclusión, educación sexual y promoción de la salud. En esa medida, es importante mirar la legislación en relación con estos aspectos, porque de esta manera, se puede identificar qué se ha priorizado y cómo se han interpretado esos discursos.

4.9.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

El documento más importante de nuestro Estado nación es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; por lo tanto, nada está sobre ella. Esto es relevante si se pretende

utilizar como instrumento de defensa de la inclusión y la educación sexual, además de que se ilustra el escenario en términos normativos-institucionales. A partir de ese contexto, se recupera el artículo 3º, que aborda propiamente el tema de la educación desde su última reforma en mayo del 2019 (DOF, 2019): “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral por lo que se incluirá [...] la promoción de vidas saludables, la educación sexual y reproductiva”. En la fracción II. f) se sostiene que la educación será inclusiva “al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objeto de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;”. En la misma fracción, inciso g), se establece que “Será intercultural, al promover la participación armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos en un marco de inclusión social;”. Enseguida, en el inciso h), se declara que “Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”.

Se puede observar que última reforma en materia de educación está permeada por los discursos de los organismos internacionales, pues los temas se presentan con mayor incidencia son la inclusión, perspectiva de género y orientación integral. Estos han sido una constante en los documentos aquí citados; sin embargo, cabe prestar especial atención al discurso inclusivo, porque es el eje rector desde el cual se sostienen las políticas educativas actuales.

4.9.2 Ley General de Educación

Este documento desarrolla de manera específica y detallada lo que dictamina el artículo tercero constitucional. Cabe destacar que la reforma educativa se materializa en esta normativa. Bajo esa medida, se recupera el artículo 7, fracción II, que sostiene que la educación deberá ser inclusiva y atender todas las necesidades específicas de los educandos, así como proveer los recursos técnicos-pedagógicos necesarios para los servicios educativos.

Por su parte, en el artículo 9 se establecen las condiciones para la equidad y excelencia educativa. De esta manera, según el artículo se deben impulsar políticas públicas incluyentes, transversales y con perspectiva de género para otorgar becas y apoyos económicos para los educandos que enfrentan condiciones socioeconómicas que les impida ejercer su derecho a la educación.

En cuanto al artículo 30, se abordan los contenidos de los planes y programas de estudio. En la fracción X, se sostiene que la educación sexual integral y reproductiva implica el ejercicio responsable de la sexualidad, así como la planeación familiar y la maternidad y paternidad responsables, además de la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual.

Se observa que la inclusión, la perspectiva de género y el currículo integral son las categorías que continúan manifestándose de manera significativa en la normativa (manera muy similar en lo que aborda el artículo 3 constitucional). También se agregan las políticas sociales.

4.9.3 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

En 2011 se crea la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD). Esta ley se crea el mismo año que se da a conocer la Convención de las Personas con Discapacidad. Entonces, mucho de lo que se planteó en esta última se ve reflejado en aquel documento. Si bien esta ley tiene casi 10 años de haber sido promulgada, en 2018 se reforma y se incluyen aspectos que son sumamente relevantes para esta investigación. Del artículo 2 se rescatan textualmente las siguientes fracciones:

XII. Discapacidad intelectual. Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento razonado, como en la conducta adaptativa de la persona, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás; (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2018, art. 2)

XVII. Educación inclusiva. Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de

métodos, técnicas y materiales específicos; (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2018, art. 2)

XXVII. Personas con discapacidad. Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta a una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone su entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás. (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2018, art. 2)

Lo citado con anterioridad ilustra la perspectiva del Estado sobre la discapacidad intelectual y los mecanismos para garantizar el derecho a la educación inclusiva, la cual, como ya se ha mencionado, es una de las categorías que se repiten de manera constante en los discursos tanto nacionales como internacionales, recientemente poniendo especial atención en personas con discapacidad.

4.9.4 Inmujeres: Mujeres y discapacidad en México

Hablar de discapacidad inmediatamente se remite a cuestiones de género desde el modelo de los derechos humanos, aunque esto podría considerarse una relación reciente de acuerdo con los documentos descritos con anterioridad, particularmente desde la publicación de la CDPC, en 2011. No obstante, en 2002 el Instituto de las Mujeres publicó un documento bastante particular, debido a que rompía con los discursos tradicionales en relación con la discapacidad y el ser mujer en México, específicamente en un contexto indígena. Este texto titulado *Mujeres y discapacidad en México* fue el resultado de un trabajo de investigación sobre el ser mujer discapacitada y además desde un enfoque multicultural realizado por (Muñoz, 2002)

Esta aportación fue construida en dos partes: la primera aborda desde una perspectiva teórica los principales conceptos que interseccionan a la discapacidad, como discapacidad y género, “normalidad” y estigma; también, una aproximación estadística sobre el número de mujeres con discapacidad que habitan el territorio mexicano. En la segunda parte se desarrolla la metodología de la investigación, que consistió en una serie de entrevistas que

tenían como objetivo contrastar la investigación documental con las voces de las mujeres con discapacidad; es decir, se buscaba identificar si las problemáticas eran las mismas. Las entrevistas se centraron en temas diversos, pero para fines de esta tesis se recuperan los resultados que conciernen a la salud sexual y reproductiva y la educación. Las mujeres participantes radicaban en tres estados: Zipolite, en Pochutla, Oaxaca; la Sierra Norte de Puebla y la CDMX. Todas ellas eran mayores de 18 años. Las mujeres partícipes fueron diversas. Algunas habían pasado por procesos de rehabilitación y otras no. En el caso de las mujeres de la Sierra de Puebla, todas eran indígenas.

De acuerdo con los resultados, a pesar de ser una publicación realizada en el 2002, es de particular interés observar cómo se apunta la necesidad prioritaria de la educación sexual. Y se cita de manera textual: “Demostrar un interés genuino por promover la educación de la sexualidad entre las personas con discapacidad [...] Actitud positiva hacia la propia sexualidad y la de los demás y estar convencido de los beneficios de la educación sobre la sexualidad” (Muñoz, 2002, pp.51-52).

En ese mismo sentido, el aborto, la esterilización forzada y el derecho a la maternidad fueron altamente problematizados. En el caso del aborto, se pone en discusión que, particularmente, en mujeres con discapacidad existe una alta incidencia en obligar y/o persuadir para abortar, debido a que se ha extendido la idea de que un hijo con discapacidad solo tendrá dolencias físicas. De la misma manera, existe mayor incidencia en practicar esterilizaciones forzadas y a negar el derecho a la maternidad. En cuanto al cruce con la educación, según la investigación los estereotipos de género se agudizan aún más en las mujeres y niñas con discapacidad.

Otros puntos que se destacan de la investigación son que la socialización de la información ha de responder a las diversas formas de comunicar, como lengua de señas, braille, etc. Al final se realizaron encuentros con las mujeres desde sus comunidades y la participación con su entorno para identificar las problemáticas y las formas en cómo trabajar con ellas de manera colaborativa.

Finalmente, se recupera esta investigación debido a que es un aporte que intenta pensarse a partir de otro lugar desde el momento en que cuestiona el concepto de normalidad y su relación con la opresión. Asimismo, el estudio recupera las voces de las mujeres para

contrastarlas con los discursos oficiales y en relación con las problemáticas que se viven al ser mujer con discapacidad. Se resalta que, el hecho de que sea una investigación situada en México e incluya a mujeres de comunidades indígenas lo hace todavía más amplio. Y todo ello dentro del marco institucional.

A pesar de que este aporte es sumamente enriquecedor, el diálogo en términos teóricos se hace con pensadores y pensadoras anglosajonas. Con esto no se quiere decir que la producción académica desde el Norte Global se deseché; sin embargo, en los últimos años ha habido diversas publicaciones de investigaciones situadas en América Latina que contribuirían a complejizar las reflexiones teóricas desde un marco contextual más cercano a las realidades de las mujeres indígenas mexicanas.

4.10 Experiencias sobre educación sexual integral y discapacidad

Hasta este momento se ha descrito el panorama internacional y nacional sobre los discursos autorizados en materia de educación sexual integral y su relación con la discapacidad, sobre todo con la discapacidad intelectual. Si bien, lo anterior es sumamente enriquecedor para conocer el contexto desde donde se sitúa la tesis que se desarrolla, sería incauto pensar que son las únicas prácticas. Por el contrario, la educación sexual integral para personas con discapacidad no se agota en una institución.

En otras palabras, existen esfuerzos bastante interesantes fuera de los discursos autorizados. Por ello, se recuperaron algunas experiencias de trabajos que han tenido eco por la forma en que han trabajado la educación sexual integral con personas con discapacidad. Aunque no sean las voces autorizadas, mucho de sus trabajos resuena también en los espacios académicos y en la vida de la gente de a pie. Asimismo, algunos de estos aportes surgen desde experiencias más artísticas que pudieran parecer lejanas al ámbito de la educación inclusiva. Esto muy probablemente ocurre porque se rigen bajo otras lógicas que invitan a pensar el cuerpo con muchas posibilidades y no se anclan en los discursos desarrollistas que domina la práctica educativa y pedagógica.

4.10.1 Piña Palmera

Piña Palmera es una Organización de la Sociedad Civil fundada en 1984 que trabaja la discapacidad con personas de comunidades rurales, en su mayoría indígenas. La organización se encuentra ubicada en la costa y sierra sur del estado de Oaxaca. Trabaja con procesos de rehabilitación e inclusión social. La metodología que utilizan es la Inclusión Basada en la Comunidad (IBC), estrategia que involucra a la comunidad de la siguiente manera (Piña Palmera, 2018):

- Las PCD y sus familias, fungiendo como promotores locales.
- Las autoridades locales.
- Otros actores comunitarios.
- Un equipo inter y multidisciplinario de Piña Palmera de capacitadoras/es integrado por profesionales en el área de fisioterapia, terapia ocupacional, comunicación y lenguaje, aprendizaje, psicología y social; personas con discapacidad auditiva y visual. Y también personas de la misma comunidad que se han capacitado en el tema.

A pesar de la metodología y organización de la comunidad, no cuentan con contenidos específicos destinados al trabajo en educación sexual integral. Sin embargo, se recuperó esta experiencia debido a sus formas de trabajar en y con la comunidad, porque, particularmente en el trabajo con personas con discapacidad, el apoyo horizontal comunitario es la clave para impulsar vidas más dignas. Cabe resaltar que el trabajo que realiza Piña Palmera ha tenido eco debido a que sus metodologías han sido tomadas por instituciones nacionales, como el Inmujeres.

4.10.2 Hesperian. Health Guides. Un manual de salud para mujeres con discapacidad

Hesperian es una organización de la sociedad civil con sede en Estados Unidos, que desarrolla materiales de salud dirigidos principalmente a las comunidades más vulnerables. Su incidencia en espacios institucionales ha sido de gran impacto e interés debido a que el material que producen se ha tomado como referencia para estrategias y directrices de organismos que ejercen mucha influencia en las políticas de los Estados, por ejemplo, la

OMS. En otras palabras, sus producciones han hecho eco en múltiples instituciones y espacios.

Bajo ese contexto, se recupera *Un manual de salud para mujeres con discapacidad*, (Maxwell et al. 2009). Este documento es sumamente enriquecedor en materia de sexualidad. Sus contenidos son los siguientes:

1. Discapacidad y comunidad
2. Luchas unidas por una atención de salud adecuada
3. Salud mental
4. Conocer su cuerpo (menstruación, genitales, reproducción y adopción)
5. Cuidarse el cuerpo
6. Los exámenes médicos
7. La sexualidad [que incluye los temas Prejuicios sobre la sexualidad, Informarse sobre la sexualidad, Diferentes maneras de tener relaciones sexuales, Posibles problemas sobre las relaciones sexuales, La lucha por el cambio)
8. La salud sexual: Prevención del VIH/SIDA y otras infecciones de transmisión sexual
9. La planificación familiar
10. El embarazo
11. El parto
12. Cuidado del bebé
13. Volviéndonos mayores
14. Maltrato, violencia y cómo defenderse
15. Apoyo para los asistentes

Como se puede observar, la lista de contenidos es muy amplia y todos están relacionados con la educación sexual integral; además, se muestran opciones de cuidado frente a la ausencia del Estado en torno a cumplir políticas de salud. Se aborda el tema de la homosexualidad, porque en los ejemplos citados dentro del manual, se enfatiza que las parejas pueden ser hombres o mujeres.

En general el manual (Maxwell et al. 2009) rompe totalmente con las formas tradicionalistas de educar en sexualidades sea o no dentro de un marco de enseñanza para personas con discapacidad, lo cual lo vuelve sumamente valioso. Asimismo, se hace un esfuerzo por abordar la diversidad de cuerpos sexuados y las formas en cómo se expresan en distintos escenarios de vida, por ejemplo, en la reproducción humana, el deseo y el placer. Otro aspecto para destacar es que al final del manual se introduce lengua de señas en palabras clave que aborden el tema de la sexualidad humana. No obstante, cabe resaltar que particularmente los afectos juegan un papel importante en el ejercicio de la sexualidad. Esto se puede constatar con los ejemplos que son citados. Tal es el caso del campo destinado a “encontrar una pareja cariñosa y fiel” (p.143). En este apartado se abordan los afectos en relación con la autoestima vinculada con el valorarse y respetarse. Adicionalmente, se promueve el desarrollo de habilidades que permitan impulsar en el campo productivo a la persona con discapacidad como un valor que condiciona las relaciones afectivas; es decir, según el manual es más probable hallar una pareja amorosa si se estudia y desarrollan habilidades que permitan trabajar y aportar a la familia.

Otra característica importante de este manual es la parte en cómo fue construida; esto es, quiénes fueron los actores clave para que éste pudiera editarse. Esta información se encuentra en los agradecimientos, que incluye 28 países, de los cuales 25 pertenecen a regiones catalogadas del tercer mundo, principalmente países asiáticos y africanos.

4.10.3 Colectivo La Lata

Hablar de discapacidad hoy en día ha ganado territorio en las instituciones y organismos internacionales, pero también se han visibilizado las luchas encarnadas de los movimientos sociales. . Bajo esa medida, los posicionamientos críticos que nacen desde las propias personas que viven con discapacidad no se han hecho esperar. Este es el caso del colectivo La Lata, el cual está conformado por integrantes de distintas disciplinas egresados de diversas universidades.

El colectivo aborda el tema de la sexualidad a partir de muestras cinematográficas que tienen por objetivo desmontar los discursos romantizados, descontextualizados y

superfluos sobre la discapacidad. De la misma manera reivindican el concepto de discapacidad y se asumen como “discas”. Este concepto nace a partir del contexto latinoamericano, y explican por qué no se adscriben a la diversidad funcional ni a la filosofía de la vida independiente, porque el ser disca tiene historia latinoamericana. Asimismo, le quitan el término “capacidad” como manera de resistencia y de mover el discurso hacia prácticas no inclusivas, pero sí anticapacitistas.

4.11 Centro de Autonomía Personal y Social (CAPyS). Construyendo Puentes

El Centro de Autonomía Personal y Social es una organización de la sociedad civil que tiene sede en CDMX. Algunos de sus objetivos son desarrollar y favorecer la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual apoyando, principalmente, su integración a la comunidad, la escuela, el empleo y la recreación.

CAPyS implementó un programa curricular universitario llamado Construyendo Puentes, el cual está dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual y tiene por objetivo “formar integralmente en el contexto universitario a jóvenes con discapacidad intelectual a través del desarrollo de competencias que les permitan un eficiente desarrollo personal y social para incorporarse a la vida productiva y comunitaria” (Saad et al., 2017, p. 3).

Las personas que forman parte del programa son jóvenes con discapacidad intelectual entre 19 y 24 años provenientes de escuelas con programas de integración/inclusión educativa. Es importante destacar que las y los jóvenes reciben un fuerte apoyo por parte de sus familias, lo que les ha permitido generar habilidades sociales en los entornos educativos.

El programa opera por medio de una malla curricular de ocho a diez semestres. En cada uno se elabora un proyecto general de trabajo y colaboración dirigido a la formación en destrezas de una vida independiente. Este se encuentra integrado por seis campos formativos: inclusión a la vida universitaria, inclusión académica, desarrollo personal, formación para la vida y el trabajo, participación ciudadana y voz política y social. Como se puede observar, en todos los campos la educación sexual integral se manifiesta de manera clara. Sin embargo, el campo en donde se tendrá mayor incidencia será en el de desarrollo personal y social.

4.12 Centro de Apoyo y Calidad de Vida (CALI, A. C.)

El Centro de Apoyo y Calidad de Vida (CALI) es una organización de la sociedad civil que se orienta con los principios de inclusión, calidad de vida y derechos de personas y grupos en situación de vulnerabilidad, principalmente aquellos con discapacidad, para superar barreras que limitan su participación, contribuyendo a la promoción de una sociedad más consiente y equitativa. CALI, afirma que la inclusión responde al derecho del ser humano de recibir una educación y participar equitativamente en todas las actividades de la comunidad: servicios, recreación y trabajo. Siguiendo con la información de su sitio web, también aseguran en que centran su labor en la búsqueda de apoyos que brinden a la persona la posibilidad de desarrollar su proyecto de vida.

Esta organización tiene su sede en el estado de Querétaro, y ha generado diversos vínculos con instituciones de educación superior, con el propósito de ganar espacios en las instituciones para jóvenes con discapacidad intelectual. Hasta ahora, las universidades con quienes sostienen las relaciones son privadas. También mantienen diálogos con empresas y la academia con el fin de generar los apoyos, traducidos en generar la inclusión de las PCD. Uno de esos diálogos lo tienen con la Facultad de Psicología de la UNAM, con quienes han trabajado de manera articulada con el propósito de transversalizar la sexualidad en los programas.

Se recupera esta organización porque debido a las condiciones de la pandemia, los objetivos que se habían trazado desde el inicio de la investigación tuvieron que verse modificados. De tal modo que CALI brindó el espacio, los apoyos y las condiciones necesarias para el codiseño de la propuesta de educación sexual que se presenta en esta tesis. Aunque la organización tiene su sede en Querétaro, la virtualidad fue la que posibilitó los encuentros. Cabe destacar que buscar espacios para dialogar la propuesta fue todo un reto, en el sentido de que son muy pocas las organizaciones que trabajan con instituciones de educación superior; esto muy probablemente debido a la poca visibilidad que tienen las personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. En otras palabras, no se ha atendido el garantizar el derecho a la educación superior de esta población. Al respecto, no

se sabe con exactitud cuántas personas con discapacidad intelectual logran acceder a estos espacios.

En tal contexto, el vínculo se tuvo que realizar mediante la sociedad civil organizada, porque las universidades no cuentan con los mecanismos necesarios, ni siquiera para saber si existe población con discapacidad intelectual estudiando; solo se han podido generar colaboraciones mediante organizaciones de la sociedad civil y los puentes que algunas facultades han realizado, por ejemplo, la Facultad de Psicología de la UNAM. Aunado a lo anterior, existe cierta desconfianza cuando el trabajo involucra las sexualidades.

4.13 Análisis

Hasta este momento se abordaron de manera general y descriptiva los discursos por parte de las instituciones tanto nacionales como internacionales que tienen una incidencia muy fuerte sobre las políticas educativas en la educación sexual integral en jóvenes con discapacidad intelectual. Como se enunció en las primeras líneas de este capítulo, dichas instituciones fueron las siguientes: ONU, BM, OMS, OEA y el Vaticano. En el ámbito nacional, se recuperaron los discursos que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y el Inmujeres.

Una vez realizada la descripción referida, se puede observar que existen categorías que se presentan de manera constante en los discursos de dichas instituciones; es decir, hay un lenguaje común entre ellas que se refuerza una y otra vez en los documentos aquí citados. Por lo tanto, se puede deducir que bajo éstas es desde donde se pretende impactar en las políticas educativas de los Estados (cabe señalar que existen diferencias contextuales significativas). Si bien parece que hay dos discursos: internacionales y nacionales, los objetivos que se persiguen son bastante similares en la mayoría de los casos. Esto se debe a que el derecho internacional ejerce mucha influencia sobre los marcos normativos de los Estados.

Considerando lo anterior, se observó que existe una fuerte demanda por posicionar a la educación sexual integral desde los siguientes discursos: de derechos humanos (derecho internacional), la perspectiva de género, el desarrollo sostenible, la inclusión (discapacidad) como medida para el desarrollo económico de las naciones, la promoción de la salud y la cooperación internacional por medio de la financiación. Este último punto da cuenta de porqué las familias que tienen algún integrante con discapacidad reciben subsidios por parte de los Estados y la sociedad civil. A continuación, se analizan cada uno de ellos.

¿Qué se dice cuando de derechos humanos y perspectiva de género se habla?

De acuerdo con lo analizado, el discurso de los derechos humanos que se promulga bajo la mirada de las instituciones, incluyendo al Vaticano, hace referencia a un posicionamiento natural por el simple hecho de ser humanos, es decir, se tienen derechos por nacer. Lo anterior se puede observar claramente en los artículos que insisten una y otra vez en acentuar que todas las personas son iguales; por lo tanto, por el simple hecho de ser humanos se adquieren los derechos, que se rigen bajo los principios de universalidad e indivisibilidad. Entonces, sin importar el derecho que se esté citando, es claro que éste aplica para todas las personas.

Sin embargo, a pesar de hacer dicha aseveración, se hace hincapié en que existen poblaciones que históricamente han estado en condiciones desfavorables, lo que ha llevado a generar más legislación que coadyuve a posibilitar el principio de universalidad. Tal es el caso de las mujeres y niñas, las personas con discapacidad, la niñez y las juventudes, poblaciones indígenas y personas afrodescendientes. Cabe destacar que una de las recomendaciones que se repite de forma significativa en los documentos es la importancia que se le da a la legislación como un medio para reducir las brechas en torno a la educación sexual integral en personas con discapacidad. Es decir el lenguaje de los derechos desde el ámbito jurídico ocupa un lugar prioritario en los discursos.

Siguiendo con las categorías identificadas, la perspectiva de género es otra de ellas que se presenta con bastante frecuencia en la generalidad de los documentos. En la mayoría de los textos, la perspectiva que se asume del género es similar, excepto la del Vaticano y el estudio realizado por Inmujeres, los cuales serán problematizados posteriormente. En esa

medida, una de las principales características de los textos con relación al género y la discapacidad son los datos estadísticos que hacen referencia a los peligros latentes relacionados con la sexualidad, por ejemplo, se menciona que el riesgo de sufrir violaciones, abusos y esterilizaciones forzadas, entre otros, aumenta de manera significativa para este grupo de población; además, si se habita en un país del tercer mundo y/o en una comunidad rural, el riesgo es aún mayor. En suma, el dato “mujer con discapacidad que vive en una zona rural del tercer mundo” es sinónimo de riesgo. Bajo estos argumentos pareciera que ellas son el peligro.

De manera similar, Unicef muestra en cifras cuáles son las condiciones de las niñas, niños y jóvenes que viven con discapacidad y su relación con la sexualidad. La mayoría de la información se mueve bajo números que ponen de manifiesto lo peligroso que es vivir bajo estas condiciones. Si bien los datos se basan en probabilidades, es decir, no es algo determinante, el tener ciertas condiciones hace que exista mayor riesgo. Entonces, ante tales condiciones de vida, pareciera necesario adoptar medidas que propicien el cuidado de las poblaciones vulnerables. Es aquí donde el apoyo internacional por medio de financiamiento es clave para aminorar o reducir las brechas de género desde este discurso. En consecuencia, las organizaciones globales entran a los Estados incidiendo de manera directa en la vida de las familias. De tal manera que el “adelgazamiento” (Hernández, 2014, p. 176)² del Estado es un factor importante para que organizaciones externas puedan ser parte de las políticas educativas y de salud que atañen al campo de las sexualidades.

En el caso del Vaticano, la forma en que concibe el género es distinta porque el documento realiza una crítica a la llamada “ideología de género” en la educación, en contraposición con el género o el “*gender*”, forma en que esta ciudad-Estado lo nombra. Cabe destacar que se debe mantener presente la misión de dicha institución: la salvación de los pueblos por medio del Evangelio; así, se busca el bienestar de la población que se adscribe bajo esta religión. A partir de ese mandato, el Vaticano identifica como peligrosa la ideología

² El adelgazamiento del Estado es una intervención que toma partido asegurando una desregularización interna, a través de modificaciones legislativas con la finalidad de disminuir los derechos (Hernández, 2014, p. 176). La autora afirma que el Estado ha adquirido menos soberanía, lo que ha permitido que agentes externos incidan en sus políticas. Si bien, ella lo aborda desde el ámbito laboral, para el caso de la educación también se puede leer a partir de los mismos términos, porque en un Estado laico como el mexicano, hay intervenciones desde la educación que serían anticonstitucionales; no obstante, suceden.

de género porque discrepa del objetivo principal del hombre y la mujer, que es la procreación (según el Evangelio).

Entonces, si se asume a la categoría de género desde una mirada sociohistórica; es decir, que el ser mujer responda a parámetros culturales, históricos y sociales de una determinada época y no desde su vertiente biológica dominante, que busca reproducirse, esto da como consecuencia un quiebre con los fundamentos católicos. Por lo tanto, la educación sexual que promueve el placer, la diversidad sexual (parejas homosexuales) y las relaciones sexuales sin fines reproductivos están atentando contra del mandato de la reproducción. Todo este pensamiento se ancla bajo el discurso biológico y la complementariedad de los sexos.

Si bien el análisis realizado por el Vaticano (2019) es muy claro con respecto a la complementariedad de los sexos con fines reproductivos, no se profundiza si este fin es el mismo para todas las personas; es decir, ¿qué sucede cuando quien desea procrear es una persona con discapacidad intelectual?, ¿se hace un acompañamiento? Esto no se aborda. No obstante, existen otras investigaciones que dan cuenta de que los mandatos de género con relación a la reproducción operan de manera muy distinta cuando se tiene discapacidad. Tal y como lo describe Brégain (2021):

Durante las décadas de 1960 y 1970, cuando el tema de la sexualidad de las personas con discapacidad surgió en los debates públicos, varios miembros de la Oficina Internacional Católica de la Infancia (Padre José Ignacio Eguia Careaga, Jean Vanier, etc.) se pronunciaron en contra de la homosexualidad y de la masturbación. Solo defienden las prácticas heterosexuales en el marco del matrimonio cristiano y limitan la posibilidad de matrimonio para los deficientes mentales, tratando de orientarlos hacia la aceptación del celibato. (p. 82)

Aunque la cita expone la situación de hace varias décadas, el trabajo del historiador revela cómo ciertos discursos continúan con gran peso hasta nuestros días. Asimismo, se afirma que algunas personas con discapacidad intelectual sí tienen la oportunidad de establecer relaciones heterosexuales: “Solamente algunas personas con la madurez emocional, moral y espiritual para casarse (Brégain, 2021, p. 82). Entonces, únicamente quienes alcancen ese proceso madurativo podrán casarse. Algunos de estos discursos que

apelan a la maduración tienen sus similitudes con el mandato de la productividad; es decir, solo las personas con discapacidad intelectual que alcancen la vida independiente, en términos productivos, por ejemplo, tener un trabajo, podrán establecer relaciones interpersonales.

De la misma manera, cabe destacar la importancia que se da a la familia como promotora y defensora de la educación de sus hijos; es decir, se sostiene que son ellos quienes deben asumir la educación de sus hijos y no la escuela. Siguiendo con la relevancia de la familia, es importante resaltar que la procreación tiene un fin, y este es formar una familia, pero no cualquier familia: ésta debe ser la considerada como natural (heterosexual, racional, funcional y católica).

Por otro lado, el documento de Inmujeres cambia totalmente, porque es una investigación situada en el contexto mexicano que parte desde una visión más amplia y que identifica mandatos de normalidad, discriminación y estigma hacia las mujeres con discapacidad. Es por lo anterior que esta investigación sale del campo del discurso jurídico de los derechos humanos. Si bien menciona la importancia de la normativa, la principal característica que hace que sea distinta es que se recuperan las voces de las mujeres para que sean ellas quienes desde su propio cuerpo expresen cuáles son las problemáticas que viven por ser mujeres con discapacidad en México, además de pertenecer a una comunidad indígena. Entonces, el modo en cómo se lee el género bajo esta perspectiva es distinta porque no se centra en la condición de ser mujer de manera intrínseca; por el contrario, se abordan las condiciones del contexto que hacen que ellas se encuentren en una situación vulnerable, y no que llevan la vulnerabilidad en sí mismas, a diferencia de los citados con anterioridad.

Educación, inclusión y desarrollo sostenible

Otro de los elementos que dan razón a estos discursos es la inclusión. Aun cuando hablar de inclusión se puede hacer desde distintos lugares, por ejemplo, en el ámbito laboral o legal, para poder comprender su auge cabe hacerse la pregunta: ¿cuál es la relación de la inclusión con el desarrollo sostenible? La respuesta es que están íntimamente ligadas. Esto se puede observar de manera clara en la publicación de la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe, en donde en el Objetivo 4 se plantea garantizar

una educación inclusiva de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, haciendo énfasis en las poblaciones vulnerables. Nuevamente el discurso de la vulnerabilidad se hace presente.

Así, lo contenido en dicha agenda serán los puntos bajo los cuales los Estados deben/deberán reforzar sus políticas para cumplir las metas. Por lo tanto, parece evidente que se mire a la discapacidad (población vulnerable) desde el lenguaje inclusivo y la perspectiva de género. Lo anterior atañe al campo de la educación sexual porque es impulsada a partir de estos discursos, al menos los que se centren desde el ámbito institucional.

Desde ese escenario, se sostiene que existen dos tipos de barreras para alcanzar la inclusión educativa en el campo de la sexualidad: los problemas sistémicos y los basados en la escuela (OMS, 2011). Los primeros tienen que ver con la ausencia de legislaciones claras, así como de políticas educativas. Los segundos responden a la poca flexibilidad de los enfoques educativos, capacitación de los docentes y las barreras arquitectónicas, además del estigma que se tiene acerca de la educación sexual.

Ante esa problemática se sugieren acciones para cerrar la brecha educativa: estas tienen que ver con el acceso a la información desde formatos accesibles, la insistencia del diseño universal y realizar los ajustes necesarios para modificar el currículo educativo. Lo mismo se observa en los documentos nacionales, así como la perspectiva de género y el currículo integral como partes importantes del proceso educativo. Cabe destacar que en los países en donde se han introducido las políticas de inclusión se han reducido los costos del Estado en programas sociales para esta población. Es decir, en términos económicos es mejor agregar políticas de inclusión que seguir manteniendo programas aislados para personas con discapacidad, como las escuelas de educación especial. Por esas razones, la inclusión y el desarrollo se leen desde la misma óptica. Al menos, esta es la lectura que se hace en el plano de lo económico. Finalmente, la inclusión desde este posicionamiento tiene cara de accesibilidad, ya sea desde los espacios, como las barreras arquitectónicas, hasta lo que atañe a los currículos.

Discapacidad y promoción de la salud

Abordar el tema de la salud dentro de la educación sexual integral es de suma importancia. Cabe recordar que la triada que busca la educación sexual integral de acuerdo con la definición oficial promovida por la ONU, es la siguiente: salud, bienestar y dignidad en función de los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales. Bajo esa medida, el concepto de salud que atraviesa a todos los documentos guarda relación con un estado de bienestar físico, mental y social y no solo ausencia de enfermedad o infecciones. Con respecto a la discapacidad, se la define de la siguiente manera: surge de la interacción entre los factores de salud y contextuales.

De estas definiciones que se desarrollaron más en la parte descriptiva de este capítulo, se observa que la salud, al menos, desde esta óptica, se posiciona desde el discurso bio-psico-social y como un estado por alcanzar. En consecuencia, se busca que estos elementos estén en armonía. Pareciera ser que si en uno de estos las personas “fallan”, entonces ya no existe el anhelado estado de bienestar; en esta parte se presta mayor atención a los aspectos psicológicos y cognitivos que son considerados como saludables y/o buenas prácticas en el ámbito de la salud sexual y reproductiva. Es decir, existen parámetros que miden estos aspectos; de otra manera, no se podría evaluar el bienestar. Y es a partir de estas mediciones que se construye una educación sexual integral abstracta que va a dirigir el curso del estado de bienestar de las y los sujetos destinatarios de dichas políticas y programas en materia de salud sexual y reproductiva. Esto es de vital importancia para identificar cómo esas políticas de salud aterrizan en los cuerpos con discapacidad.

¿Son todas las realidades iguales?

Una vez identificados los discursos que pretenden instalarse de manera universal (es decir, aplicarse de manera generalizada para todas las personas), hay que señalar que las mismas instituciones han dado cuenta de que su discurso no puede aterrizar de la misma manera para todos los contextos. En ese sentido, se identificaron dos tipos de discursos. El primero es el homogeneizante, el de los marcos normativos del derecho internacional; aquí no se señalan diferencias contextuales. El segundo es en el que se ejemplifican las realidades. En este se pone de manifiesto que existen al menos dos educaciones sexuales integrales: las que se

ejercen en el primer mundo y las del tercer mundo. Bajo esa medida, los ejemplos de las malas prácticas son dibujados como africanos, asiáticos y latinoamericanos. En otras palabras, estos lugares se vuelven los espacios por ser intervenidos, en la mayoría de los casos. Esto no quiere decir que sea una acción que deba interpretarse de manera dicotómica; es decir, entre bueno y malo, sino que es necesario ver los matices que la contienen, los cuales se explicaran más adelante.

Lo anterior se puede observar con mayor claridad en el informe mundial de la discapacidad de la OMS (2011); esto contribuye de manera importante al análisis contextual y a las formas de intervención. Cabe destacar que la discapacidad ha pasado por diversas formas de interpretación a lo largo de la historia. En este momento, la OMS, apoyada por la CIF, es la que marca el curso sobre qué es discapacidad. En tales circunstancias, dicho concepto ya no sólo se lee a partir de la enfermedad en sí misma, sino que se han tomado en cuenta las condiciones del ambiente. Esto ha dado como resultado poder identificar que la discapacidad habita de manera predominante espacios y realidades específicas; esto es: el tercer mundo.

En ese sentido, es pertinente destacar que según el informe mundial de la discapacidad (OMS,2011), el tercer mundo concentra el 80% de la discapacidad en el planeta; por lo tanto, no parece sorprendente que exista una mayor incidencia de programas educativos en estos países, aunque paradójicamente se tomen como modelos de intervención a seguir los que se han producido en el continente europeo.

Otro dato importante es el que tiene que ver con el momento de la vida en que aparece la discapacidad. Siguiendo esta división entre primer y tercer mundo, para el caso de los primeros, la mayoría de las discapacidades se asocian con la vejez; por el contrario, en los segundos, jóvenes y niños la adquieren como consecuencia, en algunos casos, de la falta de acceso a medicamentos (como vacunas) y vitaminas, así como por una alimentación deficiente. ligado a la pobreza. Y si se le agrega la condición de género, se torna más difícil.

Siguiendo lo expuesto, los países en los que se ha centrado este análisis han sido, especialmente, del continente africano. Esto porque la misma literatura los ha tomado como ejemplos de programas de intervención tanto en el informe de la OMS (2011) como en los que abordan específicamente la educación sexual integral. Una de las características de las

intervenciones en estos países es que se llevan a cabo, en su mayoría, por organizaciones de la sociedad civil, muy probablemente financiadas por las políticas de cooperación internacional. Asimismo, las prácticas de educación se dirigen a aspectos culturales de las poblaciones, que son considerados violaciones a derechos humanos, la mayoría de ellas interpeladas por cuestiones de género. Por otro lado, en los casos de países como Suecia, Noruega y Eslovaquia el discurso educativo no atraviesa cuestiones relacionadas con la pobreza o al género, mucho menos desde aspectos culturales. Más bien, la intervención está centrada en generar inclusión desde la accesibilidad. Entonces, es claro que los entornos socioeducativos no son los mismos.

Para el caso mexicano, de acuerdo con la legislación que se citó, se buscan aspectos similares para los países del tercer mundo: inclusión, perspectiva de género y derechos humanos. Si bien todos estos aspectos se encuentran interrelacionados en los documentos analizados, hay dos que se han impulsado de manera significativa en comparación a los otros: el de la inclusión y el del currículum integral. El discurso inclusivo es el mismo que viene desde el derecho internacional, haciendo énfasis en el uso de recursos tecno-pedagógicos como elementos que apoyen en la accesibilidad. Sin embargo, la diferencia que aquí se observa es el currículum integral, de tal forma que la educación sexual integral está contenida en este. Cabe destacar que se considera que a tal tipo de educación se le significa como un proceso a lo largo de toda la vida. Esto último es bastante reciente, como se puede observar en la descripción respecto a la reforma al artículo 3° constitucional, que intenta dar un giro de la educación técnica hacia una centrada en las personas, desde la parte humana, lo cual es bastante relevante si se pretende impulsar la educación sexual integral no solo desde aspectos técnicos, sino de carácter humano.

Tal perspectiva parece ser la que han tomado el programa Construyendo Puentes y CALI, quienes más allá de centrar la atención en aspectos técnicos, se han dado a la tarea de impulsar otros que parten del currículum integral, como las relaciones interpersonales.

El uso de los discursos de los derechos humanos por parte de las instituciones y su impacto en la educación

Para poder significar el contexto de las y los jóvenes con discapacidad intelectual de los programas Construyendo Puentes y CALI, A. C., fue necesario conocer las condiciones geopolíticas de las cuales son partícipes. En otras palabras, sería un reduccionismo afirmar que ello no impacta en las formas de ser y estar en el mundo de esta población, sobre todo desde ámbitos que se consideran “privados”, como la sexualidad. En ese sentido, cabe destacar que para interpretar dicho contexto existen tres elementos que conforman el proceso de triangulación: el texto, el autor y el lector. En ese sentido, en este apartado se concentra con mayor peso el lector.

Hasta este momento se dedicó principal atención a la descripción y un acercamiento analítico de los documentos antes señalados. Cabe destacar que la selección de estos se debió a que el objetivo principal de este apartado es interpretar el contexto geopolítico de la educación sexual integral para jóvenes con discapacidad intelectual. En ese tenor, las principales categorías que sostienen la mayoría de los documentos son las siguientes: derechos humanos, género, discapacidad, inclusión, condición geográfica, salud, educación y desarrollo.

En cuanto al derecho internacional, la tensión está centrada en dos sentidos: los discursos institucionales apoyados en las categorías ya analizadas y sus formas de intervención en los contextos. Al respecto, es importante destacar que los discursos de derechos humanos son deseables de manera igualitaria; en otras palabras, difícilmente se puede cuestionar que estos no sean un estado en el que se quiera estar, pero son un medio, no un fin en sí mismo. En otros términos, la regulación no dará derechos; más bien, gracias a esas normativas se posibilitará la creación de condiciones para mantener ese derecho.

Por otra parte, las intervenciones han colocado, la exclusión, la vulnerabilidad, la fragilidad, la pobreza, las violencias (por condición de género, edad y discapacidad) en las mismas personas, de manera individual e intrínseca, o se han considerado como temáticas por intervenir, y poco o nada se cuestionan las estructuras que generan esas condiciones de

vida. Por lo tanto, si se parte de análisis que centren la vulnerabilidad de manera intrínseca, es claro que se piense en riesgos, en los peligros de ser cierto cuerpo o ser de cierta nacionalidad. Todo ello está reforzado por voces autorizadas que legitiman de forma constante que el ser cuerpos atravesados por el género, la raza, discapacidad edad y condición geográfica (países del tercer mundo) son un riesgo latente.

En suma, la marginación, discriminación, violencia y exclusión no son algo que se dé de manera aislada o se desarrolle por ser cierto cuerpo; más bien las condiciones sociales, históricas y culturales son las que han generado estas situaciones. Si bien los peligros son reales, las formas de afrontarlos también deberían estar colocadas en generar estrategias de confrontación, de lucha, de diálogo, de hacer otras formas que cuestionen esas supuestas formas naturalizadas de ser, de estar, de relacionarse

Las instituciones y sus formas de intervención en los contextos específicos

Asimismo, cabe destacar que cada institución dirige su discurso en función de los objetivos que busca. Esto es relevante porque si bien se parte de universalismos (derecho internacional), las formas en cómo se materializan en los entornos educativos están atravesadas por cuestiones políticas e históricas que no deben perderse. Lo anterior es de suma importancia para esta investigación, en el sentido de que se tiene como principal objetivo abrir las formas de intervención y/o acompañamiento desde epistemes que apelen a la alteridad, es decir, a otras formas de ser y estar en y con el mundo más plurales, éticas e incluyentes. Y esto se encuentra atravesado por pensamientos que cuestionan y tensionan los discursos hegemónicos en torno a las categorías que ya se han analizado. A partir de ello, es pertinente aclarar que los discursos provenientes de las instituciones no son descartables, porque evidentemente estos son parte del entramado de relaciones que condicionan nuestro actuar en el mundo. No obstante, esto no quiere decir que no deban cuestionarse, ampliarse, confrontarse; se precisa dialogar con otras formas, poco transitadas o desconocidas, y, sobre todo, conocer sus fines.

En el caso del discurso que se encuadra desde el marco de la salud de los derechos sexuales y reproductivos y su relación con la discapacidad, el concepto de bienestar se hace presente de manera persistente, al asociársele con estados deseables y en equilibrio de los

elementos físicos, psicológicos y sociales. Entonces, cabe preguntar cómo afecta esto a las prácticas educativas que se erigen desde esta mirada con personas con discapacidad intelectual. La respuesta está en que si las evaluaciones para medir el bienestar surgen a partir de criterios de funcionalidad y racionalidad que se dirigen a formas únicas de habitar el mundo, esto da como consecuencia la expulsión o patologización de quienes se alejen de la norma. En cuanto a los discursos que apelan a la inclusión, como se señaló en el análisis se encuentran dirigidos a la accesibilidad, lo cual es sumamente importante y necesario, particularmente cuando de diseños flexibles en torno al currículo se habla. Sin embargo, esto no es lo único que debe abordarse desde la inclusión educativa. Algunos elementos que podrían ser retomados son cuestionar la normalidad o la norma dentro de los planes de estudio y no solo mirar la diferencia.

Otro punto por examinar en cuanto a las instituciones es con respecto a la importancia de generar estudios de carácter cuantitativo, como el informe de la OMS de 2011, porque este tipo de investigaciones permiten hacer análisis más complejos de maneras más amplias del mundo globalizado. Lamentablemente, en el caso del texto citado, los datos no se han actualizado, y la distancia es de 10 años. Si bien este tipo de documentos requieren grandes inversiones, es de suma importancia que sean renovados, porque el discurso de los derechos humanos, los movimientos sociales, incluso las nuevas desigualdades en términos de impactos medio ambientales que generan nuevas discapacidades han complejizado sus formas de análisis, de acercamientos metodológicos. Es decir, la discapacidad siempre es en relación al momento histórico que se esté viviendo.

Ejemplos de estas nuevas formas de crear discapacidades los vemos en el caso de los fenómenos ligados a la criminalización de la protesta (dato que no se incluye en el informe de la OMS (2011) en América Latina, particularmente en el caso de Chile (Guzmán, 2019), en donde el Estado castigó a sus opositores generándoles lesiones oculares. Esto, en una sociedad altamente ocularocentrista, es sin duda, un hecho que no puede concebirse como algo aislado. Las violencias como parte de la ausencia de derechos para el acceso a servicios básicos destinados al sostenimiento de la vida han sido analizadas y documentadas por la OMS (2011). Si bien las denuncias ante estas situaciones son plausibles, también se han detonado

procesos organizativos de resistencia. Tal es el caso de lo sucedido en los años 2015-2016 en Brasil con el nacimiento de una cantidad enorme de bebés con microcefalia, debido al virus del Zika; esto llevo a crear procesos de organización de las madres brasileñas (Kremer, 2018).

Otro aspecto que no ha sido documentado han sido las violencias ejercidas hacia las mujeres, intentos de feminicidios que producen nuevas discapacidades. Según datos del INEGI (2021), el ahorcamiento como método para asesinar a mujeres ha ido en aumento considerable, siendo la segunda opción después del arma de fuego para perpetuar el crimen; pero ¿qué sucede con esas mujeres que no son asesinadas, mas sus capacidades cognitivas se ven afectadas debido al estrangulamiento? Esta información para el caso mexicano es de particular relevancia, ya que poco se ha explorado qué pasa con las mujeres que adquieren una discapacidad por razones de violencia, luego de un intento de feminicidio.

Conclusiones

A partir de lo expuesto en este capítulo, se puede concluir que el contexto de la discapacidad es dinámico y responde a las condiciones geopolíticas del momento histórico. En ese contexto, los discursos de los derechos humanos que contienen la perspectiva de género y la inclusión son los que han predominado en los documentos promovidos por los organismos internacionales; sin embargo, es clara la diferencia que se hace entre países en desarrollo y desarrollados, en el sentido de que los primeros se vuelven ejemplo de inclusión y los segundos ilustran las formas de intervención.

La inclusión se interpreta como el mecanismo para reducir los costos que implican las políticas asistencialistas. Por estas razones, se insiste en su instauración; de la misma manera, se ilustra por medio de experiencias, generalmente en países desarrollados, el impacto de esta perspectiva en la reducción de los costos que le implicaba al Estado. Esto es relevante porque, en relación con los derechos sexuales y reproductivos, la posibilidad de establecer relaciones de pareja, casarse e incluso tener hijos se asocia con cierta madurez; es decir, se permite siempre y cuando la persona con discapacidad sea más incluida, particularmente en el ámbito laboral. En suma, el poder reproducirse, tener pareja y, en suma, el ejercicio libre de la sexualidad está condicionados. Todo esto ocurre dentro de un marco

heterosexual, pero puede existir cierta flexibilidad si existe esa madurez que se traduce en qué tan incluido se está dentro de las lógicas de la productividad. En consecuencia, el goce de los derechos sexuales y reproductivos estará condicionado en la medida en que se abandone la diferencia y se centre en qué tan capaz se puede llegar a ser, gracias a la inclusión, y se asuma el cambio de manera individual; es decir, se está pensando, por ejemplo, que el ejercicio de la maternidad y la paternidad son acciones individuales.

Cabe señalar que se recupera el relato de la inclusión desde la mirada de los organismos internacionales. Esto no quiere decir que no existan otras formas de significarlo; sin embargo, la autoridad que tienen es bastante fuerte en la producción de subjetividades.

Con respecto al análisis de las instituciones retomadas y sus formas de intervención en los contextos, se encontró que el riesgo tiene rostro de mujer y de niña que habitan el tercer mundo. En otras palabras, las políticas que formulan terminan por caracterizarles teniendo en sí mismas una condición que genera peligro y que condiciona el goce de sus derechos sexuales y reproductivos: la discapacidad. Esto desvía la atención de lo que en realidad produce el peligro: los sistemas de opresión en que las mujeres y las niñas se encuentran. De la misma manera, las formas hegemónicas de expresar la masculinidad y feminidad en los cuerpos con discapacidad intelectual se encuentran alejados de estos relatos.

Capítulo V

Referentes teóricos: los estudios críticos de la discapacidad en clave Sur

“La ciencia se ha visto con una mirada externa al objeto que estudia,
¿Qué pasaría si ahora te incluyes en la ecuación del mundo?
¿Qué extrañas cosas sucederían si te piensas parte de lo que miras?
¿Acaso podrías descubrir otro objeto dentro del objeto? O,
¿Acaso sus leyes podrías sentir y no solo conocer con gran empatía?
Salir de la opresión científica en que nos hemos metido,
Significaría abrirse a nuevos sentidos,
Pasar de las relaciones de dominio,
A un ser humano humilde, respetuoso, sencillo,
Animales, plantas, piedras, cielos, mares,
Un ser humano, en horizontalidad, al cosmos unido”.

Micalco, Moramay. *Del amor y otra ciencia*

Introducción

El desarrollo de este capítulo contiene la perspectiva teórica desde la cual se posiciona este proyecto de investigación, teniendo como objetivo general analizar las teorías que se ubican desde los estudios críticos de la discapacidad, incluidos giros decoloniales y las pedagogías críticas para la educación sexual integral con juventudes con discapacidad intelectual.

El capítulo se estructura de la siguiente manera: iniciando con un acercamiento a las epistemologías del Sur haciendo énfasis en los elementos epistemológicos y ontológicos desde los cuales se puede construir la propuesta de intervención. Posteriormente, se dialoga con las pedagogías críticas, enfatizando, principalmente en dos de ellas: las pedagogías del cuerpo y las pedagogías de la diferencia. Un último componente es el que engloba las teorías del currículum desde el campo de intervención identificando los elementos que mejor se adecuan para el acompañamiento en esta propuesta educativa. Finalmente se reflexiona partir de esos tres componentes y se identifican la potencia de cada de ellas para la construcción de la propuesta educativa.

5.1 Pensando desde el Sur

Durante todo el recorrido de esta tesis se ha enfatizado la necesidad de abrir los campos epistemológicos y metodológicos a la pluralidad de ser y estar en y con el mundo, particularmente con la creación de puentes con otros saberes. Cabe destacar que uno de los elementos principales bajo los cuales se sitúa esta investigación es a partir del cuerpo sexuado y su relación con el mundo. Por estas razones, es de suma importancia conocer cuál es la lectura que se hace del cuerpo desde diversos posicionamientos teóricos. Si bien la investigación se enmarca en el campo educativo, existen reflexiones desde otras disciplinas que han pensado, tensionado y problematizado el cuerpo y sus significaciones culturales, políticas, biológicas e históricas. Esto es de gran importancia para esta investigación porque se insiste en romper con las miradas que ponen en un lugar no deseado, patologizado y de sufrimiento al cuerpo con discapacidad.

En primera instancia es necesario identificar que “Sur” es una categoría que ayuda a interpretar las realidades; en consecuencia, si existe un Sur, debe haber un Norte. En otras palabras, estas categorías hacen referencia a lo que solía nombrarse como tercer y primer mundo, respectivamente, y después países en vías de desarrollo y desarrollados, categorías que han sido utilizadas sobre todo en el capítulo correspondiente al contexto de esta tesis, debido a que es el lenguaje mayormente utilizado en los instrumentos analizados. De tal forma que el progreso como sinónimo de desarrollo se consolidó como una aspiración a una mejor vida, y llegó al grado de naturalizarse, es decir, era el único camino por seguir. Para Escobar (1998), el desarrollo implicaba una experiencia más compleja:

Me propongo hablar de desarrollo como una experiencia históricamente singular, como la creación de un dominio del pensamiento y de la acción, analizando las características e interrelaciones de los tres ejes que lo definen: las formas de conocimiento que a él se refieren a través de las cuales llega a existir y es elaborado en objetos, conceptos y teorías; el sistema de poder que regula su práctica y las formas de subjetividad fomentadas por este discurso, aquellas por

cuyo intermedio las personas llegan a reconocerse a sí mismas como “desarrolladas” o “subdesarrolladas”. (p. 22)

Lo manifestado por el antropólogo colombiano contribuye a las reflexiones acerca de la aspiración naturalizada de colocar como único horizonte de destino al sujeto del desarrollo. Este *dominio* de pensamiento y acción ha disminuido las posibilidades de imaginar experiencias alternas a dichas lógicas. Sin embargo, esto no quiere decir que no existan. De esta manera es posible dialogar con ese otro fuera de la experiencia desarrollista; es decir, que la relación del diálogo no esté sostenida a partir de parámetros uniformes, continuos, únicos y estandarizados. En otras palabras, ir en contra de civilizar o colonizar a la otredad posibilita encontrarnos en la pluralidad.

Algunas pistas que ayudan a enfrentar estos desafíos se encuentran en las teorías críticas y en las llamadas epistemologías del Sur. En ese sentido, es necesario aclarar que se apela a un Sur epistemológico, por tanto, no están depositadas en un lugar geográfico, ni son estáticas; es decir, es una categoría geopolítica y heterogénea. En palabras del sociólogo De Sousa Santos (2018):

el Sur epistemológico, no geográfico, compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Se producen dondequiera que ocurran tales luchas, tanto en el norte como en el sur geográficos. (p. 29).

Lo anterior es clave porque estos posicionamientos hacen críticas a los universalismos epistémicos que validan solo una forma de ser, estar y producir conocimiento. Entonces, muchos de estos conocimientos y/o saberes responden a voces que históricamente han permanecido marginadas; en otras palabras, a la otredad. Por lo tanto, el lugar de enunciación implica el cuerpo que se es con relación a su territorio, "un giro epistémico en clave decolonial supone recuperar lo acallado por la modernidad mediante la validación de lenguajes, subjetividades y cuerpos como materialidad desde la cual reescribir la historia de los condenados" (Soarí, 2021, s/p).

Asimismo, cabe destacar que se debe evitar caer en dicotomías; es decir, no se trata de que de ahora en adelante se piense el mundo únicamente desde un Sur dado y acabado porque se estaría reduciendo nuevamente la potencia de interpretar-nos y mover-nos hacia otros lugares posibles. En ese sentido, Boaventura de Sousa Santos (2018) afirma que:

Las Epistemologías del Sur no buscan reemplazar las Epistemologías del Norte y poner al Sur en el lugar del Norte. Su objetivo es superar la dicotomía jerárquica entre el Norte y el Sur. El Sur que se opone al Norte no es aquel Sur que el Norte constituyó como víctima, sino un Sur que se rebela para superar el dualismo normativo existente. (p. 35)

Este razonamiento es fundamental en tanto que la construcción del mundo en términos binarios y su diferenciación jerarquizada ha reducido las posibilidades de imaginar otras formas de ser y relacionarnos. Esto sin duda incluye la manera en cómo aprendemos y enseñamos

5.2 ¿Qué sucede con los universalismos epistémicos?

Ahora bien, siguiendo con los universalismos epistémicos, Grosfoguel (2013) sostiene que el mundo se ha visto a través de lo que han producido teóricamente cinco países en el mundo: Italia, Alemania, Inglaterra, Francia y EE. UU., y se pregunta cómo es posible que las realidades tan diversas puedan ser explicadas a partir de lo que dicen los hombres de estos países. En ese mismo sentido, todo lo que es producido fuera de ellos tiene la categoría de inferioridad epistémica. Y si quien lo piensa es mujer, el conocimiento es aún menos valorizado. A esto el autor le llama *racismo/sexismo/epistémico*.

Para poder explicar las razones del porque se ha expandido este tipo de epistemologías producidas en el Norte global, Grosfoguel (2013) realiza una crítica a la filosofía cartesiana a partir de la frase célebre de Descartes: “Yo pienso, luego existo”. En ese sentido, Descartes plantea dos argumentos principales para apoyar su pensamiento: uno ontológico y otro epistemológico. El dualismo ontológico afirma que la mente es una sustancia distinta al cuerpo. Ante ello, puede producir un conocimiento equivalente al ojo de Dios; entonces, la universalidad del Dios no está determinada por ninguna particularidad. El segundo

argumento, el epistemológico, asevera que la única manera en que se puede producir conocimiento es por medio del método del solipsismo. Para Grosfoguel, sin dualismo ontológico, la mente estaría localizada en un cuerpo y estaría condicionada por un cuerpo y, por ende, no existe producción de conocimiento no situado. Asimismo, sin el solipsismo epistémico, el “yo” estaría situado en relaciones sociales particulares, en contextos históricos concretos.

Lo anterior nos lleva a las críticas sobre los universalismos epistémicos que se anclan en uno solo: el eurocentrismo, así como el desvincular la producción académica desde conocimientos situados (y esto incluye al cuerpo que encarna esas experiencias). Sin embargo, con ello no se pretende caer en esencialismos ni en posturas que desechen a Europa o a Estados Unidos como lugar para pensar y dialogar. Dicho de otro modo, alguno de los elementos que se intentan rescatar son visibilizar que el pensamiento eurocéntrico es un particularismo más. En palabras de Castro-Gómez (2017): “El universalismo sería tan solo una particularidad más, un *ethos* que se postula como universal gracias a los privilegios que obtiene este sujeto epistémico de la dominación (colonial, burguesa, machista, capitalista) ejercida sobre otros” (p. 263). Así, lo que se ha naturalizado ha sido una particularidad; por lo tanto, dialogar con la anormalidad es clave.

Asimismo, se parte de examinar de qué manera esta forma de pensamiento ha condicionado el ser sexuado y su relación con la educación de las personas con discapacidad intelectual. Es ahí donde se centra la atención. Y esto no puede hacerse negando las formas que le han construido de cierta manera ante ciertos contextos. Además, siguiendo con el filósofo colombiano Castro-Gómez (2017), es imposible comprender el sentido y la función de una práctica cualquiera si la abstraemos de la red de relaciones que la hace posible; la lucha no es entonces por desembarazarse de la universalidad, sino por encarnarla (p. 257). Ante ello, el autor, en diálogo con Rancière, llega a la siguiente conclusión:

[...] en toda sociedad hay sujetos flotantes que no encajan en el ordenamiento que esa sociedad considera útil, normal, funcional o deseable. Son entonces los parias de esa sociedad, aquellos cuya voz “no cuenta” en el reparto de lo sensible. El momento propiamente político es aquel en el que esos sujetos flotantes

establecen un ordenamiento frente al litigio que los excluye. Pero atención: lo que cuestionan no es la exclusión que ellos en particular experimentan, sino el ordenamiento mismo en que esa exclusión tiene lugar. No piden ser incluidos en el mismo orden que les excluye (“queremos tener una parte en ese orden”), sino cambiar las reglas que son válidas para todos (“queremos otro orden”). (Castro-Gómez, 2017, p. 263)

En efecto, no se estaría hablando tan solo de la condición de discapacidad, sino de todas las formas de sujeción que han mantenido a ciertas personas bajo la línea de lo anormal, disfuncional, no deseado, del no ser (Fanon, 2001). Y esto no incluye únicamente a la discapacidad: también a las otras condiciones de vida que se cruzan con ella; tal es el caso de las categorías de habitar en el Sur Global, la clase, la raza, la sexualidad y la condición de género, como se mencionó al momento de iniciar este capítulo. La crítica versa en las estructuras que han mantenido en la marginación a ciertos grupos de población; por lo tanto, la lectura se realiza a partir de la relación que ha construido ciertas narrativas como las únicas formas válidas de vivir en este mundo. Asimismo, de acuerdo con Castro-Gómez (2017):

el problema del eurocentrismo no es la universalidad como tal, sino su concepción universalista del juego entre lo universal y lo particular [...] No hay que confundir una posición antieurocéntrica con la negación de toda universalidad [...] debemos entender que la mejor forma de combatir el colonialismo y el eurocentrismo no es reclusión en las particularidades culturales y negando la universalidad por considerarla un instrumento del colonizador. Al contrario, la lucha por la descolonización debe hacerse afirmando la universalidad. Pero no se trata de una universalidad abstracta que niega la particularidad, sino de una universalidad concreta que construye a través de la particularidad. (pp. 260-261)

Lo anterior es clave para diferenciar entre una concepción universalista y la universalidad. Esto permite no caer en esencialismos y romanticismos que desechan cualquier “acierto” en términos generales producido, pensado y nacido en la académica

occidental, por ejemplo, los discursos de igualdad y fraternidad desde los cuales se sostienen los derechos humanos, así como el auge de las nuevas tecnologías en tanto medios necesarios para los entornos donde existe relación con la discapacidad. Además, caer en particularismos excesivos sería un error que puede impedir tejer redes con las y los otros; entonces, se pretende la universalidad concreta sin borrar las particularidades. Por consiguiente, no se haría referencia a algo, sino a un alguien.

5.3 Pensar la discapacidad intelectual en clave Sur (aproximaciones)

Una vez descritas las razones para elegir las epistemologías del Sur como punto clave para el diálogo con este proyecto de investigación, se recuperan algunas relaciones que dan sentido al momento de pensar la discapacidad intelectual en la región. Siguiendo a Quijano (2000): “Una de las necesidades cognitivas del capitalismo es la racionalidad, la cual es impuesta además de ser concebida como válida y de ser uno de los emblemas de la modernidad” (p. 246). Entonces, si la racionalidad es el emblema del pensamiento moderno, tal y como lo ha citado el pensador peruano, ¿qué pasa con quienes se encuentran en la diferencia, Particularmente con las personas con discapacidad intelectual, en donde bajo este pensamiento racional se ve como la única forma válida de ser humano? ¿Cómo son leídos esos cuerpos que no cumplen con tal característica? de ahí que en “la modernidad, no pensar es sinónimo de ‘no ser’, es decir, la ausencia de la racionalidad se interpreta como ausencia del ser (Pino y Tiseyra, 2019, p. 510). Lo anterior da cuenta de la necesidad de considerar a la discapacidad a partir de los procesos históricos; en otras palabras, de recuperar su historicidad con realidades muy concretas latinoamericanas

Ahora, así como se han rescatado aspectos que evidencian que las desigualdades son producto de diferencias estructurales ligadas a la modernidad/colonialidad, tales como la creación del otro-no blanco, mujer, indígena, negro, hay autores que sostienen que la discapacidad debe estar en el centro del debate también, y que se debe hablar de una modernidad-colonial-capacitista. En ese sentido, siguiendo a Pino y Tiseyra (2019): “cómo las percepciones, emociones y formas de habitar un cuerpo con ‘discapacidad’ en el ‘Sur Global’ son un efecto de arrastre de mecanismos de opresión y diferenciación surgidos de

los procesos de colonización, invisibilizados por la matriz de dominación moderno-colonial” (p. 511). Entonces, siguiendo, la reflexión de estos autores, la matriz colonial que ya se ha explicado debe dialogar con la discapacidad.

A partir de ello, se puede observar que existe un gran peso en privilegiar como la única forma de aprendizaje lo que está atravesado por la razón. Con esto no quiere decir que se deseche la razón; más bien, la crítica se dirige a que esta se posicione como la única manera y la primera en los procesos de aprendizaje. Eso no da cabida a experimentar mediante otras formas en donde no se separe el cuerpo de la mente, así como hacer cuerpo la enseñanza

Por otro lado, cabe desatacar que las personas independientes y “dueñas” de sus cuerpos eran únicamente los hombres blancos, heterosexuales, funcionales y cristianos; para el resto, no había el poder de decidir. Bajo esa medida, las mujeres, la disidencia sexual, las infancias, los no blancos, han tenido que luchar por conseguir esa universalidad a partir de sus particularidades. Lo mismo ocurre con las personas con discapacidad intelectual. Es decir, el modo en que son leídos a partir de un sujeto abstracto ideal les ha dejado en la exclusión y la marginación, como a los grupos ya señalados.

5. 4 Aproximación al cuerpo

Pensar desde el cuerpo la educación sexual es una posibilidad que va en sincronía con las perspectivas teóricas que ya se han señalado porque se distancia de la abstracción para darle peso, carne, a las experiencias de las personas. En ese sentido, lo primero que se sostiene es que somos cuerpos que interactúan con otros cuerpos humanos y no humanos. Es decir, las fronteras se materializan en los cuerpos. Siguiendo las reflexiones del filósofo francés Nancy (2000), las formas en que seremos tratados serán a partir de cómo se ha objetado ese cuerpo y sus marcos de relaciones:

Un cuerpo siempre es objetado desde fuera, a «mí» o al prójimo. Los cuerpos son primeramente y siempre otros —al igual que los otros son primeramente y siempre cuerpos. Yo siempre ignoraré mi cuerpo, me ignoraré siempre como cuerpo justo *ahí mismo* donde «corpus ego» es tina certidumbre sin reservas. A los otros, por el contrario, los conoceré siempre en tanto que cuerpos. *Otro es un*

cuerpo porque sólo *un cuerpo es otro*. Tiene esa nariz, ese color de piel, esa protuberancia, tiene esa estatura, ese hoyuelo, ese fruncimiento. Ese peso. Despide ese olor. ¿Por qué ese cuerpo es tal y no otro? *Porque es otro*— y la alteridad consiste en el *ser-tal*, en el sin fin del ser tal y tal y tal de *ese* cuerpo, expuesto hasta las extremidades. El *corpus* inagotable de los rasgos de un cuerpo. (pp. 26-27)

Cabe destacar que las diferencias en esos cuerpos son jerarquizadas en términos de funcionalidad, belleza y salud, y que quien señala esos diferenciales siempre es otro. De ahí surge la importancia de narrarlos desde otro lugar, pero para ello es necesario desmembrar las condiciones históricas que han posicionado a ciertos cuerpos sobre otros.

Otro punto para destacar y que suma de manera importante a la reflexión dentro de este campo teórico ha sido pensar el cuerpo discapacitado y hacerlo visible. Para Le Breton (2017): “La visibilidad del cuerpo discapacitado es un encuentro. La incertidumbre que pesa sobre el encuentro contribuye a reconocer la dificultad de su mutua negociación. Este encuentro nos recuerda lo frágiles que somos recordando la fragilidad de la condición humana, la precariedad inherente a cualquier vida” (p. 33).

Bajo esa perspectiva, se recuperan las experiencias del cuerpo en la educación. Con esto no se quiere decir que la razón ya no sea un aspecto para considerar; por el contrario, pensar desde el cuerpo abre un marco de posibilidades desde la sexualidad, y esto genera herramientas para crear propuestas educativas más plurales, tomando en cuenta las diferencias.

5.5 Pedagogías del cuerpo

Una vez que se han expuesto las epistemologías del Sur, es necesario elegir cómo se dará el proceso de enseñanza; en otras palabras, desde dónde se apoyará esta propuesta de intervención en el hacer. Ante ello, las pedagogías críticas son las que se toman como eje nodal para la aplicación. Si bien el campo desde el abordaje crítico es sumamente amplio, lo

cual lo hace bastante nutritivo al momento de leernos a partir de sus postulados, es necesario enfatizar que esta es una propuesta dentro del marco de la educación.

La crítica es un modo de *pensar*, es una *episteme* que va más allá de citar autores considerados críticos. Da cuenta no solo de una actitud y aptitud para pensar de manera compleja, problematizando el presente, buscando comprenderlo más que explicarlo; también de poner bajo sospecha los fenómenos que se evidencian pero que también hacemos emerger de la realidad, si sabemos escucharla y observarla, abriéndonos a la complejidad de sus múltiples relaciones políticas, económicas, culturales, medio ambientales, etc., y de los sujetos y subjetividades que se mueven en esa realidad en sus especificidades históricas (Quintar, 2018, p.20).

Considerando lo anterior, y en función de lo que se ha descrito a lo largo del documento, la educación sexual integral necesariamente debe enmarcarse desde posicionamientos críticos debido a aspectos ontológicos de la misma. Es decir, su enseñanza está atravesada por múltiples actores y escenarios que la debilitan o posibilitan según sea el caso. Desde ese escenario, si el currículo educativo se enuncia desde una perspectiva integral, evidentemente lo relacionado con los cuerpos que somos debe abordarse también. Rico (2012) apunta que:

Las prácticas pedagógicas estarán ubicadas en las circunstancias territoriales y culturales que envuelven a los cuerpos que interactúan en el proceso didáctico. No sólo nos relacionamos con cuerpos humanos similares al nuestro, sino que por fuerza tendremos que establecer vínculos con objetos, seres vivos y entes culturales. La vinculación entre los sujetos del proceso educativo, más allá del encuentro utilitario, deberá incluir una perspectiva de respeto a las restantes entidades corporales. (p. 1709)

Atendiendo esta reflexión, la tesis de Rico rompe totalmente con la visión fragmentada y utilitarista de los cuerpos que somos. Asimismo, ubica que estamos en constantes interacciones con otras corporalidades; es decir, la naturaleza, los animales. Entonces, somos en relación con las y los otros en el campo educativo.

Otra aportación de la teoría de Rico tiene que ver con crear comunidad, haciendo referencia a la comunidad educativa. “Es comprender que en todo grupo humano podemos hacer y construir comunidades. Es una propuesta alternativa a la sociedad individualista” (Rico, 2012, p. 1712). Concretamente hablando de sexualidad, y en relación con las formas de intervención, el trabajo debe implicar a todas y todos a partir de las singularidades de cada una de ellas y ellos.

5.6 Las pedagogías de las diferencias

Las pedagogías de las diferencias desde la perspectiva que ha trabajado el investigador argentino Carlos Skliar (2019) se posicionan desde el pensamiento crítico y la región: América Latina. El autor sostiene su obra a partir de conceptos que considera claves para pensar a partir de las diferencias. Algunos de los elementos que recuperan son: educar, infancias, diferencias, aprender y alteridad. Ante ello, se dedica especial atención a cada uno de los elementos mencionados para conocer en qué consiste esta pedagogía.

Abordar el concepto de educar desde las pedagogías de las diferencias recoge relaciones que deben tomarse en cuenta al momento de realizar este encuentro. Para Skliar (2019), educar es una relación mundo-vida, es conversar. Asimismo, realiza una crítica a la educación que se ha centrado en la evaluación y no en la enseñanza. “Hay que desprender el enseñar de aprender. Siempre se aprende otra cosa de lo que se pretende enseñar” (p. 20). Entonces, al tomar en cuenta esto, probablemente las evaluaciones dejen de ser las protagonistas dentro del proceso de la educación. Bajo esa misma medida, sostiene la importancia del tiempo libre en contraposición con las formas de educar que exigen productos. Otro punto importante que ya ha sido pensado desde la educación popular es el que afirma que no existe educación neutral: para el autor, educar es tomar partido, lo cual se hace desde un posicionamiento crítico, porque quien no lo hace desde este lugar, quien no cuestiona sus prácticas, se adormece en su tibieza y mortandad.

En cuanto a la inclusión en la educación manifiesta lo siguiente:

- 1) Que se abran de verdad incondicionalmente las puertas de las escuelas públicas a los llamados “diferentes”.

- 2) Que el lenguaje del derecho no se enquistase en un político formal, sino en una ética de las relaciones.
- 3) Que la organización de las escuelas modifique sus espacios y sus tiempos considerando las particularidades de la vida.
- 4) Que las políticas educativas se centren en enseñar a un cualquiera desprendiéndose de normalidad y control. (Skliar, 2019, p.36)

Otro elemento importante de este posicionamiento es la importancia del tiempo presente. El autor hace una crítica con relación a que existen muchas promesas a futuro en la educación; y no: es ahora cuando debe actuarse. La vida es ahora. En tanto presente, no se puede esperar a que los cambios ocurran mañana, porque se afecta a las personas en todo momento; es hacer cuerpo.

En el campo destinado a las infancias se ha retomado el que aborda la patologización. A ese respecto, el autor sostiene que es necesario habitar las diferencias desde lo inédito, lo original, debido a que desconocemos por completo una morfología completa y dada.

Esta mirada es clave en esta pedagogía, pues el autor pone en tensión el concepto de diversidad frente al de diferencia, señalando que el primero se funde en un mar de etcéteras: “Hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia ‘otros extraños’, en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, ‘ellos’ son los diversos, ‘ellos’ poseen atributos que hay que remarcar y detonar como ‘diversidad’” (p. 64). Por el contrario, abordar la educación desde de las diferencias parte de un estar juntos, en función de lo que ocurre en la cotidianidad, matizada no solamente por el encuentro, sino también por el desencuentro, por el descubrimiento de las mutuas fragilidades. Ser capaces de una teoría de la fragilidad, de la debilidad, de lo fragmentario, de la vulnerabilidad, de lo incompleto y no ya no como condición precaria, de agonía, sino como aquello que nos hace humanos. No caer en la trampa que nos tienden las angostas éticas hechas a medida del uno y que solo nos proponen resguardarnos de los demás apenas aceptándolos, respetándolos, tolerándolos (p. 68).

Para el autor, la fragilidad no habita un cuerpo de manera intrínseca; por el contrario, es relacional. En otras palabras, somos frágiles en relación con otros. Asimismo, reivindica

la forma en que se ha construido este término. Lo asume como algo que está y vivimos cada día.

El concepto de normalidad ha estado presente y se ha cuestionado a lo largo de esta tesis en tanto no natural. Dicho de otro modo, no se puede asumir de manera única y cerrada que algo es natural, si partimos de que los cuerpos están siendo en función de sus relaciones. En ese sentido, para el académico argentino el tránsito de la normalidad parece tener dos caminos: el primero: lo normal, el cual nos lleva a rutas conocidas, que si aún no se descubren, ya se sabe cómo serán. Por otro lado: la anormalidad, la cual está llena de invenciones y descubrimientos con el fin de reconducir a los desdichados a su verdadera senda. Asimismo, siguiendo al autor, la normalidad solo puede verse alterada por la experiencia de la fragilidad.

Ante ello, Skliar recupera tres nociones acerca de la normalidad en el campo educativo:

- 1) Las nociones de normalidad siguen en pie.
- 2) Lo que está al otro lado de la normalidad no es la anormalidad, sino el tiempo. En otras palabras, se recurre a la normalidad cuando no hay tiempo para educar (conversar).
- 3) La enseñanza no ofrece rebeldías.

Como se señaló en el primer párrafo de este apartado, para el autor es urgente dejar de mirar la evaluación como un único producto a entregar. Por el contrario, hay que centrarse en el aprendizaje, y para él, aprender es darse cuenta. En esa medida, se sostiene que los profesores son responsables por lo que enseñan, pero el aprendizaje siempre es del otro. Asimismo, se recupera el concepto de alteridad desde sus tensiones. La primera tensión es con relación a cómo se ha construido desde la mirada occidental. Según Skliar, esto alude a alguien que altera el orden, que nos perturba, que nos altera; en consecuencia, alguien peligroso. Lo anterior explicaría el porqué de la exclusión, la marginación y violencia. Ante ello, lo más común y aceptado sería despojar de su alteridad a ese sujeto con la condición de ser admitido, aceptado, darle educación. Frente a dicho contexto, el autor conceptualiza la alteridad desde otro lugar que pone en el centro las diferencias y la fragilidad como habitable en todas las personas.

Siguiendo con el concepto, el autor hace una diferencia importante entre alteridad e individuo. Para él, hablar de individuo es una categoría cerrada que define a los cuerpos, sin tomar en cuenta que la singularidad son las diferencias. Asimismo, se sostiene que es necesario romper con miradas paternalistas, asistencialistas, que ponen en el centro el reconocimiento de los diferentes. A ese respecto, sostiene lo siguiente:

No, no es “reconocer al otro”.

El otro es anterior a todo reconocimiento.

El otro ya es, ya está, ya estuvo antes de mí.

Si así no fuera, si el otro solo existiera porque lo reconozco, sería como una estatua cubierta por una tela negra en una plaza abandonada esperando a ser descubierta.

O como un territorio que creemos inexistente y le damos un nombre que no es el suyo.

No, no es “descubrir al otro”

No se juega a las escondidas así no más.

No es nombrar al otro

Es ser llamado por él. (pp.132-133)

Por otro lado, el cuidado también es un elemento que se incorpora en esta pedagogía. Cuidar al “otro” supone, en primer lugar, que podamos disolver o contribuir a disolver esa tendencia secular de pensar y sentir al otro bajo la forma de otro exclusivamente vinculado a una debilidad “constitutiva” y una inferioridad “natural”, y para que nos sea posible pulverizar sobre todo ese pensar y ese sentir el “nosotros” que parece reservarse siempre el papel de redentores, salvadores, explicadores incluidos, benéficos, nativos, normales, masculinos, adultos. (Skliar, 2019).

5. 7 Teorías del currículum desde la intervención

El objetivo de los capítulos que comprenden esta investigación es la creación de una propuesta de educación sexual integral. Por ello, se retoman las perspectivas teóricas desde las cuales se dialoga con esta investigación. Cabe destacar que una de las principales características de la investigación educativa es su complejidad; es decir, para tener un acercamiento al problema que se está desarrollando desde este marco, es necesario desbordar la disciplina que la reduce a la simple interacción de procesos de aprendizaje.

Bajo esa medida, se retoman las teorías sobre el currículum, las cuales son un campo de estudio sumamente amplio y complejo. La académica mexicana Frida Díaz Barriga (2005) identifica que estas han centrado sus estudios en los siguientes aspectos: conceptualización de la esfera curricular; desarrollo del currículo; procesos y prácticas curriculares; currículo y formación profesional y evaluación curricular. Como se puede observar, es un campo diverso que además tiene distintas concepciones ontológicas y epistemológicas. Por su parte, Sacristán (2010) sostiene que “la teorización sobre el currículum no puede dejar de ser una construcción progresivamente más interdisciplinar que sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones de y en las Ciencias de la Educación” (p.13). Entonces, si bien existe un universo de análisis en torno a las teorías del currículum, las reflexiones depositadas en este apartado irán en el sentido de recuperar aspectos ligados a la intervención y su relación con el campo social.

La manera en que se conceptualice el currículum es de suma importancia porque será desde ahí como se opere. En palabras de Ocampo (2018): “A través de los conceptos tomamos posición de la realidad, construimos marcos interpretativos y regulamos sus condiciones de entendimiento” (p. 301). En otras palabras, la importancia de conocer la conceptualización del currículum nos lleva a poder identificar las razones del discurso que lo sostiene. Siguiendo lo anterior, para Sacristán (2010) el currículum debe leerse a partir de un problema entre educación y sociedad. Entendiendo que este se regula en función de ello y se decide qué contenidos deben enseñarse y bajo qué prácticas; asimismo, lo considera un territorio discutido y disputado.

Por otro lado, para Díaz-Barriga (2003) no se debe confundir entre currículum y disciplina curricular. Para el investigador, definir el currículum no es tarea sencilla, ya que se ha interpretado de tantas maneras que pareciera que existe una ausencia en torno a su significado, además de que debido a su carácter polisémico, éste generalmente se encuentra acompañado de adjetivos como “oculto, formal, vivido, procesual”. Por el contrario, la disciplina o campo curricular abarca una amplia literatura, por ejemplo, la selección, organización y distribución de contenidos, las distancias entre el currículum pensado, enseñado y el vivido, la realidad áulica, entre otras. En conclusión, para el autor esto no es

de menor importancia, pues la tensión entre estos dos les sitúa en dinámicas epistémicas diversas. En ese tenor, ambos autores sostienen el carácter disciplinar del currículum. Para Díaz Barriga, educar se vuelve el medio para resolver los problemas de la sociedad; en Sacristán, existe una relación entre educación y sociedad.

Siguiendo a los autores, en términos de contenidos curriculares, estos se sitúan dentro del campo curricular, lo cual hace que intervengan distintas disciplinas que coadyuven a comprender el fenómeno educativo. Entonces, el transitar por disciplinas que teorizan las condiciones de vida, en este caso de las personas con discapacidad intelectual y su relación con la sexualidad, es clave para diseñar los contenidos. A partir de ello, Sacristán (2010) apunta que el currículum efectivo debe tomar en cuenta lo siguiente: 1) tomar la ciudad y no la escuela como marco para realizar la educación, 2) integrar las nuevas tecnologías, e 3) imaginar nuevamente las instituciones.

Finalmente, si bien existe un texto que refleja los contenidos “autorizados” para enseñarse, se sabe que estos no siempre se dan de manera lineal. Según Díaz Barriga (2003), es necesario dejar de mirar la enseñanza para centrarnos en los aprendizajes, así como permitir-nos afectarnos por ella.

Currículum integral. Educación sexual desde la perspectiva de género

Como se ha señalado en el primer apartado de este capítulo, las teorías del currículum y los contenidos guardan relación con las demandas sociales. Sin embargo, en los últimos años se ha mostrado que ese vínculo entre sociedad y educación parece haber desaparecido y, por el contrario, ha centrado su atención en aspectos más de carácter administrativo-empresarial (Díaz-Barriga, 2005). Sin embargo, ante ese panorama que ha dejado atrás aspectos relacionados con las necesidades de las sociedades, Autores como Tommasino y Stevenazzi (2016) insisten en pensar nuevamente el currículo a partir de lo integral, con la finalidad de mirar la complejidad del mundo que estamos viviendo.

En ese sentido, la educación sexual se sitúa dentro de aspectos que atañen al currículum integral, además de ser considerada una demanda social. Esa integralidad, desde

el marco institucional, generalmente se ha sostenido a partir de dos miradas: el modelo de los derechos humanos y la perspectiva de género. Si bien esto ha sido un esfuerzo sumamente importante, sobre todo gracias a las luchas feministas, la discusión en torno a lo que debe o no contener el currículum sigue estando en el centro del debate, tal y como señala Morgade (2011):

Las decisiones que implican el diseño de un currículum implican relaciones de poder y las teorías del currículum, en la medida en que buscan decir lo que el currículum debe ser, no pueden dejar de estar implicadas en asuntos de poder. Las teorías del currículum no están en este sentido situadas en un campo “puramente” epistemológico, de competencia entre puras teorías. También están implicadas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía; están situadas en un campo epistemológicamente social, en ese sentido están en el centro de un territorio polémico. (p. 24)

Entonces, siguiendo con los aportes de los teóricos del currículum, éste es un territorio de lucha, pues existen voces que autorizan qué debe y no enseñarse, a quiénes, bajo determinadas pedagogías, etcétera. En consecuencia, los contenidos que se establecen dentro del currículum de la educación sexual no son neutrales; por el contrario, estos van a responder a las demandas de grupos hegemónicos, pero también se sitúan dentro de espacios de posibilidad como resultado de las luchas por incluir educación sexual dentro del marco institucional. Ante ello, “Encuadrar la cuestión del currículum como problema de ‘justicia’ política abre otro abanico de cuestiones acerca de la paridad de participación de modo más complejo a la hora de definir qué es aquello valioso de enseñar y aprender” (Morgade, 2011, p. 31). Por lo tanto, siguiendo a la autora, al momento de pensar el currículum desde este posicionamiento, la justicia debe estar en el centro al incluir o no ciertos contenidos, así como las perspectivas pedagógicas que lo desarrollen.

Aunado a lo anterior, las pedagogías feministas nos han dado críticas interesantes en relación con las diferencias debido al género en el campo educativo, apelando a lo que Morgade (2011) señala en cuanto a que no existe educación que no sea sexual, porque

nuestros cuerpos son los territorios en donde se van a expresar las formas de relacionarnos con el mundo, con los otros. Aquí, es importante destacar que esos cuerpos se narran de manera distinta en función de aspectos de normalidad, entre los que destacan la belleza, la funcionalidad, el género, la piel. Si bien existe un amplio abanico de diferencias, los problemas se marcan en que están jerarquizadas. Todo ello debido a aspectos históricos y sociales que han condicionado nuestras sexualidades. Entonces, poner la perspectiva de género como una variable necesaria al momento de abordar la sexualidad no debe descartarse; sin embargo, no es la única.

5.8 La potencia de las pedagogías críticas para pensar el currículum en clave Sur para otra educación sexual integral en y con la discapacidad intelectual

La estructura de este capítulo se comprende en tres partes, las cuales se relacionan entre sí: epistemologías del Sur, las pedagogías críticas y las teorías del currículum desde la intervención.

Se parte desde las epistemologías del Sur y las perspectivas decoloniales y poscoloniales porque ellas serán la base para la construcción de la intervención de la propuesta de educación sexual. Desde la lectura que se ha realizado, se rescatan elementos que se consideran fundamentales para pensar a la discapacidad desde otro lugar. El primero de ellos es en relación con los sures epistémicos; es decir, el Sur como categoría de conocimiento y no geográfica, la cual nace a partir de las luchas de quienes han estado en la línea del *no ser*, a fin de identificar que no existe una educación que no sea situada.

Cabe destacar que una de las claves de esta perspectiva teórica, al menos, desde la cual se ha situado, es que no se pretende desechar a Europa como lugar de enunciación y producción de pensamiento. Al contrario, como ya se señaló, se visibiliza que estas formas que han nacido desde ese lugar son tan solo una mirada dentro del marco de las diferencias. A partir de ahí, es posible retomar aspectos que se han desarrollado desde ahí que son esenciales para la construcción de propuestas universales y no universalistas.

Evidentemente lo anterior debe estar enmarcado desde una propuesta pedagógica. En ese tenor, considerar las pedagogías críticas (porque se apoyan de elementos que parten desde

la justicia social) y el educar en sexualidades desde un marco integral a las personas con discapacidad es una deuda histórica que se ha venido arrastrando. De esta manera, lo primero que se identifica es pensar el cuerpo como un devenir; es decir, éste se haya siendo, siempre en relación con los otros, en sincronía con el apartado de las epistemologías del Sur. Una pedagogía que rompa con la estigmatización y se abra hacia las diferencias la encontramos con Carlos Skliar, quien desarrolla toda una propuesta para abordar la sexualidad y los cuerpos a partir de la fragilidad y la vulnerabilidad como elementos de relación de la vida de todas las personas.

Finalmente, en las a las teorías del currículum se rescata que la multidisciplinariedad es la clave al momento de pensarlo. En otras palabras, las demandas de nuestros tiempos exigen trasgredir lo establecido y aventurarnos hacia otras disciplinas que ayudan a interpretar el fenómeno educativo de forma más amplia, de tal manera, que si bien no es algo dado, sí puede dirigir el camino a otras formas de educar posibles. Por otro lado, se insiste en no desvincular las necesidades sociales del campo educativo. Una de esas demandas es la educación sexual integral con jóvenes con discapacidad intelectual; la perspectiva de género ha visibilizado cómo se han instaurado los contenidos que son “autorizados” para ser enseñados dentro de los marcos institucionales. En consecuencia, se hace evidente que el currículum no es neutral; por el contrario, es un campo en disputa.

Ahora, respecto a lo relacionado con las formas de intervención, se rescata que, generalmente, los sujetos a ser intervenidos son los considerados grupos vulnerables. En esa medida, se insiste en no depositar únicamente la vulnerabilidad en las personas, sino en las estructuras de relación que les han mantenido en ese lugar, para evitar caer en asistencialismos, paternalismos y pensamientos salvacionistas, particularmente en el trabajo con jóvenes con discapacidad. En consecuencia, es necesario, hacerse partícipe de las dinámicas de intervención. Algunas aproximaciones teóricas y metodológicas que hacen posible esto son la educación popular y la metodología de investigación-acción participativa.

Conclusiones

Durante el recorrido teórico se rescata que las epistemologías del Sur pueden ser un marco de referencia importante para pensar una propuesta educativa que rompa con pensamientos anclados en binarismos. Además, se identificó que existe una urgencia por descolonizar el currículum educativo, en el sentido de que sus prácticas no han apelado a la justicia a partir de las diferencias. Las epistemologías del Sur visibilizan prácticas educativas que habían mantenido en la exclusión a los jóvenes con discapacidad, e intentan romper con los pensamientos únicos sobre el ejercicio de la sexualidad y los géneros.

Por añadidura, las pedagogías críticas desde el cuerpo son una parte fundamental para centrar los procesos de enseñanza de la sexualidad a partir de él y no desde los riesgos. El currículum educativo no es neutral; por el contrario, responde a dinámicas ancladas en hegemonías que han jerarquizado a unos sobre otros, en términos de las metodologías que se utilizan. Asimismo, los contenidos parten de este mismo parámetro. Finalmente, una propuesta de intervención de esta índole debe ser situada y a partir de las necesidades de con quienes se trabaja.

Capítulo VI

Ruta metodológica

Apertura a la metodología

La educación sexual en México ha transitado por diversos caminos en función de las demandas históricas, culturales y sociales de cada época. Si bien su instalación en la educación formal se ha caracterizado por la disputa y controversia entre qué se enseña, cómo se enseña, a quiénes se enseña y quién o quiénes lo enseñan, también es un hecho que los mismos sujetos la demandan como una necesidad, a pesar de sus contradicciones. En la actualidad estas demandas ya no pueden ser negadas porque este tipo de educación es un derecho humano; entonces, su asentamiento en la normativa abre nuevas posibilidades de generar marcos de acción que creen las condiciones materiales para su acceso desde un marco plural, ético y digno.

Partiendo de lo anterior, y gracias al análisis documental de propuestas de intervención integrales en torno a la educación en sexualidades, se encontró poca producción de modelos de intervención sobre educación sexual que no borren o invisibilicen a las personas con discapacidad. No obstante, esto no quiere decir que no existan, pero lo que muestra la literatura son, en su mayoría, abordajes desde el modelo médico-rehabilitador y algunos otros desde el enfoque jurídico-positivista de derechos humanos. De la misma manera, en su diseño parten de metodologías desde lo abstracto; es decir, el sujeto de interlocución para su creación no son las personas con discapacidad: se diseñan desde el saber de quien ejerce la psicología, la medicina, la educación, el derecho y, en algunos casos, de quienes cuidan.

Ante ese panorama, se pone en evidencia la ausencia de propuestas de educación sexual integral desde las voces de quienes las demandan; es decir, de las personas con discapacidad, no como sujetos de estudio, sino como productores de conocimiento dentro del proceso de investigación, en este caso como voces activas del diseño de una propuesta de

educación sexual integral que dialogue con sus saberes y experiencias concretas, pero que también contribuya a la indagación de los estudios en discapacidad (todo esto apoyado por decisiones metodológicas que impliquen un marco de cooperación, encarnado y concreto). Por tanto, hay que pensar, diseñar y crear metodologías que posibiliten dejar trabajar a la alteridad:

Dejar trabajar a la alteridad en su singularidad implica abandonar una temporalidad que orientaría nuestra intervención teórico-intelectual en función de un futuro donde la pluriversalidad cerraría la herida colonial. Se trata más bien de otra cosa: dejarnos habitar por la herida colonial y abrirla cada vez más, no para profundizar sus violencias, sino para que emerja desde su fondo indescifrable y así abrimos a una exigencia de justicia en el aquí-ahora. (Soarías, 2021, s/p)

En concordancia con lo anterior, el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPyS) ha trabajado en diversos programas que tienen por objetivo la inclusión de personas con discapacidad en diversos ámbitos de las esferas de la vida. Uno de los programas en los que la organización ha intervenido directamente desde la filosofía de la vida independiente es Construyendo Puentes, que se ha centrado en la inclusión de personas con discapacidad intelectual a las instituciones de educación superior. De la misma manera, el programa tiene un apartado referente al desarrollo personal, incluso se han trabajado distintos talleres sobre la temática en cuestión apoyados también de la filosofía de la vida independiente.

Cabe aclarar, que por motivos de la contingencia sanitaria, CAPyS no fue la única organización con quien se tejió la red: se tuvieron que realizar algunos ajustes para continuar con el proceso. Así, el Centro de Apoyo y Calidad de Vida (CALI, A. C.), ubicado en la ciudad de Querétaro, fue la comunidad con la cual se colaboró y diseñó esta propuesta en sus etapas finales y más conflictivas. La participación fue posible gracias al contacto establecido con CAPyS; por lo tanto, es necesario destacar que ambas organizaciones trabajan de manera

articulada sus procesos, es decir, desde un marco de inclusión, de derechos humanos y apoyos.

La relevancia de generar este tipo de propuestas en investigación es por el giro metodológico que se demanda, el que apela al componente dignitario de pasar de un algo a un alguien, del saber más por el saber mejor (Vasilachis, 2016), de explorar otras técnicas de registros que no se agoten únicamente en las entrevistas. Asimismo, la literatura refleja que hablar de educación sexual en diálogos con las personas con discapacidad intelectual es algo prácticamente nulo y mucho menos se les considera como sujetos productores de conocimiento a partir de sus saberes encarnados.

Si bien la discapacidad es una condición humana, no es hasta tiempos recientes que está tomando lugar en la esfera académica al significarla de otra manera, fuera de la tragedia personal, la rehabilitación o el enfoque juricista de derechos. Asimismo, cabe destacar que por las particularidades del contexto mexicano, no se puede ver dicha condición aislada de otras formas de vida que atraviesan a las y los sujetos, tales como el género, la raza, la clase, y lo que nos ocupa: la sexualidad. Por estas razones, los estudios críticos de la discapacidad en dialogicidad con giros decoloniales se vuelven el puente teórico de este proyecto, desde un modelo que aborde la investigación educativa a partir de un marco de derechos en función de sus dimensiones ética, política y jurídica, sin dejar de lado la implementación de herramientas tecnológicas educativas para su creación.

6.1 Desandando la ruta metodológica

Es importante hacer algunas precisiones con respecto al tránsito metodológico, tomando en cuenta que una de las principales críticas al pensamiento moderno es con respecto a la temporalidad. De tal forma que para la modernidad la linealidad y la continuidad son formas de andar de manera ascendente y progresiva. Sin embargo, esta metodología encontró sus tensiones en esta manera de concebir el tiempo. En otras palabras, las andanzas no fueron continuas porque la circularidad fue la que determinó la forma de los pasos. Para Borsani (2014), “no hay un protocolo metodológico decolonial, la metodología decolonial es, en tal caso una reconstrucción *a posteriori* de la investigación que sólo puede ser explicitada una

vez terminada la investigación” (p. 19). Por estas razones, el curso de este diseño tuvo sus “ires y venires”; para nada es un producto acabado y sin tensiones.

6.2 Preguntas de investigación

¿Cómo ha sido contextualmente el proceso de instaurar educación sexual integral (ESI) desde la inclusión en México?

¿De qué forma se crea un puente teórico-práctico Sur-Sur para hablar de ESI a nivel de contenidos educativos y que éste sea incluyente a la pluralidad de ser cuerpos en México?

¿Cuál sería el impacto de dialogar una metodología teórico-práctica Sur-Sur de la ESI con la comunidad que pertenece a CALI, A. C.?

6.3 Objetivo general

- Diseñar una propuesta colaborativa de intervención de educación sexual integral por medio de las metodologías horizontales, las teorías críticas y del Sur con la finalidad de abrir las formas de generar conocimiento mediante el cuerpo-experiencia en materia de sexualidad desde y con la población que participa en los programas Construyendo Puentes y CALI, A. C.

6.4 Objetivos específicos

- Contextualizar los procesos que han llevado a impartir educación sexual integral desde la inclusión en México.
- Diseñar una propuesta colaborativa de intervención sobre la ESI por medio del diálogo con las teorías creadas desde el Sur, en torno a las metodologías, contenidos y programas actuales de educación sexual integral.

- Dialogar la propuesta de intervención sobre la ESI con la finalidad de crear nuevos saberes, conflictos y conocimientos acerca de sexualidades en colaboración con la comunidad de CALI, A. C.

6.5 Implicaciones del abordaje metodológico

Hablar de educación implica abordar todas las dimensiones del ser humano, y evidentemente éstas incluyen las que atañen al cuerpo sexuado que estamos siendo en interrelación. La educación sexual es un tema presente en la agenda pública en materia de educación; aunque no es un tema nuevo, éste se ha transformado en función de las condiciones de la época y del contexto. En otras palabras, es indeterminada, ya que la caracterizan el dinamismo, la complejidad y el conflicto.

Ahora bien, si se parte de considerar a la discapacidad como una probable condición de vida, es decir, que existe la posibilidad de que en algún momento nos encontremos inmersos en ella o como una forma más de estar en el mundo, ¿por qué invisibilizar las formas de vivir las sexualidades a partir del gran abanico de pluralidades de los cuerpos que somos? Cabe recuperar lo que ya se ha problematizado en torno a que somos cuerpos sexuados que respondemos a contextos específicos en función del tipo de corporalidad que seamos; es decir, el grado de aceptación de dichas corporalidades sexuadas estará en función de qué tan cercanas estén de los modelos normativos.

Por lo anterior, la forma en que analizamos y creamos programas educativos debe involucrar una mirada mucho más amplia que aborde la situación y el contexto en el que nos encontramos y los procesos que nos han llevado hasta la actual conformación del Estado mexicano. Debido a que la educación no puede leerse de manera reducida al espacio del aula, las metodologías deben abordar las condiciones complejas que las sociedades demandan.

En ese tenor, innovar implica una mejora en la calidad de vida de las personas. Finalmente, ese es el horizonte de cualquier modelo, plan o propuesta educativa; por lo tanto, sería un error reducir las propuestas o programas a aspectos curriculares. Es decir, nos interesa conocer cómo esos contenidos se significan a partir de realidades concretas. En ese

sentido, la vasta teoría realizada desde el Sur es una posibilidad, entre otras, para la conformación de esta propuesta de diseño de intervención. Una de las particularidades de la generación de este pensamiento es que ha nacido en un contexto de frontera; es decir, desde la mirada de los históricamente excluidos, por lo tanto, su mirada situada es sumamente enriquecedora al momento de pensarnos y reflexionarnos a partir de la inclusión educativa y sus propias tensiones. Dicha teoría será la base para la creación de propuestas que respondan a las necesidades de la época, hablando propiamente, de una triangulación entre teoría, voces de los actores y realidades concretas.

6.6 Investigación cualitativa: el cuerpo-experiencia como un texto

Una vez identificado el problema de investigación, se dará respuesta a la pregunta derivada por medio del enfoque cualitativo. Éste permite ser abordado desde “la perspectiva de los actores a fin de conocer sus acciones, motivos, significados, necesidades, aspiraciones, reclamos, cuestionamientos, reflexiones” (Vasilachis, 2016, p. 31). Es por ello que el acercamiento con las personas que comparten y conviven con el programa Construyendo Puentes y CALI, A. C. será personal y directo, en cada una de las etapas que conforman esta propuesta, porque el interés está centrado precisamente en sus cuerpos-experiencias: “la experiencia nos cambia, nos confronta, nos des-confirma y dis-conforma. Aquella experiencia entendida como condición universal y formal puede ser repensada como condición de posibilidad en la tensión: representación (impuesta privilegiada, que produce subjetividades, etc.) y complejidad excedente (lo que se escapa, la alteridad, no fijada, lo que discurre ‘a pesar y contra de’)” (Ripamonti, 2017, p. 88). Esto último, es precisamente una de las principales narrativas en donde se prestará mayor atención, porque nos interesan esas experiencias que se fugan y escapan de la normatividad y que producen conocimiento.

De la misma manera, este tipo de investigación involucra a quien investiga como parte del proceso; es decir, que éste no es ajeno a lo que está investigando. Por el contrario, su subjetividad está implicada en el proceso, así como los componentes contextuales e históricos de la realidad educativa que se investiga. Por estas razones, Corona (2020) señala la importancia de sustituir objetividad por intersubjetividad en forma de diálogo libre entre

aquellos que hacen preguntas juntos. Lo anterior implica tomar decisiones metodológicas que las posibiliten, significa transgredir los formatos clásicos o hegemónicos de la investigación de carácter positivista, tal y como sostiene Vasilachis (2016):

Es una nueva línea de investigación que se centra en la producción del conocimiento y que no tiene ya por objeto las acciones, las situaciones o los procesos sociales, sino, la forma en la que todos estos son conocidos científicamente, sea de manera aislada o cooperativa. Aquí por ende el objeto de conocimiento no se ubica en la realidad social, sino principalmente en a) la diversidad de estrategias metodológicas con las que se intenta conocer esa realidad y b) los presupuestos ontológicos y epistemológicos en los que se fundan las elecciones metodológicas. (pp. 29-30)

Entonces, desde el enfoque cualitativo que orienta esta investigación, se considera de manera importante la estrategia metodológica por seguir en términos de diseño; es decir, la forma en cómo nos acercamos a esa realidad, en este caso, al sujeto con discapacidad intelectual en relación con su sexualidad en tanto que será la que determine el proceso de investigación. Cabe señalar que el sujeto o los sujetos de la discapacidad no son una persona: en palabras de Brégain (2021), definir al sujeto de la discapacidad es complejo debido a la polisemia de las palabras “sujeto” y “discapacidad”, y por la multiplicidad de actores que pueden estar involucrados en la configuración de las experiencias de las personas con discapacidad, así como las variaciones según las escalas geográficas (internacional, nacional y local). Por estas razones los sujetos con quienes se dialoga incluyen a familias, profesores, compañeros de aprendizaje y, evidentemente desde una voz protagónica, a quien encarna a la discapacidad desde el diagnóstico: las y los jóvenes de la comunidad de CALI, A. C.

Con respecto a la diversidad de estrategias metodológicas, se dialogan con las experiencias y saberes de la discapacidad intelectual y su relación con las sexualidades desde los relatos encarnados. Entonces, se aborda el cuerpo-experiencia como un texto que está siendo narrado. En ese tenor, Ripamonti (2017) sostiene que “una narrativa como un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite. Y lo hace desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican subjetividades diversas,

miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto” (p. 85). De la misma manera, las narrativas están inscritas en una trama espacio-temporal. Esto es de suma importancia porque ayuda a evitar caer en trampas que asuman que las realidades son estáticas, por ende, ahistóricas. Por ello, partir de una temporalidad concreta obliga a que éstas sean revisadas constantemente, nunca dadas y cerradas. En suma, se reúnen las condiciones mínimas que señala Vasilachis (2016) para evitar los encasillamientos teóricos y metodológicos considerando dos elementos: a) su estar originadas en situaciones marcadas por condiciones y contingencias espaciotemporales, y b) su estar arraigadas en contextos cognitivos de referencia específicos. Así, se involucra el espacio geopolítico y disciplinario.

Finalmente, es importante destacar que se considera que el proceso de investigación es dialógico en el sentido de que no existe una persona o teoría que contenga el conocimiento en sí mismo, sino que éste fluctúa entre todas las personas participantes de la investigación, incluyéndome³. Yo también formo parte de esos actores, tal y como señalan Corona y Kaltmeir (2012): “la apertura al otro y el deseo de conocerlo también implica un proceso de reconocerse a sí” (p. 18). En tanto que soy parte del proceso, me reconozco dentro de este tejido de relaciones.

6.7 Paradigma: desde los estudios críticos de la discapacidad, perspectiva educativa y enfoque de intervención

El paradigma desde el cual se posiciona este proceso de investigación es el de los estudios críticos de la discapacidad en clave Sur. En ese sentido, pensar en clave Sur para el diálogo nos ayuda a mirar a la discapacidad intelectual de manera situada y contextualizada, pero también a leerla a partir de los procesos históricos que han instaurado ciertas formas de ser y estar en y con el mundo como jerárquicamente superiores, particularmente a partir de la colonización de América. Por estas razones se ha reflexionado sobre las lógicas de

³ Me permito hablar en primera persona porque parece de suma importancia reconocer mi propia subjetividad como parte del andar metodológico.

dominación coloniales. Para Quijano (2000), “Una de las necesidades cognitivas del capitalismo es la racionalidad, la cual es impuesta además de ser concebida como válida y de ser uno de los emblemas de la modernidad” (p. 246). Entonces, si la racionalidad es el emblema del pensamiento moderno, tal y como lo ha señalado el pensador peruano, ¿qué pasa con las personas con discapacidad intelectual? ¿Cómo son leídos esos cuerpos dentro de los procesos educativos? ¿Cómo son tomadas las aportaciones de las personas con discapacidad dentro de los procesos de investigación; es decir, son considerados agentes epistémicos? Para Pino y Tiseyra (2019), en la modernidad no pensar es sinónimo de “no ser”; es decir, la ausencia de la racionalidad se interpreta como ausencia del ser (p. 510). En consecuencia, bajo estas lógicas, las personas con discapacidad intelectual tendrían disminuido su ser.

Desde ese escenario, cabe la posibilidad de reflexionar sobre una modernidad-colonial-capacitista, de tal forma que Pino y Tiseyra (2019) reflexionan acerca de “cómo las percepciones, emociones y formas de habitar un cuerpo con ‘discapacidad’ en el ‘Sur Global’ son un efecto de arrastre de mecanismos de opresión y diferenciación surgidos de los procesos de colonización, invisibilizados por la matriz de dominación moderno-colonial” (p. 511). A partir de ello, se puede observar que existe un gran peso en privilegiar como la única forma de enseñanza lo que está atravesado por la razón, además de cierta temporalidad fluida y lineal producto del pensamiento moderno/colonial. Con esto no se quiere decir que se deseche la razón; más bien, la crítica se centra en que se posicione como la única forma y la primera en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto no da cabida a experimentar mediante otras formas en donde no se separe el cuerpo de la mente, así como hacer cuerpo la enseñanza.

De esta manera, los llamados *giros decoloniales* transitan sus análisis desde distintas vertientes disciplinares; es decir, este proceso investigativo se posiciona dentro una perspectiva educativa que se encuentra en diálogo con estas otras disciplinas. Esto abre la posibilidad de plantear cuestionamientos acerca de cómo las investigaciones producen conocimiento acerca de la discapacidad. Así, compartimos los cuestionamientos que plantea Danel (2019) sobre los antecedentes de producción de saberes en nuestra América sobre la

discapacidad. Y se pregunta lo siguiente: ¿Hemos reiterado colonizadamente los saberes? ¿Cómo se producen las rupturas epistemológicas en clave decolonial?

A partir de ese escenario es que esta apuesta encuentra un camino de posibilidad dentro de este marco teórico, debido a que contribuye a transitar otras formas de hacer y rehacer saberes sobre la educación sexual integral, desde el cuerpo experiencia, y esto implica reconocer, pero sobre todo posibilitar, lo que Vite (2022) sostiene: “que las investigaciones son colaborativas, en horizontalidad, sin jerarquías investigadorx-informantes, pues, así como la vida y el cuerpo no son autosuficientes, la investigación y quien la lleva tampoco (p. 26). Por lo tanto, el método implica diálogos, colaboración, encuentros, desencuentros y tensiones y conflictos. Cabe señalar que el conflicto no se caracteriza en términos de disputa; más bien, de resolución.

6.8 Método de la horizontalidad

En función de la congruencia epistemológica, el método de la horizontalidad atraviesa toda la propuesta aquí desarrollada⁴, que se sostiene en tres principios: la horizontalidad, la reciprocidad y la dialogicidad, los cuales se desarrollan a lo largo de este capítulo. Entonces, los métodos horizontales, de acuerdo con Kaltmeier (2012), abordan una serie de estaciones:

- La elección del tópico
- De las fuentes a una lectura dialógica
- Copresencia en el campo
- Autor-idad y representación
- El público o ¿quién lee?
- La autorreflexividad académica

⁴ Reconozco que mi proceso como parte de esta investigación implica el saberme mujer joven, morena, con un cuerpo sexuado femenino, heterosexual y sin discapacidad. No obstante, si bien soy parte de este entramado de relaciones, mi posición es particular, debido a que está marcada por las dinámicas y las lógicas prácticas del campo académico, que tienen un alto valor simbólico. En otras palabras, mi posición de estudiante de doctorado que realiza una investigación me coloca en un lugar privilegiado. Sin embargo, esto no quiere decir que el capacitismo no atraviese mis prácticas cotidianas de vida.

Cada una de estas estaciones se han transitado; sin embargo, cabe señalar que no se han dado de manera uniforme, ni lineal, a manera de ir cubriendo pasos. Por el contrario, éstas se han ido nutriendo en función de las demandas, los tiempos y las contingencias, propias del proceso de investigación. La autorreflexividad académica es transversal a todo el proyecto.

6.9 El diseño de intervención

La investigación se apoyó del diseño de intervención/conversación que posibilitó crear espacios de diálogo. De acuerdo con Rinaudo y Donolo (2010):

el diseño de intervención tiene como propósito generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias. Son estudios de campo en los que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida. (p. 3)

En otras palabras, su objetivo es investigar en una situación real mediada por una práctica pedagógica viva; es decir, es finalmente otra técnica del proceso de investigación que nos permitió la generación de nuevos conocimientos en entornos reales en interrelación acerca de la educación sexual integral de quienes hemos participado en este proceso. Es importante destacar que el objetivo no es conocer las acciones de los sujetos en las prácticas pedagógicas, sino, como se señaló, la indagación colectiva para producir nuevos conocimientos.

Por otro lado, el concepto de intervención podría resultar conflictivo en términos epistemológicos, debido al posicionamiento político, ético y teórico de esta propuesta. Ante dicha situación, se enfatiza que la metodología de la horizontalidad fue la que determinó el diseño. Por tanto, esta apuesta no se suscribe a la mirada dominante del concepto de intervención; más bien, se pretendieron generar *conversaciones entre desconocidos* (Skliar, 2019), siguiendo las pautas y objetivos de la propuesta del diseño.

- Preparación del diseño
- Etapa de implementación (la conversación)
- Etapa de análisis retrospectivo (el tercer texto)

La elección del tópico: Re(Haciendo) saberes de la educación sexual integral desde la perspectiva de los estudios críticos de la discapacidad en clave Sur

La investigación inicia con una palabra que implica un estar haciendo con respecto a la educación sexual integral. Esto se destaca porque esta elaboración se inscribe en una temporalidad histórica que demanda la inclusión de saberes de un alguien concreto: personas con discapacidad que han generado los marcos posibles de acción para la inclusión de su ser cuerpo sexuado dentro de contenidos educativos que dignifiquen sus experiencias sexoafectivas como una forma más de vida válida y necesaria.

De las fuentes a una lectura dialógica: las voces de la comunidad Construyendo Puentes y CALI, A. C.

La manera en que se eligió a las personas que coindagan fue estratégica. Primero, el acercamiento se dio al conocer la organización de quienes conforman el programa Construyendo Puentes mediante la revisión de la literatura. Posteriormente, a través del diálogo generado gracias a las entrevistas, se indagó sobre el funcionamiento y la estructura del programa. De esta manera, se pudo identificar a las personas dialogantes posibles del programa.

- Coordinadoras y docentes que tuvieran contacto con las y los jóvenes con discapacidad intelectual, ya sea dentro o fuera de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Compañeros y compañeras de aprendizaje que hayan tenido algún tipo de acompañamiento con las y los jóvenes con discapacidad intelectual.
- Personas expertas en materia de educación sexual y discapacidad intelectual que pertenezcan a distintas instituciones (en este punto se logró el enlace con CALI, A. C.).

La otra comunidad fue el Centro de Apoyo y Calidad de Vida (CALI, A. C.), quienes acompañan a jóvenes con discapacidad intelectual a realizar sus proyectos de vida desde un marco de derechos humanos. La organización se encuentra de manera presencial en la ciudad de Querétaro; sin embargo, la virtualidad posibilitó que se pudieran dar los encuentros. En este caso se dialogó con:

- Familiares y/o cuidadores de las y los jóvenes que forman parte de la comunidad de CALI, A. C.
- Jóvenes que encarnan el diagnóstico de discapacidad

Co-presencia en el campo: somos en tanto otros

Dentro de la diversidad de técnicas que se utilizaron para el diálogo se rescatan la entrevista y la propuesta de diseño, en donde se conversó de manera profunda con los actores clave. Cabe señalar que antes de los encuentros, se les detalló por medio de consentimientos informados (Anexo 1) el propósito, los contenidos y la estructura de las conversaciones. Los actores pudieron decidir si participaban o no, así como tener libertad para decidir en el momento del diálogo si querían responder o no. Asimismo, debido a las características de la contingencia, ellos y ellas eligieron el medio de comunicación y los tiempos para los encuentros.

Además, la implementación fue totalmente un diálogo entre todas las comunidades que colaboraron en la investigación, pero no solamente entre personas y sus mundos, sino que también se da con las teorías que abrazan este proceso metodológico. Por lo tanto, ningún proceso se dio de manera aislada, y mucho menos unidireccional. Al contrario, cada actor es en relación con el otro. En otras palabras, la manera en que se ha elegido lo anterior parte de una postura política y desde un marco de justicia curricular en torno a la educación sexual integral y la discapacidad intelectual. Adicionalmente, dentro de esta copresencia, existe una negociación en torno a las formas de respuestas de dichas técnicas dialógicas. Es decir, durante este proceso las y los participantes de la comunidad pueden presentar su visión, condiciones e intereses. Y esto reafirma la premisa de “somos en tanto otros”. De la misma

manera, se refuerza el carácter colaborativo de la investigación, en donde la autosuficiencia no existe.

Conversando los distintos registros de los diálogos: evocando las conversaciones

Las técnicas y procedimientos que se han seguido para lograr el alcance de los objetivos en sincronía con los planteamientos teóricos y epistemológicos son los siguientes:

- Investigación de la literatura (diálogo con los autores y autoras)
- Cuestionario por medio de Google Forms a docentes, así como compañeros y compañeras de aprendizaje
- Entrevistas en profundidad a actores claves, expertas y expertos
- Taller – Diseño de propuesta de intervención (sitio web)

Capítulo VII

Primeras contribuciones al diseño de la propuesta (el indisciplinamiento metodológico)

En este capítulo se expone la metodología empleada, caracterizando el enfoque, el método y la estrategia por seguir, sin anticipar “resultados”, porque siguiendo las lógicas modernas del tiempo, hay una secuencia metodológica destinada para eso. No obstante, como se ha mencionado, el diseño de intervención tiene sus bases en los microciclos. De tal forma que para la construcción del tercer texto se necesitó de evocar y provocar los diálogos que posibilitaron el diseño de la propuesta de educación sexual integral; en otras palabras, la permeabilidad de las voces, que después se traducirían en categorías, no se encuentran contenidas únicamente en un capítulo de “resultados finales”. Borsani (2014) lo nombra indisciplinamiento o insubordinación:

Puede ser entendida como una suerte de inversión de la modalidad que de ordinario se establece en la práctica investigativa, es decir, no ser ya quienes vamos hacia “la realidad” a efectos de llevar a cabo una acción de indagación, sino ser permeables a lo que va apareciendo a medida que nos permitimos ser interpelados por aquello que ha sido preconfigurado como problema investigativo. Esto no es poca cosa, pues pone en tensión los primados epistémicos modernos respecto de un arriba del saber y un abajo de mundo. (p. 14)

Por estas razones, el abrirse a la interpelación da cuenta de que el tercer texto se va nutriendo desde el análisis de la literatura. No obstante, no hay que verlo como una sumatoria de elementos aislados de forma progresiva y ascendente, sino como las resonancias que interpelan el diseño a partir de una orientación trazada por categorías definidas, más no determinadas, porque en función de las conversaciones pueden surgir nuevas, complejizar las que ya se tenían, incluso descartarse; por lo tanto, son permeables. De tal suerte que va surgiendo un tercer texto, siempre permeable, a las voces de quienes lo van tejiendo:

Con tercer texto entendemos la producción que se realiza en dialogo, donde al hablar-dialogar con otros, necesariamente se modifican los lenguajes para llegar a comprender. La condición del tercer texto en este sentido es propia de lo nuevo, de los múltiples lenguajes humanos, cuya convivencia conflictiva generadora puede ser productora de nuevas respuestas a las preguntas sociales. (Corona, 2019)

Lo anterior es de suma importancia, debido a que la creación de los nuevos textos no se da tan solo una vez, sino que ocurre manera cíclica, respondiendo a los fundamentos del diseño de intervención, pero también se encuentra abierto a la interpelación, la cual no busca evitar los conflictos, porque es en ellos donde se producen las nuevas respuestas a los cuestionamientos.

7.1 Diálogo con autores y autoras: el trazo de las primeras categorías

Una vez realizado el diálogo con la literatura, y también a partir de mi experiencia en el campo profesional en el trabajo con la educación sexual, fue que se construyeron seis grandes categorías orientadoras como ejes para los primeros tránsitos del diseño.

a) Cuerpo sexuado con relación al mundo

Desde el posicionamiento crítico, la categoría “cuerpo” es considerada como devenir; es decir, un estar siendo. Esto da cuenta de que las condiciones se encuentran en las personas en relación con el mundo. Cabe señalar que estas condiciones no se manifiestan de manera aislada; por lo tanto, responden a otro contexto, cultura, etc. De esta forma, se rompe con los discursos de la discapacidad y otras condiciones de vida como categorías cerradas e intrínsecas de las personas, y más bien permite habilitar la posibilidad de narrar el cuerpo desde otro lugar. El cuerpo nunca es solo: siempre es en relación con otro.

b) Sexualidad

La sexualidad involucra aspectos relacionados con la identidad de género, orientación sexoafectiva y sexo biológico. En esta dimensión se pone de manifiesto que estas diferencias se encuentran jerarquizadas; en consecuencia, las que se encuentran debajo de esa jerarquización resultan ser estigmatizadas y excluidas. De la misma manera se sostiene que son dinámicas en tanto que su significación responderá a las lógicas dominantes de la ciencia y la cultura. A partir de ahí, se identifican los roles de género, violencias, manifestaciones erótico-afectivas y disidencias, todas estas desde una lectura de derechos humanos y desde la tensión de los modelos normativos del ejercicio de la sexualidad en torno a la mirada del cuerpo con discapacidad intelectual.

c) Anatomía y funcionamiento del cuerpo

Uno de los elementos de la educación sexual integral es conocer la anatomía y funcionamiento de los cuerpos con base en evidencia científica. La presentación del cuerpo discapacitado no normalizado es fundamental al momento de abordar este rubro. En otras palabras, las representaciones y sus significantes son importantes. Una vez puesto en el centro el cuerpo desde distintas ópticas, se aborda el uso de métodos anticonceptivos y su impacto en el cuerpo, la menstruación consciente, las infecciones de transmisión sexual, las manifestaciones sexuales, la reproducción humana y el aborto dentro de la normatividad que se establezca en los Estados, así como el ejercicio de las maternidades y paternidades colectivas, todo ello desde un marco de los cuidados y las interdependencias. Asimismo, se destaca la importancia de no desvincular al ejercicio de la sexualidad de los riesgos. En suma, se busca migrar hacia el cuidado de los cuerpos de manera colectiva.

d) Derechos sexuales y reproductivos

Conocer la existencia de la *Cartilla de los derechos sexuales y reproductivos* desde el lenguaje de los derechos humanos abre la posibilidad de incorporar prácticas que se pensaron como no permitidas o que podían ser castigadas. Asimismo, conocer el proceso histórico de estas demandas permite que su lucha siga en proceso; en consecuencia, las demandas se mantienen vigilantes y críticas. Además, es necesario destacar que los derechos humanos son artefactos de una cultura. Esto invita a ampliar las visiones jurídico-positivistas de los derechos, los cuales ven a la normativa como un fin en sí mismo.

e) Placer y erotismo

El ejercicio libre y digno de la sexualidad debe tener en el centro el deseo y el placer como elementos satisfactorios y necesarios de la vida y no desde la culpa. El placer debe abrirse a otras partes del cuerpo, más allá de la genitalidad. La piel recorre cada parte de nuestro cuerpo y no falla al experimentar recordando el concepto de cuerpo-experiencia.

f) Violencias-Decir NO y discriminación

Una de las principales demandas de la población en general, pero que se agudiza con personas con discapacidad, particularmente en el caso de las mujeres y niñas, son los abusos y violencias ejercidas. Identificar el cuerpo como territorio de defensa habilita la posibilidad de reconocer cuando éste es agredido, tocado sin consentimiento, vulnerado. Algo importante en esta dimensión es la potencia de la palabra NO, atravesada por condiciones de género e infantilización. Es decir, a niñas-niños y mujeres se les educa para el ‘sí’, y no para el ‘no’. Entonces, es necesario reapropiarse de la palabra y su potencia.

Por otra parte, una de las consecuencias de la exclusión es la discriminación. Esta discriminación se manifiesta de distintas maneras, por ejemplo, insultos, negación de derechos y expulsión de espacios.

Cuestionario Google Forms

Este registro tuvo como propósito conocer las condiciones generales en términos de género, rango de edad y formación académica de quienes participan en el programa Construyendo Puentes. Por otro lado, también se indagó sobre los recursos materiales con los que cuenta la comunidad, con relación al uso de tecnologías, así como el acceso a dispositivos electrónicos y los apoyos. Por último se preguntó si los jóvenes ya habían tenido acercamiento a temas de sexualidad y qué tan involucradas están las familias en las actividades de sus hijos e hijas.

La información obtenida reveló que la mayoría de las profesiones que ejercen las personas que acompañan el programa Construyendo Puentes y la asociación CALI son

psicología, pedagogía y educación. Asimismo, es una práctica ejercida mayoritariamente por mujeres. También, se pudo conocer que el acceso a dispositivos electrónicos como medios para la comunicación no resulta una dificultad para la comunidad; por el contrario, estos dispositivos se han vuelto una herramienta positiva para seguir manteniendo la comunicación en tiempos de distanciamiento social.

Finalmente, las personas participantes afirman que sí se han trabajado temas relacionados con las sexualidades, en su mayoría los que tienen que ver con el control de los cuerpos; es decir, conocer las diferencias entre lo público y lo privado. Asimismo, se sugirió el abordaje de la educación sexual desde la perspectiva de género y retomar los temas relacionados con el estigma y discriminación. La participación de las familias es bastante activa.

Las primeras conversaciones: la entrevista

La estructura de la entrevista en profundidad fue orientada por las seis dimensiones producto de la revisión de la literatura; sin embargo, también se mantuvo permeable al diálogo. En ese sentido, la entrevista no buscaba conocer la realidad, sino dialogar con las personas para que se contribuyera al diseño de la propuesta. Al respecto, conviene considerar lo siguiente:

La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos, y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural, y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades. En ella se encuentran presentes tiempos y espacios diferentes: en primer lugar, el tiempo del entrevistado, quien acepta “contar sus vivencias, sus intimidades”, para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente. En segundo lugar, el tiempo del investigador, quien elabora y sistematiza la información a partir de las hipótesis e interpretaciones orientadoras del proceso de conocimiento y su propia percepción. (Vela, 2008, p. 68)

En total se realizaron siete entrevistas con las personas dialogantes. En la conversación participaron coordinadoras, facilitadores, compañeras y compañeros de aprendizaje y expertos. La tabla siguiente muestra las fechas y la duración de dichas conversaciones.

Tabla 1

Entrevistas realizadas a la comunidad de Construyendo Puentes

Fecha	Sesión	Duración
04/10/2020	1	73 minutos
09/10/2020	1	72 minutos
13/10/2020	1	65 minutos
13/10/2020	1	53 minutos
23/10/2020	1	68 minutos
25/10/2020	1	50 minutos
19/11/2020	1	72 minutos

Nota. Elaboración propia (2021).

Las entrevistas se dieron por medio de videollamada vía Skype. Previamente se le compartió a cada dialogante un consentimiento informado en el que se mencionaban con claridad los objetivos de los diálogos, así como las razones de los fundamentos éticos, políticos y teóricos del trabajo de investigación. Si bien las entrevistas se dieron dentro de un formato libre y flexible, sí se siguió un guion, el cual tuvo como ejes temáticos las seis categorías ya establecidas con anterioridad. Asimismo, antes de llevarse a cabo, la entrevista fue retroalimentada por tres personas expertas en el área de la discapacidad. Sus experiencias y saberes que les colocan como figuras “expertas” provienen de distintas esferas: 1) las artes, donde el cuerpo tiene un lugar primordial como medida para conocer el mundo, más allá de

las lógicas dominantes que se han instaurado en los espacios educativos; 2) la posición de padre con una hija con discapacidad; y 3) académica-investigadora estudiosa del campo de la discapacidad. Una vez que se retroalimentó el guion se dio paso a los encuentros. Cabe destacar que las personas expertas también son parte del proceso del diseño de la propuesta de educación sexual integral en tanto que sus voces se vieron reflejadas en las modificaciones del propio diseño.

En la primera categoría, cuerpo y su relación con el mundo, nos conversaron que la filosofía de la vida independiente es la perspectiva de vida y también metodológica con mayor terreno dentro de los programas educativos. Este enfoque apela al concepto de diversidades funcionales, el cual sostiene que las personas con los apoyos necesarios pueden alcanzar la independencia y empoderamiento de sus vidas; asimismo, demandan la participación en todos los espacios de la vida. Su lema es: “¡Nada sobre nosotros/as sin nosotros/as!”. No obstante, si bien se nos compartió la amplia afinidad a esta filosofía, también se mencionaron las complicaciones de su implementación debido a las desigualdades propias del contexto mexicano, como la condición de género y de clase.

Yo, fíjate que creo que hay más apoyo en las familias de varones para que sigan un proyecto de vida independiente, para que asuman riesgos, para que participen, que en el de mujeres. (Persona colaboradora del programa, entrevista en profundidad, 28 de julio de 2021)

Es decir, que se pueda posibilitar la independencia de vida encuentra sus dificultades cuando las condiciones materiales no la soportan, como poder acceder a educación o contar con los recursos económicos que permita una vida fuera del ámbito familiar (esto a manera de un tipo de desarrollo lineal, ascendente y progresivo; es decir, lo que se esperaría en términos de desarrollo es que los jóvenes como personas adultas obtengan un trabajo, sean independientes y funcionales con respecto a los mandatos del sexo-género que les corresponde). En consecuencia, las relaciones del cuerpo con el mundo deben ser contextualizadas a las realidades no solo latinoamericanas, sino del mismo programa, en el sentido de que las formas de relación en geografías como la nuestra guardan distancia con los principios de la filosofía de la vida independiente. Por estas razones, las interdependencias

en interrelación mediante una política de cuidados colectivos fueron el trazo guía al pensar los cuerpos y sus relaciones fuera de marcos heteronormativos y capacitistas.

Al momento de generar la conversación con respecto a las sexualidades, la comunidad del programa nos expresó la importancia de involucrar a las familias como parte esencial del diseño; es decir, que quienes cuidan también diseñen, en el sentido de la producción horizontal del conocimiento (PHC), con todas las incomodidades y conflictos que pudieran presentarse al momento de interpelar las sexualidades encarnadas (Corona, 2019). En consecuencia, la técnica de registro que se pensó para el diálogo con las familias fue la intervención misma. Dentro de esta misma dimensión, la anatomía y funcionamiento de los cuerpos demanda el conocimiento de métodos anticonceptivos pero desde el hacer; es decir, no quedarse al nivel de la información.

Con respecto a las relaciones erótico-afectivas, las personas con las que dialogamos mencionaron de manera constante que las y los jóvenes con discapacidad enfrentan ciertas dificultades con respecto a establecer encuentros más allá de la enunciación; es decir, se queda en el deseo, en la palabra, en el “ojalá suceda”, mas no se llega a concretar.

En ese sentido, hubo otra conversación en donde se mencionaba de manera similar esta lejanía entre lo nombrado y el deseo del hecho:

Sí hay relaciones afectivas, pero a veces parecen mucho como dicen por acá: de manita sudada. Y pues nada más están de esta forma, y algunos sí han comentado de repente: “Yo quisiera tener una relación con mi novio, con mi novia”. (Persona colaboradora, entrevista, 02 de octubre de 2021)

Cabe destacar que la comunidad sugirió que si bien es de suma importancia conocer los procesos del cuerpo, en términos biológicos y anatómicos, se hace especial énfasis en la necesidad del trabajo de las relaciones interpersonales. Incluso, se recomendó la generación de espacios para que las y los jóvenes hablen acerca de sus experiencias, deseos y demandas tiene, los cuales han de estar atravesados por situaciones que les sean cercanas, que logren encontrarse dentro de esas historias:

Y a lo mejor ahí se pudieran integrar varias cosas, a lo mejor cuestiones biológicas, anatómicas. Pero también otras cuestiones de para qué de verdad sirve nuestro cuerpo. Y que no esté mal conocerlo. Algo que también pienso y que ha servido mucho es como esta cuestión de escenarios, como de ejemplos, de situaciones. A los chicos les sirve mucho como ponerse en una situación. Y entonces de la situación que está viendo que están escuchando. Y obviamente si es algo que pueden identificar, si es una persona que identifican. (Persona colaboradora del programa, entrevista, 23 de octubre 2021)

Así, durante los diálogos integramos una nueva dimensión o categoría emergente que tiene que ver con la accesibilidad y los recursos pedagógicos, pero no desde el fetichismo de la técnica, sino que converse con la pluralidad de cuerpos e interrelaciones de quienes activamente contribuyen al diseño de la propuesta; en otras palabras, el diseño de intervención debe provocar y evocar el diálogo con la comunidad.

Ahora bien, con respecto a los derechos humanos, fueron un tema de suma importancia; incluso se mencionó la participación política. No obstante, los derechos que involucran la sexualidad resultaron ser más problemáticos, pues su lectura fue desvinculada de los procesos sociales. Pareciera ser que por tratarse de un derecho, solo se enuncia sin accionar; es decir, la perspectiva que se tiene sobre el derecho es únicamente a partir de su dimensión jurídica.

El deseo, el erotismo y el consentimiento nos llevaron a dialogar sobre masturbación. Ésta se encontró atravesada por la insistencia de buscar espacios destinados a este ejercicio; es decir, en palabras de las personas dialogantes, los espacios públicos y privados se vuelven tema de discusión al momento de erotizar el cuerpo. Sin embargo, esta división entre lo público y lo privado no solamente fue abordada al momento de conversar sobre la masturbación. También se expresó que para hablar de sexualidad se necesita un espacio privado:

Sí hay mucho temor de los padres, y fíjate que un reto en la enseñanza digital y virtual es que no es muy fácil dar talleres de educación sexual a través de este medio porque muchos de los chicos requieren apoyos para su conectividad o como estamos en el espacio de la casa, pues es un espacio bastante público, no

todos cuentan con un espacio personal, y a veces aunque cuentan con su recámara y desde ahí podrían conectarse, pues no siempre es un lugar tan íntimo o seguro para que ellos puedan expresarse. (Persona colaboradora del programa, entrevista en profundidad, 28 de julio de 2021)

Las divisiones de los espacios entre lo público y lo privado son muy difusas, debido a que según las personas con quienes se ha dialogado, esos espacios privados podrían ser necesarios para la exploración y conocimiento del cuerpo y del placer, pero también se vuelven los lugares destinados a lo que no debe mencionarse de manera pública y a la higienización de los cuerpos, pero ciertos cuerpos, en donde la mirada vigilante se coloca sobre la diferencia. De la misma manera, es importante considerar quiénes determinan lo que es lo público y lo privado.

Las violencias se vuelcan hacia temas de discriminación, en el sentido de que por parte de las y los cuidadores existe un miedo latente a que las personas que acompañan pasen por este tipo de situaciones. Por eso, algunas de las dialogantes sostienen que las familias prefieren mantener al margen a sus hijas e hijos con respecto a las sexualidades como una manera de protegerles acerca de los posibles riesgos.

Ahora bien, las conversaciones dieron cuenta acerca del recurso pedagógico en términos metodológicos para evocar el diálogo, dando como resultado que el *role playing* a partir de experiencias muy concretas que abordaran entornos conocidos posibilitó que las y los jóvenes dialogaran sus propias experiencias. Por estas razones, se tomó la decisión de crear un sitio, el cual desarrollaría una serie de narrativas cercanas a la realidad de las y los jóvenes como medida para conversar las propias experiencias de sus cuerpos sexuados. En ese sentido, Ripamonti (2017) señala:

Lo sustantivo de la narrativa se juega en su vínculo con la experiencia. Ella se nos presenta como un texto que habitamos y que nos produce a nosotras/os mismas/os en el sentido en que nos comprendemos, nos contamos una historia, no sólo de las constricciones que nos pesan, sino también de las estrategias de

liberación, que en mayor o menor medida ponemos en juego, ensayamos, proponemos. (p. 85)

Considerando lo anterior, la narrativa implica un recurso pedagógico colectivo que da cuenta de las múltiples experiencias de ser cuerpo sexuado con discapacidad, pero no sólo desde la posición de la opresión, también contribuye a conversar los procesos de resistencia que han generado las personas como parte de hacerse presentes en esta lucha por una vida digna, lo cual implica el ejercicio de una sexualidad justa y plural.

7. 2 Reescribiendo: categorías emergentes y permeables

Las categorías emergentes fueron resultado del proceso del diálogo por medio de las entrevistas, en el que los participantes contribuyeron de manera activa para su creación. Esto se efectuó siguiendo la metodología horizontal partiendo de la igualdad discursiva, la cual Corona (2020) define de la siguiente manera:

La igualdad discursiva como la entiendo no es un término abstracto sino político y se tiene que ejercer por voluntad. Soy yo como investigadora quien establece un orden de igualdad discursiva para producir un diálogo horizontal. Que quede claro que la igualdad nunca viene después, debe ser punto de partida y debe definírsele antes de empezar a producir conocimiento horizontal. (p. 40)

Durante el diálogo, se estableció que las y los dialogantes se encontraban en el mismo nivel que la investigadora al momento de realizar aportes que coadyuvaran al diseño de intervención. Asimismo, ir recuperando desde abajo las palabras de los dialogantes desde su propio contexto es clave. El ir hacia abajo rompe también con la temporalidad impuesta por la modernidad:

[...] ir hacia abajo para crear nuevo conocimiento significa reconocer que cada palabra tiene su contexto, su argumento, su razonamiento, sus logros. Para que la conceptualización no sea una nueva camisa de fuerza, la investigación debe ser un acto donde las teorías que se construyen sean producto de los saberes de múltiples disciplinas

y grupos sociales y sus contextos, y que sirvan para responder a las grandes preocupaciones sociales. (Corona, 2020, p. 25)

Tabla 2

Categorías emergentes y sus indicadores

CATEGORÍAS						CATEGORÍAS EMERGENTES		
Cuerpo sexuado con relación al mundo	Sexualidades	Anatomía y funcionamiento del cuerpo	Derechos sexuales y reproductivos	Deseo, erotismo y consentimiento	Violencias	Recursos pedagógicos	Perspectiva de género	Normalidad/ Anormalidad
					*Discriminación	*accesibilidad		
*inclusión								
INDICADORES								
Filosofía del paradigma de la vida independiente	Relaciones interpersonales- pareja, familias, amistades	Métodos anticonceptivos e higiene personal	Autodeterminación de PCDI	Erotismo y “no interés en el erotismo”	Vulnerabilidades	Propuesta curricular	Más apoyo de las familias a los varones	Heterosexualidad obligatoria
Desarrollo progresivo ascendente	Roles de género	Autocuidado	Derecho a una vida sexual	Masturbación	Redes de seguridad	Apoyos- lectura fácil	Embarazo- esterilizaciones forzadas	Género binario
Lo público y lo privado	Incomodidad sobre la sexualidad	Interdependencia sexual		Consentimiento sobre mi cuerpo y el del otro	Temor y estigma	Herramientas y accesibilidad a la tecnología		Capacidad normativa
Religión	Acompañamiento desde la vida cotidiana			Límites con otras personas*	Prevención del abuso	Reflexiones grupales		
Desigualdad	Riesgo				Acoso	Narrativas, experiencias situadas- <i>Role playing</i>		

Nota. Elaboración propia. La tabla muestra los principales indicadores desarrollados en las conversaciones de las entrevistas.

Los indicadores se dirigen hacia los recursos pedagógicos y la accesibilidad como elementos vitales para evocar la conversación en el diseño de la propuesta, Asimismo, se destaca la ideología de la normalidad, resaltando la capacidad normativa, el género y la heterosexualidad. Estas tres deberán analizarse desde imbricación. Finalmente, las nuevas categorías se expresan de la siguiente manera:

Recurso pedagógico-material didáctico y accesibilidad

Los recursos tecnológicos y pedagógicos se definen como la forma de llevar el proceso de intervención y los elementos de apoyo para generar la propuesta educativa. Dichos recursos son abordados desde aspectos cotidianos y situacionales que responden al entorno de la comunidad educativa. La accesibilidad no es solo la adaptación de los recursos materiales al momento del trabajo con la comunidad educativa. La lectura que se hace de ella es incorporar en las acciones y relaciones esta accesibilidad. En otras palabras, somos sujetos y sujetos activos en generar entornos accesibles, para todas las personas, desde aspectos físicos y actitudinales.

Normalidad y anormalidad

Los parámetros que involucran categorías de normalidad con relación a aspectos funcionales, sexuales y anatómicos expulsan o dejan en los márgenes a quienes se alejan de estos rangos. De esta manera, pensar desde la anormalidad pone en tensión lo que aparentemente debiera ser un sujeto saludable heterosexual y funcional. Asimismo, permite abandonar la lectura de la discapacidad como un diagnóstico en sí misma; si bien históricamente así ha sido la evolución del concepto, pensarla desde marcos más amplios y multidisciplinarios abona a discusiones más justas y éticas de quienes se encuentran en dicha condición, pero también dan cuenta de que existe toda una estructura que soporta esa normalidad.

Perspectiva de género

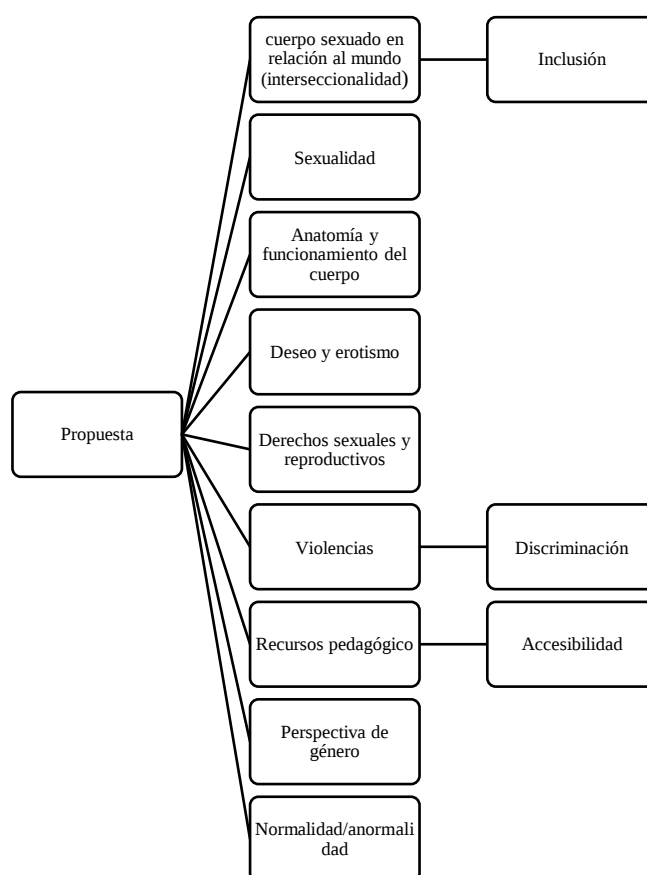
Las lecturas de distintos procesos a partir de filtros pasados por la perspectiva de género se han vuelto indispensables si se quiere hacer análisis e intervenciones más amplios. En ese sentido, se entiende que tiene que ver con diferenciar las condiciones históricas que han llevado a las mujeres a vivir desigualdades frente a los hombres en distintos ámbitos de la vida. Aunque la perspectiva de género es una herramienta bastante útil para conocer las desigualdades, se ha caído en el error de la universalidad del ser mujer; es decir, existen otras condiciones de vida vinculadas a temas raciales, de clase, discapacidad, género y sexualidad que esta perspectiva había obviado o no ha tomado en cuenta. Es por ello que no solamente debe tomarse el género como la única categoría de sujeción de las mujeres, debido a que operan otras que también deben cuestionarse.

Jerarquización de las categorías

Una vez hecha la categorización y conceptualización, corresponde jerarquizar las categorías para facilitar su interpretación. En consecuencia, se parte de la primera categoría que nos habla del cuerpo y sus relaciones con el mundo, y desde ahí se continúa con la sexualidad, anatomía, deseo y erotismo, derechos sexuales y reproductivos, y la inclusión de las categorías emergentes.

Diagrama 1

Categorías emergentes



Nota. Elaboración propia. Se muestran las categorías ampliadas, modificadas e integradas del diseño de la propuesta

El nuevo texto: “Abrasar el mundo. Por una educación sexual integral éticamente plural”

Gracias a las conversaciones durante las entrevistas nos permitimos re-pensar el canal de comunicación. Durante ese detenimiento, se migró hacia la creación de un sitio web que tuviera las características del diseño de intervención, pero con los ajustes necesarios dentro de un formato digital. Y así fue como surgió el sitio “Abrasar el mundo”. Cabe destacar que en todo momento continúa presente la metodología de la horizontalidad.

La forma en que se codiseñó este espacio fue mediante el desarrollo de relatos, en donde se vieran involucradas las categorías tanto las iniciales como las emergentes en este proceso:

- 1) Cuerpo sexuado en relación con el mundo
- 2) Sexualidades
- 3) Anatomía y funcionamiento del cuerpo
- 4) Derechos sexuales y reproductivos
- 5) Deseo y erotismo
- 6) Violencias
- 7) Ideología de la normalidad

El sitio se creó mediante la plataforma de wix de acceso libre <https://normaangelicamolín.wixsite.com/abrasarelmundo-esi>. Está conformado por cuatro grandes aspectos: el primero es la presentación, que tiene por objetivo dar a conocer la metodología del sitio, resaltando aspectos como el trabajo en equipo, los cuidados, las interdependencias y los derechos humanos. También, hay un breve video en el que la investigadora se presenta e invita a las personas participantes a involucrarse desde la

colectividad. Las siguientes dos pestañas incluyen los relatos, y la última aborda los comentarios, las reflexiones y el diálogo sobre el sitio.

Figura 1

Página de inicio del sitio ¡Hola, ¿qué es abrazar el mundo?



Nota. La figura muestra la página de inicio del sitio “Abrasar el mundo”, en donde se explica el objetivo de su creación: provocar el diálogo de las sexualidades, el cuerpo, los géneros, desde una mirada que involucra los cuidados del cuerpo, su reconocimiento y las relaciones que teje con el mundo. También se desarrollan conceptos que atraviesan a la propuesta: el mundo, los cuidados, las sexualidades, los derechos humanos. La imagen fue tomada del sitio *Abrasar el mundo*. <https://normaangelicamolín.wixsite.com/abrasarelmundo-esi>

¿Cómo surgieron los relatos?

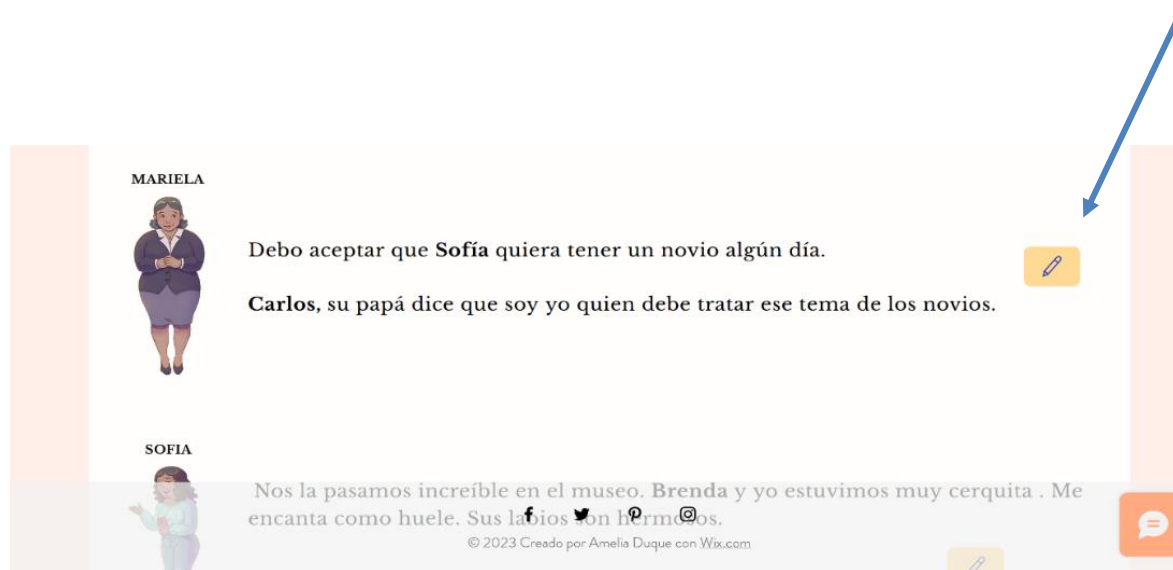
Como bien se ha señalado a lo largo de toda esta tesis, el diseño de esta propuesta ha sido de manera colectiva. En ese sentido, se recurrió a otro dialogante, a quien se nombrará “Juan”,

con la finalidad de proteger su identidad. Juan nos compartió su historia de vida con respecto a sus propias vivencias y experiencias dentro del marco de la sexualidad con relación a su propio mundo. Esto contribuyó a las narrativas de los dos relatos: *Bailar y cantar* y *Rodando los deseos*.

Los relatos son cortos, pero eso no los hace menos complejos, y van narrando las experiencias cotidianas de los personajes con respecto a su sexualidad. Cabe destacar que también han sido orientados a partir de las siete categorías que dirigen la tesis. La estructura narrativa posibilita resonar y provocar el diálogo con quien se esté conversando; es decir, si durante la lectura a alguien le resuena, es probable que contribuya al relato, a manera de ir tejiendo un texto. De la misma manera, cada relato se acompañó de ilustraciones de los personajes que dan vida a la historia. Otro elemento importante son las actividades o ejercicios que evoca el relato, que permiten ampliar la posibilidad de compartir sus propias experiencias.

Figura 2

Ejemplo de cómo se orienta el ejercicio desplegado del relato



Nota. La imagen fue tomada del sitio
<https://normaangelicamolin.wixsite.com/abrasarelmundo-esi>

Figura 3

Ejemplo de la actividad que desplegó el relato



Nota. La imagen fue tomada del sitio
<https://normaangelicamolin.wixsite.com/abrasarelmundo-esi>

En las figuras se muestra como el relato al final de la oración tiene un hipervínculo en forma de lápiz, que lleva al ejercicio relacionado con el relato.

El diseño de lectura fácil

El proceso de crear las historias no fue sencillo. Las conversaciones mediante las entrevistas dieron cuenta de la importancia de la narrativa como recurso pedagógico. Por estas razones se tomó en cuenta el formato de diseño de la lectura fácil. Según García (2011), “La lectura fácil surge como una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer o que se han visto privadas de él” (p. 21). Por lo tanto, no solo es un recurso para personas con discapacidad intelectual, sino para muchas más personas a quienes les es más fácil leer en este formato (y como ya se mencionó, fácil no es sinónimo de simple). Cabe destacar que el diseño de la lectura fácil no nada más abarca el texto, también las ilustraciones. Asimismo, este diseño contiene una serie de pautas que recogimos e incorporamos en el sitio web “Abrasar el mundo” al momento de transcribir las historias que dan pie a las actividades.

La lectura fácil consta de 3 niveles:

Nivel I: con abundancia de ilustraciones y texto escaso de una complejidad sintáctica y lingüística baja.

Nivel II: incluye vocabulario y expresiones de la vida cotidiana, acciones fáciles de seguir e ilustraciones.

Nivel III: es el más complejo, con un texto más largo y pocas ilustraciones.

En nuestro caso, nos ubicamos en un nivel II; sin embargo, algo importante de este tipo de metodología es que no se piensa en individual; es decir, dentro de los componentes teóricos, apuntamos al trabajo desde las interdependencias y el acompañamiento. Por lo tanto, la interacción en el sitio abarca a toda la comunidad que dentro del desarrollo de la tesis ya se ha categorizado como sujeto de la discapacidad.

Figura 4

Ejemplo de formato del diseño de lectura fácil del sitio web “Abrasar el mundo”



Nota. En la imagen se muestra el relato de lado izquierdo; se incluyó vocabulario de la vida cotidiana, así como expresiones cortas y concretas. El relato se apoya de la ilustración.

Conclusiones

La forma en que se conoce la realidad poco se explora en los apartados metodológicos de las tesis; sin embargo, la cuestión no es encontrar el mejor método que asegure un acceso fiel a la alteridad, sino partir de la alteridad como método y dejarla trabajar (Soaria, 2017). Esto puede resultar bastante conflictivo si se piensa a la investigación como un proceso lineal y ascendente (a manera de ir cubriendo etapas, y una vez concluidas no se regresa a ellas) o partir del supuesto de la existencia de un conocimiento superior que tiene todas las respuestas, que generalmente se asocia con la teoría.

Por estas razones, la metodología que aquí se expone ha sido permeable al sujeto de la discapacidad y se ha abierto la posibilidad del cambio en función de los diálogos con el sujeto de la discapacidad. No obstante, sí existe una orientación: las siete categorías que se encuentran inscritas en un tiempo y espacio determinados. Esto es clave porque se les asume históricas; por lo tanto, son dinámicas e indeterminadas. De tal forma que no se puedan dar

como cerradas y concluidas; en otras palabras, sus movimientos estarán en función de las voces que integren los nuevos textos.

Finalmente, cabe destacar que la metodología no es un apartado más en esta tesis, porque sus planteamientos políticos y epistemológicos la han atravesado desde los primeros capítulos.

TERCERA PARTE

Capítulo VIII “El texto colectivo: resultados”

En la humedad de líquenes y helechos habitan osos de agua
tan pequeños que escapan a la vista: pandas transparentes de ocho patas,
invertebrados de paso tan lento que apenas se desplazan por el mundo. [...]

Lo minúsculo siempre se resiste.
Suenan a ficción las cosas pequeñas, pero pensándolo bien,
no es extraño que un oso de agua sea indestructible.

Zapata, Isabel. *Una ballena es un país*

Introducción

El desarrollo de este capítulo aborda el último registro conversacional con el grupo de jóvenes con discapacidad. En ese sentido, primero se desarrollan de manera descriptiva los encuentros con el grupo de jóvenes y sus familias, y cómo estos posibilitaron renombrar las categorías orientadoras. Bajo esa medida, se retoman algunas imágenes y citas de la comunidad que contribuyeron a esta nueva categorización.

Posteriormente, se inicia el diálogo teórico en clave Sur, a partir de las tensiones encontradas en los encuentros; es decir, el objetivo fue problematizar de manera particular los aspectos vinculados con la ideología de la normalidad. Cabe destacar que estos análisis partieron de la imbricación con los otros sistemas de opresión: sexo-género, la raza y la clase.

8. 1 Apuntes para el tercer diálogo: la resignificación de las categorías

En el siguiente apartado se desarrollan de manera descriptiva los resultados del análisis de los dos encuentros con las personas que codiseñan el sitio “Abrasar el mundo”. Para organizar la información se utilizó el programa *Atlas ti*. Este software nos ayudó a crear redes que ilustraron cuáles de las categorías con sus respectivos códigos se presentaron con mayor frecuencia en los diálogos y también a renombrarlas. Es importante señalar que si bien por cada categoría se construyó una red, las relaciones no terminaron ahí. Es decir, al momento de seleccionar los grupos comunes, las redes que se tejieron involucraron a la mayoría de las categorías haciendo alusión a la construcción de un tejido que se va sosteniendo.

Esto da cuenta de que ninguna de estas relaciones podría tener una lectura aislada, porque se interrelacionan. Asimismo, lo expuesto en esta parte emana de las categorías que han estado presente a lo largo de todo este proceso. A partir de ese contexto, en la siguiente tabla se muestran los códigos utilizados en el *software* que permitieron organizar y clasificar las conversaciones con base en las categorías de análisis. De la misma manera, estas clasificaciones fueron resultado de todos los microciclos que se realizaron con anterioridad. Esto evidencia la circularidad de la propuesta.

Tabla 3

Grupos de categorías y códigos, segunda versión

	Grupos de categorías							
	Cuerpo sexuado con relación al mundo	Sexualidades	Anatomía y funcionamiento del cuerpo	Derechos Sexuales y reproductivos	Violencias	Deseo, erotismo y consentimiento	Normalidad y anormalidad	Accesibilidad
Códigos	Vida independiente	Acompañamiento cotidiano	MAC	Autodeterminación	Vulnerabilidades	Consentimiento	Género	Narrativas

i g o s	Religión/conservadurismo	Riesgo	Autocuidado		Redes de seguridad		Capacidad normativa	Apoyos
	Público y privado	Incomodidad	Interdependencia sexual		Temor y estigma			Lectura fácil
	Desigualdades	Relaciones interpersonales						

Nota. Elaboración propia

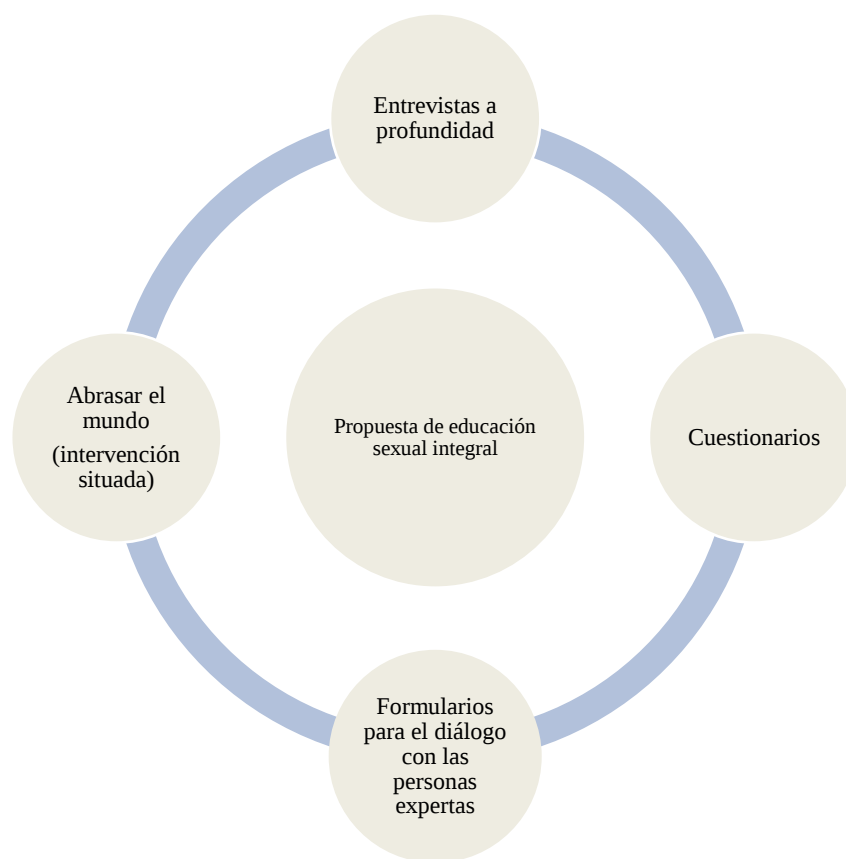
Cabe resaltar que al ser una propuesta cíclica y en diálogos constantes, pero con diferentes niveles de registros, da como resultado que los encuentros sean colocados en distintos lugares; es decir, cada uno de los registros conversacionales desde los cuales se ha dialogado esta propuesta tienen un objetivo definido, pero no rígido, porque han sido permeables al diseño, desde la particularidad del sujeto de la discapacidad. Por consiguiente, las entrevistas buscaron indagar sobre los temas que resultaron ser prioritarios en términos de contenidos para generar las conversaciones sobre la educación sexual integral, así como los probables conflictos que pudieran presentarse al momento del encuentro.

Los cuestionarios contribuyeron a identificar el contexto en razón de los recursos tanto materiales como humanos de las personas colaboradoras. De esta manera, se pudo resolver el conflicto de la presencialidad porque se pudo saber que las personas que participan en el programa usan de manera frecuente los dispositivos tecnológicos para entretenimiento y aspectos laborales o escolares. Los formularios nos permitieron ampliar las miradas y realizar las modificaciones pertinentes al sitio, en voces de las personas expertas en temas tecno-pedagógicos, sobre sexualidades y discapacidades. Todo ello fue nutriendo el sitio a partir de las múltiples voces que han intervenido para su creación y recreación.

En ese sentido, se muestra el siguiente diagrama que ilustra la circularidad de la metodología, convergiendo en un espacio y tiempo determinado. Esto lo vuelve dinámico y siempre en tensión y conflicto.

Diagrama 2

Circularidad del diseño de la propuesta



Nota. Elaboración propia.

Gracias a lo anterior, se pudo tejer el tercer texto a partir de la complejidad de sujetos que conformamos parte de la investigación, así como identificar los lugares desde los cuales se enuncian y las estructuras sociales, históricas y culturales que han significado a la discapacidad intelectual y su relación con las sexualidades de ciertas maneras. No obstante, cabe destacar que de acuerdo con la literatura desarrollada dentro del estado del arte de esta tesis, estos procesos históricos que recuperan las experiencias de la discapacidad, de manera general, ponen de manifiesto que las y los grandes ausentes son quienes se encuentran en la condición de discapacidad intelectual; es decir, quienes la encarnan en el diagnóstico.

Por lo tanto, crear las condiciones para provocar las conversaciones con las y los jóvenes con discapacidad por medio de sus propias experiencias encarnadas fue vital. De tal manera que conversamos entre desconocidos (Skliar, 2019) a partir de las narrativas que evocaron la conversación. En ese tenor, la tensión se centró en el diálogo, es decir, ¿qué es considerado un diálogo?, ¿de qué manera se vuelven sujetos dialogantes las personas con discapacidad intelectual a partir de los cuerpos sexuados que están siendo? A ese respecto, conviene considerar que dialogar tiene múltiples registros: desde un balbuceo hasta una narrativa que esté fuera de lo tradicionalmente válido al momento de generar una conversación o una nueva forma de nombrar una categoría. En suma, una narrativa implica todo el cuerpo que se es.

Ante ello, Butler (2020) apunta que “Los sonidos que emitimos resultan cruciales a la hora de establecer la presencia de quienes no acostumbran a ser escuchados” (p. 42). Y en el caso de nuestros encuentros conversacionales, el hacer cuerpo mediante los sonidos fue una muestra de existencia y resistencia en tanto que la clave está en la escucha: “escuchar al otro no es una facultad, una intención, ni una capacidad orgánica, tampoco es una práctica ajustada a la teoría de las voces o a la etnografía del habla: debe ser una decisión política” (Rufer, 2012, p. 75); esto es, decidir políticamente la escucha, desde donde los sujetos quieran ser escuchados y dialogados, con la finalidad de crear una nueva narrativa.

Bajo esa medida, las categorías han cambiado la forma de ser nombradas: algunas se ampliaron otras, ya no están presentes. De tal forma que en función de la permeabilidad categorial desde las voces de quienes encarnan la discapacidad en el diagnóstico han quedado de la siguiente manera, y serán desarrolladas de manera más profunda en el contenido de este capítulo.

Tabla 4

Resignificación de las categorías permeables

Categorías	Resignificando la categoría
Accesibilidad	“Más que nada necesito un consejito”
Anatomía y funcionamiento de los cuerpos	“Porque es en nuestro cuerpo en donde hay más, yo creo que entre todos nos podemos ayudar”
Normalidad y anormalidad (ideología de la normalidad)	“Escuela, escuela, seres capaces conocí” “Una doctora para la cabeza de alguien”
Cuerpo sexuado en relación con el mundo	“A veces me gustaría”
Derechos sexuales y reproductivos	—¿Cómo les fue en el antro? —Muy rico.

Sexualidades	“No pudieron platicar por tanto ruido que hacían. Tanto ruido enoja a muchas”
--------------	---

Nota. Categorías permeables (CALI, A. C, 2021).

Estas nuevas formas de nombrar a las categorías son autoría de las y los jóvenes que participaron de los encuentros como colaboradores y colaboradoras de la propuesta de diseño de educación sexual integral.

La permeabilidad de las categorías: las nuevas formas de enunciar

A continuación se desarrolla la forma en que se creó este último texto. En primera instancia, se describen los encuentros y cómo se llegó a esta nueva categorización; después, se tensionan los conflictos mediante el diálogo teórico. Ahora bien, reconociendo que lo anterior se enmarca desde una dimensión ética, se protege la identidad de las personas que han codiseñado; por lo tanto, se han cambiado sus nombres. En la siguiente tabla se ilustran los nombres de las personas que participaron, sus edades y a quienes les acompañaron el proceso.

Tabla 5

Género y edades de las personas que participaron en el encuentro virtual

Jóvenes	Género	Edad	Cuidadores/cuidadoras	cuidadores
Alejandro	Masculino	32 años	Madre/padre	Laura/Miguel
Benito	Masculino	27 años	Madre	Nayeli
Carlos	Masculino	23 años	Madre	Olga

Dulce	Femenino	39 años	Madre	Patricia
Esmeralda	Femenino	32 años	Madre/intermitente	Rosa
Fabiola	Femenino	30 años	Abuelo	Santiago
Gabriela	Femenino	26 años	Sin cuidador	----
Hilda	Femenino	25 años	Madre	Thalía
Jazmín	Femenino	25 años	Madre	Valeria
Karime	Femenino	24 años	Sin cuidador	

Nota. Elaboración propia.

8.1.1 “Más Que Nada Necesito Un Consejo”

Categoría: ACCESIBILIDAD

Código: Acompañamiento cotidiano

De la categoría “Accesibilidad” se desprendieron varios códigos; el principal fue el de “acompañamiento cotidiano”. Esta reorganización de las categorías se realizó gracias al programa *Atlas ti*, pero también con el aporte de los otros registros conversacionales previos, lo cual dio como resultado redes mucho más amplias y complejas entre grupos de categorías.

Al mismo tiempo, de cada una de las categorías se desprendieron citas; la mayoría de ellas son fragmentos del encuentro en formato de video y algunas imágenes. Esto permitió que al momento de regresar a la grabación se pudiera dar cuenta de todos los aspectos que conforman el diálogo; en otros términos, la palabra oral no ha sido la central en esta *dialogicidad*. Las intervenciones son tanto de las familias, el grupo de jóvenes, el coordinador

y la investigadora. Cada una de las personas aquí involucradas se encontraban en su casa y en CALI, A. C.

Acompañamiento cotidiano

De esta primera descripción se recupera la relación con otros seres, entornos, espacios y situaciones concretas. Con respecto a los seres, el grupo de jóvenes se sintió, en su mayoría, identificado con el personaje de Josefina, la gatita. Lo anterior debido a la forma en cómo se comunican con sus mascotas y las relaciones de compañerismo que han desarrollado. Así nos conversa Jazmín: “a mí, cuando voy a hablar con él, a ver perrito, a ver siéntate, y está sentado, eh, jugando con él y todo eso”. De la misma manera, hay una identificación con personajes específicos y sus lugares de origen. Esto lo dialogan al momento de señalar que los espacios que se enuncian, tales como Ciudad de México y Querétaro, les son conocidos, porque sus tíos son de ese lugar; incluso han visitado o vivido ahí. Entonces, que los escenarios donde se da la trama de las historias les sean conocidos fue importante.

Por otro lado, dentro de este mismo código se recuperó una cita que resultó de las primeras interacciones del encuentro. La investigadora preguntó si ya habían tenido la oportunidad de trabajar temas relacionados con la sexualidad; el primer comentario fue enunciado por Esmeralda: “más que nada necesito un consejito”. Esto da cuenta del interés y la necesidad que generó desde el inicio la propuesta. De la misma manera, otra voz, pero con un tono más tenue, expresó la palabra “Ayuda”. Ambas enunciadas por voces femeninas. Entonces, el nombre de esta categoría fue dado por la intervención de las jóvenes.

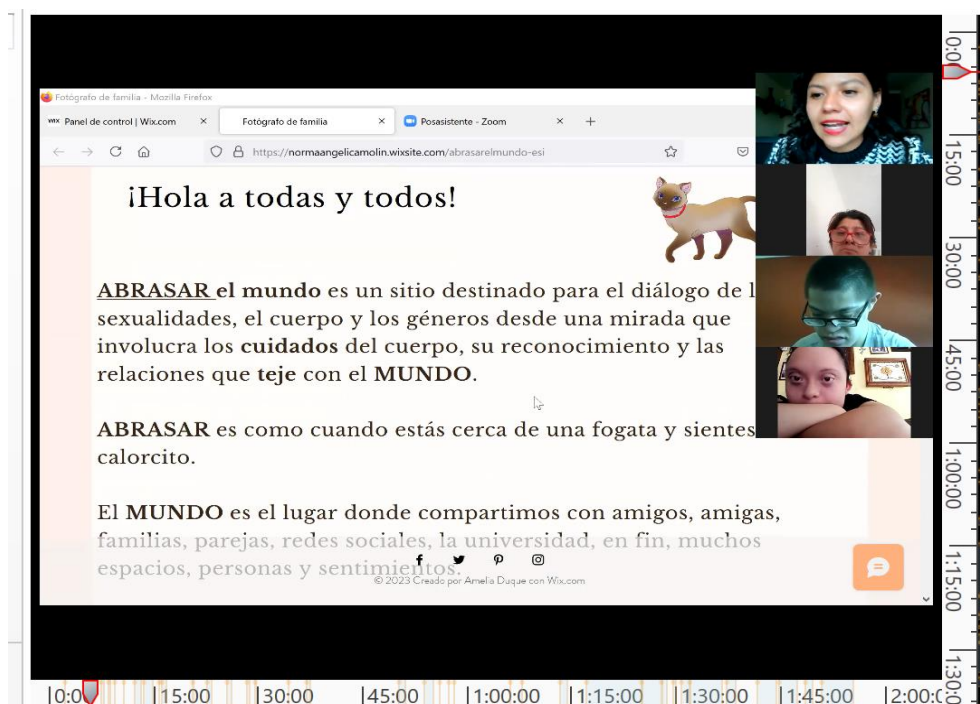
Ahora, con respecto al nombre del sitio “Abrasar el mundo”; es decir, para conocer si les gustaba o les resultaba familiar, Benito expresó que al estar cerca de una brasa “se siente calientito, rico”. Así, se pudo constatar que el nombre del sitio responde al calor del mundo. De la misma manera, en la presentación se preguntó al grupo de jóvenes si estaban de acuerdo con colaborar con el diseño de la propuesta. En ese sentido, quienes integrábamos

el grupo teníamos el poder de intervenir, corregir, sumar, quitar, cuestionar el sitio. Estuvieron de acuerdo y se mostraron entusiasmados por la propuesta.

En la figura siguiente se puede observar la apertura al sitio. La gatita Josefina fue responsable de presentarlo.

Figura 5

Ejemplo de la actividad que desplegó el relato



Nota. Figura tomada del sitio Abrasar el mundo

Narrativas

¿Cuáles son a las narrativas que les provocaron algunos personajes a los jóvenes?, ¿a qué lugares los llevó?, ¿qué les recordó? Desde ese contexto, se recuperaron algunos personajes en específico: el primero fue “Juan”, (figura 6); esto debido a que se les preguntó qué pensaban acerca de la palabra “rodar”, y Jazmín sostuvo “yo creo que son patines y esas cosas”. Cabe señalar que el título del relato en donde interviene Juan se llama “Rodando los deseos y los cuidados”.

Figura 6

Juan



Nota. Se muestra la presentación del personaje acompañado de su ilustración.

Con respecto al siguiente personaje, “Claudia, la enfermera” (figura 7), al grupo de jóvenes no les agradó por completo, sobre todo a algunas de las dialogantes. Esto se entrelaza con el comentario de Esmeralda, quien apuntó que es una “Dra. para la cabeza de alguien”. En ese mismo sentido, en el último encuentro, se les cuestionó cuál personaje les gustó menos, y “la enfermera” fue quien mayormente se mencionó. Al momento de preguntar por

qué no les había gustado, la respuesta fue: “porque es enfermera”; es decir, tiene que ver con su profesión. Asimismo, Sofía y la gatita fueron mencionadas por la mayoría de las y los jóvenes como personajes que les agradaron mucho por sus historias. Cabe destacar que Sofía fue quien dentro de las historias representó a una mujer joven con discapacidad intelectual.

Figura 7

Claudia

Claudia

Claudia- Soy Clau, soy enfermeara.

Mi pasión es la belleza, sí, la belleza,
cortar el cabello, maquillar.



Yo soy Claudia, soy enfermera y también tengo una estética

Nota. Se muestra la presentación del personaje acompañado de su ilustración

Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales son posibles gracias al acompañamiento y los apoyos. En ese sentido, Jazmín enunció que le gustaría ir a la playa, pero que las condiciones de la pandemia no se lo han permitido. Esta conversación fue provocada gracias al relato del encuentro de amistad entre Alejandro y Desiré (figura 8), lo cual provocó la conversación, haciendo énfasis en las relaciones de amistad y de pareja. Asimismo, las familias vuelven a mencionarse en esta parte de manera muy importante. Lo anterior se encuentra en dos sentidos: el primero coloca a las familias como la medida para generar relaciones interpersonales mediadas por el apoyo, y el segundo en la importancia que tiene para las y los jóvenes que sus parejas convivan con la familia extendida del otro/a. Ejemplo de ello es la cita siguiente:

“Yo estoy sola, sola en esta casa ... la verdad, si pudiera ir a su casa a ver. Mi novio ya conoció a mi familia. Ya vino a mi casa a jugar. Yo se lo dije que sí, la verdad que sí. Y yo le dije: ‘sí, vamos a tu casa a comer’. El conocer a sus hermanos, a sus sobrinos”.
(Jazmín, 15 de junio de 2021)

Si bien se abordó la relación con la familia, también se mencionaron las relaciones de amistad y las de pareja. La primero ya se ha señalado en la cita anterior. El segundo aspecto, de acuerdo con las expresiones de las y los jóvenes, es un lugar de confianza, de seguridad, fraterno y de cuidados, debido a que las sonrisas se hicieron presentes al momento de hablar de sus amistades. Por su parte, las relaciones de pareja despertaron mayor atención, pero sobre todo risas, risas fuertes, nerviosas, descontroladas, sin ningún tipo de censura; no obstante, también evidenciaron que para que sean posibles, se necesita de los apoyos, sobre todo, de las familias, es decir, para que el encuentro sea factible se depende, en gran medida, de la voluntad de quienes cuidan y no del deseo de las y los jóvenes.

En la siguiente figura se recupera una captura de pantalla del sitio (Abrasando el mundo), en donde se observa a dos de los personajes y se muestran los diálogos que se elaboraron para abordar el tema de la amistad.

Figura 8

El encuentro de amistad



Nota. El relato narra el encuentro de Desiré y Alejandro.

Apoyos (Trabajo sí. Sexo no)

El código que surge entre estas dos dimensiones, el trabajo y el sexo, se puede significar de múltiples maneras; aquí se exponen dos de ellas: lo relacionado al trabajo y las relaciones erótico-afectivas, que deben ser matizadas. Para ahondar en esto, dentro de los relatos hubo quienes sostuvieron que les gustaría vivir en un departamento “solas”, lo cual estaría mediado por un trabajo y el apoyo de la familia. Por lo tanto, lograr vivir solo o sola depende en gran

medida de recibir los apoyos necesarios en términos materiales; no existe, entonces, una independencia alcanzada de manera individual. Cabe destacar que se refuerza la idea del trabajo como lo que permite o condiciona el poder vivir sola, pero éste debe ser asalariado. En suma, la independencia solo será posible a través de la actividad laboral remunerada. Aunque en ninguno de los relatos se abordó con énfasis el tema del trabajo, para el grupo de jóvenes es una medida para lograr sus metas.

Por otro lado, en el diálogo generado con algunas de las personas cuidadoras, estas sostienen que otorgan apoyo a sus hijos. Al respecto, en el ámbito laboral parece ser que no hay problema, pero cuando se cruza la dimensión erótico-afectiva fuera de la normativa, va a depender de su marco de valores, tal como se afirma en la siguiente cita:

Creemos en las familias monógamas, y pues todo lo que es la ideología de género, no tengo ningún problema con ello; respetamos incluso. Pero si vamos al enfoque más directo, vamos con Alejandro. Alejandro respeta a las personas y no tienen ningún conflicto con ellos, con la forma de pensar y actuar respecto a su sexualidad. Pero a mí sí me llama la atención que si el programa nos lo han enseñado a mi esposa y a mí, si van a tomar temas muy profundos, yo sí hubiera tomado distancia en cuanto lo que se va a dar. Tenemos principios, principios morales, morales regidas que somos nosotros como familia, como padres, los que vamos a decidir cómo vamos a llevar esta situación. Alejandro se siente incómodo. [...] porque quien pone los límites en cuanto a la educación de nuestros hijos somos nosotros los padres [...] no nos espantan las cosas, pero sí, sí me llama la atención cómo se están abriendo puertas que ellos no conocían. Ellos mismos, como cada ser humano, pueden ir descubriendo poco a poco, con su pareja. [...] Ellos nos han preguntado situaciones en los que ellos tienen duda y nosotros los orientamos. Entonces, el hecho de que haya otras personas que no saben cómo llevamos nuestra vida familiar, se metan en esta situación profunda, abren puertas que no se habían tocado. (Miguel, padre de Alejandro)

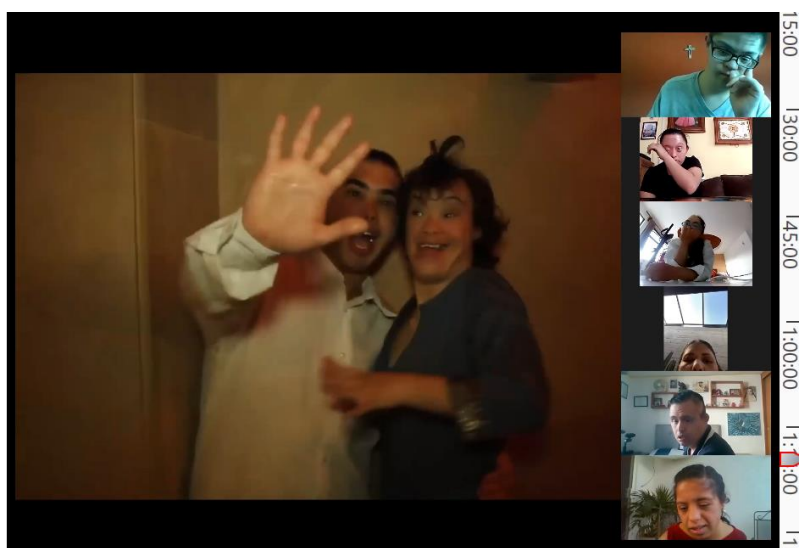
En el diálogo anterior se puede observar que estos cuidadores no niegan el apoyo; por el contrario, se lo ofrecen a su hijo, pero está determinado por su sistema de creencias y valores. Estas creencias tienen su base en la monogamia y están en contra de una supuesta ideología de género. De tal manera que los apoyos se pueden colocar desde un enfoque que

procure el goce de derechos o quienes desde sus propios marcos dictaminen cómo deben darse estos; por lo tanto, estarían condicionados. Además, para este padre de familia solo es válido lo que se enuncia a través de la oralidad, de modo que si el joven no expresa dudas con respecto a una situación que competa a su sexualidad, desde su lógica, no tendrían por qué existir. Esto da cuenta de que la palabra oral y estructurada tiene un lugar importante para la comunicación. En este mismo diálogo, “la familia” se pronuncia de manera reiterativa, revelando que las decisiones que atañen al cuerpo de su hijo son asuntos familiares.

En concordancia con lo anterior, como actividad dentro del sitio se vio un video que cruza con esto (figura 9). Éste muestra un baile en donde coexisten diversas corporalidades, entre ellas, personas con discapacidad intelectual; bailan, se besan, se les ve gozando, disfrutando. Al finalizarlo, algunas personas del grupo, sin que se les cuestionara, mencionaron que les había encantado. Pero ese gusto estuvo sostenido en el beso. Es decir, para ellas y ellos, el ver a personas con características similares a las suyas besándose dio pauta para señalar que les encantaría poder hacerlo. En ese sentido, es importante evidenciar que es una acción que se encuentra contenida, porque a pesar de que tienen pareja, se presentan ciertas restricciones para llevarlo a cabo.

Figura 9

Es cuestión de derechos



Nota. La imagen muestra parte del video como resultado de la narrativa de la historia “Rodando los deseos y los cuidados” del sitio Abrasar el mundo.

Lo anterior desencadenó otros diálogos que llevaron a una serie de cuestionamientos sobre qué está o no permitido dentro de las relaciones de pareja, en términos de cuáles son las partes del cuerpo que se permiten tocar y en qué condiciones. Aquí, las mujeres fueron las que mayormente titubearon sobre querer tocar y ser tocadas. Una de las dialogantes expresó que sólo quería besar a su pareja, pero no más. “Sólo hasta ahí”(Jazmín, 15 de junio de 2021) Una vez avanzado el diálogo en la conversación, se le cuestionó si a ella le gustaría ser tocada y besar con la lengua. Ella al inicio sostenía que no, porque era una falta de respeto, pero después comentó que sí, sí le gustaría, pero solo una vez. Al menos una sola vez. Por el contrario, los tres varones afirmaron que les gustaría tocar el cuerpo de sus parejas; sin embargo, no mencionaron nada con respecto al ser tocados.

Con base en lo expuesto, dentro de los diálogos con las familias, una de sus preocupaciones fue respecto a cuáles son los espacios, en términos de lo público y privado, para ser cuerpo sexuado; es decir, existen restricciones con respecto a los espacios en donde se pueden hacer visibles como seres sexuales. Ante dicha situación, la solución que la mayoría de ellas encuentra es dejarlo en manos de “los profesionales”. Sin embargo, no se especifica qué es lo que dicen los profesionales, a dónde mandan a los jóvenes cuando desean ser cuerpos eróticos.

Finalmente, dentro de la narrativa de las historias, se rescata una relación sostenida en el marco de los encuentros sexuales. La investigadora preguntó si sabían qué significaba un encuentro sexual. Benito sostuvo que el encuentro sexual hace referencia a “los que tienen ruedas” porque dentro del marco de la narrativa, fue la pareja de Juan y Claudia la que ejerció esta acción. Esto amplió el imaginario de las personas que se piensan al momento del ejercicio sexual. En otras palabras, dentro de su marco de referencia, se pensó que los que tienen ruedas son sexualmente activos, porque hubo una representación tanto oral como visual que lo hizo posible. De la misma manera, las resonancias de sus propias historias se hicieron presentes.

Red de comunes

La nueva red expresa que el código *apoyos* nos regresa a la cita en la que Jazmín sostiene la importancia que para ella tiene que su pareja conviva con su familia, porque está asociada con el código *redes de seguridad*, el cual contradice a las *vulnerabilidades*, pero está vinculado con el *temor y estigma*. Esto da cuenta de que las vulnerabilidades se leen a partir del temor y el estigma; sin embargo, de acuerdo con el testimonio referido, el temor está colocado en los posibles daños que pudieran presentar las y los jóvenes en función de una ausencia de protección por parte de las familias. Es decir, según la red, en el caso de la sexualidad, los daños estarían más asociados a los posibles riesgos que pudieran vivir las y los jóvenes de manera externa. Por lo tanto, no tendría nada que ver con su condición respecto al diagnóstico; más bien, estaría condicionado por aspectos culturales, históricos y sociales.

La forma en que se hace la lectura del cuerpo visible estará condicionada por parámetros de normalidad (entre ellos la heteronormatividad), pero también lo que se ve, lo que molesta a otros; por lo tanto, la búsqueda por definir los lugares entre lo público y privado se coloca como un tema prioritario. Es decir, entre más se alejen de estos parámetros, existen mayores probabilidades de enfrentar situaciones de discriminación. Por ende, se hace énfasis en esconder, evitar, cualquier forma de expresión corporal que dé cuenta de la lejanía de la normalidad, algo que McRuer (2020) nombra como “capacidad corporal obligatoria”.

En ese mismo sentido, con respecto al cuerpo que se sea, van a variar los límites entre lo llamado *público y privado*; en otras palabras, estos espacios son relativos porque estas fronteras tendrán sus lecturas a partir de ciertas narrativas; por lo tanto, las expresiones sexuales tienen que ver fuertemente con aspectos culturales, sociales y de género que limitan sus muestras, sobre todo, en función de la medida universal de lo considerado sano, normal, humano. Por estas razones, las capacidades normativas no podrán tener lecturas desvinculadas de otras condiciones, por ejemplo, del género, la raza y el trabajo asalariado. Esto último es bastante importante porque se parte del supuesto de que el ejercicio de la sexualidad está condicionado por la productividad. En ese sentido, pareciera ser que se otorga el permiso del ser cuerpo erótico en un espacio público si se obtiene empleo, pero no cualquier trabajo: la característica principal es que sea remunerado.

Bajo esa misma línea, el consentimiento es otro de los códigos que se presentó en la red, de tal forma que estará condicionado por las capacidades normativas, el género y la

heteronormatividad. En otras palabras, el consentimiento se verá condicionado; es decir, la respuesta encontrará mayor aceptación dentro de la normalidad.

Finalmente, la interdependencia sexual genera incomodidad sobre la sexualidad debido a que una de las razones es el riesgo. Dicho de otro modo, que se generen los apoyos sobre la interdependencia estará condicionado a partir de las valoraciones que realicen quienes cuidan en función de qué tan peligrosa sea la actividad sexual, bajo su sistema de creencias; esto incluye los parámetros de normalidad vinculados con las capacidades y los géneros. Asimismo, la vulnerabilidad genera incomodidad porque implica hacer las cosas de otra manera, y eso necesariamente involucra un cambio de paradigma.

8.1.2 “Porque es en donde nuestro cuerpo donde hay más. De hecho, yo creo que entre todos nos podemos ayudar”

Categoría: ANATOMÍA Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CUERPOS

Código: autocuidado

Los códigos que la conforman son *autocuidado*, *interdependencia sexual* y *métodos anticonceptivos*. Todos los códigos son parte de la categoría: Anatomía y funcionamiento de los cuerpos.

Autocuidado

El grupo de jóvenes expresó que el cuidado tiene que ver con que nadie toque su cuerpo. De la misma manera, sostienen que el cuidado es una acción que compete a todas las personas; entonces, no es una responsabilidad individual. Sin embargo, habría que diferenciar entre la ética del cuidado y la ética del control, las cuales serán desarrolladas más adelante. En ese sentido, Jazmín afirma: “Yo creo que cuando nuestro cuerpo, son ejemplos, porque es en donde nuestro cuerpo donde hay más. De hecho, yo creo que entre todos nos podemos ayudar” (comunicación personal, 15 de junio 2021). Entonces, el cuerpo es donde se es, y compete a la comunidad cuidarlo.

La otra perspectiva es la que dan las personas que cuidan. Esto se desembocó gracias a la narrativa del sitio donde el personaje de Mariela se cuestiona cómo acompañar la

sexualidad de su hija (figura 10). Después de la lectura, las actividades consistían en una serie de preguntas detonadoras. El cuestionamiento que más provocó el diálogo y el conflicto fue si las personas con discapacidad pueden decidir sobre sus vidas sexuales. De manera inmediata, las familias respondieron que sí, pero después una de las personas cuidadoras señaló que las familias, muchas veces, no les dejan decidir por miedo a que repercuta de manera negativa en sus vidas.

Así, el diálogo llevó a expresar que casi nunca se les permite que ellas decidan sobre su vida sexual. Lo anterior evidenció que el miedo es una categoría que aparece de manera constante; por lo tanto, más que hablar de cuidados, las familias y/o cuidadores hacen referencia a la protección como medida para evitar que sus hijas e hijos puedan ser dañados. En ese sentido la mamá de una de las jóvenes sostiene que el miedo tiene que ver con lo siguiente:

Yo creo que tenemos miedo a que tengan una mala experiencia. Digo, nos da mucho miedo que tengan una mala experiencia o también a que no se protejan, en un momento dado. Digo, hay ocasiones en que los chicos están operados, pero aun así corren riesgo de alguna enfermedad de índole sexual. Yo creo que también nos preocupa mucho, que es una decisión que ellos deben ir tomando, pero que deben ir madurando poco a poco. De repente como que nos da miedo que tengan toda esa información y no sepan qué hacer con ella. Existen ahora muchas páginas de pornografía, muchas revistas, y que tengan una mala información es lo que nos da miedo. A mí me da mucho gusto que estén llevando estas clases sobre sexualidad, porque sé que son muy profesionales. [...] es una información que es importante para ellos por protección, que conozcan todo lo que es los órganos sexuales, y que sexualidad no es solo una relación sexual. (Patricia, 15 de junio de 2021)

Por consiguiente, encontramos dos discursos que se posicionan de manera distinta. La protección apela más a evitar situaciones que las familias no puedan controlar y, por tanto, “dejan” (algunas de ellas) este campo de acompañamiento a personas “expertas”. Estas situaciones incluyen la pornografía, las revistas, el miedo a no saber cómo protegerse en un encuentro sexual; sin embargo, cabe hacer una acotación: que dentro del diálogo, la mamá expresó que también existiría cierto temor a que se produzca un embarazo no deseado a pesar

de que “los chicos” estén operados. De la misma manera, se está a favor de la información; es decir, se celebra que existan cursos de educación sexual integral. No obstante, no se señala qué tipo de información es la que aceptan que se dé en los cursos de educación sexual, qué sucede con esa información, quién o quiénes determinan que es valioso aprender, de qué manera se enseña, quiénes son responsables del cuidado. Esto porque pareciera que con repartir “información” se tiene ya cubierta la responsabilidad de la educación sexual integral.

Asimismo, según las familias, esta protección debería estar acompañada de lenguajes que sean de fácil acceso para todas las personas, de modo que esto implicaría basarse en sus derechos, en dar información y en la apertura; no obstante, también señalan que no se puede negar que los contextos les corresponden a ellos. Esto con respecto a que cada familia tiene su sistema de creencias y reglas. En ese sentido, Nayeli, madre de Benito, sostiene que es necesario que la educación sexual sea desde un enfoque de derechos (esto de manera generalizada), pero ya en el propio núcleo de la familia, es a ellas a quienes les corresponde aterrizarlo. Entonces, se acepta el discurso de los derechos en abstracto, pero lo concreto es responsabilidad del espacio del hogar. A pesar de esto, la madre cuidadora hace la siguiente aclaración: “Aunque seamos de la misma familia, podemos pensar diferente” (Nayeli, mamá de Benito, comunicación personal, 15 de junio 2021). Es importante destacar que en esta conversación hubo expresiones de desaprobación con respecto a que sus hijos e hijas puedan tener pensamientos, gustos, deseos distintos a los que su familia dictamina.

Figura 10

Mariela comienza la historia



Nota. En esta parte del sitio, la narrativa de Mariela aborda algunos miedos acerca de cómo acompañar a su hija Sofía en temas de la sexualidad.

Interdependencia sexual/MAC

En relación con la interdependencia sexual, las familias no la piensan como un tema de cuidados colectivos, sino de protección. Esto como consecuencia del miedo, además de que se enfrenten a situaciones que escapen de sus marcos de control; por lo tanto, según sus palabras, existe la posibilidad de que agentes externos puedan dañar a sus hijos e hijas. Una de las madres asume que hay aspectos que ella misma desconoce, tal como lo refleja la cita siguiente:

Tenemos que responsabilizarnos de nuestra parte. Y el tema de la sexualidad, yo no sé a los demás papás, pero a mí me costó mucho trabajo. Y también a veces o muy seguido

yo aprendo con mi hijo, pero también hay muchas cosas que también yo voy descubriendo. (Nayeli, mamá de Benito, comunicación personal, 15 de junio 2021).

Esto pone de manifiesto que la sexualidad, pero particularmente la educación sexual, es un “tema” que continúa siendo un tabú y de difícil acceso para todas las personas. No obstante, se reconoce que dentro del lenguaje de los derechos humanos, hay una puerta abierta para que las personas “expertas” puedan ser quienes acompañen los procesos de las y los jóvenes.

Si bien las reflexiones anteriores fueron las mayormente aceptadas, también hubo cuidadores que enunciaron que no necesitaban de nadie “ajeno” a su familia para que les “hablara” de sexualidad a sus hijos, y se hizo énfasis tanto a sus hijos regulares como los que presentan discapacidad; diferenciando marcadamente entre los unos y los otros. Ellos señalaron que tienen cubierta esta parte: desde aspectos que competen al campo de la biología, en tanto procesos fisiológicos de los cuerpos, hasta lo que tiene que ver con la toma de decisiones dentro de una relación afectiva.

De la misma manera, se sostuvo que el uso de métodos anticonceptivos solo será aceptado cuando los hijos lo demanden, pero esta petición deberá cumplir ciertos parámetros vinculados a las lógicas de comunicación dominantes, como la palabra oral, para poder ser escuchados por sus cuidadores.

Red de comunes

El autocuidado es parte de la interdependencia sexual y está estrechamente asociado con el acceso y uso de los métodos anticonceptivos. Cabe hacer una pequeña acotación: en esta red, las esterilizaciones también fueron abordadas dentro de estas narrativas, aunque no son consideradas propiamente métodos anticonceptivos; sin embargo, las familias la mencionaron en el sentido de que conocen el uso de estas prácticas como una medida para garantizar el ejercicio sexual. Asimismo, cabe destacar que la interdependencia sexual tendrá sus posibles marcos de acción a partir de ciertos mandatos de género vinculados a las capacidades normativas.

En ese mismo sentido, la red nos llevó a la imagen de uno de los cuidadores que expresaba claramente su molestia al momento de realizar una actividad sobre cómo colocar un condón en un modelo anatómico del pene, de tal forma que los códigos *religión/conservador e incomodidad sobre la sexualidad* vuelven a cruzar con los apoyos y la interdependencia sexual. Por lo tanto, los marcos de análisis no pueden desestimar que los apoyos y las interdependencias deberán tener su marco de lectura desde aspectos relacionados al campo de la moral, lo conservador, lo religioso inclusive. De la misma manera, las capacidades normativas en términos funcionales se presentan en este tejido de redes como condicionantes para el apoyo y las interdependencias.

En suma, el autocuidado tendría sus lecturas desde aspectos relacionales; es decir, que lo que atañe al cuerpo y sus cuidados estará condicionado a partir de los tejidos que se generen con la familia y la comunidad. Sin embargo, estos no son neutrales: son políticos, pues responderán a aspectos vinculados con múltiples factores que involucran las lecturas del cuerpo, las sexualidades, los géneros, la productividad, el lugar de nacimiento y la condición de clase. Dicho de otro modo, existe mayor flexibilidad al acercamiento de las prácticas sexuales en tanto las formas de expresarlas no incomoden, esto es, dentro de las lógicas de la heterosexualidad y de las prácticas correctas. Entonces, la heteronorma está imbricada con la productividad, de tal forma que un cuerpo correcto no sólo es heterosexual, también es íntegramente productivo.

8.1.3 “Escuela, escuela, seres capaces conocí”

Categoría: NORMALIDAD-ANORMALIDAD

Código: capacidad normativa

Esta red semántica indica que el género está asociado con la capacidad normativa. Es importante aclarar que la categoría de género no se reduce a lo relacionado con el ser mujer, desde su dimensión biológica, sino en cómo ésta permite analizar la manera en que se van

construyendo las narrativas en términos de mandatos y capacidades en función del género. Cabe aclarar que no solamente son estas dos dimensiones; es decir, la forma en que operan también estará condicionada con respecto a la condición de clase, y el lugar de origen con respecto a la raza. Es relevante destacar lo anterior porque las personas con las que hemos mantenido el diálogo tienen características específicas, puesto que su educación se ha dado gracias a los servicios que ofrecen las instituciones privadas; luego, son personas que han tenido (en términos materiales y económicos) acceso a ciertas instituciones que les han permitido generar habilidades, relaciones y experiencias diversas en comparación con quienes se encuentran, por ejemplo, al margen de la institución. Por lo tanto, no es irrelevante que dentro de los diálogos de Benito surgiera la siguiente frase: “Escuela, escuela, escuela, seres capaces conocí” (comunicación personal, 15 de junio 2021). Esta frase brotó en el momento en que la conversación buscaba conocer, en términos de identidad, cómo se reconocen y se significan ellas mismas y ellos mismos. No obstante, su comentario es bastante acertado respecto a cómo operan las lógicas de las instituciones en términos de capacidades jerarquizadas: la escuela reconoce, celebra y valora las capacidades normativas como las exitosas.

Género y capacidad normativa

Se recuperan algunas citas que ilustran cómo el género, en algunos casos, continúa reproduciéndose a partir de los mandatos establecidos con respecto a cómo se lee la biología de los cuerpos, en términos heterosexuales pero también productivos. La manera en que se provocó la conversación fue mediante el relato de Desiré con la actividad de cartografiar el cuerpo (figura 11), en el sentido de qué implica ser un cuerpo siempre en relación. En ese orden de ideas, los relatos de las y los jóvenes dan cuenta de las dimensiones corporales, la edad cronológica, mandatos de género y capacidades productivas.

Con respecto a la productividad se señala que responde a qué puede o no hacer un cuerpo con discapacidad en relación con su sexualidad. En otras palabras, sus lecturas se encuentran imbricadas. Las capacidades socialmente aceptadas se encuentran dentro del marco de la heteronorma.

Figura 11

Cartografiando el cuerpo que soy

ACTIVIDAD 1

Paso uno: Así como hizo Desire que se miró al espejo. Te observarás.

Paso dos: Una vez que te has observado con detenimiento, harás un dibujo de ti.

Paso tres: Al dibujo le tomarás una foto y lo compartirás con nosotros y nosotras.

Aquí puedes subir tu dibujo

Dale clic a la flecha





Nuestro cuerpo es como un mapa, cada zona nos revela algo.

Es por eso que me detengo a explorarlo.



[VOLVER A DESIRE](#)

Nota. La ilustración muestra a Desiré narrando que el cuerpo es como un mapa que nos revela “algo”.

En concordancia con lo anterior, los mandatos que se esperan de un joven de 32 años en nuestras sociedades occidentales responden a marcos muy definidos vinculados con la productividad y la heteronorma; en otras palabras, ser un hombre con un trabajo aparentemente estable y manteniendo una relación heterosexual. Sin embargo, para un joven adulto con discapacidad intelectual pareciera ser que esto cambia, tal como sostiene Alejandro: “Soy grande. Tengo 32 años solamente. Bueno, soy alto. Ay, qué quieres decir” [con esta última expresión, él se presionaba la cabeza] (comunicación personal, 15 de junio 2022). El “solamente” lo enfatiza dando a entender que son pocos años. Aunque primero menciona que sus dimensiones corporales son grandes debido a que es alto, también señala que su edad es poca. Ello da cuenta de que si bien él se reconoce como grande, no obstante, dentro de su mismo sistema de relaciones se le ha señalado que su edad no es suficiente, y probablemente nunca lo sea. En suma, cabría hacernos las preguntas siguientes: ¿para cuáles acciones esos 32 años no bastan? Y, ¿para cuáles acciones sí se es grande? Dentro de los mandatos de la masculinidad hegemónicos, esto no sucede.

En el caso de Karime, ella se describe de esta manera: “Delgada, adulta, adulta, soy yo. Más grande, hacer muchas cosas, hacer comida a todos” (comunicación personal, 15 de junio 2021). Ella, a diferencia de Alejandro, sostiene que es adulta, y en tanto adulta, debe cocinar para todos. Sin embargo, ella es la más joven del grupo. Para el caso de los varones, en ningún momento se enunció que debían ser responsables de las tareas domésticas, pero con las mujeres sí, bajo la lógica de que son adultas. Entonces, existe una discrepancia entre lo que está permitido o no en términos de desarrollo; es decir, de acuerdo con su edad cronológica, son personas adultas, con responsabilidades que deben asumir, pero que dentro de su condición de discapacidad habrá otras que los mismos entornos de relación se las anulen.

Por lo tanto, lo que determina qué puede o no hacer una joven o un joven con discapacidad intelectual no sigue, de manera general, las lógicas dominantes de los mandatos del género, pero sí se retoman algunas, como el cocinar, que de cierta manera no les colocan en situaciones de “riesgo” que pongan a sus cuidadores en estados más agudos de protección. De la misma manera sucedió con Alejandro; es decir, para algunas situaciones sí es alguien grande, pero para otras no. Entonces, son las relaciones las que niegan ciertas acciones. Y

estas acciones están asociadas a la heteronormatividad. Lo correcto en términos funcionales es heteronormativo.

Siguiendo con lo anterior, al momento de conocer cómo se identificaban, la mayoría de ellos se pensaron como personas felices, pero esta felicidad depende de las relaciones que han construido con sus amistades y parejas, tal y como sostiene Esmeralda: “Yo creo que, para mí, que soy guapa feliz, con todo (comunicación personal, 15 de junio 2021)”. De manera similar, Benito retoma la felicidad, pero en relación con sus amigos y su novia: “Populares de mis amigos, amigos, amigos, me siento muy feliz, contento, alegría de mis amigos, a mí mi novia me gusta. Es bonita, dulce y atractiva” (comunicación personal, 15 de junio 2021). Por lo tanto, el considerarse personas felices no es una condición intrínseca; por el contrario, estará determinada por redes de amistad y fraternidad.

Cabe destacar cómo se asocia la belleza con la felicidad; en otras palabras, las personas felices son bellas. Entonces, ¿qué sucede con quien no es feliz?, ¿bajo qué parámetros se considera bella a una persona?, ¿qué significa no ser feliz con el cuerpo que se es?, ¿cómo se ve la felicidad; quién determina las formas válidas de expresarla?, ¿qué pasa con las personas que no son felices?

Ahora, con relación a los mandatos de género y su vinculación con la funcionalidad y las capacidades, la familia de Alejandro expresó que no hacen diferencias con sus hijos regulares, en comparación con quienes no lo son.

Creemos en las familias monógamas, pues todo lo que es la ideología de género, incluso respetamos. Alejandro respeta a las personas, no tiene ningún conflicto con ellos, respecto a su sexualidad. No tenemos ningún problema en cómo las personas quieran manejar su sexualidad, pero si hubiera sabido todo esto, hubiera aprovechado una plática con el licenciado Francisco. Cada uno de nuestros hijos, los regulares y los que tienen discapacidad, conocen los límites, pero se están abriendo puertas que no conocían. (Miguel, papá de Alejandro, comunicación personal, 15 de junio 2021).

Si bien el marco de su respuesta tiene que ver con cómo se ha dado el encuentro, para Miguel, los límites son concretos: la familia los determina. Son ellos quienes deciden qué puede o no hacer su hijo en términos de su sexualidad, porque solo es válida la que se da en

el marco de la monogamia.⁵ Asimismo, Miguel sostiene la queja del porqué se abren puertas que sus hijos no conocían. Esto debido a que dentro de la narrativa del sitio, existe una relación de una pareja homosexual: Sofía y Brenda (figura 12).

Figura 12

Brenda y Sofía



⁵ Cabe aclarar que para Miguel, la monogamia significa que los vínculos erótico-afectivos solo pueden darse dentro del marco del matrimonio heterosexual, y condena a las personas que han tenido varias parejas, en distintos momentos.

Nota. Tomado del relato: “Brenda y Sofía”

Red de comunes

El género no puede leerse sin introducir la categoría de capacidad normativa. Es claro que las formas de interpretarlo se verán reflejadas en los cuerpos, debido que es ahí de donde se desprenden los códigos de público y privado, religión/conservador, temor y estigma.

Asimismo, la red es mucho más amplia porque está ligada a los apoyos, el acompañamiento, las relaciones interpersonales, pero éstas ya han sido descritas en apartados anteriores. Sin embargo, esto se aclara porque nuevamente se reafirma que la mayoría de las categorías se encuentran entrelazadas.

8.1.4 “A veces me gustaría”

Categoría: CUERPO SEXUADO EN RELACIÓN CON EL MUNDO

Código: cuerpo

Esta red semántica indica que es en el cuerpo donde se expresan las prohibiciones en términos de qué puede o no hacer. Está conformada por tres categorías: *público y privado, normalidad y cuerpo*.

Público y privado. Cuerpo y normalidad

Cabe señalar que la categoría de *cuerpo* fue incorporada al final de este proceso: se creó en el momento de hacer la codificación de la conversación. Lo *público y lo privado* son lecturas binarias no solo asociadas con el espacio, también con los cuerpos. Asimismo, las familias

son claves en esos espacios; es decir, estas categorías no se encuentran claramente definidas, debido a que son ellas quienes lo determinan apoyándose de parámetros de normalidad en términos de géneros, sexualidades y capacidades. Por tanto, existe una correlación entre los espacios, las familias y los cuerpos.

Para ilustrar lo anterior, en una parte de la intervención, la familia de Alejandro estuvo presente en los diálogos mostrándose molesta frente al desarrollo de las actividades, cuestionando que la orientación sexual fuera de la heterosexualidad no debía ser mencionada, ya que incomodaba a su hijo; lo mismo ocurrió con la enseñanza del uso de los preservativos. Esto desembocó en que la familia sugiriera que Alejandro expresará su molestia. Cabe destacar que nuevamente la oralidad como medio de comunicación se hace presente como la forma válida de expresión. Él lo hizo de la siguiente manera: “Es que no me gusta lo que estás diciendo sobre sexual higiene, no me gusta” [su padre le decía lo que tenía que decir en un tono de voz más bajo] (Alejandro, comunicación personal, 15 de junio 2021). El joven bajaba la mirada al momento de comunicar lo que su padre le decía.

Posteriormente, el coordinador invitó a que el joven expresara lo que sentía de manera individual, sin la presión de su padre. Y Alejandro sostuvo lo siguiente: “A veces me gustaría [hubo un silencio], lo que estás mandando, fiestas. Me gustan los videos” (comunicación personal, 15 de junio 2021). Ello da cuenta que la figura de un aliado, como el coordinador, da apertura para que el joven pueda expresarse sin prohibición, incluso con la mirada vigilante de sus padres. En su misma respuesta, el joven deja abierto el “me gustaría”, pero no la concluye. Si bien los padres estaban molestos, no interfirieron en la intervención de su hijo. Esto porque la figura del coordinador tiene un reconocimiento importante y que ya es bastante sólido dentro del grupo de cuidadores. La misma actividad hizo que Jazmín conversara lo siguiente:

Yo quiero decir una cosa. De ese video se me puso una buena idea, de que mi novio quiere ir a la playa, de que quiere conocer. Entonces, ¿cree que él y yo vamos a ir juntos? Claro que por supuesto, pero en mi casa, también mi novio pueda conocer, a comer. Pero creo que mi novio quiere ir allá. Nos vamos a ir, pero él quiere conocer a mi familia, pero vamos a salir. Ya que se acabe la contingencia nos vamos a ver. Él me decía que me quería ver, pero ya no se pudo porque no pude ir, pero ya me dijo mi mamá que

cuando se acabe la contingencia y todo, mi novio va a venir para que conozca la casa.
(comunicación personal, 15 de junio 2021)

Ambos comparten en su narrativa los deseos de poder estar en otros espacios, pero que por diversas razones no se ha podido. De la misma manera, la contingencia ha sido un factor que ha aplazado la posibilidad del encuentro presencial. Cabe destacar que las familias vuelven a estar presentes en sus relatos.

Siguiendo con las redes que expresan el cuerpo, Dulce señaló cómo se percibe a ella misma: “Soy de pies para la cabeza. Soy bien bonita. Estoy, bueno, algo. También quiero mucho a mis amigos que están ahí, aunque no los puedo ver, ni nada de eso, los puedo escuchar” (comunicación personal, 15 de junio 2021). Esto da cuenta, nuevamente, de que la pandemia agudizó el confinamiento; sin embargo, se destaca que el uso de las tecnologías como medio para continuar escuchándolos es algo que ha posibilitado sus relaciones, desde los entornos virtuales. De tal forma que el cuerpo digital que convive en un espacio virtual con otras corporalidades se hace presente con las narrativas que les van construyendo.

En ese mismo sentido, generalmente se sostiene que la virtualidad solo es un espacio donde dos sentidos son los que predominan: la vista y el oído. Sin embargo, por medio de la narrativa del caso, Dulce pudo evocar un recuerdo y traerlo al presente, en donde la memoria del cuerpo cobró un lugar importante para detonar las reflexiones y las experiencias sobre sus relaciones de amistad. Por lo tanto, el narrar desde el espacio virtual evoca otros sentidos que generan no solamente experiencias, sino que también operan como herramienta de aprendizajes. Esto se destaca porque el sitio como instrumento para la enseñanza de la educación sexual fue clave para la generación de los diálogos.

Por otro lado, en esta categoría aparece una vez más la figura del personaje de Claudia, quien resultó ser muy significativa, pues ella encarna a quien ejerce el rol de la medicina (del saber médico). Esto ocurrió al momento de cuestionar sobre qué pensaban acerca del personaje. En el sitio “Abrasar el mundo”, cada personaje tenía una viñeta que mencionaba su nombre y a qué se dedicaban. Para el caso de la enfermera, su trabajo no era únicamente medicina, también tenía un salón de belleza. No obstante, la primera referencia que hicieron de ella fue ligarla al espacio de los doctores, de la medicina. Posteriormente,

cuando se leyó la descripción, cambió su perspectiva: “Yo creo que la enfermera está con los doctores. Nos checa todo de nuestro cuerpo. Este, belleza, maquillar y así todas esas cosas” (Jazmín, comunicación personal, 15 de junio 2021). Esto nos lleva a los espacios de relación, en donde habrá figuras que resulten más cercanas a sus realidades en comparación con otras. En suma, familias, espacios y cuerpos deben leerse a partir de las interacciones que presentan, y nunca fuera de ellas. Y el espacio médico o medicalizado como las clínicas y hospitales les son muy cercanos.

Ahora con respecto a los espacios en donde se desea estar, Jazmín sostuvo que ha tenido discusiones con su pareja porque no se han podido concretar los encuentros presenciales:

Creo que para él quería ir a la playa y que íbamos a hacer muchas cosas y que mi novio quiere ir a la playa de romance. Y sí voy a ir con él. Y él me dice que un día se enojó conmigo, o sea yo me fui con mi mamá [...] Entonces digo, a ver amor, tú eres de mi vida, tú estás conmigo y yo te quiero a ti. Y mi novio me dice, sí amor, vamos a hacer muchas cosas. (comunicación personal, 15 de junio 2021)

La cita anterior nos regresa a pensar quiénes son las personas que posibilitan los encuentros; es decir, que las y los jóvenes deseen tener contactos presenciales con sus parejas o amistades va a depender de muchos factores. Si bien la pandemia ha vuelto más complicada las situaciones para que se concreten los encuentros, no es el único factor que influye para que esto suceda.

Red de comunes

La categoría de cuerpo fue la que más vinculaciones creó, porque está asociada con los parámetros de normalidad, el género y su capacidad normativa; de la misma manera, el autocuidado y las interdependencias son propiedades del cuerpo. Asimismo, en este tejido de comunes se presentaron los códigos de incomodidad sobre la sexualidad asociada al riesgo, pero enraizada en la categoría del cuerpo.

8.1.5 “—¿Cómo les fue en el antro? —Muy rico.”

Categoría: DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS

Código: desigualdades

En esta categoría el programa indicó que el principal código fue el de *desigualdades*, el cual pertenece a la categoría de cuerpo en relación con el mundo. Los códigos que la integran son: *vida independiente y vulnerabilidades*.

Desigualdades y vulnerabilidades

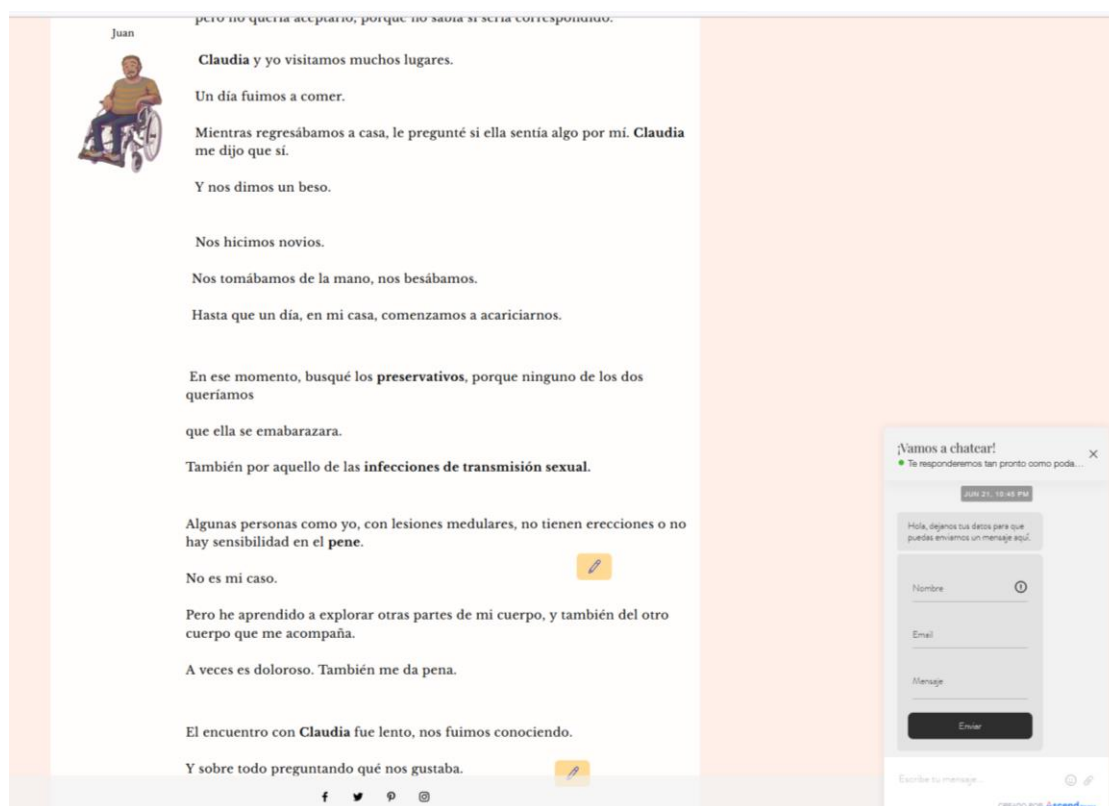
En estas categorías se recuperaron más imágenes que códigos orales. Uno de ellos muestra a Laura, madre de Alejandro, cruzando los brazos y frunciendo el ceño a modo de desaprobación por la experiencia que su hijo estaba viviendo. De tal forma que, en esta situación; es decir, la del encuentro para el co-diseño de la propuesta, la vulnerabilidad está expresada no en quien supuestamente la encarna, sino en quienes la han significado de esta manera; es decir, para la madre de Alejandro, él se encontraba en una situación vulnerable al estar participando en este tipo de actividades. De la misma manera, esta familia asoció la palabra “vulnerabilidad” con incomodidad; bajo esta lógica, la vulnerabilidad produce incomodidad.

Otra imagen que se recupera de esta red es cuando la investigadora muestra el uso correcto del preservativo mediado por un modelo anatómico del pene. Las expresiones en los rostros de las y los jóvenes fueron de asombro; tan es así, que la mayoría llevo la mano a la boca al momento en que se estaba dando la explicación. Esta actividad surgió a partir de la narrativa del encuentro erótico-sexual de Juan y Claudia (figura 13). Posterior a ello, comenzaron una serie de cuestionamientos con respecto al modelo anatómico de la vagina, preguntando cuál era la diferencia entre vulva y vagina. Esto reafirma que la institución ya

había realizado encuentros sobre educación sexual, porque algunos de los contenidos conversados no les resultaron ajenos a las jóvenes.

Figura 13

El encuentro erótico-sexual entre Claudia y Juan



Nota. La ilustración muestra parte de la narrativa de Claudia y Juan.

¿Vida independiente?

El coordinador pregunta a las y los jóvenes qué hacen los últimos jueves de cada mes cuando no es pandemia. Ellos expresaron que salir, que van a los antros, centro, karaokes, fiestas. En el fondo se escuchan risas muy fuertes. Si bien el coordinador mostró una de las caras de la vida independiente, esta no es la más popular para las familias, debido a que para ellas es

deseable, pero con sus matices; es decir, lo que tenga que ver con el uso de los placeres en relación con las sexualidades toma otro lugar. Entonces, ahí se cuestiona esta dimensión, pues se asocia con el riesgo, y en algunos casos genera molestia e incomodidad. Así, la vida independiente encuentra mayor aprobación, por ejemplo, en obtener un empleo, estudiar, aprender algún oficio, tener alguna profesión. Todas estas acciones están estrechamente ligadas con la productividad.

Red de comunes

Con respecto a la red de comunes, las relaciones destacan la capacidad normativa vinculada al género y la masculinidad. De la misma manera, aparecen de nueva cuenta las relaciones interpersonales y el riesgo. Algo novedoso fue que la vida independiente contradice las vulnerabilidades y ésta, a su vez, a las redes de seguridad. Por lo tanto, según la red, el fomentar este paradigma cobraría sentido si se anulan o reducen las vulnerabilidades. No obstante, crear redes de seguridad objeta a las vulnerabilidades. Con todo esto, pareciera que existe una contradicción. En otras palabras, por un lado, vemos las redes de seguridad como mecanismo para reducir las vulnerabilidades, pero, por otro lado, la vida independiente también reduciría las vulnerabilidades. Entonces, vida independiente y redes de seguridad, aunque parecen contradictorias, probablemente estén conectadas. Es decir, el alcanzar la vida independiente se da gracias a las redes de apoyo y seguridad. Por lo tanto, es muy factible que no sea la creación de una independencia, sino de una red de interdependencias.

De la misma manera, las interdependencias romperían con el binarismo cuidador-dependiente, porque se parte de la lógica de que todos los seres vivimos en interdependencia para poder sostener la vida.

8.1.6 “No pudieron platicar por tanto ruido que hacían, tanto ruido enoja a muchas”

Categoría: SEXUALIDADES

Código: incomodidad sobre la sexualidad

En esta categoría el programa indicó que el principal código fue el de incomodidad sobre la sexualidad; esta solo comprende dos códigos: *riesgo* e *incomodidad*. Sin embargo, la mayoría de los diálogos que aparecen en esta red ya han sido citados en las otras dimensiones; esto ilustra que la incomodidad atraviesa a la mayoría. Asimismo, el riesgo se hace presente prácticamente como sinónimo del ejercicio de la sexualidad.

Incomodidad y riesgo

La conversación con Jazmín sostiene lo siguiente: “El sexo es malo, maestra. Entonces, cuando yo lo hablé de eso, del sexo. Entonces yo lo hablé de eso con mi mamá” [refiriéndose a una experiencia que no fue positiva para ella] (comunicación personal, 15 de junio 2021). Si bien ya no se indagó más en este testimonio, sí nos permite ilustrar que las situaciones que viven las mujeres con discapacidad intelectual frente a las violencias se expresan de manera distinta en comparación con quienes no la presentan. En ese sentido, una manera que las personas cuidadoras tienen de proteger a las mujeres es vincular cualquier experiencia sexual con algo negativo. Sin embargo, el reducir la experiencia de la sexualidad a un solo significado anula las posibilidades de que otras relaciones sean posibles, en términos de deseabilidad, consentimientos, placeres y cuidados.

Por otro lado, respecto a la incomodidad, es importante situarla en distintos lugares; es decir, ¿a quién le genera mayor incomodidad? Durante la navegación del sitio, una de las actividades evidenció cómo se generan los posibles encuentros, ¿qué determina que sean reales?, ¿cómo son vistos esos otros cuerpos que no responden a las formas reducidas de relacionarse con otro/a?; es decir, ¿qué pasa con los sonidos que emiten los cuerpos?, ¿a quiénes les molestan? Aunque estos cuestionamientos no fueron vertidos de manera directa, sí fueron respondidos en la conversación gracias a los relatos. Este ejercicio consistió en ver un pequeño video en donde dos personas con discapacidad acompañadas de sus cuidadores buscan generar un contacto con la persona que les gustó. Durante el intento del encuentro, se generan algunos ruidos dentro de la sala del cine, lo cual hace que las personas sean retiradas de ese espacio. En ese contexto, la investigadora preguntó: “¿Qué vieron en el video?”. Y Benito respondió lo siguiente: “No pudieron platicar por tanto ruido que hacían, tanto ruido

enoja a muchas” (comunicación personal, 15 de junio 2021). De la misma manera, Karime agregó lo siguiente: “El señor los calló en el cine” (comunicación personal, 15 de junio 2021). Esto ilustra cómo se piensa que debe ser un encuentro con el otro/a. Además, pone en tensión que la incomodidad pareciera estar en los ojos de quienes miran la discapacidad. Esto es bastante relevante porque lo que más llamó la atención fue precisamente que el ruido genera molestia. En ese tenor, los jóvenes expresaron que la molestia del ruido está en el exterior.

Figura 14

¿Amigos?

INSTRUCCIONES: RESOLVER LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

Paso uno: Ver el video



Paso dos: Responder las preguntas por medio de un audio.

Cuando vemos a alguien por primera vez, generamos expectativas, imaginamos cómo será esa persona.

Cuando Desire conoció a Alejandro imaginó cómo sería. Cuando Alejandro conoció a Desire también la imaginó.

Ahora, la actividad consiste en recordar cuando nos sentimos atraídos por una persona e imaginamos cómo sería antes de conocerla.

f t p @

Nota. La ilustración forma parte de la actividad del relato “El encuentro de amistad” del sitio Abrasar el mundo.

Ahora, con respecto a las personas que cuidan, en este caso la familia, también se encontró la evidencia empírica, es decir en la cita, que responde al código de incomodidad. Así, Miguel, padre de Alejandro sostiene lo siguiente:

Yo no tengo miedo [risa sarcástica] de que Alejandro tenga relaciones sexuales. Es como de nosotros, no tengo miedo de que se les enseñe eso. Lo que estoy viendo, por ejemplo, en algunos temas, bajo qué marcos se están dando la relación sexual, bajo el marco del matrimonio o bajo el marco de que si te gusta alguien, tienes relaciones sexuales, después otro y otro. Y a qué se busca esto, a qué se llega: a la promiscuidad. Aunque usen condón, tienen una pareja y luego van con otra y con toda libertad luego van con otra. Esa es mi preocupación: no que tenga una relación sexual; bajo qué marco, eso es lo que falta. No tanto qué se enseñe o no se enseñe, pero también debe haber un marco moral para limitarnos. Esa es mi situación, y que obviamente es lo que me gustaría que se tocara; es decir, hacemos las cosas bien o hacemos las cosas correctas. Hay una diferencia entre hacer las cosas bien. Hubo una relación muy bonita, estuvo muy bien [haciendo referencia a la narrativa de la historia], fuera del matrimonio y otra y otra, dos, tres fuera del matrimonio y entre bisexuales y heterosexuales, pero mi pregunta es: ¿fue lo correcto? (comunicación personal, 15 de junio 2021)

Este diálogo da cuenta de que para Miguel, no hay ningún inconveniente de que su hijo mantenga una relación sexual, pero solo es correcta bajo las lógicas del matrimonio heterosexual. Entonces, la preocupación del padre no es con respecto a que su hijo desconozca el uso correcto de los métodos anticonceptivos, sino en que se vuelva promiscuo. Ante tal escenario, una educación sexual integral debería abordar este tipo de relaciones consideradas correctas, porque lo importante no es que esté bien, que sea libre, sino hacerlo co-rectamente. Por lo tanto, el camino de lo recto es por el cual se debe transitar. Esto desencadenó diálogos por parte de los demás cuidadores, quienes sostienen que a pesar de que se muestre la información en términos de deseabilidad, porque se trata de sus derechos, los padres y las madres consideran que sus hijos no tendrían por qué “caer en ella” (haciendo referencias a las relaciones erótico-afectivas fuera del matrimonio o al margen de la heterosexualidad), debido a que en el espacio del hogar es donde se va a orientar, para evitar “desviaciones”.

En los hogares, obviamente, lo que va la promiscuidad, no es que vamos a hacer esto, no, sobre todo a los papás que tenemos hijos con discapacidad. Pues si orientamos a los regulares, obviamente vamos a reforzar la situación sexual en nuestros hijos con discapacidad. Y obviamente si orientamos perfectamente bien, no tienen por qué desviarse de otra situación. (Santiago, papá de Fabiola, comunicación personal, 15 de junio 2021)

Asimismo, se sostuvo que es necesario que se dé información sobre educación sexual integral, porque eso es lo que “pasa allá afuera” (haciendo referencia a las relaciones entre parejas no heterosexuales, o fuera del marco del matrimonio). Cabe resaltar cómo se centra la educación sexual desde la información; es decir, se piensa desde el dato, los conocimientos, a partir de dos sentidos: quienes sostienen qué se necesita más para el acompañamiento y quienes señalan que desde sus hogares han dado la necesaria y suficiente:

A mí me da mucho gusto que estén llevando estas clases sobre sexualidad, sé que son muy profesionales. Y que es una información que les hace falta a ellos, por protección para ellos. (Patricia, comunicación personal, 15 de junio 2021)

Lo que estoy entendiendo y lo aplico a nosotros como familia, que nosotros no les hemos dado la información suficiente a mis hijos, no, que de eso no quede duda. Mis hijos tienen la suficiente información. (Alejandro, comunicación personal, 15 de junio 2021)

Los principales códigos que se entrelazaron fueron los que pertenecen a la categoría de accesibilidad, sexualidades, capacidad normativa y autocuidado. De tal manera que una vez más se confirma que el cuerpo es en relación con las narrativas de capacidad, accesibilidades que se encuentran inscritas en la capacidad normativa. Es decir, los códigos estarán condicionados a partir de cómo se signifiquen, de tal forma que nos interesa saber cuáles son y dialogar con las formas en cómo se ha significado la discapacidad, pero también la heterosexualidad, la raza y la productividad, porque como se ha podido observar, se encuentran ligadas en los discursos. Con esto se reafirma que la discapacidad es siempre en relación.

8.2 Del análisis a la multiplicidad de las voces

La principal orientación del tránsito metodológico ha sido dejar trabajar a la alteridad (Soarí, 2017) a partir de la permeabilidad de las categorías. Al respecto, la última conversación de los andares metodológicos fueron los dos encuentros que se tuvieron con la comunidad de CALI, A. C. Es hasta este momento que se pueden desarrollar análisis “últimos”, siempre en tensión con respecto al tiempo-cuerpo-territorio en donde habitan y se interrelacionan las alteridades, en este caso, el sujeto con discapacidad. Es por esta razón que el sitio *Abrasar el mundo* nos dio pauta para generar otro nivel de microanálisis. De la misma manera, se destaca que los objetivos estuvieron centrados en dos aspectos principales: el metodológico, que consistió en darle un peso importante a las formas en cómo se conoce; es decir, el generar instrumentos juntos⁶ para provocar diálogos al margen de los modelos médico-rehabilitadores y los jurídico-positivistas de derechos humanos, lo cual, posibilitó transitar por caminos desconocidos o poco transitados. El otro aspecto es que nos hemos movido entre disciplinas, desde otro tipo de saberes y conocimientos que se alejan de los conceptos dominantes de la discapacidad. Es importante señalar que la discapacidad en esta tesis se lee como otra dimensión dentro del entramado de la matriz moderno colonial. Por estas razones, sus lecturas no pudieron desligarse de la raza, el sexo-género y la clase como sistemas de opresión. Pensarla fuera del aparato de dominación sería abstraerla de las condiciones históricas, políticas, culturales y sociales que la han leído de manera reducida al diagnóstico médico, por lo tanto, desde la deficiencia, la corrección, la desgracia, el salvacionismo, la asistencia y en algunos casos, la inclusión. Entonces, lo problemático no es la discapacidad: es la imposición de la normalidad en su entramado con los otros sistemas ya mencionados.

En suma, el interés no está centrado en reproducir los discursos y prácticas dominantes del sujeto de la modernidad: el ser hombre blanco, heterosexual, cristiano, capaz, productivo, no loco, racional. Por el contrario, nos interesa movernos entre la negación del

⁶ Generar instrumentos juntos responde al principio metodológico de “dejar hablar a la alteridad” porque su diseño fue gracias a las conversaciones con el sujeto de la discapacidad, que orientaron la construcción de los instrumentos que posibilitaron el acercamiento a las realidades.

ser (Fanon, 2001). Este sujeto des-humanizado por la modernidad que se encuentra más cercano a la animalidad que al hombre, que rompe con las normas, que se aleja del estándar impuesto ideal.

Ahora bien, la descripción permitió identificar que dentro de los diálogos se encontró de manera constante y reiterativa un entramado de relaciones de poder. A pesar de que se buscó la generación del diálogo horizontal, no se puede obviar que la disputa por la palabra, el hablar por los otros, el negar ciertas corporalidades, pero también negar los espacios, tanto materiales como virtuales, en función del cuerpo que se es y sus relaciones, fueron unos de los elementos que se impusieron como claves para ser problematizados en estos diálogos. Sin embargo, también hubo una gran muestra de apoyos colectivos, de complicidades, de interdependencias, de colocar las vulnerabilidades como potencia y no como lugares indeseados del ser. Las resistencias se hicieron presentes.

8.3 La(s) resistencia(s) desde las tripas

El encuentro cara a cara con el grupo de jóvenes y cuidadores fue el último nivel de registro conversacional. En este espacio virtual nuestras intersubjetividades estuvieron constantemente confrontadas. En ese sentido, el provocar las conversaciones desde el texto-experiencia detonó incomodidades, sobre todo, por parte de algunos cuidadores. Como ya se ha descrito en el apartado previo a este análisis, hubo intentos de censura sobre ciertas temáticas consideradas innecesarias, porque se había partido de los supuestos de que no habían sido enunciadas como una necesidad por parte del grupo de jóvenes.

En algunas situaciones concretas, a manera de ejemplo, el padre o la madre se asomaban a la habitación para vigilar lo que su hijo estaba haciendo. En caso de que lo observado por el cuidador fuera alarmante bajo sus lógicas, se le pedía al hijo que no escuchara. Las respuestas del joven fueron acatar las órdenes, pero también mostró gestos que indicaban desaprobación al mandato; de la misma manera, algunos sonidos que emitían sus cuerpos, como balbuceos, voltear la cara o chasquidos, daban cuenta de resistencias claras. Lugones (2003) afirma que incluso se ha unificado la forma universal de la persona

que resiste; en otras palabras, hay “una forma de resistir”. En ese tenor, la filósofa expresa que existen niveles de resistencia.

De modo que hay niveles de disrupción, niveles de resistencia, en términos del sentido político que genera el acto. Los fundamentos que están en la base de los proyectos políticos a menudo están preparados para la actividad política que genera una clase particular de sentido “dentro de los límites aceptables” [...] También me refiero a niveles de motilidad: a veces estás hundido en una silla y los diminutos movimientos de tus manos son un nivel de resistencia intensa que requiere de una cercanía de la comprensión para sentir, desde el tacto, lo contundente de la motilidad. (pp. 30-31)

En ese sentido, resistir no implica únicamente expresiones asociadas a lo visible, como gritar en una protesta o enunciar con fuerza un ¡NO! Existen niveles de resistencias, así en plural. Entonces, ¿qué sucede con las resistencias que implican otras corporalidades, como el estar en una cama? ¿Cómo se expresan las resistencias fuera del marco del lenguaje oral y gramaticalmente estructurado bajo las lógicas dominantes del habla? ¿De qué manera expresa resistencias un joven que tiene la mirada vigilante de la familia con respecto a la curiosidad de saberse ser deseante y deseable?

Hay resistencias que no se ven, pero que están siendo en los cuerpos. La motilidad que implican los movimientos internos del estómago, de las tripas, ante las imposiciones de los protectores de la pureza, de la normalidad. Hay niveles de resistencias, así como niveles de sentires y disrupciones. Esto es de suma importancia porque muchas veces se piensa que la resistencia debe ser expresada de cierta manera para tener reconocimiento y validez.

8.4 El des-viado

El desviado es alguien que no tiene lugar, que está perdido, que no sigue el camino trazado de lo uno; generalmente ese camino es recto. Es una amenaza porque encarna la impureza, el quiebre, la ruptura, el cuerpo, lo concreto. Es histórico e indeterminado, es múltiple, pasional, irracional, afectivo. Para Anzaldúa (2005): “La desviación es todo lo que sea condenado por la comunidad. La mayor parte de las sociedades intenta librarse de sus

desviados. Ya sea de los homosexuales, de las lesbianas, de los *queers*, de quienes se alejen de la unidad.” (p.59).

En la provocación de los relatos con las familias, la desviación adquirió protagonismo precisamente como un peligro; es decir, las familias guían el camino de sus hijas e hijos para que no se desvíen y sigan el camino de lo uno (el correcto). De esta manera, cabe preguntarse: a qué se debe que el desvío o ir por otros lugares sean vistos como indeseables. Y en caso de ir por otros lugares o ser de otras formas (desviarse) hay que evitar a toda costa que se note y valerse de todas las herramientas posibles para ajustarse al mundo de lo uno. En ese sentido, Lugones (2003) afirma que los variados seres requeridos para la producción del sujeto unificado son anómalos en tanto múltiples. La unidad los vuelve anómalos. De modo que se los altera para que encajen dentro de la lógica de la unificación. Se los divide una y otra vez de acuerdo con las dicotomías relevantes para lógica de la unidad (p. 206). No se apela a la multiplicidad: solamente han cambiado las formas de nombrar, de manera dicotómica y jerarquizada. La discapacidad es desvío.

De manera no menos importante, lo correcto se instaló en las narrativas de la comunidad; entonces, el camino de lo co-rrecto implica el control del desvío, pero ¿quién o quiénes lo controlan? De acuerdo con Lugones (2003), el sujeto de la modernidad no puede controlar el control racionalmente;⁷ por lo tanto, sus necesidades deben ser atendidas por otras personas: “los amantes de la pureza”. La pureza es la que asimila como un peligro a la ambigüedad, lo que no se puede categorizar, porque no cabe dentro de las lógicas dicotómicas de la unidad.

Bajo esa medida, el amante de la pureza se caracteriza de la siguiente manera (Lugones, 2003):

- 1) Está fuera de la historia, afuera de la cultura.

⁷ Para Lugones (2003), “la racionalidad como la habilidad de un sujeto unificado para abstraer, categorizar, adiestrar lo múltiple hacia la sistematicidad de las normas, de las reglas que resaltan, capturan y adiestran esta unidad desde el punto de vista privilegiado” (p. 201).

- 2) Posee la razón.
- 3) Su raza y su género no lo identifican, ante sus propios ojos, y por ende, él es transparente desde el punto de vista de la raza y el género.
- 4) Le huye a la impureza, a la ambigüedad y a la multiplicidad porque amenazan su ficción (la unidad).
- 5) Permanece ignorante ante su propia impureza.

La caracterización antes descrita ha sido pensada para denunciar al amante de la pureza en términos raciales; es decir, la autora centraba sus reflexiones en la condición de raza y género. Sin embargo, el cruce con la discapacidad encuentra muchas similitudes en la denuncia de quienes aman y defienden la pureza del sujeto corporalmente integro. En ese sentido, para Miguel, padre de Alejandro, existen diferencias entre lo que está bien y lo que es correcto. Lo correcto implicaría una educación desde los marcos de la moral que tiene sus bases en las relaciones heterosexuales dentro del matrimonio, pero que además existen formas de expresar las relaciones afectivas. Lo correcto se traduce al cuerpo controlable, dado, ahistórico, informado, no promiscuo, recto, no libre. Esto está sostenido no sólo desde el marco de la moral, también lo ha reforzado la biología reproductiva del cuerpo y los modelos rehabilitadores dominantes.

Adicionalmente, el padre (Miguel) afirmó que su familia no necesita de personas ajenas para educar a sus hijos, tanto a los regulares como quienes presentan discapacidad, porque él conoce muy bien la fisiología de los cuerpos y sus procesos. Entonces, la educación no necesita más que lo ya establecido en la fisiología de los cuerpos. Se retoman las conversaciones de Miguel porque él nos da un ejemplo claro la descripción de Lugones (2003) del amante de la pureza. Este amante no se ha dado cuenta de que también es múltiple; sin embargo, trata de esconderlo, de anularlo, de mostrarse “transparente”; la transparencia se encuentra en el relato de la fisiología de los cuerpos; es decir, la biología está dada, es objetiva y transparente; por lo tanto, no se necesita saber más allá. Sin embargo, Miguel no fue el único amante de la pureza. En las conversaciones coexistieron relatos que asumían afinidad con la unidad, lo estándar y lo monolítico.

8.4 La heterosexualidad capacitista

Hacer la lectura de la discapacidad a partir de su imbricación con otros sistemas de opresión, como el sexo-género, da cuenta de cómo opera la lógica de la heterosexualidad capacitista. Para McRuer (2020), “El sujeto heterosexual más exitoso es aquel cuya sexualidad no está comprometida por ninguna discapacidad (metafóricamente, por lo *queer*) (p. 7). A ese respecto, cuando se elaboró el capítulo de contexto, una de las orientaciones que hacían los organismos internacionales con relación a la inclusión de personas con discapacidad era que pudieran ser productivos socialmente, en el sentido de poder obtener un trabajo asalariado como medida para ser más normales. Dicho de otro modo, quienes adquirían un trabajo remunerado tendrían mayores posibilidades de poder tener una pareja, incluso para formar una familia y reproducirse “a pesar” de tener una discapacidad.

En cuanto a los relatos, la filosofía de la vida independiente acerca estas narrativas vinculadas a la heterosexualidad capacitista. En otras palabras, mientras más independencias ganen las personas con discapacidad, como vivir solas u obtener un trabajo (es decir, perseguir el relato de la autosuficiencia), más se habilitan los permisos para el ejercicio, siempre recto de la sexualidad. Sobre ello, Vite (2020) afirma que “se quiere ser autosuficiente porque una estructura hegemónica reproduce un ideal del hombre, una forma de pensamiento, vida y dinámica social” (p. 14). Por lo tanto, la heterosexualidad obligatoria encuentra su soporte en la productividad.

Ser autosuficiente, entonces, es la agencia que se tiene sobre las decisiones de todo un proyecto de vida y que está mediada por la capacidad de generar riqueza desde ese proyecto vital. Debido a lo anterior, y aunque la autonomía se desprende de la corriente política y la autosuficiencia, de la económica en el liberalismo, ambas tienen que ver con el bastarse a sí mismo, razón de su uso indistinto en la actualidad, aunque sigue siendo importante no perder de vista la raíz y la dimensión económica de la autosuficiencia. (Vite, 2020, p. 16)

8.5 “Lo que pasa allá afuera”⁸ y los conflictos de los discursos abstractos de los derechos humanos

En sus relatos las familias insistieron en que era necesario que sus hijas e hijos tuvieran información sobre “eso”, (haciendo referencia a los contenidos de la educación sexual integral) porque es lo que pasa “allá afuera”. Como si estas narrativas no les fueran a tocar: son vistas como lugares indeseados para ser, ajenas a los *cuerpos vinculados*. Estos diálogos se presentaron de manera constante; la educación sexual integral fue vista como mera información. En ese mismo sentido, otro elemento en las conversaciones con las familias fue que sostuvieron que no habría porqué alarmarse respecto a que el grupo de jóvenes conozca que existen otras formas de ser cuerpo fuera del marco de la heterosexualidad. Sobre eso, los cuidadores advierten que conocerlo no es sinónimo de que ellos vayan a serlo también, por ende, no habría porqué alarmarse.

Lo anterior guarda relación con varios aspectos. Entre ellos, se destaca la aceptación por el conocimiento de las partes del cuerpo, su funcionamiento, incluso el uso de los métodos anticonceptivos. Nuevamente se hace presente la narrativa del afuera, de lo ajeno. Ante ello, Bovio (2016) apunta que “el interés por el cuerpo, circunscrito al objetivo de que el niño aprenda a conocer y ‘manejar’ adecuadamente las ‘partes’ de ‘su’ cuerpo. Ese enfoque supone el paradigma oculto de que el cuerpo es una posesión, un habitáculo y que detrás de él hay una ‘mente’, una entidad no corporal que lo controla cuando asume el mando” (p. 18). Esto da cuenta de la forma en cómo las familias están pensando el cuerpo de sus hijos; es decir, para ellas, los géneros, las formas de expresar las sexualidades, están escindidas del cuerpo (dicho de otro modo, es algo aparte; por lo tanto, desde su perspectiva, algo controlable y evitable). En ese sentido, lo público se vuelve el peligro, porque lo privado es el espacio donde se puede ocultar, esconder y controlar.

De la misma manera, reducir la educación sexual a información la posiciona en el dato, “el dato duro”; y en su carácter de dato, es predecible y abstracta. Se vuelve algo y no alguien. Bajo esa medida, problematizar lo anterior confirma la lectura dicotómica y separada

⁸ Se entrecomilla la frase porque fue enunciada varias veces por las familias que participaron en los encuentros.

que se hace de los cuerpos, que sostienen que se tienen cuerpos, en contraposición a que estamos deviniendo cuerpo. En tanto estamos siendo, colocamos la narrativa en la posibilidad de ser, de tal manera que el cuerpo no es medio, sino la medida del mundo. No obstante, esto no quiere decir que los cuerpos vinculantes no se encuentren sujetos. En palabras de Torras (2007): “Más que tener un cuerpo o ser un cuerpo, nos convertimos en un cuerpo y lo negociamos, en un proceso entrecruzado con nuestro devenir sujetos, esto es individuos, ciertamente, pero dentro de unas coordenadas que nos hacen identificables, reconocibles, a la vez que nos sujetan a sus determinaciones de ser, estar, parecer o devenir” (p. 20).

Cabe señalar que existe aceptación sobre el discurso de los derechos humanos; es decir, no se les niega. Sin embargo, la visión que se tiene es desde lo jurídico, pues se asume que los derechos solo se enuncian, de tal forma que se interpretan como un fin en sí mismo. Una apuesta distinta sobre los derechos humanos implicaría incorporarlos como parte de una cultura y asumir la responsabilidad de su acceso de manera colectiva.

8.6 Lo público y lo privado

Pensar los espacios a partir de la dicotomía entre lo público y privado fue parte importante de las conversaciones. Lugones (2003) problematiza estas categorías a partir del mestizaje y sostiene que “En tanto seres divididos, los mexicanos/estadounidenses no pueden participar en la vida pública a causa de su diferencia, excepto de manera ornamental para dramatizar la igualdad” (p. 211). Entonces, cabe preguntarse en qué situaciones la visibilidad de la discapacidad es permitida en el ojo público y en cuáles se remite al espacio privado. ¿Quién o quiénes deciden estas fronteras?

Bajo esa medida, lo permitido a ser expuesto está asociado a la normalidad; es decir, la visibilidad tiene sus lecturas en un cuerpo productivo, heterosexual y contenido. De tal manera que dramatizar esa supuesta igualdad encuentra sus escenarios en lo relacionado con aspectos laborales que den cuenta de que se está incluyendo a los diferentes en espacios productivos o, por ejemplo, las relaciones de pareja dentro del marco heterosexual. Con esto, no se quiere decir que no existan espacios destinados al ejercicio de la sexualidad desde un

marco que posibilite la seguridad y los cuidados (el cual, puede ser privado), sino que se rescata la vigilancia sobre la diferencia en el sentido de interrogarse a quién le producen incomodidades.

Más bien, algunas de esas incomodidades acerca de lo que está o no permitido mostrar en el espacio público con respecto a las sexualidades se asocian con una forma válida de expresar, la cual tiene sus cimientos en la heterosexualidad, pero también una exigencia sobre las formas; es decir, se mandata cómo debe ser mostrada la sexualidad de los cuerpos, en términos de capacidades.

8.7 Mandatos de género, productividad y discapacidad

Otro punto importante para considerar dentro de este apartado tiene que ver con cómo se expresa el género en los cuerpos de las mujeres con discapacidad que viven en Latinoamérica y particularmente en México. Una de esas formas de expresar, de acuerdo con la literatura y el contexto ya desarrollados en esta tesis, es la que coloca a las mujeres con discapacidad en el riesgo; es decir, deben ser protegidas. “La mujer es carnal, animal y está más cerca de lo antídívino, debe ser protegida. Protegida de sí misma. La mujer es lo extraño, lo otro. Ella es una de las pesadillas reconocidas del hombre, su bestia-sombra. La visión de ella hace que él entre en un frenesí de enojo y miedo” (Anzaldúa, 1987, p. 58). Dicho de otro modo, parecería ser que su cuerpo es sinónimo de riesgo o peligro, dependiendo del caso (el peligro se asumiría si se desvía del camino de lo correcto). De tal manera que la solución es negarles ciertas relaciones en términos de espacios y personas con tal de protegerlas. Sin embargo, como se ha señalado al inicio de este análisis, es importante colocar las lecturas desde aspectos históricos y situados, porque es desde ahí cómo se configuran no solo las opresiones, también las resistencias.

En ese sentido, cabe destacar que en los diálogos generados con las jóvenes, sus familias son relaciones muy valoradas en términos de convivencia con sus parejas. Para ejemplificar, cabe retomar la conversación con Jazmín, quien nos narraba que esperaba que muy pronto su pareja pudiera conocer y convivir con su familia, sus tíos, sus primos. Esto da cuenta de que el núcleo de acompañamiento cuando se es mujer es muy importante para posibilitar encuentros afectivos, incluso eróticos, con el otro. Por el contrario, con los varones

no se presentó de manera importante en las conversaciones. Bajo ese marco, para Mohanty (2008) es importante señalar que la categoría de mujer no debería verse a través de una sola forma de ser; es decir, que muchas veces se olvida que las mujeres son producidas a través de las mismas relaciones, además de estar implicadas en su configuración (p. 127). En el ejemplo referido líneas arriba, no solamente están presentes las narrativas de la madre de Jazmín: ella también contribuye a su configuración.

Por otro lado, Karime sostenía que ella por ser adulta debía cocinar para todos. Esto revela cómo se relaciona el género con la productividad, pero también con las formas normalizadas del desarrollo, las cuales tienen sus lecturas a partir del desarrollo cronológico; es decir, la edad y por la *historia única* (en tanto que lo esperado a ser responde a estos factores). Y la historia debe llevarnos a cómo se han construido los cuerpos a partir de los procesos de colonización. En consecuencia, las formas en que se ha construido la feminidad de las mujeres con discapacidad intelectual sí responde a los mandatos de género hegemónicos; sin embargo, no se aplican todos de manera generalizada. De la misma manera, las jóvenes contribuyen a reproducir dichas obligaciones. Pero esto depende de dónde te encuentres, es decir, la identidad se va forjando en la interacción con el mundo para el cual tienes que definirte (Guzmán y Platero, 2012).

Ahora bien, para las jóvenes, aspectos vinculados a sus placeres y deseos son traducidos como faltas de respeto hacia sus cuerpos. Es importante destacar que esto incluye el consentimiento. Lo anterior se refuerza con la idea de los varones, quienes sostienen que respetan a sus parejas y, por tanto, no las tocan. Estos mismos discursos también fueron mencionados por las familias. Con respecto a esto, se abre la posibilidad de que exista un encuentro entre las parejas, pero bajo ciertas condiciones: dentro del matrimonio, con una pareja estable. Lo anterior coloca a la sexualidad legítima a partir de ciertos valores dominantes: la monogamia, la heterosexualidad, la vinculación del amor con reproducción, el sexo sin intercambio económico, la patologización de las rupturas de las normas de género, la estabilidad y permanencia de la identidad de género (Guzmán y Platero, 2012). Estos se encuentran dentro de los parámetros esperados del ser mujer.

En ese mismo sentido, pero con respecto a los valores de la masculinidad, dentro de los diálogos, se resalta lo expresado por Alejandro al momento de conversar su identidad. En

esta narrativa, él expresó que era una persona corporalmente grande, por lo tanto adulta, que responde a ciertas demandas sociales, pero, por otro lado, reafirmó que tan “sólo” tenía 32 años, haciendo referencia a que su edad era poca. Esto cruza con las demandas del padre de Alejandro con respecto a lo que tiene permitido hacer en términos sexuales; es decir, él puede tener relaciones sexuales, pero sólo dentro del matrimonio heterosexual. Entonces, siguiendo las reflexiones teóricas, Pino y Tyseira (2019) sostienen que se plantea tanto la compulsión heterosexual como la capacidad obligatoria, las cuales son imposibles de alcanzar, y funcionan como un mecanismo regulatorio de los cuerpos, complementándose uno con el otro. Por lo tanto, lo que se le demanda al joven términos de sus relaciones dentro del marco de su ser cuerpo vinculado con su sexualidad, son una fantasía, porque las formas en cómo se han construido estas narrativas no le incluyen. Observamos así que la modernidad también es capacitista.

Asimismo, se invalida no solo lo que atañe a lo normativo en términos de la sexualidad, sino también las formas en que se acercan a conocer y explorar esas experiencias en términos de saberes; es decir, cómo poder reconocer la propia expresión sexual cuando las formas de relacionarse, muchas veces, se encuentran vigiladas porque no cumplen los parámetros de lo ya conocido. De tal forma que se acepta que no sean heterosexuales, en algunos casos, pero el saber de la experiencia que no puede ser contenida es lo que anula posibilidad: “Desde estas perspectivas ‘minusvalidantes’ de saberes y experiencias, se desprenden concepciones de tinte paternalista cuyo fin es rehabilitar/normalizar a las personas con discapacidad, al concebirlas como cargas sociales” (Pino y Tyseira, 2019, p. 508).

Desde ese contexto, si bien existen mandatos de género que se han producido a partir del capitalismo y el patriarcado, con los jóvenes con quienes dialogamos pareciera ser que las exigencias se vuelven otras; es decir, se minimizan, se anulan, no se les otorga. Todo ello en términos de productividad vinculado a su sexualidad. Esto da cuenta de por qué los jóvenes son considerados adultos en términos de desarrollo para realizar ciertas actividades, como las tareas domésticas o el conseguir un trabajo asalariado, pero lo que atañe al placer, el deseo y su sexualidad, entonces, implicaría un riesgo, algo innecesario; por lo tanto, uno evitable, aunque puede ser conocido mediante la información (dato) y los derechos humanos.

De tal manera que la lectura que se está haciendo del riesgo es capacitista, en ese tenor Danel (2018) apunta que la lógica del riesgo justifica la asistencia, por lo tanto, la prevención y la protección. Y no se dirige a la intervención sobre problemas experimentados como necesidades. De la misma manera, las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad tienen menos activos para enfrentar los riesgos. Por lo tanto, si el miedo está asociado al riesgo, esto genera que se busque proteger, pero lo que sostiene dicha protección está en el capacitismo.

8.8 Incomodidad, riesgo, daños: la mirada capacitista desde el discurso de la protección

Ahora bien, con respecto a la mirada capacitista, en nuestra conversación, Benito señaló que los otros se enojan cuando hablan. Esto como resultado del diálogo que se generó a partir de la navegación del sitio. Pero él no fue el único que lo expresó. El ser silenciado, anulado o no ser escuchado, al menos en nuestras latitudes, es una práctica común en función del cuerpo que se sea. Hall (2015) sostenía que “somos lectores de la raza, eso es lo que está sucediendo. Somos lectores de la diferencia” (p. 14). De tal manera que también somos lectores de la discapacidad, pero esa vigilancia tiene cargas morales; es decir, en algunos entornos se premia, siempre y cuando responda a las lógicas de la productividad: por ejemplo, el conseguir un empleo, ser parte del sistema que produce, incorporarse a los sistemas educativos, sobre todo, persiguiendo las lógicas del éxito individual. Pero si lo que se muestra, en algunos casos, tiene que ver con una expresión de afectos, de erotismo, entonces, la mirada vigilante reprime, señala, contiene y castiga.

Desde ese escenario, Pino y Tyseira reflexionan en torno a la mirada colonial capacitista. En esa misma línea, Toboso (2017) la define mediante la multitud de prácticas, representaciones y valores que actúan en la producción del cuerpo normativo y de su carácter regulador como norma y criterio de normalidad, como única alternativa posible de funcionamiento, pese a la existencia de otros cuerpos diferentes, que, sin embargo, no se considera(n) relevante(s) (p. 3). Circunscribir la mirada colonial introduce la discusión que Quijano (2000) sostiene sobre que los colonizados se asumieron naturalmente superiores, en términos de capacidades, con respecto a las poblaciones indígenas, pero también con la

población afrodescendiente. Y este análisis también coloca a la discapacidad dentro esta misma matriz de opresión colonial.

Finalmente, la figura de “Claudia”, la enfermera, como una “doctora para la cabeza de alguien” (en las propias palabras de una de las participantes) da cuenta de cómo los discursos médicos, en torno al funcionamiento de los cuerpos, ocupan un lugar importante en este entramado de relaciones. De tal suerte que como señalaba Hall, el cuerpo como un texto que se va llenando de significados también involucra al cuerpo racializado, discapacitado. Todas estas reflexiones nos regresan al cuerpo, pero no de manera aislada, ni abstracta, sino concreta, situada y siempre en relación.

8.10 Hacia una ética de la vulnerabilidad, de la fragilidad. La discapacidad como un mundo de posibilidades

Desentrañar cuáles han sido las narrativas que se han vuelto predominantes en los discursos de la discapacidad abre caminos posibles de problematización. Si bien se ha señalado que esta es una apuesta política dentro de un marco de las pedagogías de las críticas en diálogo con los posicionamientos teóricos, es preciso aclarar que implica un compromiso ético en relación con la construcción de las metodologías, con los recursos pedagógicos que se eligen para su desarrollo. No es irrelevante que Alejandro pensara que quienes ejercen un contacto sexual sean quienes llevan ruedas (esto gracias a la visibilización de los cuerpos en ejercicios sexuales que no habían sido pensados para ellas y ellos). Asimismo, desgenitalizar la sexualidad también es un elemento muy importante para imaginarla desde otras formas, más amplias y posibles. Pero esto no termina ahí: hay que abrir a los sentidos, más allá de la vista y el oído como medios para conocer el mundo, para generar conversaciones educativas desde aspectos que impliquen acompañamientos cotidianos traducidos desde un lenguaje accesible para todas las personas

Ahora bien, con respecto a los entornos virtuales, nos enfrentamos a las contradicciones que implica generar apuestas desde el espacio digital. Pero negarlas sería ir en contra de una realidad ya marcada. Por un lado, puede ser el lugar que posibilite los encuentros, pero por otro, que se traduzca como un riesgo.

Descolonizar las prácticas educativas conlleva un acto de creatividad e imaginación además del compromiso político. Asimismo, es necesario apuntar que la discapacidad es un proceso que se inscribe dentro de procesos históricos y culturales que evidentemente tocan el campo educativo; por tanto, descolonizar las metodologías puede resultar un escenario lleno de dificultades, sobre todo, porque implica problematizar lo naturalizado. Sin embargo es un reto que debe asumirse y aceptar la necesidad de transitar por lugares poco explorados o no explorados por el campo educativo.

De la misma manera, romper con las ideas en torno a que la aspiración de las personas con discapacidad sea la autonomía, la independencia y la productividad. Una de esas formas de resistir es sabernos vulnerables, frágiles e interdependientes. Y ello, no son condiciones propias de quienes tienen diagnósticos de discapacidad. Sin embargo, la discapacidad nos muestra otras formas de habitar el mundo; algunas de ellas, yendo más lento, comunicándose de múltiples formas; rompiendo con formas ya instaladas y muchas veces incuestionables de dialogar, aprender y enseñar. Y es ahí, donde la radica la potencia de pensar desde la discapacidad como una posibilidad de vida más justa para todas las personas.

Cabe destacar, que la lectura de la discapacidad que se hace es como una categoría histórica; es decir, siempre en movimiento. De tal forma que en algunos casos se generen nuevas discapacidades que crucen con los sistemas de opresión: el patriarcado, el capitalismo, el racismo y la integridad corporal obligatoria.

Capítulo IX

Conclusiones: la conversación continúa

Apertura

La conversación no se agota, por el contrario deja abiertos muchos cuestionamientos con respecto al abordaje de la educación sexual integral desde una perspectiva crítica latinoamericana. La Investigación aquí presentada tuvo bastantes cambios debido a diversas situaciones que marcaron el curso metodológico. No obstante, el objetivo central no se modificó; es decir, nos interesaba dialogar con la discapacidad intelectual desde posicionamientos que posibilitaran que las personas en dicha condición pudieran hablar y ser escuchadas. En otras palabras generar una conversación.

En ese sentido, el estado del arte mostró la hegemonía de los discursos médicos que incluyen a la psicología, la biología, las teorías del desarrollo y ciertas perspectivas educativas como las dominantes para establecer diálogos con la discapacidad intelectual. De tal forma que existe una gran cantidad de estudios, que si bien tienen en sus objetivos ampliar sus conocimientos acerca de la discapacidad intelectual, no dialogan con quien encarna el diagnóstico. Esto da cuenta de que, a pesar, de que la discapacidad intelectual, en teoría ha tratado de salirse de la categoría del diagnóstico; transitando por los discursos de los derechos humanos y la perspectiva del modelo social de la discapacidad, en la práctica sigue anclada de manera profunda desde las visiones de los discursos médico-rehabilitadores. Por estas razones, al momento de pensar en una estrategia para el trabajo de la educación sexual integral, el horizonte estuvo sostenido en generar estrategias que posibilitaran el protagonismo de las personas jóvenes con discapacidad intelectual al margen del modelo dominante (médico rehabilitador).

Con respecto a la sexualidad, cabe destacar que no se buscó abandonar las perspectivas médico-biológicas, más bien la invitación está en ampliar los diálogos, en el sentido de que las reflexiones estén orientadas a pensar un modelo médico-biológico otro. Es decir, tomando en cuenta los aspectos, culturales, históricos, sociales que han desarrollado ciertas miradas dominantes de la biología. Se necesita una biología crítica. Esto, porque quienes hacen estudios de la educación sexual han hecho denuncias con respecto a cierto dominio de la biología en las educaciones sexuales integrales e invitan a dejar de mirarla. Sostenemos que esto es peligroso porque como ya se señaló es necesario el diálogo con la biología para ampliar los discursos en el sentido de pluralidad y justicia.

Cabe señalar las contradicciones del nacimiento de la educación sexual en el contexto mexicano: como medida de higienización y control de la natalidad. Se buscaba reducir los nacimientos de ciertas corporalidades que no contribuyeran a los propósitos del naciente estado-nación. En otras palabras, se perseguía el mestizaje, que las mujeres parieran sujetos sanos a la patria. Esto a todas luces dejaba en un lugar indeseado para ser a quienes nacían con algún tipo de discapacidad, de la misma manera ocurría con las personas indígenas, la exterminación de estas personas fue apoyada por los discursos de la educación sexual. El objetivo era el mestizaje de un sujeto íntegramente corporal, no loco, que controlara sus deseos e impulsos irracionales. Este tipo de discursos discafóbicos están muy arraigados en la educación sexual integral actuales.

Ahora bien, la inclusión se posicionó como la categoría estrella de las políticas educativas, los discursos educativos y de derechos humanos. Sin embargo, existe poco consenso con respecto a las formas de significarlo. Esto se ha traducido en distintos escenarios complejos al momento de operativizar el concepto. Uno de esos conflictos fue su abstracción de la realidad. En otras palabras, se realizan lecturas binarias: inclusión/exclusión. Por lo tanto, los marcos de acción están dirigidos en sumar esfuerzos para incluir a los excluidos. Entonces, las personas excluidas deberán sumar esfuerzos para entrenarse y poder pertenecer al mundo de los normales. Esto incluye a mayorías minorizadas como: mujeres, personas con discapacidad, poblaciones afrodescendientes, indígenas, infancias, personas adultas mayores, entre otras. Esto ilustra que quiénes están en la zona de

la exclusión parecen ser más que quienes gozan del privilegio de la normalidad. Si bien, la inclusión es deseable, sería un error no cuestionar qué produce la exclusión. De esta manera, el cuestionamiento que se abre no es con respecto a la diferencia, no nos interesó medir el desarrollo o los aprendizajes esperados. Más bien, se cuestionó la normalidad. Algunos autores y autoras críticas, sobre todo latinoamericanos se están enfrentando a este gran desafío que si bien, sus aportes son emergentes, no se puede negar la potencia de sus cuestionamientos.

Bajo esa medida, es decir, ya con los “lentes críticos” se exploró el contexto de la discapacidad intelectual de forma internacional, nacional y local. La indagación nos acercó a los organismos internacionales; algunos de ellos, más orientados en movilizar sus objetivos a cuestiones más económicas como fue el caso del Banco Mundial. Sin embargo, su presencia es importante en los relatos de la discapacidad. Los discursos de derechos humanos desde la mirada de los tratados internacionales son parte del monismo jurídico que establece que la única forma de garantizar derechos es mediante los discursos oficiales de los estados. Por lo tanto, se desvincula el derecho humano a la educación sexual integral de la gente de a pie, ya que se cree que solo es competencia del estado garantizarlo. También este reduccionismo crea la falsa noción de que los derechos humanos se satisfacen a sí mismos mediante su instalación en la norma. Conocer esto es de suma importancia para el momento de diseñar cualquier propuesta educativa que involucre derechos humanos, porque nos interesó que el diálogo desde una visión de derechos no cayera en la trampa del conocimiento por transferencia; es decir, que la simple enunciación del derecho creara la ilusión de su goce. Más bien, nos interesó recuperar el discurso de los derechos humanos como un producto cultural que posibilitará su materialidad en entornos muy concretos. Esto es asumir la responsabilidad de que crear la materialidad para el ejercicio de una educación sexual plural y justa nos compete a todos.

Por otro lado, el contexto de la discapacidad nos replicó lo ya encontrado en las investigaciones analizadas en el estado del arte. Es decir, lecturas binarias de inclusión y exclusión. De manera concreta con informe Mundial sobre la discapacidad de OMS (2011), nos ilustró de manera significativa cómo son ejemplificados las diferencias entre países

desarrollados y en desarrollo.⁹ Esto, no necesariamente debería polarizarse en términos negativos y positivos a las discapacidades en función del contexto geopolítico. Sin embargo, las desigualdades que atraviesan fuertemente a los contextos hacen que las discapacidades se generen de maneras distintas con respecto a países del primer mundo. Asimismo, dicho informe fue realizado en 2011, por lo tanto, los datos no han sido actualizados. Algunas discapacidades en América Latina están asociadas a contextos de violencia como las protestas en Chile en donde la forma que el estado tuvo para reprimir fue atacando directamente a la cara dejando sin ojos a los manifestantes. Esto, en una sociedad altamente ocularocentrista es un castigo con un mensaje claro ante la revuelta: ¡no protestes! Por ejemplo este de situaciones no son mencionadas en el informe.

Las resistencias también se hicieron presentes en el análisis contextual de esta tesis, de tal suerte que poco se visibilizan las apuestas al margen de la institucionalidad. Y en América Latina está creciendo de manera importante la resistencia colectiva de personas con discapacidad que transitan por otras apuestas más justas y dignas con sus corporalidades. Muchas de estas apuestas involucran a las artes, la comunidad y el cuerpo. Este dato no es menor ya que el trabajo con la discapacidad implica pensar el cuerpo con relación a los múltiples relatos que le atraviesan. Entonces, pensar desde el cuerpo a la educación sexual integral es clave.

Los tropiezos de la pandemia

Con todo lo anterior se fue diseñando la estrategia metodológica que tuviera en cuenta: la relación con el cuerpo, los modelos médicos desde perspectivas críticas, las perspectivas de derechos humanos históricas y situadas, pero sobre todo el ver a la discapacidad como categoría histórica. Esto es de particular relevancia porque difícilmente se ha pensado fuera de los diagnósticos y mucho menos para la elaboración de metodologías dentro de los marcos educativos. Al ser una categoría histórica no puede reducirse a interpretaciones binarias de la realidad, por el contrario su cruce con otros sistemas de opresión contribuye a que el diseño de las metodologías desde las formas en cómo nos

⁹ Posteriormente se retomaron las categorías: sur y norte global no geográficos.

acercamos a conocer a ese otro como sujetos epistémicos y no simples seres investigados nos coloca en otro lugar. Ese fue el reto. La virtualidad posibilitó los encuentros, pero también nos hizo darnos cuenta de que son lugares poco transitados para el diálogo colaborativo para pensar posibles formas de hacer la educación sexual integral. Si bien se partió de categorías que orientaron el proceso, cabe destacar el abordaje metodológico que implicó su permeabilidad. Es decir, son categorías dinámicas e históricas que se van nutriendo de los distintos saberes de los sujetos epistémicos. Y eso se ve reflejado en el diseño del sitio. Tan es así que abierto y su permeabilidad continua.

Apuestas colectivas

La forma en cómo se investiga encuentra sus formas hegemónicas en un sujeto que con auto-ridad en este caso quien investiga y las personas investigadas. Este trabajo invita a pensar otras formas de hacer investigación mediante la dialogicidad horizontal. La comunidad con quienes mantuvimos los diálogos mediante el diseño de las diversas estrategias son sujetos epistémicos. Sus cuerpos-experiencias producen conocimiento. De tal forma, que la invitación está abandonar el extractivismo epistémico. Asimismo, el asumir a la discapacidad como parte de una categoría histórica habilitó el cuestionar las metodologías dominantes centradas en la uniformidad de conocer el mundo. Es decir, existen otras formas de hacer metodología orientada por las vivencias de quienes encarnan lo que se pretende conocer. Y esto, invita a reconocernos ignorantes frente al otro. De manera particular a asumir el tropiezo y el fracaso como posibilidades dentro del marco de las investigaciones.

Asimismo, la escucha política, el dialogar con el cuerpo más allá de la oralidad y la escritura como fuentes dominantes para crear conversaciones y también investigaciones. Tal y como sostiene Butler (2020) el ruido es la forma que tienen los cuerpos para hacer peso; cuerpos que generalmente no son escuchados. Entonces, abrirse a otras formas de dialogar implica desmontar las formas tradicionales y aceptadas para generar conversaciones con la otredad. Por lo tanto, transitar por diseños metodológicos como el juego, la narrativa, los talleres posibilitan que las personas puedan hablar desde la forma en cómo quieren hablar y ser escuchadas.

Los relatos del género y su cruce con la discapacidad

La heteronormatividad no puede reducirse a una orientación sexual, es un sistema de opresión impuesto, imbricado con la productividad y el mandato de la integridad corporal obligatoria, vinculadas a la raza. Es decir, las formas autorizadas de expresar afectos, erotismos, sexualidades tendrán su soporte en la heteronorma. Este hallazgo es de vital importancia porque solo serán válidos y correctas las sexualidades que demuestren que se encuentran dentro del parámetro de la normalidad, de la uniformidad, del pensamiento de lo uno, de lo monolítico, de la independencia, la autosuficiencia y la productividad. Todo lo que salga de ahí es desvío.

De la misma manera, el capacitismo no solo atraviesa las personas con discapacidad, este mandato de respuesta desde la autonomía, la independencia, la autosuficiencia y la productividad desde el marco heteronormado, implica saber que existe una forma de amar, una forma de desear, una forma de ser cuerpos. Por ello, la multiplicidad de ser cuerpos descategorizados desde la discapacidad, en otras palabras ser cuerpos que no producen, que van lentos, que hacen ruidos, que incomodan, que alteran, que pesan, nos invitan a la fiesta de la resistencia.

Resistencia festiva

“La experiencia bi y multi-idiomática;
la alternancia de código (*code switching*);
el borroneado y la confusión categorial;
la caricaturización de los seres que somos en el mundo de
nuestros opresores, infundiéndoles ambigüedad;
el hacer tramas y bufonadas;
la transgresión elaborada y explícita de las narraciones de género;
retirarle nuestro servicio a lo puro y a sus agentes toda vez
que sea posible y hacerlo con garbo;
draguearnos;
anunciar la impureza de lo puro al ridiculizar su inhabilidad
para autosustentarse;
la reinvención lúdica de los nombres que les damos a las cosas
y personas,
el nombrar múltiple
caricaturizar a los seres fragmentados
que somos en nuestros grupos
revelar lo caótico en producción;
revelar el proceso de producción de orden si no podemos
evitar producirlo
socavar lo ordenado del ordenamiento social;
marcar nuestras mixturas culturales mientras nos movemos;
poner el acento en lo “disca”¹⁰
cruzar culturas

¹⁰ La autora nombra mestizaje, pero se cambió por la palabra disca

etc”

(Lugones, 2003, pp. 223-224)

Referencias

- Aguilar, J. (2015). Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento. *Perfiles Educativos*, 37(147), 183-200.
- Aguilar, N. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: una investigación-acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), 1-31.
- Aguirre, R., Casas, P., y Paramio, G. (2018). Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual leve. Un estudio de caso en la ciudad de Saltillo, México. *Universitas*, 28, 39-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476154745002>
- Alfaro, C. (2012). Puericultura, higiene y control natal. La visión de Esperanza Velázquez Bringas sobre el cuidado materno-infantil en México, 1919-1922. *Historia Autónoma*, (1), septiembre 2012. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/10577>
- Allué, M. (2003). *DisCapacitados. La reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Allué, M. (2012). Inválidos, feos y freaks. *Revista de Antropología Social*, 21, pp. 273-286.
- Almeida, M. (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute.
- Arias, R. (2016). Relaciones entre la justicia escolar y la formación integral. En L. Castillo y R. Arias. (Eds.). *Formación Integral. Hallazgos de investigación y reflexiones para docencia*. CLACSO.
- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), pp. 144-159.

- Arvili, M., Novelli, V., Tiseyra, M., y Pecheny, M. (2016). La discapacidad en el marco del pensamiento intelectual latinoamericano: entrevista con Anahí Guedes de Mello. *Cadernos De Gênero e Diversidade*, (2)1, pp. 41-45.
- Báez, J. (2015). *Políticas de educación sexual en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bauman, Z., y Mazzeo, R. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo. España: Planeta.
- Berástegui, A., y González, D. (2017). Educación afectivo-sexual de los niños y adolescentes con discapacidad intelectual. *Padres y Maestros*, 372, 24-30.
- Bernal, V. (2014). Análisis de la discapacidad una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 391-407.
- Bidaseca, K. (2010). “No hay Otro del Otro”. La construcción de la alteridad y la representación del Otro. Entre el eurocentrismo y los estudios poscoloniales. En *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina* (27-43). Buenos Aires: SB.
- Boccardi, F. (2016). Erotismo y placer sexual. Un recorrido por la memoria discursiva de la Educación Sexual Integral. *Cuadernos en Educación*, (14)14. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16937>
- Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>
- Borsani, M. (2014). Sobre metodologías decoloniales: reconstrucciones metodológicas a posteriori. En M. Ortecho y G. Remondino. (Comp.) ¿Pueden los planteos decoloniales prescindir de las metodologías? Editorial: EDUVIM.

- Brégain, G. (2020). ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? El punto de vista de un historiador de la época contemporánea, en Danel, Paula; Pérez, Berenice y Yarza, Alexander (Camps.). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades*, CLACSO; Buenos Aires.
- Buenaño, S. (2017). *La discapacidad en situación de interseccionalidad entre factores de discriminación y política pública* (tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Butler, J. (2020). *Formas de resistencia a la violencia de hoy. Sin miedo*. Taurus.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, (21)40, 43-57.
- Calvillo, C., y Rodríguez, A. (2014). Educación sexual para estudiantes indígenas de una comunidad rural en Guatemala. *Novedades en Población*, 10(20), 21-30.
- Castillo, J., Derluyn, I., y Vackle, M. (2018). ...hablando del derecho a la Educación Sexual Integral: la voz de los adolescentes en Ecuador. *Pucara*, 1(29), 121-145.
- Castro-Gómez, W. (2017). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial”. *Analéctica Política*, 7(13), 249-272.
- Charles, E. (2019). Decolonizing the curriculum. *Insights*, 32(24), 1-7.
- Cigarroa, R., Rojas, M., Evangelista, A., y Saldivar, A. (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México). *Revista de Investigación Educativa*, 14(1), 85-104.
- Cobeñas, P. (2014). Narrativas jóvenes con discapacidad: entre el estigma y la voz. En S. Siderac (Comp.), *Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible*, (pp. 108-127). La Pampa: Amerindia.
- Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. México: CALAS.
- Corona, S., y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. España: Gedisha.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Danel, P. (2018). Discapacidad: tensiones entre la opresión y las prácticas liberadoras. Análisis desde el Sur Global. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8(15), 138-157.
- Danel, P. (2019). Discapacidad y matriz colonial: el caso de las políticas de discapacidad en Argentina. En A. Yarza, L. Mercedes y B. Pérez (Coords.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 75-100). Argentina: CLACSO.
- De Sousa, B. (2006). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de los saberes. En M. P. Meneses. (Ed.), *Epistemologías del Sur (perspectivas)* (pp. 21-67). España: Akal.
- De Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría Crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO
- De Sousa, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En K. Bidasca y P. Meneses (Coords), *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- De Sousa, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO.
- Delgado, A., Martínez, A., Illescas, I., y Rosas, M. (2014). La intervención socioeducativa para el fortalecimiento de las comunidades. *Santiago (133)*, 41-56.
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 11-44.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. España: Ediciones Morata.

- Di Franco, N., Ferreyra, N., y Di Franco, M. (2016). Prácticas educativas en matemáticas desde perspectivas sociopolíticas. La ESI y los DDHH como ambientes de aprendizaje y como escenarios de investigación. *Praxis Educativa*, 20(2), 41-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1531/153146912005/html/>
- Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 2-13. Recuperado de <https://bit.ly/3VJsyii>
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, (27)107, 57-84. Recuperado de <https://bit.ly/3VOr3j1>
- Díaz, G. (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*, (pp.103-119). Buenos Aires: La Crujía.
- Díaz, R. (2012). Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. En M. Almeida. (Ed.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 27-61). Argentina, Buenos Aires: CLACSO.
- Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: una perspectiva postestructuralista. En *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. Recuperado de <https://bit.ly/3gxcz6K>.
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Espínola, S., y Santacruz, E. (2018). Aula Hospitalaria: La realidad existente a través de los ojos y las palabras del docente. *Academicus*, 1(13), 36-43. Recuperado de <http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2019/06/4.pdf>
- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferguson, R., Coughlan, T., Egelandsdal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M., y Whitelock, D. (2019).

Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7. Reino Unido: The Open University. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/59132/>

Fernández, A. (1995). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra: Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, T. (2014). La educación sexual y de género vs. el maltrato en la pareja. Escenario sobre la violencia en jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos*, 15(30), 73-96. Recuperado de <https://bit.ly/3eSj2sC>

Ferrante, C. (2012). El campo del deporte adaptado como escuela de moralidad: “lo importante es no ser rengu de cabeza”. Sobre la experiencia de la discapacidad motriz adquirida a partir de la práctica deportiva en un contexto neo-colonial y dependiente. En M. Almeida. (Ed.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 62-98). Argentina, Buenos Aires: CLACSO.

Ferrante, C. (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado? *Convergencia*, 22(68), 151-176. Recuperado de <https://bit.ly/3F9NUQ3>

Ferrante, C. (2017). Discapacidad y ¿cambio de paradigma? Reflexión a partir del caso de personas con deficiencias físicas que piden limosna en el norte de Chile. *Trabajo y Sociedad*, (30), 411-433. Recuperado de <https://bit.ly/3F46jh4>

Foucault, M. (2013). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freud, S. (1908). *Obras completas. Tomo II. Sobre las teorías sexuales infantiles*. España: Biblioteca Nueva.

García, J. (2017). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 21(10), 1-12.

- García, J., y Obando, L. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de los sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 51- 61. Recuperado de <https://bit.ly/2MRN3ES>
- García, O. (2011). Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. Confederación FEAPS.
- Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M., y Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 15(3), 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347022.pdf>
- Gómez, A. (2015). Multiculturalidad y educación sociosexual. *Revista de Antropología Experimental*, (15), 189-200. Recuperado de <https://bit.ly/3MSeEXf>
- Gómez, F., Bedoya, N., Romero, W., y Castro, G. (2017). Identidad del profesorado y la formación integral en educación superior. *Análisis*, 50(92), 195-218.
- González, J. (2019). El aula mente social como potencial creativo en la educación: enfoque desde el pensamiento complejo. *Educación Superior*, 6(1), 34-38.
- González, K., Mortigo, A., y Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y las implicaciones en el currículo. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 165-182. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v12n14/v12n14a10.pdf>
- Grandón, D. (2017). Terapia ocupacional, discapacidad y género: la interseccionalidad como apertura hacia reflexiones pendientes. *Revista Ocupación Humana*, 17(2), 34-45.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, (19), 31-58.
- Guerra, Y., Mórtigo, A., y Berdugo, N. (2013). Formación integral. Importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(1), 48-69
- Gutiérrez, P., y Martorell, A. (2010). Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC. *Comunicar*, 18(30), 173-180.

- Guzmán, A. (2019, noviembre 30). Los carabineros disparan a la cara para aterrorizar a los manifestantes. Chile sangra en los ojos de Gustavo Gatica. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/233847-chile-sangra-en-los-ojos-de-gustavo-gatica>.
- Guzmán, P. y Platero, R. (2012). Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas. *Intersecciones: Cuerpos y Sexualidades en la encrucijada*, 125-158.
- Harris, R; Miske, S y Attig, G. (2004). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning Friendly Enviroments*. UNESCO.
- Haquin, D., Cornejo, F., Godoy, G., y Godoy I. (2019). “Atrapar”, representación de la experiencia en narraciones de niños con discapacidad intelectual. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (44), 37-62.
- Heredia, N. (2012). Corporalidades, subjetividades y discapacidad: Hacia una des-educación de los sentidos y sentires. En M. Almeida. (Ed.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 107-115). Argentina: CLACSO.
- Hernández, A. (2014). *La producción jurídica de la globalización económica. Notas de una pluralidad jurídica transnacional*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát, A. C.
- Herrera, F. (2005). Claves conceptuales de los derechos humanos como procesos de lucha por la dignidad humana. En J. Herrera. (Ed.), *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto* (pp. 219-270). Madrid: Catarata.
- Huaiquián, C., Arriada, C., Betanzo, A., Hinostrosa, H., y Llanquitruf, K. (2018). Manifestaciones afectivas en jóvenes con discapacidad intelectual. *Interdisciplinaria*, 35(1), 69-86.
- Iglesias, O., Sánchez, L., y Rodríguez, M. (2019). Do young people with Asperger syndrome or intellectual disability use social media and are they cyberbullied or cyberbullies in the same way as their peers? *Psicothema*, 31(1), 30-37.

- INEGI. (2021). *Estadística a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado de <https://bit.ly/3Dt2Bg2>
- Jiménez, D. (2017). Educación Integral en el Huracán contemporáneo. *RAM 8.1*, 87-109.
- Jiménez, D., y Flores, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad Intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 175-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5763/576363534009.pdf>
- Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En O. Kaltmeier y S. Corona. (Coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 25-54). México: Gedisha.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Kremer, W. (2018, octubre 30). Virus del Zika en Brasil: el relato de las madres de los bebés que nacieron con microcefalia. BBC NEWS MUNDO. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45938410>.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(8), 1-25.
- Laugado, J., Gallardo, H., y M. Vergel. (2018). Fundamentos epistemológicos para un modelo psico-pedagógico en educación sexual. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 10(1), 1-23.
- Le Breton, D. (2017). El cuerpo en abismo. Antropología de la discapacidad. *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Topia.
- Lebeloane, L. (2017). Decolonizing the school curriculum for equity and social justice in South Africa. *KOERS*, 82(3), 1-10. Recuperado de <http://www.scielo.org.za/pdf/koers/v82n3/05.pdf>
- Lemebel, P. (2000). *Loco afán*. Barcelona: Anagrama.

- Lugones, M. (2003). *Peregrinajes. Teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Argentina: Del signo.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, (9), 73-101.
- Maxwell, J; Watts, J y David, D. (2009). Un manual de salud para mujeres con discapacidad. Hesperian.
- McRuer, R. (2020). Capacidad corporal obligatoria y existencia discapacitada queer. *Papeles del CEIC*, 2, 1-12.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica. Seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. España: Melusina.
- Mead, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona España: Planeta.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 1-16.
- Moraga, C., y Castillo, A. (1988). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. EE. UU.: Ism Press.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía: Buenos Aires.
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1),1-6.
- Morgade, G., Báez, J., Zattara, S., y Díaz, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En G. Morgade. (Coord.), *Toda educación es Sexual* (pp. 23-52). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Morgade, G., Fainsod, P., Cerro, C., y Busca, M. (2015). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-Crónicas*, 9(16), 49-167.
- Muñoz, Y. (2002). *Mujeres y Discapacidad en México*. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Nancy, J. (2000). *Corpus*. Madrid, España: Arena libros.

- Navarrete, M., Ossa, S., Rosas, G., y Yepes, R. (2020). Complementado el contextualismo radical. *Tabula Rasa*, 37, 257-281.
- Navarro, N., y Hernández, A. (2012). Influencia de las actitudes de los padres ante la educación sexual y la discapacidad intelectual. *Psicología y Salud*, 22(2), 195-203.
- Ocampo, A. (2016). Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer. En I. Ramírez. (Coord.), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas de la idea de "inclusión" escolar*. Buenos Aires: Praxis Editorial-México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Ocampo, A. (2018). Conceptos viajeros en Educación Inclusiva: elementos para una gramática de la multiplicidad. En A. Ocampo González. (Coord.), *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II: Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Conceptos viajeros en educación inclusiva. En E. Román., M. Porras., A. Madrigal., P. Medina., y M. Ruíz. (Comps.), *Escenarios Educativos Latinoamericanos. Una mirada desde las Universidades* (pp. 263-329). Manabí, Ecuador: UTM.
- Occidente y Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión en España. *Panorama Social*, 26, 93-108.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414.
- Páez, A. (2019). Inglés y ESI: Propuesta de enseñanza transversal. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-20.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas.

- Palomares-Ruiz, A., Sánchez-Navalón, B., y Garrote-Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias*.
- Paredes, J. (2010). Hilando fino desde el feminismo indígena comunitario. En Y. Espinosa Miñoso. (Comp.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* (pp. 117-120).
- Pibaquey, M., Baque, L., Ayón, L., y Ponce, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación Educativa*, 15(28), 153-168.
- Pino, J., y Tiseyra, M. (2019). Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 497-521.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, 46(5), 1-14.
- Planella, J. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, 3(2), 113-128.
- Preciado, A. (2017). Educación integral comunitaria y afroepistemología en Cuyagua, Venezuela. *Derecho y Realidad*, 15(30), 1-18.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Quintar, El. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En A. Guelman, F. Cabaluz y Mónica Sánchez (Coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe*. Argentina: CLACSO.
- Ramos, A., Wall, A., y Hernández, R. (2012). Factores fisiológicos y sociales asociados a la masa corporal de jóvenes mexicanos con discapacidad intelectual. *Nutrición Hospitalaria*, 27(6), 2020-2027.

- Ramos, J. (2014). La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente. *Perfiles educativos*, 36(146), 154-171
- Ramos, N. (2018). *La inclusión de los niños con discapacidad en escuelas de educación* (tesis de grado).
- Recalde, E., Serna, B., y Stella, P. (2015). Importancia del uso de las TIC en los procesos de formación integral de la infancia. *Revista Latinoamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 321-339.
- Riaño, A., García, A., y Álvarez, E. (2016). Calidad de vida e inserción sociolaboral de jóvenes con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 112-127.
- Rico, A. (2010). Alteridad y alternatividad del cuerpo en América Latina. *Pensares y Quehaceres*, (9), 138-154.
- Rico, A. (2012). El cuerpo total, nuevo paradigma educativo. *Primer Congreso Internacional de Educación*.
- Rinaudo, M., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de educación a distancia*, (22).
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En M. Alvarado y A. de Oto. (Eds.), *Metodologías en Contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana* (pp. 83-104). CLACSO.
- Rivera, M. L. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (44), 105-118.
- Roa, Y., Díaz, D., Acosta, J., y Castañeda J. (2018). Acompañamiento y Formación Integral en Estudiantes Universitarios. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 9(3), 351-356.
- Rodríguez, J. (2016). La educación sexual en los sistemas de protección de los derechos humanos. Instituto de Investigación y Capacitación de Derechos Humanos. 47-59.

- Rodríguez, M., Aguilar, J., y Apolo, D. (2018). El Buen vivir como desafío en la formación de maestros: aproximaciones desde la Universidad Nacional de Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 577-596.
- Robles, M. (2015). Historia de la educación sexual en México. *Revista electrónica medicina, salud y sociedad*, 6(1), 78-83.
- Román, C. (2011). Las familias y la escuela media entre el supuesto y el silencio. En G. Morgade. (Coord), *Toda educación es sexual* (pp.167-184). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Rosales, A., y Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas: ¿Qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-21.
- Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En S. Corona y O. Kaltmeier. (Coord.). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Editorial: Gedisa.
- Rubio, E., y Ortiz, G. (2012). *Educación integral de la sexualidad. Formación para maestros en educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Ruiz, S. (2019). Las posibilidades, necesidades y demandas sobre la Educación Sexual Integral en la comunidad de una escuela especial del interior de la provincia de Córdoba. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (26), 1-12.
- Saad, E., Zacarías, J., y Buenfil, C. (2017). “*Construyendo Puentes*”: *Modelo para la inclusión educativa universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual: Alcances y desafíos*.
- Sacristán, J. G. (2008). El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*.
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
- Sánchez, A. (2007). Reseña de *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* de Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *Nómadas*, 27,239-242.

- Sánchez, A. (2019). Educación sexual integral, maltrato y abuso infanto-adolescente. *Revista Peliano*, 5, 56-71.
- Santos, M., Cernadas, F., y Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Sassen, S. (2008). Una sociología de la globalización. *Eure*, 34(102), 133-138.
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Serdi, V. (2017). A contrapelo: La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral. La Plata: Edulp.
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes, *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113.
- Siderac, S. (2016). La formación docente y la educación sexual integral en la UNLPam. *Entramados: educación y sociedad*, 0(2), 75-81.
- Silva, L. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (10), 161-186.
- Skliar, C. (2017). El cuidado del otro al cambio educativo: ¿Una oruga? ¿Una mariposa? ¿O ninguna? *Aleph*, 14(28), 1-21.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres):*. Buenos Aires: Noveduc.
- Soaria, S. (2014). Contra la esperanza. Breves apuntes sobre método, alteridad y decolonialidad. En M. Ortecho y G. Remondino. (Comp.) ¿Pueden los planteos decoloniales prescindir de las metodologías? Editorial: EDUVIM.
- Sule, H., Akor, J., Toluhi, O. Suleiman, R., Akphi, L., y Ali, O. (2015). Impact of sex education in Kogi State, Nigeria. *Journal of education and practice*, 6(3), 34-42.

- Toboso, M. (2017). Capacitismo. En R. Platero; M. Rosón y E. Ortega. (eds.). *Barbarismo queer y otras esdrújulas*. Editorial Bellaterra.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, , 6(6), 120-129.
- Torres, C., y Moreno, G. (2013). Inclusión de las TIC en escenarios de aprendizaje universitario. *Apertura*, 5(1), 48-65.
- Torres, J. (2012). Elementos de un Modelo Integral en la Educación. *Educación y Salud. Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSA*, 1(1).
- Vain, P. (2012). La escuela ¿Un Lugar para lo Diferente? En M. Almeida. (Ed.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 195-200). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: Reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, (30), 145-167.
- Vasilachis, I. (2016). Propuesta epistemológica y desafíos analíticos. En A. Reyes, J. Piovani y E. Potaschner. (Coords.), *La Investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*, (pp. 27-60). Teseo.
- Vásquez, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas con discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación*, 28(54), 243-265.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.
- Venegas, M. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Educación*, 28(2), 13-28.

- Vite, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas*, 52, pp. 13-27.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Yupanqui, A., Aranda, C., Vásquez, C., y Verdugo, W. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 63(171), 93-115.
- Zapata, I. (2019). *Una ballena es un país*. Almadia Ediciones.
- Zattara, S. (2011). ¿Pasividad erótica femenina?. En G. Morgade. (Coord.), *Toda educación es sexual* (pp. 147-166). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Zurbriggen, R. (2014). Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente. (Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades). En S. Siderac. (Comp.), *Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible* (pp. 12-33). La Pampa: Amerindia.

Leyes y Tratados

- CNDH. (2015). *Cartilla de Derechos sexuales de adolescentes y jóvenes*. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/VIH/Divulgacion/cartillas/Cartilla-Derechos-Sexuales-Adolescentes-Jovenes.pdf>
- DOF: 10/06/2011. DECRETO por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011

- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- ONU Y CEPAL. (2018). *La agenda del 2030*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2011). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Informe de la Conferencia sobre población y el desarrollo celebrado en el Cairo*. Recuperado de https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf
- UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for creative inclusive learning-friendly environments*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>
- UNICEF. (2013). *Niños, niñas y jóvenes con Discapacidad. Hoja Informativa*. Recuperado de https://www.unicef.org/disabilities/files/Factsheet_A5-o_spanish-r4.pdf
- UNFPA. (2018). *Jóvenes con discapacidad: estudio global sobre cómo poner fin a la violencia de género y lograr la salud y los derechos sexuales y reproductivos*. Recuperado de: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_Global_Study_on_Disability_Report_SP.pdf

UNFPA. (2018). *Mujeres y jóvenes con discapacidad. Directrices para prestar servicios basados en derechos y con perspectiva de género para abordar la violencia basada en género y salud y los derechos sexuales y reproductivos*. Recuperado de: <https://www.unfpa.org/es/publications/mujeres-y-jovenes-con-discapacidad>

Vaticano. (2019). *Varón y mujer los creó. Para una vía de diálogo sobre la cuestión del Gender en la educación*. Recuperado de: http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/19_0998_SPAGNOLO.pdf

Vaticano. (2019). *Presentación del Anuario Pontificio 2019 y del “Annuario Statisticum Ecclesiae 2017*, Recuperado de <https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2019/03/06/pres.html>

Recursos electrónicos

Banco Mundial. Quiénes somos. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/who-we-are>

Organización Mundial de la salud. Quiénes somos. Recuperado de <https://www.who.int/es/about/who-we-are>

Naciones Unidas. Qué hacemos. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/what-we-do/index.html>

Organización de los Estados Americanos. Recuperado de http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp

Vaticano. (s/f). Órganos Estatales. Recuperado de <https://www.vaticanstate.va/it/stato-governo/organi-stato/organi-dello-stato.html>

Anexos

Anexo 1

Consentimiento informado entrevista en profundidad

(docentes, coordinadores, expertos)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Propuesta de acompañamiento de educación sexual integral inclusiva
Patrocinadores: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Facultad de Filosofía y Letras-Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Responsables: Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Autores: Norma Angélica Molina Padilla y Adelaida Flores Hernández
Institución: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Invitación

Gracias a las luchas de diversos colectivos, así como al avance en materia de derechos humanos, la educación sexual integral se ha podido posicionar como un tema urgente y necesario en el ámbito educativo. Tan es así que existe una amplia literatura que lo aborda. Sin embargo, al momento de crear propuestas y metodologías para su intervención, se ha observado que las personas con discapacidad, así como quienes las acompañan, no han sido partícipes activas del diseño de éstas. Todo ello debido a múltiples factores que excluyen de un derecho fundamental a esta población.

Partiendo de la premisa de que las necesidades son situadas, es decir, las personas expertas son quienes viven y conviven con la condición de discapacidad, es que consideramos que su participación para la construcción de esta propuesta es fundamental y necesaria. Por ello, se le extiende la invitación para participar en una entrevista en profundidad, con la finalidad de conocer de viva voz de las personas expertas las condiciones y necesidades de sus estudiantes.

Objetivo

Conocer e identificar las condiciones y necesidades en materia de educación sexual de la comunidad estudiantil que participa en el programa Construyendo Puentes, por medio de entrevistas en profundidad a actores clave y expertos.

Procedimiento

Debido a la actual contingencia, el medio por el cual se realizará la entrevista es videollamada o llamada. Dicha entrevista tendrá una duración de aproximadamente 30 a 40 minutos. Será llevada a cabo en el horario y día que personas expertas y actores clave sugieran.

- ✓ Antes de su realización, se pedirá el consentimiento para poder realizar grabación, ya sea del video o audio, dependiendo el caso.

Confidencialidad y anonimato

Es importante destacar que toda la información que usted nos proporcione, así como sus datos personales, serán usados únicamente con fines académicos para esta investigación. Asimismo, se señala que en ningún momento serán reveladas las identidades de quienes participen en esta entrevista. Una vez obtenida la información para la construcción de la propuesta, los datos de las y los participantes serán eliminados. Esto quiere decir que si existe el uso de grabaciones de video o sonido, será borrados (en un tiempo estimado de 2 años después de la entrevista). Además, si se requiere el uso de estos instrumentos de grabación, será notificado previamente a las personas para saber si desean participar o no. Todo se efectuará desde un marco de derechos humanos y protegiendo la identidad de las personas.

Riesgos

La entrevista aborda elementos relacionados con la sexualidad de las y los estudiantes que participan en el programa Construyendo Puentes. Al ser este un tema considerado en algunos contextos como destinado al espacio de lo privado (de la casa y familia), por ende, íntimo, puede generar incomodidad. Por ello es importante mencionar que no está obligada ni obligado a responder si no lo desea. Todo ello sin ningún tipo de repercusión y desde un marco de respeto a su integridad, siempre cuidando que usted se sienta en un ambiente seguro y libre.

Beneficios

Como se señaló al inicio de este consentimiento, consideramos que las experiencias y necesidades situadas son la clave de la creación de propuestas que realmente produzcan un impacto significativo de mejora en la vida de las personas. De esta manera el acompañamiento no se hará en abstracto, sino que partirá de las voces de sujetos reales que conviven con la condición de discapacidad. Por lo tanto, sus conocimientos son la base para la construcción de este instrumento.

Participación voluntaria

Este trabajo de investigación parte desde un enfoque ético y desde los derechos humanos; es por ello que la participación siempre será de manera voluntaria y con el conocimiento de que puede desistir de participar en cualquier momento.

Información adicional

Si existiera alguna duda sobre la participación de esta entrevista, se le invita a comunicarse con la persona que dirige esta investigación: Dra. Adelaida Flores Hernández, o con el personal responsable del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. La información la obtendrá en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3gwUKET>

ACUERDO DE PARTICIPACIÓN

Yo, _____ (nombre completo), he leído el consentimiento informado para el estudio titulado “Propuesta de acompañamiento de educación sexual inclusiva”. He tomado tiempo para hacer preguntas relacionadas con mi participación y han sido respondidas satisfactoriamente. Reconozco que no tengo beneficios personales por participar en este estudio; además, que mi participación es **completamente voluntaria y mantengo el derecho a no participar o retirarme** de este estudio en cualquier momento, sin consecuencias en mis actividades académicas.

Además, tengo entendido que puedo comunicarme con el presidente del comité de ética, _____, al número telefónico _____ para consultas adicionales.

Por lo expuesto anteriormente, **estoy de acuerdo** en participar en esta investigación.

Firma: _____ Fecha: _____ Nombre y firma de las investigadoras

Anexo 2

Consentimiento informado entrevista en profundidad

(familiares y/o cuidadores)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Propuesta de acompañamiento de educación sexual integral inclusiva
Patrocinadores: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Facultad de Filosofía y Letras-Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Responsables: Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Autoras: Norma Angélica Molina Padilla y Adelaida Flores Hernández
Institución: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Invitación

Gracias a las luchas de diversos colectivos, así como al avance en materia de derechos humanos, la educación sexual integral se ha podido posicionar como un tema urgente y necesario en el ámbito educativo. Tan es así que existe una amplia literatura que lo aborda. Sin embargo, al momento de crear propuestas y metodologías para su intervención, se ha observado que las personas con discapacidad, así como quienes las acompañan, no han sido partícipes activas del diseño de éstas. Todo ello debido a múltiples factores que excluyen de un derecho fundamental a esta población.

Partiendo de la premisa de que las necesidades son situadas, es decir, las personas expertas son quienes viven y conviven con la condición de discapacidad, es que consideramos que su participación para la construcción de esta propuesta es fundamental y necesaria. Por ello, se le extiende la invitación para participar en una entrevista en profundidad, con la finalidad de conocer de viva voz de las necesidades de quienes le acompañan.

Objetivo

Conocer cómo ha sido el desarrollo del ejercicio de la sexualidad de la persona a quien acompañan, así como identificar algunas áreas en dónde se deba reforzar el acompañamiento en materia de educación sexual, por medio de una entrevista en profundidad al familiar y/o cuidador.

Procedimiento

Debido a la actual contingencia, el medio por el cual se realizará la entrevista es videollamada o llamada (según sea la decisión del entrevistado/a). Dicha entrevista tendrá una duración de aproximadamente de 30 a 40 minutos. Será llevada a cabo en el horario y día que la persona que acompaña sugiera.

- ✓ Se pedirá el consentimiento para realizar grabación, ya sea del video o audio, dependiendo el caso.

Confidencialidad y anonimato

Es importante destacar que toda la información que usted nos proporcione, así como sus datos personales, serán usados únicamente con fines académicos para esta investigación. Asimismo, se señala que en ningún momento serán reveladas las identidades de quienes participen en esta entrevista. Una vez obtenida la información para la construcción de la propuesta, los datos de las y los participantes serán eliminados. Esto quiere decir que si existe el uso de grabaciones de video o sonido, será borrado (en un tiempo estimado de 2 años después de la entrevista). Además, si se requiere el uso de estos instrumentos de grabación, será notificado previamente a las personas si desean participar o no. Todo se efectuará desde un marco de derechos humanos y protegiendo la identidad de las personas.

Es pertinente aclarar que la persona que realizará la entrevista es licenciada en psicología y especialista en derechos humanos; asimismo, es externa al programa y a la Institución. Por lo tanto, ella desconoce totalmente a quienes conforman este programa. Además, el nombre de la persona a quien usted acompaña será omitido. Es decir, toda la información que nos brinde quedará en el anonimato.

Riesgos

La entrevista aborda elementos relacionados a la sexualidad de las y los estudiantes que participan en el programa Construyendo Puentes. Al ser este un tema considerado en algunos contextos como destinado al espacio de lo privado (de la familia y la casa), por ende, íntimo, puede generar incomodidad. Por ello es importante mencionar que no está obligada ni obligado a responder si no lo desea. Todo ello sin ningún tipo de repercusión y desde un marco de respeto a su integridad, siempre cuidando que usted se sienta en un ambiente seguro y libre.

Beneficios

Conocer las necesidades en materia de educación sexual de quienes acompañan a las y los estudiantes del programa es de vital importancia para la construcción de una propuesta de acompañamiento de educación sexual que realmente responda a las necesidades de ellas y ellos. Por lo tanto, sus conocimientos son la base para la construcción de este instrumento.

Participación voluntaria

Este trabajo de investigación parte desde un enfoque ético y desde los derechos humanos; es por ello que la participación siempre será de manera voluntaria y con el conocimiento de que puede desistir de participar en cualquier momento.

Información adicional

Si existiera alguna duda sobre la participación de esta entrevista, se le invita a comunicarse con la persona que dirige esta investigación: Dra. Adelaida Flores Hernández, o con el personal responsable del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. La información la obtendrá en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3gwUKET>

ACUERDO DE PARTICIPACIÓN

Yo, _____ (nombre completo), he leído el consentimiento informado para el estudio titulado “Propuesta de acompañamiento de educación sexual inclusiva”. He tomado tiempo para hacer preguntas relacionadas con mi participación y han sido respondidas satisfactoriamente. Reconozco que no tengo beneficios personales por participar en este estudio; además, que mi participación es **completamente voluntaria y mantengo el derecho a no participar o retirarme** de este estudio en cualquier momento, sin consecuencias en mis actividades académicas.

Además, tengo entendido que puedo comunicarme con el presidente del comité de ética, _____, al número telefónico _____ para consultas adicionales.

Por lo expuesto anteriormente, **estoy de acuerdo** en participar en esta investigación.

Firma: _____ Fecha: _____ Nombre y firma de las investigadoras

Anexo 3

Consentimiento informado Taller

(estudiantes)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Propuesta de acompañamiento de educación sexual integral inclusiva
Patrocinadores: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Facultad de Filosofía y Letras-Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Responsables: Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Autores: Norma Angélica Molina Padilla y Adelaida Flores Hernández
Institución: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Invitación

El poder expresar amor hacía otra persona, tener una pareja, conocer cómo funciona nuestro cuerpo y las emociones que sentimos (como pena, alegría, miedos), saber cómo responder ante situaciones en donde nos sentimos incómodos e incómodas, son parte de la educación sexual integral, la cual es un derecho humano que tenemos todas las personas, y no se nos puede negar. Esta educación se va haciendo con la ayuda y el compromiso de todos, para que pueda ser justa y no se olvide de ninguna persona. Es por ello que se le invita a formar parte de un taller que nos permita hacer esa educación para todas las personas.

Objetivo

Diseñar una propuesta de acompañamiento para una educación sexual integral inclusiva por medio de la implementación de una metodología integral fundamentada en las teorías del Sur desde pedagogías críticas para conocer el impacto de su implementación.

Objetivo

Conocer el impacto de la aplicación del taller en la población que participa del programa.

Procedimiento

El taller se centrará en los siguientes temas:

- Cuerpo sexuado
- Género, identidad de género, orientación sexual y sexo
- Anatomía y funcionamiento del cuerpo
- Derechos sexuales y reproductivos
- Violencias
- Deseo y erotismo
- Ética del cuidado

Actividades esperadas:

- Cartografías corporales
- *Role playing*
- Bailes
- Cantos
- Dibujos

Confidencialidad y anonimato

Es importante destacar que toda la información que usted nos proporcione, así como sus datos personales, por ejemplo, su nombre, serán utilizados únicamente con fines académicos. Una vez obtenida la información, se eliminarán. Esto quiere decir que si existe el uso de grabaciones de video o sonido, será borrado en un tiempo estimado no mayor a dos años. Además, si se requiere el uso de estos instrumentos de grabación, será notificado previamente

a las personas para saber si desean participar o no. Todo se efectuará desde un marco de derechos humanos y protegiendo la identidad de las personas

Es pertinente aclarar que la persona que facilitará es licenciada en psicología y especialista en derechos humanos; asimismo, es externa al programa y a la Institución; por lo tanto, ella desconoce totalmente a quienes conforman este programa.

Riesgos

El taller tiene como finalidad trabajar aspectos de la sexualidad. Algunas veces, hablar de ello produce pena o incomodidad; es por ello que si en algún momento siente que no quiere participar, no se preocupe, puede expresarlo con total libertad. Lo más importante es que se sienta con seguridad y libertad.

Beneficios

Durante el desarrollo de este taller, se compartirán experiencias para poder hacer entre todas las personas participantes una propuesta de educación sexual. Esto será de gran ayuda para poderlo replicar con otras personas que también lo necesiten.

Participación voluntaria

Este trabajo de investigación parte desde un enfoque ético y desde los derechos humanos; es por ello que la participación siempre será de manera voluntaria y con el conocimiento de que puede desistir de participar en cualquier momento.

Información adicional

Si existiera alguna duda sobre la participación de esta entrevista, se le invita a comunicarse con la persona que dirige esta investigación: Dra. Adelaida Flores Hernández, o con el personal responsable del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. La información la obtendrá en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3gwUKET>

ACUERDO DE PARTICIPACIÓN

Yo, _____ (nombre completo), he leído el consentimiento informado para el estudio titulado “Propuesta de acompañamiento de educación sexual inclusiva”. He tomado tiempo para hacer preguntas relacionadas con mi participación y han sido respondidas satisfactoriamente. Reconozco que no tengo beneficios personales por participar en este estudio; además, que mi participación es **completamente voluntaria y mantengo el derecho a no participar o retirarme** de este estudio en cualquier momento, sin consecuencias en mis actividades académicas.

Además, tengo entendido que puedo comunicarme con el presidente del comité de ética, _____, al número telefónico _____ para consultas adicionales.

Por lo expuesto anteriormente, **estoy de acuerdo** en participar en esta investigación

Firma: _____ Fecha: _____ Nombre y firma de las investigadoras

Anexo 4

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Guion de entrevista para las personas que colaboran en el programa Construyendo Puentes

(ubicar contextualmente al dialogante en términos de propósito, importancia, selección de metodología)

Buen día. Le agradecemos el tiempo que nos ha brindado para poder realizar esta entrevista, la cual tiene como finalidad indagar sobre las necesidades en materia de educación sexual de las y los jóvenes que pertenecen al programa Construyendo Puentes. Al ser usted parte del acompañamiento de estos jóvenes, consideramos que la información que nos brinde será de suma importancia para la construcción de una propuesta de educación sexual integral situada a partir de las propias necesidades de la comunidad.

Asimismo, hacemos de su conocimiento que la información que nos brinde será utilizada totalmente para los fines de esta investigación.

Objetivo general

Indagar sobre los temas que resultan prioritarios para ser intervenidos sobre la educación sexual integral de los jóvenes de la comunidad de Construyendo Puentes, para la creación de una propuesta incluyente y situada.

Dirigido a coordinadores y docentes del programa

(preguntas descriptivas)

¿Cuál es su nombre?

¿Cuál es su formación académica?

¿Cuánto tiempo tiene colaborando con el programa?

¿Cuáles son las áreas en las que usted colabora y las principales actividades que realiza?

¿Qué le motivo a incorporarse al programa Construyendo Puentes?

Contenidos de educación sexual integral (preguntas estructurales)

Objetivo: identificar las necesidades generales en materia de educación sexual desde la mirada de coordinadores y docentes, para contrastar con las que ya se han identificado a partir de la literatura.

De acuerdo con su experiencia y en orden de prioridad, ¿cuáles son los contenidos de educación sexual integral que deberían ser abordados con las y los estudiantes?

Con base en su experiencia, ¿cuál sería la mejor estrategia para abordar este tipo de temas?
¿Por qué la considera así?

¿Cuáles serían los retos de trabajar esos contenidos con población con discapacidad intelectual?

Integridad corporal-estigma-discriminación

Objetivo: identificar si los y las docentes reconocen como categorías necesarias la integralidad corporal y la normalidad en el diseño de la propuesta de educación sexual integral.

¿Qué se imagina cuando hablamos de integralidad corporal en las y los estudiantes?

¿Qué se imagina cuando hablamos de normalidad en las y los estudiantes?

Violencias

Objetivo: identificar cuáles serían las áreas más prioritarias por intervenir para generar herramientas de defensa ante las violencias.

Dirigido a docentes y coordinadores

¿Desde su experiencia ha notado que los estudiantes sientan culpa, vergüenza o rechazo a expresar su sexualidad?

Deseo, erotismo y afectos

Objetivo: identificar cuál es la lectura que hacen docentes y coordinadores frente al deseo y el erotismo en la discapacidad.

¿Cómo piensa/imagina que las y los estudiantes abordan los deseos y el erotismo?

¿De qué manera expresan el deseo y erotismo las personas con discapacidad intelectual?

Si pudiera localizar el deseo y erotismo en alguna parte del cuerpo, ¿cuál sería y por qué?

Ética del cuidado

Objetivo: identificar si la ética del cuidado es una categoría relevante para la creación de la propuesta de educación sexual integral.

¿Qué piensa de la siguiente frase: “La educación sexual integral es una responsabilidad compartida; no repartida”?

¿Cuáles serían los beneficios de trabajar educación sexual integral en las y los estudiantes?

NOTA: cada una de las áreas aquí descritas forma parte de la metodología de esta propuesta. Nuevamente le agradecemos la disponibilidad y el tiempo destinado a responder esta entrevista. La información proporcionada es sumamente valiosa para la construcción de esta propuesta.

Anexo 5

Cuestionario para asesores del sitio “Abrasar el Mundo”

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Valorar los objetivos de las reuniones

Roles de las y los investigadores

Accesibilidad de los materiales

Aprendizajes adquiridos

Satisfacción por participar en la experiencia

Sugerencias de mejora

(Pallisera et al., 2015)

Todo ello se valora en el siguiente cuestionario de manera entrelazada y con relación a las categorías cuerpo sexuado con relación al mundo, sexualidades, anatomía y funcionamiento del cuerpo, derechos sexuales y reproductivos, deseo y erotismo, y prevención de las violencias

Objetivo del primer encuentro

Conocer a las y los participantes y su grado de identificación con los materiales, tanto en las actividades como las historias y personajes.

OBJETIVO: recapitular a los personajes y las historias con el fin de explorar las categorías que intervienen en cada personaje.

(valoración del objetivo de las reuniones, accesibilidad de los materiales, aprendizajes adquiridos y satisfacción de la experiencia)

1. ¿Recuerdas a los personajes de las historias?, ¿cuáles son sus nombres? ¿Quién te gustó más y por qué? (colocar la imagen donde están todos los personajes)
2. ¿Me podrías contar qué recuerdas de la historia donde estuvo ese personaje? ¿Qué le cambiarías al personaje o la historia? ¿Cómo lo harías diferente?
3. De los siguientes materiales, ¿cuáles te parecieron mejores?, ¿cuáles disfrutaste más?, ¿qué te llevas de ellos? (colocar los videos utilizados, las actividades realizadas)
4. ¿Cómo te sentiste durante estas sesiones? ¿Qué derechos sexuales y reproductivos aprendiste?
5. ¿Te gustaría que se trabajarán más estos temas de esta manera virtual o presencial?