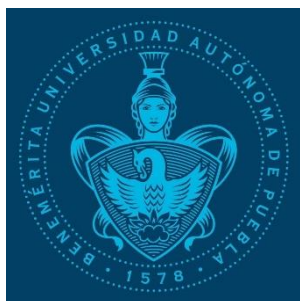




BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

TÍTULO DE LA TESIS

MÁRGENES DESDE LA ESCUELA: UN ANÁLISIS
SOCIOCULTURAL DE LAS DISCAPACIDADES
PSICOSOCIALES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
EDUARDO SANTOS UBICADA EN LA COMUNA 13 DE
MEDELLÍN, COLOMBIA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

PRESENTA

MARÍA FABIOLA SANDOVAL NOREÑA

COMITÉ TUTORIAL

DIRECTOR: DR. MAURICIO LIST REYES

DRA. PILAR ANASTASÍA GONZÁLEZ

DR. JOSÉ MANUEL MÉNDEZ TAPIA



NOVIEMBRE 2022

MÁRGENES DESDE

LA ESCUELA:



Un análisis sociocultural de las discapacidades
psicosociales en la Institución Educativa Eduardo Santos
ubicada en la Comuna 13 de Medellín, Colombia.

Presenta: María Fabiola Sandoval Noreña
Director: Dr. Mauricio List Reyes



**Esta investigación fue realizada gracias al
apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y
Tecnología**

Índice

Introducción.....	11
Metodología y experiencia de trabajo de campo en tiempos de pandemia	15
Sujetos con los que se trabajó.....	20
Mi lugar como investigadora.....	21
Escritura y estructura del texto	22
Capítulo I. Una lectura necropolítica de la Comuna 13 de Medellín, Antioquia.....	25
1.1. Contextualización del conflicto armado en Colombia y el departamento de Antioquia con relación a la salud mental.....	26
1.2. La guerra y el trauma sociocultural.....	28
1.2.1. Guerras escritas en los cuerpos: límites entre el vivir/morir de la Comuna 13	33
1.3. Comunidades afectivas: La educación en contextos de violencia y otras formas de habitar el territorio.	56
Abriendo caminos	67
Capítulo II. Laberintos afectivos de las DPs: un análisis etnográfico, sociocultural y afectivo de la Institución Educativa Eduardo Santos.....	69
2.1. Un acercamiento a las discapacidades psicosociales desde una lectura histórica y sociocultural	70
2.2. Laberintos afectivos de las DPs.....	77
2.3. Membranas de los laberintos afectivos que habitan la IEES	83
2.3.1. Primeras encrucijadas: etnografía de la IEES	85
2.3.2. Membranas cruzadas entre afectaciones psicosociales y discapacidades psicosociales	95

2.3.3. Membranas perforadas: contingencias del Covid-19	100
2.4. Rutas y desvíos junto a quienes habitan los laberintos afectivos	105
2.4.1. Emociones, afectaciones y relaciones entre algunos miembros de la comunidad educativa (docentes/estudiantes diagnosticados o no con una discapacidad psicosocial)	108
2.4.2. Espacios y atmósferas en las que se construye lo raro: aulas de clase y aula de aceleración.	121
2.5. Etnografía de las discapacidades psicosociales en la IEES	126
Para seguir pensando	136
Capítulo III. Geometrías corporales: las discapacidades psicosociales desde los estudiantes	139
3.1. Etnografía de las relaciones académicas y sociales entre estudiantes con discapacidades psicosociales y sus compañeros	144
3.1.1. Relación 1: El lugar del silencio	146
3.1.2. Relación 2: El lugar de las interrupciones	154
3. 2. Narrativas de estudiantes que se encuentran en la encrucijada de las discapacidades psicosociales	170
3.2.1. Los diagnósticos, a través de las miradas	175
3.2.2. Violencias del psistema	178
3.2.3. Problematización de los afectos y efectos de la medicalización	187
A modo de conclusión	197
Puntos suspensivos para una discapacidad psicosocial desde una crítica antropológica	199
Referencias	216
Anexos	228
1. Taller realizado con docentes “Crear puentes en la escuela/colegio”	228
2. Taller realizado con estudiantes “Creando puentes”	230

3. Taller realizado con estudiantes “Necesitamos a-pollo”	231
4. Guías de observación	232
5. Guía de entrevistas.....	238

Agradezco

Al colegio (Institución Educativa Eduardo Santos) por el recibimiento en tiempos extraños.

A Elizabeth C. Sánchez por invitarme y generar una primera conexión con la institución.

Al rector Manuel López, a sus compañeras y compañeros Luz Helena, Katherin, Camilo, Vanessa, Luz Mery, Carlos y demás docentxs que participaron. Por la acogida y bienvenida, por compartir sus historias y angustias, por ser puente para lograr contactarme con cada unx de lxs chicxs.

A Mary Luz, Nicole, Felipe, Yulieth, Susana, Santiago, Jefferson y cada unx de lxs estudiantxs que me acompañaron e hicieron parte de este proceso. Por poner sus cuerpos, sentires, gestos, preguntas y palabras.

A Cristina, Emmanuel y el Chiqui por ayudarme a trazar los primeros caminos de la comuna para esta investigación.

A todos ustedes por ser hilos principales de este tejido.

A mis compañerxs y docentxs de la generación, próximos desde la distancia virtual pandémica, a Avril y Emilio, por compartir la ansiedad e impotencia de a veces no querer más, por su apoyo cuando se acababan las palabras para escribir, por sus chistes e ironías que hacían más llevadera la carga. A Marlyn por su compañía y calor de ser de tierras cercanas, por orientarme en cada trámite jarto, por los memes y GIFs compartidos (jaja).

A mi director, el profe Mauricio List, gracias por querer suavizar la orilla, conversar — que no es cosa fácil— y acompañar esto hasta el final.

A mis lectorxs, a Pilar Anastasía por sus palabras justas y generosas, espero que podamos cruzarnos pronto y no muy lejos. A Manuel Méndez por su hospitalidad, por su profunda y detallada lectura (de verdad pelea y aprendo jaja).

A mi familia por la incondicionalidad, por provocar y abrir las historias que me ayudan a leer las de hoy.

A mis amigas, mi círculo violeta, por permanecer, por la confianza y el sentir/pensar las preguntas juntas, por ser mariposas de noviembre.

A Jhonatthan Maldonado por provocar esta maestría, a Vino Tirano por sus empujes.

A Diana Velásquez, por ponerlo todo en el diseño de la portada.

A Laura, mi compañera de viaje, por ser sostén y raíz; fuego, refugio y palabra de paloma; gracias por estar siempre.

A todxs lxs que de una u otra forma aportaron a este caminar.

*A mi madre por la locura, a mis estudiantes que
han sido maestrxs por sus preguntas.*

Introducción

El educador español Fernando Lezcano (2013) y la socióloga mexicana Berenice Pérez (2020), coinciden en considerar que la diversidad terminológica respecto a las discapacidades psicosociales —DPs— es la primera dificultad con la que nos encontramos para identificar los estudios realizados en este campo, como sucede en la presente investigación. Sin embargo, en esta ocasión se ha considerado la definición de las *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad*¹ en el marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2017a), como punto de partida a analizar teniendo en cuenta que este trabajo será realizado en el contexto educativo.

Por otra parte, los autores mencionados concuerdan en que las DPs se trabajan mayormente desde la psiquiatría y la psicología, considerando a los profesionales de estas áreas los sujetos calificados para trabajar con ellas, lo cual implica también la concurrencia de los contextos en que se han desarrollado las investigaciones, atendiendo a espacios carcelarios y centros psiquiátricos; teniendo en cuenta que el encierro, la exclusión y el aislamiento han sido algunas de las vías que históricamente se han seguido para “controlar, disciplinar, corregir” a quienes portan estas condiciones. Respecto a lo anterior, Pérez (2020) menciona que dentro de espacios carcelarios desde estudios sociológicos y de trabajo social, se ha permitido la construcción de un conocimiento alrededor de las discapacidades psicosociales como procesos subjetivos, corporales y estructurales que atraviesan al sujeto catalogado desde ciertas perspectivas como criminal y/o loco/a.

¹ Diversas alteraciones emocionales derivadas de predisposiciones neurobiológicas, situaciones sociales desfavorables y, en algunos casos, eventos traumáticos (p. ej.: producto de la violencia y el conflicto armado o de maltrato intrafamiliar en todas sus manifestaciones), pueden ocasionar discapacidades psicosociales. En estas, las personas evidencian dificultades para desarrollar actividades de la vida cotidiana y, en particular, para manejar y controlar eventos que suponen altos niveles de estrés, regulación de emociones o interacción y socialización con otros. Como en otras discapacidades, los trastornos que podríamos tratar aquí son extensos y de extrema complejidad. (MEN, 2017a, p. 161)

No obstante, las DP's también han tenido lugar en las instituciones educativas, como espacio donde confluyen conocimientos, normas y prácticas frente a un cuerdisimo² ideal que se representa en corporalidades y subjetividades de estudiantes exitosos, "respetuosos", sumisos, que atienden a sus adultos. Respecto a lo que la psicoanalista argentina Gisela Untoiglich (2019) expone que, las principales causas para la etiqueta de un diagnóstico y su medicalización son los fracasos en las posibilidades de adquisición de aprendizajes sistematizados en la educación escolar, donde persisten enfoques biomédicos que ocultan la presencia de problemas trascendentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la saturación de información (digital, contextual, relacional), lo que Bourdieu llamaría el racismo de la inteligencia³, la sobrepoblación en las aulas y/o las condiciones socioeconómicas de los que llegan a la escuela.

Untoiglich (2019) junto con el abogado peruano Alfredo Vásquez (2020) han estado de acuerdo en que la patologización de problemas de la vida social y la instrumentalización de la salud mental se expande cada vez más, es decir, asuntos sociales, culturales y políticos continúan siendo abordados de manera individual, desplazados al campo médico-neurobiológico. Untoiglich (2019) le da el nombre de *biologización*, la cual está

(...) basada en una concepción determinista, a partir de la cual todos los aspectos de la vida son determinados por estructuras biológicas que no interactúan con el ambiente, ni con las historias de los sujetos, desaloja de la escena los procesos y fenómenos característicos de la vida en sociedad, con una historicidad, una cultura, valores,

² El cuerdisimo entendido como un sistema de opresión que legitima la violencia hacia las personas que presentan diferencias subjetivas en nombre de la "salud y la seguridad", silenciando sus voces, naturalizando prácticas abusivas en el sistema de salud mental y sosteniendo prácticas de discriminación, segregación y marginación en el conjunto de la sociedad (Castillo, 2021).

³ El racismo es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un capital heredado cuya propiedad es la de ser un capital incorporado, pero aparentemente natural, nato. El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una "teodicea de su propio privilegio", como dice Weber, esto es, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son de una esencia superior (Bourdieu, 1999).

afectos, una organización social con sus desigualdades de inserción y de acceso.⁴ (p. 36)

Así pues, ambos consideran que este fenómeno se eleva cada vez más en las infancias, aumentando de manera secuencial el consumo de psicofármacos en niños y niñas. Esto implica, que continúe remitiéndose la persistencia de una etiqueta diagnóstica y su medicalización en los siguientes años de vida, edades en las que se ubicarían unos de los sujetos (estudiantes con DP) con los que se trabajó en esta investigación.

Por lo tanto, el presente trabajo intenta replantear las narrativas, símbolos, significados y construcciones de las discapacidades psicosociales, situadas principalmente en el contexto educativo, desde un análisis histórico y sociocultural, para ello se inscribe en los estudios críticos de la discapacidad, el giro afectivo y las antropologías del cuerpo.

De este modo, las preguntas alrededor de las discapacidades psicosociales personalmente, surgen durante mi experiencia como docente de apoyo ejerciendo mi licenciatura en “educación especial”⁵, en un colegio privado en el que tenía contacto con estudiantes en los que prevalecían diagnósticos relacionados con estas discapacidades y mediante la observación de las rutas, prácticas y palabras que esto demandaba, me suscitaban interpelaciones como las siguientes ¿cómo pueden leerse

⁴ La autora plantea los siguientes pasos, como pasos que instalan la patologización en la salud mental:

1. En principio suele haber una búsqueda de causa unívoca y determinista.
2. Impera un paradigma fijo de normalidad y todo lo que queda por fuera se califica como anormal.
3. Se produce un acto de nominación que construye una clasificación que da sentido a todo lo que le ocurre a ese sujeto y su vida pasa a ser leída desde esa única condición.
4. A partir de allí toda la historia de ese sujeto, su pasado, su presente y su futuro estará atravesado por dicha categorización. (Untoiglich,2019, p. 25)

⁵ Hago énfasis en el término, concepto o categoría “educación especial”, ya que para mí ha significado una etiqueta difícil de llevar, inconforme con los lugares, palabras y sensibilidades que me demandan; que aunque intenten maquillarse con la inclusión, la diversidad funcional o capacidades múltiples, continúan distribuyendo los cuerpos entre válidos o no para estar en una escuela, en un aula o en una calle. Habrá que seguir cuestionando y pensando las relaciones infinitas que giran alrededor de la discapacidad como una categoría política que se relaciona con otras, como el género, la economía o la etnia y que nos habitan todo el tiempo, desde nuestra manera de interpelar al otro hasta la forma en que se garantizan los derechos, tiempos y garantías laborales de un docente de “educación especial”.

las DP's de acuerdo a los contextos sociales, culturales y económicos?, ¿qué problemáticas existen respecto a la manera de nombrar, narrar, comprender y vivenciar una DP's? Estas inquietudes desestabilizaban mis comodidades como docente, ser en el mundo vulnerable y expuesta/alcanzada a cualquiera de estas condiciones; por lo que me llevaron a plantear un proyecto de investigación, determinando un lugar como lo ha sido la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, específicamente en la Institución Educativa Eduardo Santos (IEES) de carácter público.

Esta institución la elijo por diferentes razones. En un primer momento, por los contactos que tenía con algunos docentes de allí, me habían hablado un poco del lugar y sus características. En un segundo lugar, me adentraba un poco más, en el espacio en que se encuentra el colegio y la historia que le pertenece, mediante conversaciones con algunos otros docentes de apoyo, en las que mencionaban que en esta comuna prevalecían los diagnósticos de DP's. Puesto que se buscó comprender la escuela como un microuniverso que puede proyectar lo que se vivencia en los barrios y como tal en la Comuna 13, a propósito, un espacio que ha sido golpeado por el conflicto armado, los desplazamientos forzosos y el microtráfico⁶. Tal y como lo mencionaría Foucault (2002) las escuelas son instituciones disciplinarias, en las que subsiste el “control minucioso de las operaciones del cuerpo”, y se entretienen pensamientos y dinámicas alrededor del conocimiento, junto con otros procesos sociales y afectivos.

Por lo tanto, esta investigación me llevó a asumir la escuela como parte importante de la sociedad, como un engranaje donde confluyen las dinámicas presentes en los barrios, e interesarme por las condiciones de formación, relación y operación del sujeto (Butler, 2002, p. 25) frente a las DP's, dinámicas que en particular son constituidas a través de la institución escolar junto con la clínica. Planteándome como pregunta de investigación *¿Cómo las prácticas biopolíticas y la respuesta del Estado, llevan a la patologización de los efectos del trauma sociocultural nombrados como discapacidades psicosociales, en el contexto de la Institución Educativa Eduardo*

⁶ Cabe recordar que aunque no es la única comuna de Medellín atravesada por fenómenos del microtráfico, ha sido una de las más importantes, “dada su cercanía a la carretera al Mar, una vía importante para la economía de Antioquia y del país al conectar a Medellín con el puerto de Urabá clave en la economía del Departamento” (Grupo de Memoria Histórica, 2011). Así como la más visibilizada mediáticamente y con un mayor número de operaciones militares y víctimas del conflicto armado.

Santos situada en la Comuna 13 de Medellín y ello qué efectos tiene en la población escolar?

Esto planteó la intención de construir en el desarrollo de la investigación nuevas maneras de narrar, crear prácticas y relaciones más cercanas a la pedagogía en torno a las discapacidades psicosociales, donde si bien el diagnóstico biomédico o psiquiátrico es uno de los elementos de reconocimiento inicial o efecto del poder normativo (de la clínica y la escuela), desde este análisis antropológico sociocultural se permitió tejer otras formas de explicación desde experiencias presentes en estos contextos con particulares características de la violencia, la agitación social y las múltiples desigualdades.

Metodología y experiencia de trabajo de campo en tiempos de pandemia

Para pensar desde una mirada antropológica las prácticas biopolíticas que configuran las discapacidades psicosociales y explorar las vidas cotidianas de miembros de la institución educativa y habitantes de la Comuna 13, se hizo necesario posicionar la investigación tanto desde la teoría feminista como la teoría crip. La primera, partiendo además de una deuda del feminismo mencionada por Kate Millett (2019) como la necesidad de “recuperar y construir una genealogía de la locura en la que las locas seamos las protagonistas” (p.13). Para lo que propuse, acercarme a conocimientos situados y encarnados, lo cual llamaría Donna Haraway (1999) como la corporeidad de la teoría, afirmando que “la teoría es corporal, no es algo distante del cuerpo vivido; sino al contrario. La teoría es cualquier cosa menos desencarnada” (p.125), haciendo referencia en el caso de esta investigación, a las prácticas que conforman la cotidianidad de quienes han vivido eventos traumáticos en la comuna y han sido diagnosticados o potencialmente diagnosticables de una DP.

La segunda, la teoría o posicionamiento crip, de acuerdo con la filósofa mexicana Diana Vite (2020, p.26), permite asumir la discapacidad desde una posición política y revolucionaria, para comprenderla culturalmente más generativa. En este caso convirtiéndose lo crip en “una herramienta para cuestionar de forma radical y

crítica, haciendo una revisión contracapacitista de los sistemas que parecen evidentes o naturales” (Vite, 2020, p.26). Esto implica, cuestionar y analizar las normas capacitistas, heteronormativas y educativas, teniendo presente que constantemente se están reinventando y que están a merced de los desplazamientos y variaciones en las relaciones sociales.

Así pues, las teorías mencionadas encaminaron a la búsqueda de un conocimiento situado que se permitió elaborar junto a los sujetos, como lo asume Anastasia Téllez (2013) una reflexión “sobre la construcción cultural de las diversas etapas de edades que cada cultura establece en su organización y jerarquización social” (p.53), teniendo en cuenta que el trabajo fue desarrollado con habitantes de la Comuna 13 de diferentes edades e integrantes (estudiantes, docentes, psicólogas, personal administrativo) de la IEES también de varias generaciones, con quienes a partir de sus experiencias se permite darle lugar a las sensibilidades y subjetividades que amplían los marcos médicos y psiquiátricos que explican y abordan las DPs. A inicios se había pensado elaborar la investigación únicamente con estudiantes, pero debido a las condiciones de la pandemia y después de analizar el foco que se le quería dar al concepto de discapacidad, se reconsideró la importancia de conocer cómo se configuraban las prácticas, los afectos y concepciones de las DPs desde los diferentes actores que habitaban estos espacios.

Considero que este posicionamiento fortaleció la necesidad que menciona Haraway (1995), respecto a las teorías críticas modernas, “sobre cómo son creados los significados y los cuerpos, no para negar los significados y los cuerpos, sino para vivir en significados y en cuerpos que tengan una oportunidad en el futuro” (1995, p.322), lo cual aporta a la reconstrucción de los discursos sobre la discapacidad, desde una perspectiva cultural en el contexto escolar como espacio de socialización en el que se concreta la investigación.

Así entonces, la propuesta metodológica que se pensó para la presente investigación fue la etnografía, asumida por Héctor Mora (2010, p.1) como “un método que integra diversas técnicas de investigación social” y es basada en descripción e interpretación de la realidad del objeto. Ahora bien, es importante considerar que la investigación se desarrolló en el auge de la pandemia del Covid-19, la cual trastocó y

continúa trastocando múltiples dinámicas, dentro de ellas las formas de investigar y convivir en una institución educativa. De este modo, el trabajo de campo etnográfico se vio expuesto a métodos híbridos entre lo virtual y lo presencial, con relación a lo que se fueron desarrollando o proponiendo diferentes instrumentos que permitieran recolectar la información.

En un inicio, hacia mediados del 2020 se realizó un recorrido por la Comuna 13 con 3 habitantes, quienes fueron contactados a través del Colectivo Centro Psique (un colectivo de arte y psicología de la ciudad de Medellín), tipo bola de nieve, con la única condición de ser habitante de la comuna siendo quienes darían unas primeras impresiones de lo que allí se ha construido y cómo han sido sus experiencias dentro de ella; con ellos se implementó de manera individual unas entrevistas etnográficas y semiestructuradas. Se continuó con interacciones dentro de la institución, por medio de observaciones participativas, y entrevistas etnográficas y semiestructuradas con el rector, docentes y estudiantes que hayan sido diagnosticados con una DP, a través de plataformas virtuales como Zoom o principalmente WhatsApp; con el fin de contemplar la complejidad de las DPs en la Comuna 13 y la IEES. Las cuales se realizaron con unas guías previamente elaboradas y se garantizaron mediante la recolección de la información en grabaciones elaboradas con el consentimiento de los participantes. En un segundo momento, más o menos en julio del 2021, se facilitó la presencialidad, aunque de maneras alternativas, por ejemplo, los estudiantes asistían por burbujas, esto quiere decir que el grupo de un grado se dividía en subgrupos y de esta manera asistían al colegio una o dos veces a la semana. Lo que llevó a reconfigurar la probabilidad de realizar talleres que posibilitaran explorar los temas que interesaban para la investigación, tanto con docentes como con estudiantes.

Dichos talleres no surgieron inicialmente, sino que fueron surgiendo como necesidad de incursionar en el campo y como un trabajo colectivo, es decir, teniendo en cuenta que sería un trabajo colaborativo y de manera horizontal, se realizaron talleres que aportaran a la investigación, pero también a las contingencias que ellos estaban viviendo; con el fin de enriquecer los saberes, las miradas, el soporte afectivo y el horizonte de análisis y comprensión, por lo que fueron conversados y planeados con la ayuda de la docente de apoyo y dos psicólogas: una perteneciente a la IEES y otra al

Colectivo Centro Psique. Para ello, su planeación y organización, se realizaron reuniones previas de manera virtual, los dos primeros talleres “Crear puentes en el colegio” fueron desarrollados con los docentes de aula; y los otros tres talleres, nombrados igualmente “Crear puentes en el colegio” y “Necesitamos a-pollo” materializados con estudiantes de los grados 6°, 9° y el grupo de aceleración, fueron planeados y llevados a cabo únicamente con la ayuda de la psicóloga del colectivo. De esta manera, se logró desarrollar 3 talleres con estudiantes y 1 con docentes.

Estos instrumentos me permitieron afianzar el vínculo con los diferentes miembros de la comunidad educativa, en la medida que fui siendo reconocida e integrada en la institución me cobijaron y brindaron apertura para afectar los diferentes espacios y sujetos. Lo cual permitió reivindicar y nutrir la investigación desde el giro afectivo, tanto en el trabajo de campo como en la interpretación de la información, dándole lugar a las relaciones corporales y afectivas de las vivencias de/con los sujetos, complementado con los aportes no solo orales de los co-investigadores, sino también la presencia de otras expresiones, por medio de dibujos o cartografías, convirtiéndose además en unas construcciones colectivas.

Asimismo, la posibilidad de realizar el trabajo de campo desde lo virtual y lo presencial, permitió hacer uso de las técnicas narrativas pensadas como medio para recolectar información y enriquecer las entrevistas sobre las experiencias como una fuente de conocimiento, lo que White (1992, p.18) define “un metacódigo, un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común”. Para ello, se proponía realizar breves escritos o dibujos que ampliaran lo conversado en la entrevista. Pues fueron aplicadas entrevistas etnográficas y semiestructuradas a 3 habitantes de la Comuna 13, 5 estudiantes diagnosticados o presuntos a una DP, 6 docentes, 1 docente de apoyo y 1 psicóloga de la institución. Igualmente, se tuvieron conversaciones informales con los mencionados y otras personas de la comunidad educativa, como lo fue con el rector y la coordinadora.

Ahora bien, habrá que nombrar que las condiciones del Covid 19 y las consecuencias que estas contraían, trajeron sus tropiezos, teniendo también en cuenta las características sociales, culturales y económicas en el contexto en que se

encontraba la institución. Puesto que, al iniciar el trabajo de campo, limitado a lo virtual se tornaba difícil establecer un contacto recurrente o siquiera un primer contacto con los estudiantes, me encontraba con que no tenían conexión a internet, no tenían dispositivos como celulares o computadores para conectarse, o simplemente no respondían a la invitación. Esto me pasó en particular, con dos estudiantes varones, que accedieron a una primera llamada, pero decidieron no continuar en el proceso de la investigación, uno de ellos lo hizo claro que no quería participar, mientras el otro al inicio respondía a los mensajes y luego dejó de hacerlo.

Al pasar al trabajo de campo en la presencialidad, se presentaban diferentes dificultades, como la coordinación de los horarios para encontrarme con los docentes, estudiantes o con el grupo. Ya fuese porque no asistían, se cruzaban con homenajes, jornadas de vacunación o alguna otra actividad que impedía realizar lo planeado, más era significativo disponerse a los espacios que abrían quienes sí estaban presentes, como ir a realizar observación participativa en algún grupo o lograr conversar con otro estudiante o docente.

En esos momentos, como se mencionaba anteriormente, la investigación se pretendía enfocar en el diálogo con estudiantes que hubiesen sido diagnosticados con una DP, sin embargo, estas condiciones llevan a la investigación a dar un giro necesario hacia nuevas rutas de comprensión y laberintos que abren otros caminos, preguntas y maneras de configurar las DPs con una mirada relacional, interdependiente y crítica. Partiendo por comprender el contexto de violencia en el que se encuentra la IEES en la Comuna 13 de Medellín, Colombia; las relaciones barriales y escolares y sus representaciones en la escuela entre docentes/psicólogos y estudiantes (con/sin una DP); y finalmente, un detenimiento en las vidas de los estudiantes diagnosticados con una DP alrededor de la IEES y sus cotidianidades.

Estas miradas permitieron sostener junto a otras un juego de perderse y des/encontrarse al margen de la incertidumbre y choques con callejones, órdenes, lógicas y temporalidades de las instituciones que continúan conservando violencias que recaen en los diferentes actores de la comunidad educativa, sujetos a in/disposición de dichas lógicas presentes, principalmente en la educación pública doblemente afectada en tiempos de pandemia. Por ejemplo, fue recurrente coincidir temporal y

especialmente con diferentes grupos, estudiantes, docentes o directivos sin espacios en condiciones de bioseguridad, si bien esta ha sido una característica de las instituciones, se veía mayormente afecta en condiciones de la pandemia.

En estas inmersiones etnográficas sin dejar a un lado los tropiezos, se configuró una comunidad afectiva importante para la investigación en la acogida mencionada, por el Colectivo Centro Psique, los docentes y estudiantes de la IEES que iban quedándose e interesándose por el proceso y a medida que se iban gestando los encuentros, considero que el taller de docentes fue fundamental para generar un lazo con los docentes y luego acceder de manera más amena a los estudiantes con los que no me había podido conectar o bien, a la realización de talleres con los estudiantes. Teniendo en cuenta que, aunque me encontraba en un contexto lesionado por violencias, me sentía cuidada y en confianza para invitarles a ser parte de la investigación y proponer acciones al estar dentro de una atmósfera segura, encontrando disposición y sugerencias de a qué lugares llegar, a qué hora o acompañada por alguien; tanto por parte de los habitantes de la Comuna 13 como con la comunidad educativa de la institución como coinvestigadores, donde habría que tener presente también que la IEES ha jugado un papel significativo en el activismo y resistencias con respecto a la historia de la comuna.

Por otra parte, quedan preguntas a seguir profundizando sobre las relaciones entre estudiantes con/sin DPs de los diferentes grados, puesto que siempre eran más de los esperados y/o reconocidos con un diagnóstico de las DPs. Del mismo modo, en los talleres o diálogos informales exponían sus experiencias familiares y barriales relacionadas con las DPs, lo que deja inquietudes abiertas para futuras investigaciones.

Sujetos con los que se trabajó

Este trabajo se realizó al lado de 3 habitantes de la Comuna 13, como se nombraba anteriormente contactados por medio de conocidos en común del Colectivo Centro Psique. Además, con la comunidad educativa de la IEES, donde participaron 16 docentes de la básica secundaria (6°,7°,8°,9°) y educación media (10°,11°); la docente de apoyo; 2 psicólogos encargados de dichos grados. Con todos ellos se realizó un

taller, y con 6 de los docentes (que tenían en sus grupos de clase estudiantes diagnosticados con una DP) se realizaron entrevistas etnográficas, semiestructuradas de manera individual; así como con la docente de apoyo, el rector y una de las psicólogas. Por su parte, en cuanto a estudiantes que no han sido diagnosticados, se trabajó únicamente en los 3 talleres grupales desarrollados.

De otro lado, se realizó la investigación con 5 estudiantes que sí tenían diagnosticada una DP, con quienes se realizaron entrevistas etnográficas, semiestructuradas de manera individual. Todos ellos pertenecían a los grados 6°, 8°, 9°, 10° y un grupo particular conformado por estudiantes con sobre edad respecto a sus pares (grado y edad en el que “deberían estar”) llamado “Grupo de aceleración”. El trabajo con este grupo tampoco fue planeado desde un inicio, puesto que no tenía conocimiento de él, surge en el camino, al recomendármelo una docente y considerarlo importante para la investigación, teniendo en cuenta los estudiantes por los que se encontraba conformado (este grupo es conformado aproximadamente hace 17 años para niños/as y adolescentes con dificultades comportamentales y consumo de drogas, actualmente se recibe a cualquier estudiante que necesite validar la primaria, según lo nombra una de las docentes).

Con este grupo de sujetos y experiencias se pretendió construir una etnografía centrada en las características socioculturales, y la cotidianidad en la institución y sus alrededores con relación a las DPs. Haciendo visibles las luchas que se han llevado a cabo para reparar las miradas que han sido históricamente anuladas, sometidas o silenciadas para revitalizar las potencias que hay en dar cuenta de sí mismo, coincidiendo con Canseco (2017) en que “las verdaderas subjetividades alcanzan la plenitud sólo en comunidades donde es posible el reconocimiento recíproco, puesto que no llegamos a nosotros mismos exclusivamente a través del trabajo, sino a través de la mirada de reconocimiento del Otro que nos ratifica” (p.71).

Mi lugar como investigadora

Me posiciono como investigadora y también parto de un conocimiento situado, de un lado desde mi formación como educadora especial, incómoda e inconforme frente al

lugar determinante, individualista y patologizado, que han ocupado la biomedicina y la psiquiatría en el campo de la educación y los cuerpos allí presentes, con la apertura a la deconstrucción y recreación de ese saber. De otro lado, desde mis experiencias vividas mencionadas anteriormente, en el 2019 como docente de apoyo, en una institución en la que igualmente que, en la Institución Educativa Eduardo Santos, predominaban los tipos de discapacidades psicosociales. Lugar desde el cual vivencio que se requiere una constante conversación con estos sujetos, sus compañeros y docentes, destacando la voz de los estudiantes, para desarmar y cuestionar mis propios prejuicios y aprendizajes, así como las coordenadas socioafectivas que nos habitan.

Sin duda, se cruzaron mis voces, historias y elementos biográficos que gestaron sensibilidades y movimientos frente y a partir de las definiciones convencionales sobre lo que ha sido llamado como DP. Inicialmente ingenuas y poco delimitadas, que a partir de encuentros y parentescos con maestros y personas inquietas por estas áreas del saber, me han ayudado a darle mayor perspectiva y apropiación interdisciplinaria y situada en las problemáticas sociales, afectivas, culturales y económicas, desde líneas críticas en discapacidad, el orgullo loco, las ciencias sociales y una antropología encarnada.

Escritura y estructura del texto

La escritura que aquí se desenlaza procuré darle matices analíticos y sensibles, desarmando y profundizando la literatura hegemónica existente sobre las discapacidades psicosociales, queriendo delimitarla a los márgenes que habitan las instituciones educativas. De acuerdo con Restrepo (2018, p. 106), “Los textos etnográficos hablan del mundo, de prácticas y significados existentes.” Retoma detalles de la vida social, los cuerpos que la habitan, los afectos, las relaciones y las atmósferas; son ensamblajes textuales producidos por el etnógrafo a partir del trabajo de campo. Así pues, esta escritura también es un campo de posicionamientos políticos e ideológicos que trazan el encuentro entre sensibilidades, subjetividades y corporalidades.

La estructura compromete diferentes caminos, retoma el trabajo de campo y discusiones teóricas, poniendo en tensión las siguientes categorías conceptuales: discapacidades psicosociales, comunidad afectiva, necropolítica y prácticas biopolíticas. El capítulo I, *Una lectura necropolítica de la Comuna 13 de Medellín, Antioquia*, contextualiza una década marcada por el conflicto armado, el desplazamiento forzoso, el microtráfico, y las normatividades estatales y sus dispositivos biopolíticos, ejerciendo y produciendo una afectación en la población, así como en la salud mental de quienes viven en estos espacios. Igualmente, reflexiona los modos en que las diferentes guerras han marcado o dejado huella en los cuerpos que se inscriben entre los límites del vivir/morir de la comuna; así como las maneras en que se erigen y potencian las comunidades afectivas —hegemónicas y contrahegemónicas— inmersas en espacios educativos y acciones de resistencia.

En el capítulo II. *Laberintos afectivos: un análisis etnográfico, sociocultural y afectivo de la Institución Educativa Eduardo Santos*, propongo la metáfora de un viaje por laberintos que implican pasajes, rutas, desvíos, callejones con/sin salida, afectos, muros, anti-linealidades y texturas que dan una geografía sustancial de la IEES; las cuales permiten situar las relaciones, emociones y afectaciones entre algunos miembros de la comunidad educativa, haciendo énfasis en los des-encuentros entre docentes/estudiantes diagnosticados o no con una discapacidad psicosocial desde una mirada sociocultural.

El capítulo III. *Geometrías corporales - inclinadas: las discapacidades psicosociales desde los estudiantes*, continúa la misma línea del capítulo anterior, centrándose en una etnografía de los estudiantes con/sin DP, precisando una mutación inesperada como ha sido mencionada en la metodología. Iniciando con un ideal de la existencia de unos estudiantes con DP delimitados, sin embargo, al llegar a la presencialidad me encuentro con que estas características pertenecientes a un diagnóstico de DP, se presentan más de lo esperado y se extiende a la presencia en familiares y otras personas del barrio. En un segundo momento, le doy lugar a las narrativas de estudiantes que se encuentran en la encrucijada de las DP, escudriñando en sus relaciones con el diagnóstico, la medicalización y las diferentes miradas que estos conllevan.

Estos tres capítulos intentan dar cuerpo a la investigación desde diferentes lecturas y miradas trasgrediendo el discurso disciplinario, dominante, oficial y adultocentrista de una sociedad normalizadora que moldea existencias y procesos psicosociales (sensaciones, percepciones, memorias, pensamientos, lenguajes, aprendizajes, conciencias, motivaciones, emociones) mediante dispositivos bio/psicopolíticos. Son una apertura e invitación para continuar conversando, escuchando y abonando a los estudios críticos de las discapacidades — psicosociales—, a partir de una mirada relacional que puede conmovernos y traspasarnos en momentos imprevisibles.

Por último, pero sin la intención de cerrar estas discusiones, vale la pena pensar que “escribir también es inscribir el ladrado tanático y voluptuoso de la maldad en el texto” (flores, 2013, p. 14). En este caso, haría referencia a la escuela como lugar en el que confluyen nuevos e históricos sentidos escolares cubiertos por el fracaso escolar, la educación bancaria y la construcción de cuerpos funcionales biotecnologizados; que evidencian una contracción entre el fracaso ineludible de la institucionalidad y las transformaciones factibles para la comprensión de la multiplicidad de cuerpos que habitan estos lugares, y sus potencias que no caben ni encajan en la normatividad social.

Capítulo I. Una lectura necropolítica de la Comuna 13 de Medellín, Antioquia

1.1. Contextualización del conflicto armado en Colombia y el departamento de Antioquia con relación a la salud mental

El olvido es una de las formas más violentas, de alguna forma estamos aceptando esa historia violenta.

Egresado de la IEES, Taller de la sombra a la luz⁷, 2020.

Durante más de cinco décadas, Colombia ha sido incapaz de resolver y transformar el conflicto armado entre diferentes actores sociales (militares, paramilitares, guerrillas, narcotraficantes y pandillas), junto con las profundas desigualdades y violencias sociales existentes, bajo múltiples intereses político-económicos nacionales e internacionales que en los últimos 20 años han girado alrededor del narcopoder, despreciando y arrebatando la pluralidad cultural, territorial y humana tanto en contextos rurales como urbanos. La antropóloga e historiadora María Victoria Uribe expone que “el conflicto en Colombia ha sido una guerra contra la población civil cuya singularidad proviene, entre otros factores, del papel simbólico y material que han desempeñado las masacres” (2018, p. 12). Este es un claro escenario, para identificar lo que Mbembe (2011, p.23) define por necropolítica como la regulación de la distribución de la muerte y en el que se hacen posibles las funciones mortíferas del Estado explícitas en figuras como los “falsos positivos” y la retención de civiles para hacer parte de grupos paramilitares. Miles de vidas se encuentran expuestas, desaparecidas y/o asesinadas, y su esclarecimiento es validado por el Estado o retribuido con represiones y censuras, lo cual sin duda genera una carga histórica corporal, sensorial y emocional en las diferentes generaciones, afectadas por las maneras en que se estructuran las ramas del poder público (ejecutivo, legislativo, judicial).

⁷ El taller De la sombra a la luz fue realizado por parte de docentes de la IEES el día 9 de abril del 2020, en conmemoración del día nacional de las víctimas. Al que asiste entre otras personas un egresado de la institución.

Como respuesta a dichas condiciones, se da paso a varias acciones en búsqueda de la paz, la más reciente se dio en el gobierno de Juan Manuel Santos entre 2012-2016 en los años que se realizan los diálogos para los acuerdos de paz. En el 2016, después de amargas negociaciones frente a un plebiscito por la paz perdido, el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC firmaron un histórico acuerdo de paz⁸. Dicho acuerdo no garantizó el cese del conflicto armado.

Además, han surgido otras normas que regulan la vida (Foucault, 1998, p.174), por ejemplo, se encuentra la promulgación de la Ley 1448 del 2011, por medio de la que se presentan medidas de atención y reparación integral para las víctimas del conflicto armado. Asimismo, en el 2017 se promulga el decreto 588, el cual organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, como mecanismo que pretende “conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad” (Comisión de la verdad, 2021), desde las voces de las víctimas. Si bien estas han sido herramientas importantes para el reconocimiento de la guerra en Colombia, seis años después de firmar un acuerdo de paz, la violencia no se ha detenido, se ha incrementado durante los últimos 4 años, a partir del 2018, en el mandato presidencial de Iván Duque y el alcalde de Medellín Daniel Quintero. La cual se ve representada en el asesinato de líderes, lideresas sociales, y la pobreza extrema⁹ bajo la nula función de las políticas desarrolladas a nivel nacional y local en relación con el conflicto armado y el narcotráfico.

El departamento de Antioquia ha sido una de las regiones que más ha sufrido el conflicto armado, siendo más afectados los municipios de Medellín, Bello, Turbo, entre otros. De acuerdo con investigadores de las ciencias sociales María Maya, Guberney

⁸ Para ampliar información [La frágil paz en Colombia: a cuatro años de la firma de los Acuerdos con las FARC.](#)

⁹ Según reporte del Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz, abril 28), en lo que ha transcurrido del presente año, han sido asesinados 57 líderes y lideresas sociales. En cuanto a pobreza, según la CEPAL, en el 2020, ésta incrementó del 31,7% al 38,7 % y el desempleo en un 21,8%. Para el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la pobreza monetaria aumenta 6,8 puntos porcentuales (42,5%), 21 millones de personas se encuentran en esta posición y el indicador de pobreza extrema subió a 15,1% (5,5 puntos). (Clacso, 2021)

Muñetón y Jorge Horbath (2018, p. 241), desde estos casos podemos dar cuenta de las relaciones entre recursos estatales, instituciones y conflictos en las zonas más pobres o con condiciones estructurales más desfavorables, puesto que es en esos centros donde hay más recursos políticos, económicos y sociales para disputar. De igual forma, establecen unas relaciones entre conflicto y pobreza, afirmando que:

Si bien las acciones del conflicto que se generan en áreas de confrontación, como masacres, homicidios, combates de gran intensidad o tomas, pueden tener un impacto inmediato en las condiciones económicas de los individuos y las comunidades, generan desplazamiento de las víctimas y *rompen temporalmente el tejido social de los territorios*, no es claro qué tanto es ese impacto o las temporalidades (duración) de la afectación sobre las dinámicas económicas locales. (Maya et al 2018, p. 242; énfasis propio).

1.2. La guerra y el trauma sociocultural

Los anteriores planteamientos, permiten observar algunos de los impactos que tiene la guerra sobre la sociedad, explícitos en los asesinatos, detenciones, desapariciones y violaciones, e implícitos siendo causa y efecto generacional del trauma sociocultural o la salud mental, es decir, aunque cada generación vive las guerras de diferentes formas, éstas confluyen y continúan permaneciendo en prácticas, memorias y sensibilidades que en ocasiones pasan desapercibidas en los cuerpos y sus maneras de actuar, sentir y meditar. En cuanto a esto último menciona Cvetkovich (2018) que, el trauma sociocultural “a veces parece invisible porque está confinado a la esfera doméstica o privada. A veces no parece suficientemente catastrófico porque no produce muertes, ni produce necesariamente cuerpos heridos” (p.18). Lo cual permite considerar otros elementos, puesto que influyen discursos, lenguajes y prácticas que normalizan u omiten dentro de un orden social determinadas emociones, afectos o sensibilidades, como lo hacen la patologización, la individualización de problemas colectivos, la criminalización y la despolitización de la subjetividad.

De esta manera, habría que precisar que, en este caso, se pretende observar el trauma sociocultural y la presencia de la salud mental “no como la emanación de un

funcionamiento individual interno, sino como la materialización en una persona o grupo del carácter humanizador o alienante de una estructura de relaciones históricas” (Baró, 1990, p.75); en otras palabras, sería comprender que la salud mental es un asunto colectivo que puede estar mediado hacia una vida digna-humanizada de un grupo social o por el contrario utilizando estrategias sobre este colectivo que beneficie el poder y bienestar de unos pocos; estas formas diferenciadas afectan en primer lugar en función del género, pero además en función de raza, clase, etnia, edad, sexualidad, entre otros.

Por su parte, hablar de la población con discapacidades en un contexto de conflicto armado continúa siendo muy escaso. Se ha encontrado de manera aislada y el vínculo más cercano que se establece con el conflicto armado es el de discapacidades causadas por minas antipersonas, casos que no se clarifican o tienen la trascendencia necesaria para comprender la conceptualización de la persona con discapacidad en estos escenarios (Franco & Monsalve, 2018, p. 16) y desde una perspectiva sociocrítica y cultural, que permita ampliar el panorama desde el lugar del capacitismo en la guerra, la dominación y destrucción de los cuerpos juzgados como desechables desde una mirada biopolítica y necropolítica.

Igualmente, sucede con las discapacidades psicosociales, abordadas principalmente por estudios de salud mental donde se reconocen factores genéticos — y por lo tanto, naturalizados— o como resultado de situaciones generadoras de estrés y sufrimiento emocional, siendo mayormente consecuencia de la muerte de un amigo cercano o familiar y la crisis financiera grave, o problemas económicos importantes (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015a), asimismo, pueden encontrarse presentes ambas situaciones. Propongo entonces, pensar las discapacidades psicosociales inmersas en las historias socioculturales, enmarcadas en este contexto de conflicto, como parte y consecuencia de las relaciones sociales, teniendo en cuenta las relaciones más comunes y significativas, tanto interpersonales como intergrupales (Baró, 1990, p.75).

Podemos leer la pluralidad de las definiciones acerca de las DPs, siendo valioso conocer un poco de ellas y abrir caminos para otras que han sido poco estudiadas en el campo sociocultural. Para lo que retomo a Pérez (2020) en su artículo *De la noción de*

trastorno mental al concepto de discapacidad psicosocial a partir de una intervención situada, a través del cual expone diferentes conceptualizaciones desde el campo médico y el modelo social.

La discapacidad psicosocial ha sido definida como una limitación en las funciones de la mente, que pueden desembocar en disfunciones temporales o permanentes afectando la realización de actividades cotidianas (CONADIC 2020). Derivado del modelo social, se define como una restricción de la psique, causada por el entorno social, por la falta de un diagnóstico oportuno y un tratamiento adecuado. En la misma línea, se sugiere que las personas con diagnóstico de trastorno mental han sufrido efectos de factores sociales negativos como son el estigma, la discriminación y la exclusión (Gobierno de México 2016, OMS 2013). Desde una perspectiva médica (APA 2017, OMS 2013), un trastorno mental es un patrón comportamental de significación clínica que se manifiesta en un individuo, los trastornos son una clasificación de categorías no excluyentes, basada en criterios con rasgos definitorios, caracterizados por una combinación de pensamientos, emociones, comportamientos y relaciones sociales anormales. (p. 234; énfasis propio)

Cabe resaltar que esta investigación es realizada en el contexto educativo, por lo que me acerco a la definición que ofrece el Ministerio de Educación Nacional sobre las DP's

Diversas alteraciones emocionales derivadas de predisposiciones neurobiológicas, situaciones sociales desfavorables y, en algunos casos, eventos traumáticos (p. ej.: producto de la violencia y el conflicto armado o de maltrato intrafamiliar en todas sus manifestaciones), pueden ocasionar discapacidades psicosociales. En estas, las personas evidencian dificultades para desarrollar actividades de la vida cotidiana y, en particular, para manejar y controlar eventos que suponen altos niveles de estrés, regulación de emociones o interacción y socialización con otros. Como en otras discapacidades, los trastornos que podríamos tratar aquí son extensos y de extrema complejidad. (MEN, 2017a, p. 161)

Si bien parto de la definición anterior como más cercana al problema, será importante contrastar las definiciones de las discapacidades psicosociales como un fenómeno/concepto polisémico, político, económico, social y cultural que confluye en medio de diferentes situaciones (en la escuela, familia, barrio, centros de atención y otras instituciones). Así como un modo de existir que debe ser reconocido y reivindicado como posible, brindando las herramientas y espacios necesarios para

acompañar a los sujetos con estas características (acompañamiento psicosocial, espacios culturales, deportivos, de ocio y diversión).

Ahora bien, nos interesa profundizar particularmente sobre la ciudad de Medellín, lugar donde se desarrolla la presente investigación, como capital de Antioquia (el departamento más victimizado de Colombia según los datos del Centro Nacional de Memoria Histórica). Fue escenario destacado de las dinámicas bélicas, anudadas con fuerza a su trayectoria social y política, y a la incubación de expresiones de violencia organizada, política o criminal, con fuerte arraigo local (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017a, p. 248-249). En este contexto, se podrían establecer relaciones sobre los eventos traumáticos desde una dimensión cultural (Cvetkovich, 2018), al encontrar desde la Secretaría de Salud de Medellín (Toro, 2012) que específicamente las comunas 1-Popular, 2-Santa Cruz, 3-Manrique y 13-San Javier —esta última la de mayor interés en la presente investigación— son las zonas que más intervención necesitan por parte de la salud mental, y que actualmente continúan coincidiendo en ser de las comunas más afectadas por la violencia, donde predominan problemas depresivos o ansiosos. De acuerdo con el mismo estudio realizado por la Secretaría de Salud de Medellín y la Universidad CES (Toro, 2012), se menciona que:

De cada 100 medellinenses, doce han sufrido algún problema de salud mental. (...) entre los temas más preocupantes que arrojó el Primer Estudio Poblacional de Salud Mental de Medellín, 2011-2012, están el abuso de alcohol, las drogas, la depresión y el estrés postraumático.

Vale destacar aquí que, en cuanto al trastorno de depresión se presenta en 9.95% de los medellinenses, de los cuales predomina en dos mujeres por cada hombre. De otro lado, el abuso de consumo de drogas de cada cien personas, seis han abusado de estas al menos una vez en su vida, y por cada mujer, cinco hombres presentan el problema. Lo cual permitiría poner en cuestión la vulnerabilidad, expresión y materialización de las emociones desde un enfoque de género no sin interrogarnos por los marcos masculinos y femeninos, sus estereotipos y valoraciones socioculturales, pues vemos que en las mujeres predomina la depresión mientras que los hombres recurren al alcohol y consumo de drogas, ¿bajo qué criterios identitarios instituidos de lo masculino y femenino se elaboran estos estudios?

Del mismo modo, habría que preguntarnos por el lugar que ha tenido la mujer en contextos de conflicto, de acuerdo con el perfil demográfico (Alcaldía de Medellín, 2015) de la Comuna 13, han sido quienes predominan en el territorio. En el 2020 se encontraba poblada por 140.758 habitantes, con 73.054 mujeres y 67.704 hombres. Teniendo presente estas cifras El Grupo de Memoria Histórica (2011, p. 194) reconoce que sobre las mujeres que habitan este contexto recaen numerosos desgastes y conflictos, puesto que deben tomar actitudes y decisiones como hermanas y cuidadoras, y suelen ser calificadas como entrometidas en su intimidad, cantaleta e histeria. Estas representaciones, analizadas desde Braidotti (2004, p.16), “constituyen la negación de la subjetividad de la mujer, y el resultado de ello es su exclusión de la vida política e intelectual”, es decir, además de ser un sostén para el núcleo familiar y comunitario que genera agotamiento, sus voces pasan a ser desdibujadas o disminuidas al ser objetivadas como “cantaleta e histeria”.

Los hombres por su parte también han sido violentados desde la negación o anulación de su realidad socioafectiva, siendo las principales corporalidades usadas para la guerra, en clave interseccional, no solo son hombres, sino ciertos cuerpos en los que se intersectan elementos de etnia, clase o edad.

En el marco del conflicto armado, el surgimiento de unas “masculinidades bélicas” (Muñoz, 2011) o “masculinidades guerreras” (Medina, 2008) ha radicalizado algunas de las características propias de las masculinidades hegemónicas precedentes, como el control de las emociones, la heterosexualidad obligatoria y el dominio sobre los otros. Sobre estos elementos propios de masculinidades hegemónicas ha agregado elementos como la agresividad, crueldad, invulnerabilidad, resistencia, fuerza, insensibilidad. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p.237)

De esta manera, se tuvo un acercamiento a una comprensión causal de las DP's como efecto de las guerras, considerándola como una parte/figura de la complejidad de la realidad y las diferentes violencias que se trazan por las condiciones de precarización, tanto en las guerras, en la memoria histórica de Colombia, como en las que se ejercen, desenvuelven y reproducen en la experiencia y concepto de las DP's. Teniendo presente que se hace necesario pensar las discapacidades más allá de un “efecto secundario o consecuencia de un accidente, del envejecimiento, de una anomalía

cromosómica o una enfermedad, “un problema, un defecto o un padecimiento” encontrado en el individuo” (Maldonado, 2020a, p. 4). Quizá se pone de manifiesto la contradicción entre la comprensión causal sugerida que podría caer en un reduccionismo de esta, y la concepción de las discapacidades como “una singularidad del devenir vulnerable que constantemente tensiona una condición de precariedad que nos constituye dependientes de diferentes apoyos sociales y una condición de precariedad que a menudo hace que la discapacidad literal sea una sentencia de muerte sostenida” (Maldonado, 2020a, p. 5).

Para intentar desarrollar estas complejidades en los siguientes apartados se pretende realizar un análisis más detenido, sobre la necropolítica en la Comuna 13 San Javier, de la ciudad de Medellín, particularmente desde las prácticas biopolíticas y específicamente necropolíticas representadas en: el desplazamiento forzoso, las acciones impuestas desde la normatividad del Estado y el narcopoder-microtráfico; las cuales detonan otras violencias intrafamiliares, violencias de género y/o pobreza extrema en las que coexisten las DP. Pasando a un segundo momento, en el que se conversará sobre el lugar de las comunidades afectivas-educativas presentes en contextos de violencias.

1.2.1. Guerras escritas en los cuerpos: límites entre el vivir/morir de la Comuna 13

Si bien Mbembe (2011) parte de las nociones foucaultianas sobre biopoder, desde un “régimen inédito que toma como nuevo objetivo y vehículo de acción de bienestar de la población y la sumisión corporal y sanitaria de sus ciudadanos” (p.14), concluye que ha sido el antecedente del necropoder, puesto que no ha sido suficiente para reflejar las formas contemporáneas de sumisión de la vida al poder de la muerte.

Para centrar entonces la mirada en la Comuna 13, en este apartado abordaremos las tres formas que propone Mbembe (2011) sobre cómo opera la necropolítica. La primera hace referencia a **la cosificación** entendida como devenir-objeto del ser humano, donde predomina la destrucción material de los cuerpos juzgados como desechables, en el caso de la Comuna 13 los cuerpos se han usado

para escribir y marcar las rutas de la guerra (portadores de armas, de droga, mensajeros o “carritos”); la segunda a **la normalización** de los estados de excepción y la relación de enemistad como base normativa del derecho a matar; de la cual se desprende la tercera, cuando las figuras del poder apelan a una noción ficcionalizada del enemigo bajo el discurso de **la amenaza**¹⁰.

Se intentará ilustrar lo anterior por medio de tres prácticas necropolíticas, manifiestas en el contexto histórico de la violencia en la comuna y algunas de las operaciones y dispositivos de dominación, control y alienación. Como lo son las funciones de las normatividades estatales, el desplazamiento forzado y el micro-narcotráfico, teniendo en cuenta que estas tres prácticas mantienen una relación interdependiente y comparten la instrumentalización de la pobreza como operación dentro de los sistemas presentes de opresión. De la misma manera, se ha pretendido enriquecer el análisis en el transcurso de la investigación con la experiencia de los colaboradores.

a) Acciones impuestas desde las normatividades del estado

En primer lugar, se hará una aproximación entorno a la construcción de la normatividad como campo de límites (constituciones, decretos, leyes, acuerdos)-modelaciones corporales y masivas, y sus paradojas. A lo largo del conflicto armado se han producido de maneras emergentes y al margen de cualquier posición que reconozca mínimamente los derechos humanos, relaciones normativas que validan el derecho a matar, donde sería importante preguntarnos qué lugar se le deja a la vida, a la muerte y al cuerpo humano, y estas cómo inscriben a los sujetos en el orden del poder (Mbembe, 2011, p.20), por ejemplo, como se irá ampliando a continuación las maneras en que los grupos armados controlan espacios e instituciones, y desestabilizan las dinámicas de las comunas.

¹⁰ Mbembe menciona que ha sido el racismo el ejemplo más cercano de ficción, partiendo del planteamiento que hace Foucault considerando que la raza ha constituido la sombra siempre presente sobre el pensamiento y la práctica de las políticas occidentales, sobre todo cuando se trata de imaginar la inhumanidad de los pueblos extranjeros y la dominación que debe ejercerse sobre ellos. (Mbembe, 2011, p. 22).

En el apartado anterior de la contextualización del conflicto armado en Colombia y Antioquia, se mencionan algunas de las normatividades oficiales del Estado (Acuerdo de paz, ley 1448, decreto 588) que no han respondido a las necesidades y crisis sociales, por lo tanto, generan una desconfianza estructural y desdibujan las responsabilidades estatales. Cristina, una de las habitantes de la Comuna 13 que entrevisté para este capítulo, quien se considera psicóloga loca maniacodepresiva, es actualmente terapeuta, perteneciente al Colectivo Centro Psique y ha habitado en el barrio San Javier durante sus 26 años, manifiesta su desconfianza hacia el Estado, reconociéndola como un asunto colectivo:

Hay una desconfianza estructural, digamos, los pobres ya no creen en la ayuda del Estado, en la violencia del gobierno ¿Cómo sobrevive el pobre y cómo intenta existir, vivir? Pues a través de esta defensa de la identidad más local del barrio... el rap, el hip hop, el graffiti que tiene tantos mensajes y que ha sido también muy detonado acá en la Comuna 13 (Cristina, habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 26 de junio de 2021).

Asimismo, menciona que los beneficios económicos no han sido delegados para la comuna en general, sino para ciertos sectores como lo es la construcción de las escalas eléctricas y a la apuesta por ciertos proyectos culturales y vivenciales, lo que sigue sosteniendo las desigualdades al interior de la comuna. De otro lado, continúa reconociendo la desconfianza desde su posición:

Si viene el Estado es a mirar... Tal vez ahí pierda un poco de criticabilidad, pero yo no confío tampoco en el Estado, entonces no sé si esa confianza sea también la estructura que atraviesa mi cuerpo, que sea como una percepción a problematizar. Yo no creo en la benevolencia del Estado y creo en que es muy difícil, es tan insostenible que uno no alcanza a dimensionar las relaciones que hay entre el narcotráfico, el paramilitarismo, incluso ahora las guerrillas, las mismas guerrillas se han transformado históricamente. Pienso que es como en la esquizofrenia social, en unas fragmentaciones muy fuertes y que claro cómo nos vamos a conectar con que estamos en un narcoestado, es que conectarnos y sostener eso es muy maluco, es como uish... Es mejor hablar de república y democracia así no sea verdad, pero es más tranquilizador. (Cristina, habitante de la Comuna 13, 26 de junio de 2021)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado sobre normativas y apoyo del estado, vemos cómo se construye la desconfianza en el gobierno y sus agencias, las anotaciones que hace Cristina podrían llevarnos a pensar más a fondo la estructura social en la que se encontraba no sólo la comuna, sino el país. Se podría comprender una normalización de los estados de excepción al mencionar las relaciones cercanas que se encuentran entre el Estado y los grupos de fuerzas armadas que pasan a ocupar un lugar de poder y veracidad, esto podría verse reflejado en los enfrentamientos dentro del ambiente tenso electoral que se han intensificado desde el 2021. El periódico alternativo *Verdad abierta* por medio de Luis Celis, narra de manera más clara el escenario del país en ese momento:

“Estamos en un periodo preelectoral, entonces ellos decidieron hacerse visibles. Hubieran podido tomar un camino contrario de distensión del conflicto, de un cese unilateral. En octubre pasado, Defendamos la Paz (movimiento ciudadano que impulsa la implementación del Acuerdo de La Habana) les escribió a todos los actores armados organizados ilegales que hicieran un cese unilateral por la época de elecciones. El Eln no se dio por aludido, no respondió nada”, indica Celis.

Y reitera: “Escogieron el camino de hacerse civiles con su accionar organizado de enfrentar a la Fuerza Pública, de enfrentar a la Policía. Entonces el año empezó con la pelea entre el Eln y las Farc en Arauca, pero eso es otra historia porque es una pelea entre irregulares y luego continuó con el ataque al Esmad (Escuadrón Móvil Antidisturbios de la Policía Nacional) el 7 de enero en Cali”.

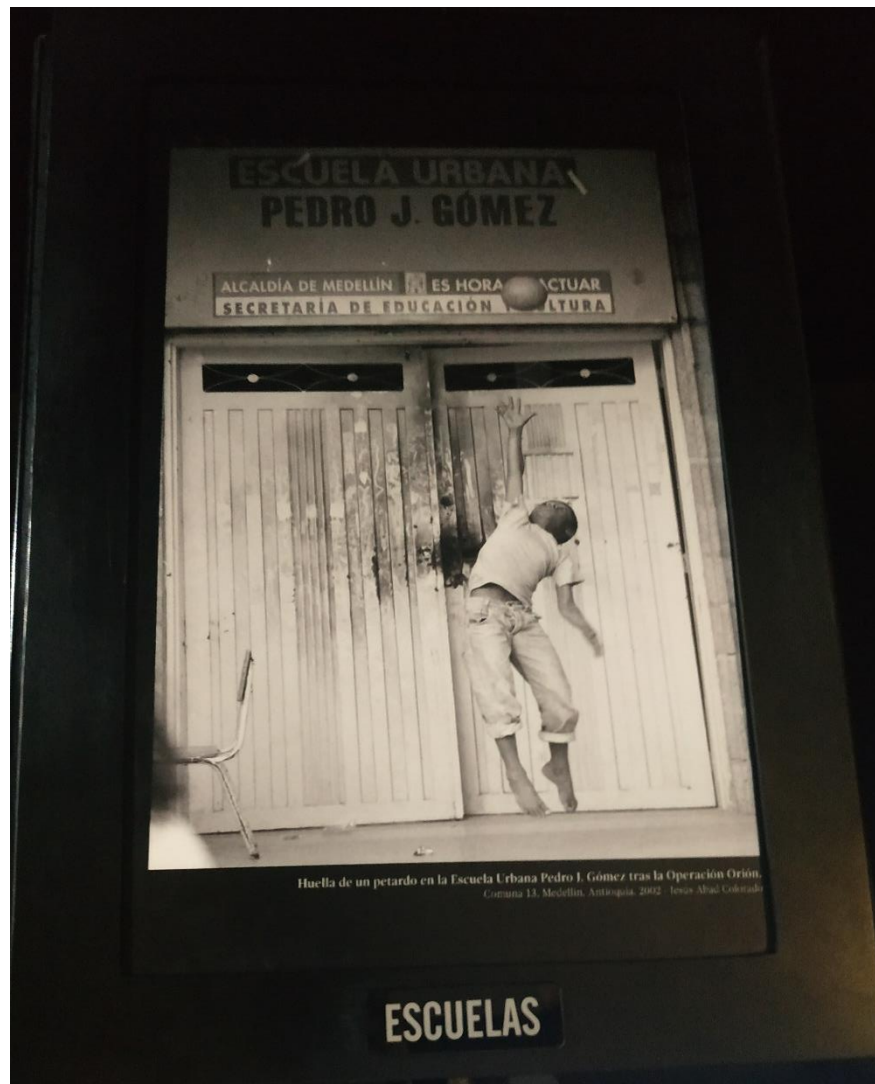
Ese planteamiento es compartido por Mantilla, de la FIP, quien considera que, por medio de los ataques contra el Ejército y la Policía, el último grupo guerrillero del país busca insertarse en la agenda política y electoral del país: “Es un año electoral y el cierre del gobierno de Duque genera la posibilidad de que el próximo, abra o no, unos eventuales diálogos. Allí hay una apuesta que para el Eln puede ser importante. Eso explica el incremento de ataques contra la Fuerza Pública en la última semana”.

(Verdadabierta, 2022)

Igualmente, Cristina permite analizar las involucraciones de estas situaciones en los aspectos psicosociales que aquí interesan, ella hace referencia particularmente a la “esquizofrenia” desde esta otra dimensión con un significado social. Determinando fragmentaciones entre lo real y lo que ocultamos, ignoramos o evitamos elaborar con la

información y las emociones que portamos para encontrar una supuesta estabilidad; pero sosteniendo los fatalismos de la pobreza, del trabajar como un deber, el destino trazado sin posibilidades de cambio, bajo expresiones comunes como “así lo quiso Dios” o “esta es la vida que nos tocó”.

En esta línea, habría que tener en cuenta que, el espacio en el que nace la Comuna 13 fue originariamente habitado a través de “invasiones de terrenos y el proceso fundacional de asentamientos urbanos de parte de destechados que reclamaban su derecho a la vivienda y a la ciudad” (Grupo de Memoria Histórica, 2011, p. 205), así como el surgimiento del microtráfico como una de las economías del lugar, para lo que plantea el politólogo Manuel Rodríguez (2019) que las organizaciones delincuenciales de estos lugares



Fotografía 1. Caras de la violencia de la exposición “Medellín, memorias de violencia y resistencia. Autor: Museo Casa de la Memoria, 2021

(...) no se limitan a cometer delitos, también regulan el orden social de los territorios que controlan. Estas estructuras son conformadas por dos o más bandas, las cuales se dividen en combos. Son estos últimos los encargados de ejercer el rol de solucionar problemas de seguridad y convivencia; lo cual tiene bastante apoyo entre la comunidad ya que sus respuestas pueden ser mucho más rápidas y “efectivas” que las del gobierno. Esta situación, sin duda, debilita la legitimidad del Estado en los barrios. (p.2)

Podría decirse que estas organizaciones como parte de la complejidad de las relaciones del conflicto en un Estado de desconfianza estructural, brindan o crean una atmósfera de protección e identidad mediante nuevas normativas que rigen en el contexto, aunque también generan disputas internas entre barrios, instituciones y pandillas, sosteniendo prácticas violentas inherentes a la instrumentalización de la pobreza y el narcotráfico, que se convierten en prácticas identitarias en los contextos barriales, como lo mencionaba Cristina. Estas organizaciones son reconocidas por Mbembe (2011) como instancias inferiores de autoridad respecto a la ley y las reglas, pero que disponen de poderes e influencias más amplias que las instancias superiores. Dado que la mayor parte de las operaciones se realizan de forma oral, encontrándose más cercanas a las realidades del contexto y validando las diferentes prácticas barriales como las actividades administrativas y económicas soportadas en el microtráfico y la delimitación de espacios públicos para determinadas pandillas o combos. Esto permitiría identificar la cosificación de los cuerpos al hablar de unas jerarquías entre quienes imponen las normas y quienes las llevan a la acción, estos últimos subordinados, cosificados a cumplir las órdenes y mandatos de quienes conforman las presencias en el barrio de los altos mandos en la estructura del microtráfico, conocidos como el “malo, jíbaro, jefe”.

Por otra parte, es importante resaltar que las organizaciones culturales de jóvenes y mujeres han ocupado un lugar determinante en la construcción de respuestas directas de oposición a la guerra y a las violaciones de los Derechos Humanos con el trabajo de expresión creativa y de memoria (Grupo de memoria, 2011, p. 205).

En el Estado como supuesto garante de los derechos constitucionales, durante años han estado presentes las contradicciones, así lo ha sido la corrupción en la

administración de recursos económicos, de acuerdo con la revista Gerente (2021) “en el 2016, el fenómeno de la corrupción le costó al país casi el 5% del Producto Interno Bruto, dineros que podrían financiar las inversiones públicas más urgentes para Colombia”. A este se ha encontrado ligada la imposición de grupos armados, un ejemplo de ello, fue la toma de una de las sedes de la Institución Educativa Eduardo Santos en la Operación Orión¹¹ del 2002, menciona Pablo Montoya autor del libro *La sombra de Orión* (2021), que esta fue entregada un año después en la que los docentes debían dar clases con la presencia de guerrilleros, “los milicianos no solo cobraban impuestos de seguridad, sino que eran los amos de las escuelas (...) los niños y los adolescentes eran carne de cañón de sus combates” (Montoya, 2021, p. 30). Esto significaba una constante vigilancia de los discursos, prácticas y presencias en la institución, donde el Estado estuvo ausente en la defensa de los derechos a la libre expresión, la seguridad y la vida.

Partiendo de dichas acciones además de las relaciones con los afectos y sensibilidades de cuerpos que cruzan estas historias, podríamos hablar también, lo que desde la necropolítica se plantea como hechos que han llevado a la normalización de los estados de excepción, y únicas maneras de existir, Nosetto et. al. (2014) mencionan que:

La excepción es aquello que no se puede prever. (...) la excepcionalidad surge no allí donde nos encontramos con un “caso especial”, inserto dentro de la normatividad como “un decreto de necesidad cualquiera o un estado de sitio” (Schmitt, 2009a: 13) sino en aquella situación que escapa a la norma, que no puede ser subsumida a ella. Soberano será entonces quien tenga el poder de decidir qué estado de cosas es excepcional y pueda a su vez disponer de los medios y de la total libertad para hacerle frente. (p. 22)

Pensar en el poder del soberano, determina la validación de acciones inesperadas como el desplazamiento masivo, en el caso de la Comuna 13, “se convierte en un recurso al cual apelaron los paramilitares para lograr el destierro de sectores de

¹¹ La operación Orión, fue una operación militar ordenada por el entonces presidente Álvaro Uribe Vélez en acuerdo con el entonces alcalde de Medellín, Luis Pérez Gutiérrez. Dio inicio el 16 de octubre del año 2002 y fue la acción armada de mayor envergadura realizada en un territorio urbano a raíz del conflicto armado en Colombia. Dicha operación se extendió a lo largo del mes de noviembre y principios de diciembre y fue llevada a cabo por el Ejército, el DAS, la Policía, el CTI y Fuerzas Especiales Antiterroristas con tanquetas y apoyo de helicópteros artillados (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

residentes considerados como aliados de la guerrilla y para controlar territorios estratégicos para la confrontación militar” (Grupo de la Memoria, 2011, p.75). El 2002 fue uno de los años más críticos para la comuna, donde se llevó a cabo un elevado número de 11 operativos militares en los lugares que se consideraban eran los territorios controlados por la guerrilla, entre los que se encuentra el barrio El Salado — uno de los barrios donde está ubicada la IEES—. Uno de los desplazamientos masivos más atroces fue realizado el 29 de junio del 2002 (Sánchez & Atehortúa, 2008), donde los ranchos fueron incendiados y cerca de 700 personas fueron obligadas por los paramilitares a abandonar sus viviendas en la parte alta del barrio El Salado. Cerca de las 450 personas víctimas del desplazamiento, se refugiaron provisionalmente en el Liceo Barrio las Independencias una institución de un barrio cercano, a donde el SIMPAD (Sistema Municipal para la Prevención y Atención de Desastres) enviaba víveres y donde se hospedaron alrededor de mes y medio (Grupo de la Memoria, 2011).

El desplazamiento forzoso y sus huellas representa la precarización como claros efectos políticos, sociales y jurídicos de la desigualdad y la jerarquización (Lorey, 2016), de las cuales se desprenden los límites entre las vidas que deben-merecen vivir o morir, la instrumentalización de los lugares como espacios vulnerables para la guerra debido a sus condiciones de pobreza y su expropiación determinante, a través del inevitable terror inducido mediante la tortura, violación o matanza, donde “el derecho retrocede y gana posiciones el Estado, en beneficio de su propia conservación” (Nosetto et al, 2014, p. 42).

De acuerdo con el economista Mauricio Mendoza (2012, p.169) “El desplazamiento forzado y las migraciones regionales son una de las principales consecuencias civiles y del enfrentamiento armado por el poder. Colombia es el segundo país del mundo en número de desplazados después de Sudán (Ibáñez, 2008)”. Lo cual continúa siendo un fenómeno en la actualidad, el diario digital Infobae (2021) menciona que además de la pandemia del Covid-19, hay otras tragedias que viven familias medellinenses, puesto que “más de 500 personas han sido desplazadas por la violencia en Medellín en los primeros tres meses del 2021.” De las cuales la Comuna 13 es una de las más afectadas por el desplazamiento intraurbano, y es así

como las geografías personales, así las nombra un egresado de la IEES, se ven afectadas, además por las fronteras invisibles que dividen los barrios y determinan los espacios que pueden ser visitados por quienes pertenecen a uno u otro combo.

Todas estas situaciones y fenómenos, permiten identificar “la distribución de la especie humana en diferentes grupos, la subdivisión de la población en subgrupos, y el establecimiento de una ruptura biológica entre unos y otros” (Mbembe, 2011, p. 11), no solamente reconociendo aquellos que han sido denominados como actores sociales de alto riesgo, quienes pueden o no habitar el territorio, merecen vivir o morir; sino también quienes portan el daño, el trauma social en el cuerpo de maneras que se alejan de estándares de normalidad incluso en contextos de conflicto y violencia intrafamiliar que, se rechazan la alienación, el silencio y muestran sus rastros en el cuerpo.

Se podría abordar la Escombrera como territorio de horror que demarca la vida y la muerte, ubicada cerca al barrio el Salado y Eduardo Santos, y conocida como la fosa común más grande de Latinoamérica:

Su existencia se remonta a siete décadas atrás. Los primeros asentamientos establecieron allí el lugar para los residuos de la zona, que ahora gestiona Bioparques S. A. S., una empresa privada. Cuando se produjeron todas estas operaciones, en 2002, los detenidos fueron presuntamente conducidos hasta allí. Se les cubrió con los desechos y hasta se cimentó encima. (Palomo, 2018)

Hasta el momento se han negado proyectos para reconocer y excavar los restos, por el contrario, se está proyectando un parque ecológico y recreativo omitiendo el horror que se ha vivido en este lugar. Por lo tanto, el parque ecológico es rechazado por parientes de personas desaparecidas, continúan esperando una respuesta sobre los cuerpos depositados en esta fosa común; por lo que ponen en cuestión el peligro de los discursos de la resiliencia y la resistencia, puesto que al obviar las historias que han tenido estos lugares, sus derechos como ciudadanos pasan a un segundo lugar sobre los intereses corporativos, económicos y administrativos.

b) El desplazamiento forzado

La segunda práctica necropolítica que se propone es el desplazamiento forzado, según Naciones Unidas (citado en Mendoza, 2012, p. 172), es definido como “personas o grupos de personas obligadas a huir o a abandonar sus hogares o sus lugares habituales de residencia, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violación de los derechos humanos”.

A la Comuna 13 han llegado personas desplazadas desde mediados del siglo XX huyendo de la violencia política, por lo que cuenta con una alta densidad poblacional y pocos espacios públicos; lo que ha llevado a que el acceso sea mediado entre las montañas, principalmente peatonal a través de escalas y callejones, facilitando el ocultamiento, control, movilidad y permanencia de los actores armados en este entorno. Según un líder de la Comuna 13 “porque eran caminos de difícil acceso a las autoridades y la Policía, porque por ahí no los veían y eran zonas que eran prácticamente caminos de herradura y escalas y salidas a los pinales” (Testimonio de hombre adulto, líder desplazado citado en Grupo de Memoria Histórica, 2011, p. 56).



Fotografía 2. Calles del barrio Cuatro Esquinas. Autora: Ma. Fabiola Sandoval, 2021

Asimismo, esto lleva a que el contexto de la Comuna 13, esté compuesta por habitantes de una gran diversidad racial, de género y lugares de origen, lo cual permite una acogida a la diversidad humana, pero también un constante desequilibrio y carencia de elementos que cubran las necesidades básicas. Desde la perspectiva de una de las docentes de la IEES con la cual conversé de manera informal en los primeros acercamientos a la institución (Eloisa, 2020), en los contextos externos a la escuela los jóvenes se encuentran en constante violencia intrafamiliar e inestabilidad económica y afectiva, puesto que se encuentran en familias transitorias y extensas, en las que constantemente cambian los roles de autoridad y responsabilidad, tanto padres y madres con regularidad cambian de pareja-familia, esto involucrando relaciones no heteronormativas.



Fotografía 3. Caserío de la Comuna 13. Fotografía tomada de Recorrido virtual de MEM-C10, 2021

Paisajes afectivos y el trauma sociocultural en una comuna erigida por personas desplazadas

El jueves 27 de mayo del 2021 a las 10:00 am, después de haber tenido un primer encuentro informal-virtual con Cristina, nos citamos nuevamente para realizar un recorrido por su barrio San Javier y el Salado el barrio en el que vivía Emmanuel, un niño-preadolescente de 12 años habitante de la Comuna 13, exalumno de la IEES, que

también aportó a la investigación. Así que me encontré con Cristina cerca de la estación San Javier del metro, para luego subir juntas a el Salado, para ello tomamos un taxi y nos demoramos aproximadamente 10 minutos en llegar a su casa. Había poco tráfico, pero mientras más subíamos más lento se hacía el tránsito haciéndose las calles estrechas y curvadas, además de ser agrietadas, desniveladas, de doble vía, sin veredas, con carretas atravesadas en la calle; y niños trabajando, cargando abastecimiento para los supermercados.

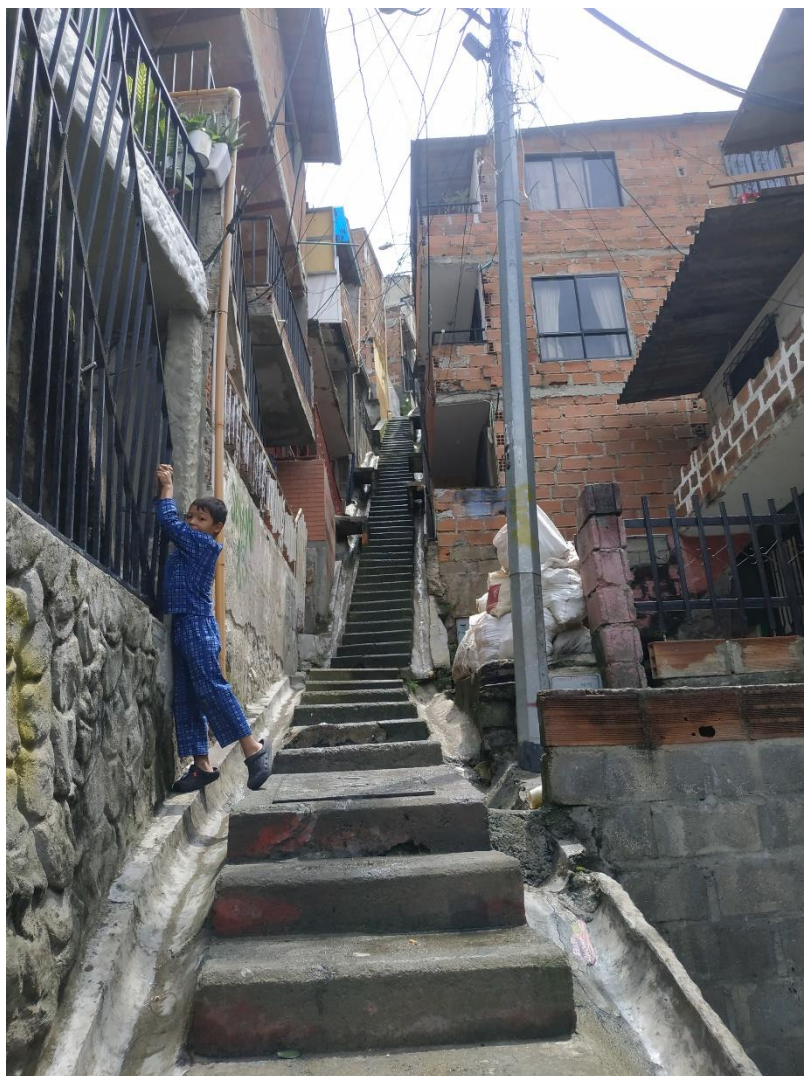


Fotografía 4. Callejones del barrio El Salado. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

En las calles constantemente se atravesaba la basura regada o las bolsas de basura en los postes. Por la estrechez de las calles era también muy frecuente que los buses se atoraran. Comenzaban a verse más callejones algunos con escalas, una casa sobre otra, en obra negra. Esto lo asocio con otra conversación virtual que tuve con Cristina (habitante de la Comuna 13, 26 de junio de 2021), me comentaba que desde pequeña su curiosidad se había encontrado en “el paisaje, el paisaje de las invasiones,

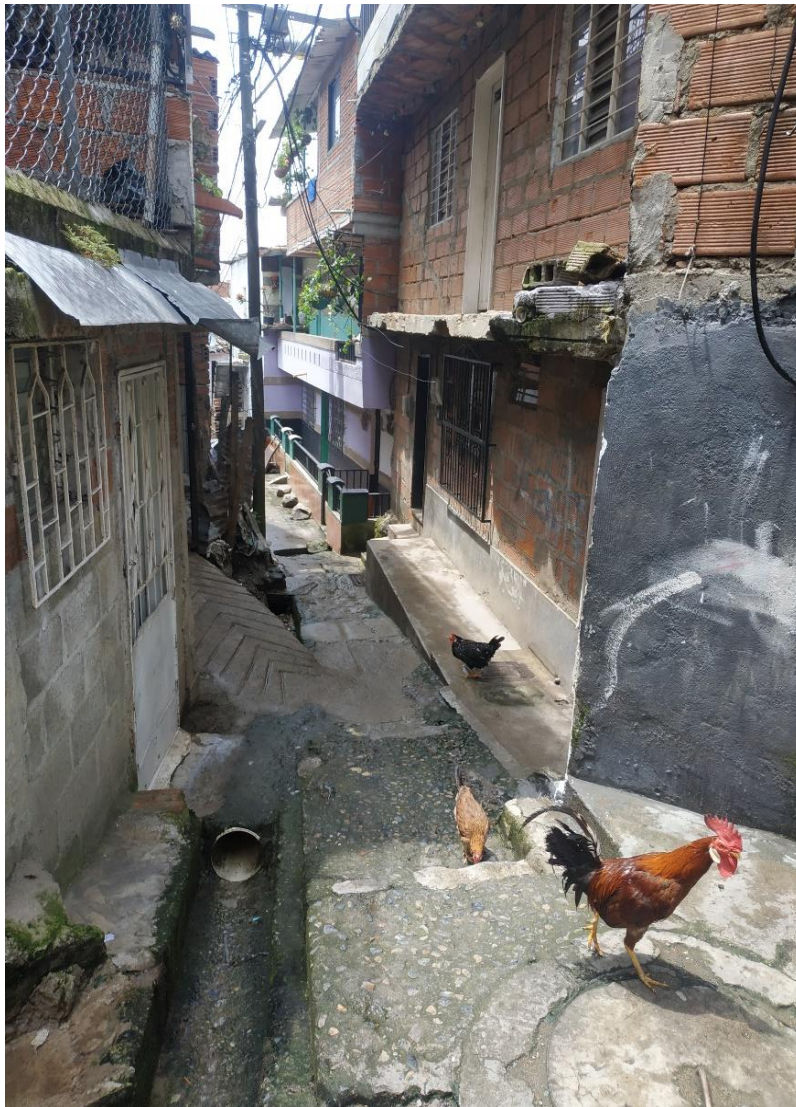
de la pobreza. Porque he nacido en esta estética popular (...)"'. Respira entre fuerte y hondo, y anota:

Todo lo que acompaña la hechura de los lugares: los sonidos, los olores, los colores, porque también ha habido una transición histórica, antes eran solo chozas de paja y lata, que aún se siguen viendo, (...) son esas huellas de los primeros habitantes de paja y lata y luego se va transformando en el adobe, en el ladrillo... Cómo los materiales hablan de los sentimientos, de los afectos, de las políticas, de las relaciones de poder, de los privilegios, del acceso, de los accesos, de la accesibilidad y de la reconocibilidad (Cristina, habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 26 de junio de 2021).



Fotografía 5. Callejones del barrio Cuatro Esquinas. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

Esta joven nos permite darle un significado a lo que íbamos recorriendo respecto a la transición material que ha tenido el territorio, sus innegables aires de pobreza, hacinamiento, asentamientos imprevistos que guardan una importante relación con los sentimientos, afectos y políticas... Lo cual me lleva a la imagen de callejones estrechos en los que aparecían el gallo, la gallina amarrada de la ventana o incluso varias gallinas en el huequito de la alcantarilla, y una que otra planta, como se puede observar en las fotografías. Imagen que observo como un símbolo presente de los efectos y resistencias del desplazamiento forzado, a través de arraigos rurales que permanecen en la ciudad. ¿Cuáles son los afectos y sentimientos que presencian en estos lugares



Fotografía 6. Raíces rurales en el barrio El Salado. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

al haber atravesado por desplazamientos forzosos?, ¿de qué manera están siendo reparados, conversados o no?, ¿de qué manera interfieren en el desarrollo capacitista e ideal de las emociones?, ¿qué significa vivir en espacios conglomerados?, ¿qué significa vivir entre paredes rugosas y techos inestables?

Estas preguntas nos llevan a retomar lo que Cvetkovich (2017) nombra trauma sociocultural a historias y experiencias de dolor, que van más allá de un diagnóstico clínico, en este caso referencio los relatos que surgían en el recorrido, que transitan los cuerpos y que permiten darle un lugar al concepto psicosociales desde una dimensión



Fotografía 7. Raíces rurales en el barrio Cuatro Esquinas. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

histórica, sociocultural y por lo tanto colectiva. Podemos ver representados en unos estados sociales, emocionales, económicos y afectivos que pueden ser posibles y múltiples dentro de estas realidades y maneras de ser/existir/convivir, sin dejar a un lado las desigualdades y la demanda de una vida digna (vivienda, alimentación, espacios de ocio, agua, energía, internet).

Uno de estos relatos lo sitúo con Emmanuel (habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 27 de mayo de 2021), este jueves mientras caminábamos por la comuna, en un momento le pregunto si le gusta vivir allí en su barrio, él me responde que le gusta vivir en el barrio, porque tiene cerca a su prima, quien más lo acompaña. Pero que desearía vivir en otra casa, más amplia, con mejor internet que lo deje estudiar y un cuarto con mayor privacidad. Comentaba además que su madre trabaja durante todo el día, “haciendo oficio, va a trabajar a otras casas”. Con esto me lleva a cuestionar las trayectorias de vida que predetermina y posibilita las condiciones en que se habitan estas vidas. Más fibras que permiten hilar lo que significa y compone el vivir en estos contextos ¿qué podríamos decir de lo privado?, ¿cuántas personas viven en una casa de 40 o 30 metros cuadrados?, ¿con qué servicios públicos pueden contar quiénes han creado asentamientos emergentes al ser desplazados de manera forzosa?, ¿qué garantías está teniendo la educación en tiempos de pandemia del Covid-19?, ¿cómo se continúan reproduciendo e instrumentalizando la pobreza?, ¿qué relaciones pueden establecerse entre la soledad, el ciclo vital y las prácticas más frecuentes de un barrio? ¿Y ahora que la pandemia ha expuesto a los mismos sectores a disminuir las posibilidades para acceder a derechos como la educación?

En otro momento, Cristina se detiene en las sensaciones que acompañan su vivir en la comuna, nombra que se debe convivir con el recuerdo o aún presencia de la bala, disparos, pólvora, miedo, música “duro” y la fiesta. Asume esta combinación como “toda una huella del narcotráfico, porque la Comuna 13 es una ruta de la guerra, es una ruta del micro y el narcotráfico” (Cristina, habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 26 de junio de 2021) economías que se configuran desde la existencia de desigualdades y violencias como las vividas en los desplazamientos forzosos, lo cual considera que atraviesa constantemente la construcción y lectura de su cuerpo, por medio de historias y formas de habitar el barrio:

(...) recuerdo la bala, el miedo, los disparos y ahora lo entiendo como una guerra escrita en el cuerpo y de que hay ansiedades que no son ansiedades individuales, sino que hay ansiedades, emociones que actualizan en nuestros cuerpos esos malestares, esos conflictos, esas colonizaciones también, todos esos aprendizajes paradigmáticos que pueden hacernos creer que esa es la única forma posible de existir. (Cristina, habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 26 de junio de 2021)

Los recuerdos o memorias que menciona Cristina, pueden hacer parte de los traumas socioculturales al darle lugar a ansiedades que transitan en diferentes generaciones y a veces sin darnos cuenta atraviesan nuestros cuerpos, para actuar en pro de una necropolítica que “necesita exhibir a las poblaciones precarizadas como culpables y responsables de su propia situación, con el fin de incorporar la competencia y autogestión como vínculos actitudinales de un pensamiento positivo” (Maldonado, 2020a, p.10).

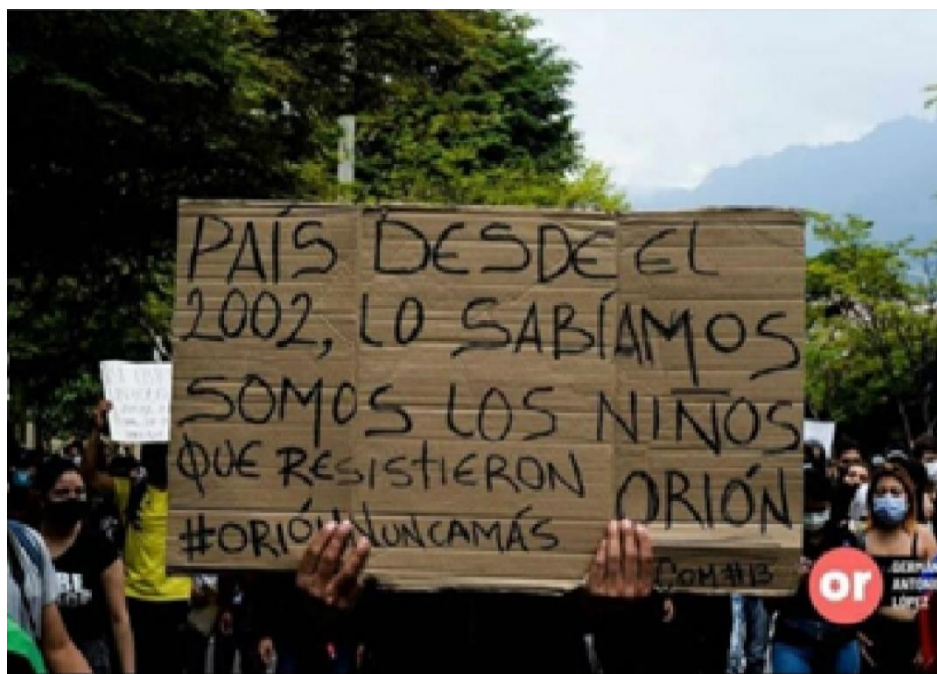
Estas vivencias junto con los episodios de violencia sobre los desplazamientos forzados nombrados anteriormente permitirían hablar de los cuerpos como portadores de estos territorios y expuestos a estas realidades, puesto que venimos diciendo que los cuerpos llevan historias, sensibilidades, texturas, olores y memorias que se manifiestan y salen de una norma afectiva y emocional. Butler (2020) expresa que cuando una voz se mueve entre el ruido y el lenguaje

(...) da a conocer su sufrimiento, exige un fin a ese sufrimiento y un proceso de reparación. Se niega a aceptar esa corporeidad que engendra la injusticia: cuerpos que viven en los límites de sus sonidos, cuerpos que bregan con un dolor irresoluble y fervor político (p. 46).

Los relatos narrados conforman corporeidades que engendran injusticias y lo manifiestan en determinadas formas, desde los nervios, la ansiedad, la paranoia hasta la tensión suelen sobre-vivir en estos contextos. La tristeza, el miedo, la náusea, el temblor y el sueño alterado se instalan en el cuerpo y se muestran como debilidad y desánimo generalizado o en dificultades para dormir, crisis nerviosas, dolencias corporales, inapetencia y depresión (Grupo de la Memoria, 2011, p.179).

Habría que preguntarnos qué pasa por los cuerpos que viven un trauma tras otro, qué significa portar o ignorar memorias históricas en el cuerpo, qué sucede con

quienes ya resistieron a la Operación Orión, la Operación Mariscal¹² y con quienes todavía esperan a sus parientes, y sostienen la actual crisis política y social por la que está pasando el país en medio de la pandemia del Covid-19 y un abandono histórico profundo por parte del Estado. Quizá esto solo nos lleva a darle sentido a leer las discapacidades psicosociales desde un discurso social, cultural y colectivo, como lo hace Cvetkovich (2018, p.37) con el trauma como aquel que surge “en respuesta a las exigencias de enfrentarse a las consecuencias psíquicas de los acontecimientos históricos”. Así como menciona, que definirlo culturalmente en lugar de clínicamente, permite convertir los estudios sobre el trauma, y en este caso sobre las discapacidades psicosociales, en un campo interdisciplinario entre los procesos emocionales y sociales para analizar las culturas públicas creadas alrededor de los acontecimientos traumáticos.



Fotografía 8. Jóvenes de la Orión. Autor: Oreja Roja, 2021

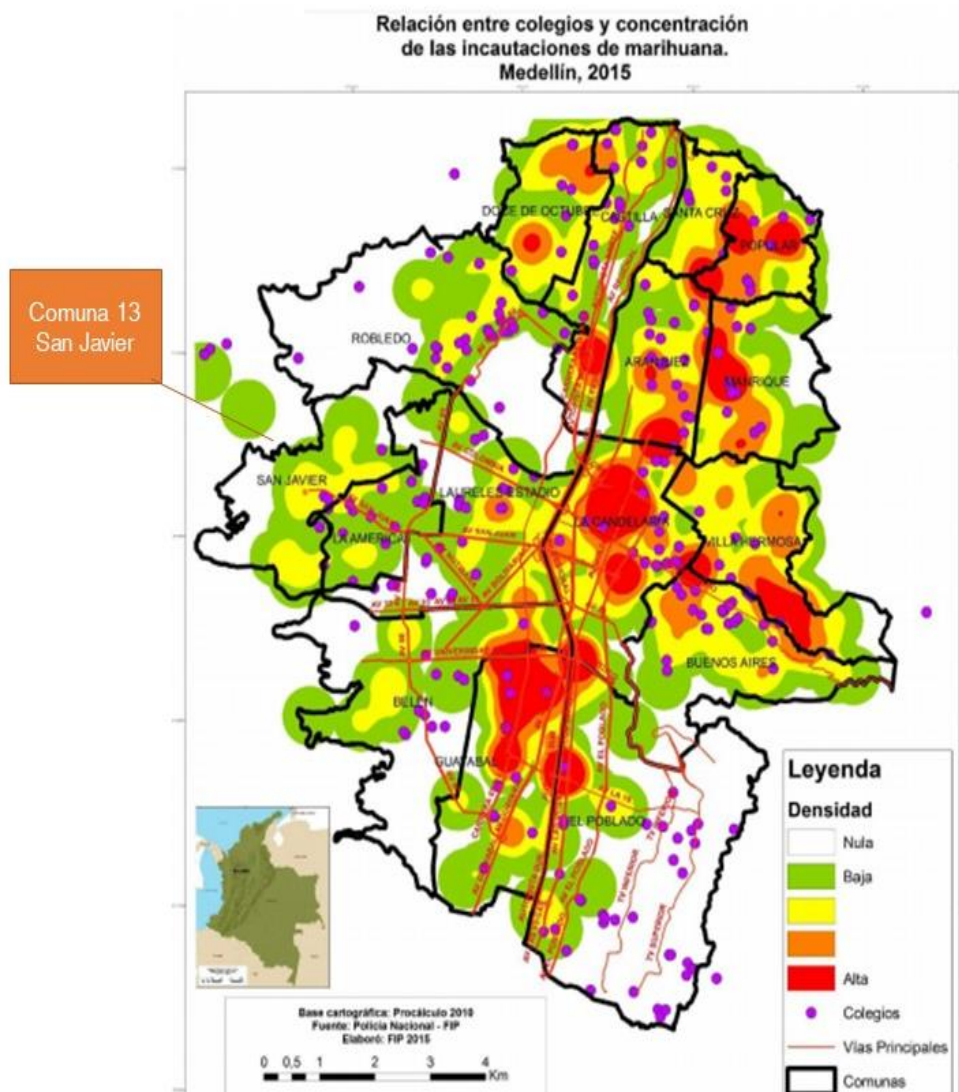
¹² La operación Mariscal fue otra de las operaciones militares, llevada a cabo el 21 de mayo de 2002, el Ejército se tomó la Comuna 13 de Medellín y disparó indiscriminadamente dejando al final del día un saldo de cuatro menores de edad y cinco adultos muertos, 37 heridos y 55 personas detenidas. (Hacemos memoria, 2019)

c) El narcopoder-microtráfico

La tercera práctica necropolítica que se pretende analizar es el microtráfico ligado al consumo de sustancias psicoactivas, puesto que se convierte en una generalidad de quienes habitan en una atmósfera atravesada por economías al margen de la legalidad y violencias dentro de las jerarquías que estructura el narcopoder. Las cuales según los Lineamientos de Política Pública del Ministerio de Justicia y del Derecho (2016) varían de acuerdo con las particularidades del territorio, “desde esta perspectiva, no hay un modelo único que represente y guíe la intervención de los actores del Estado y la sociedad cuando se enfrenta el problema de las drogas en cada territorio” (p.6).

De otro lado, como se observa en la ilustración 10, el Atlas de Medellín de microtráfico y comercialización de sustancias psicoactivas en pequeñas cantidades en contextos urbanos (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2016a), permite analizar las dinámicas espaciales del microtráfico y comercialización de drogas por tipo de sustancias (marihuana, basuco y cocaína). Sin embargo, en esta ocasión resulta oportuno detenernos en el mapa que representa la Relación entre colegios y concentración de las incautaciones de marihuana. Medellín, 2015, tomo el de marihuana puesto que, de acuerdo con los mapas, es en el que se identifica mayor densidad.

De esta manera, considerando que el mapa aborda el contexto institucional educativo, permite realizar dos lecturas, la primera es el reconocimiento del microtráfico como un problema de seguridad, salud pública, injusticia social y en el mismo sentido “se puede afirmar que algunos perciben el problema como un asunto de educación y de modo consecuente reclaman un papel clave a los actores del sistema educativo” (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2016, p.6). Podría hacerse referencia a la educación como Patri de la reproducción de una cultura, confrontaciones con el currículo, las maneras de abordar el tema en el aula, los riesgos que pueden tomar los docentes; al ser la institución un espacio donde confluyen dichas prácticas, teniendo en cuenta que parte de los estudiantes vienen de familias que tienen como medio de subsistencia el microtráfico y se encuentran afectadas por el consumo.



Fotografía 9. Colegios y concentración de las incautaciones de marihuana Medellín, 2015. Autor: Atlas de Medellín, 2016

Al detenernos en el mapa, podríamos pensar que el movimiento de las incautaciones de marihuana no es tan grave en la Comuna 13, sin embargo, tengamos en cuenta que incautar significa “privar a alguien de algunos de sus bienes en ejecución de una garantía o como consecuencia de la relación de estos con un delito, falta o infracción administrativa” (Diccionario panhispánico del español jurídico, 2022), para lo que habría que preguntarnos por las relaciones entre la institución policial y las prácticas ilegales de circulación, distribución, venta, consumo de marihuana y otras sustancias; a partir de las cuales no se realizan sanciones evidentes y hay un conocimiento desde los mismos actores de la comuna —coincidían relatos de Cristina y

el Chiqui, otro de los habitantes de la Comuna 13 que profundizo más adelante— que la policía es participe en estas cadenas del microtráfico, como puede contrastarse en La silla vacía, un medio de comunicación independiente:

La fuerza pública ahora recorre la Comuna Trece día y noche. Pero los habitantes no confían todavía mucho en ellos, dicen que algunos de ellos van a las plazas de vicio, pero no a cerrarlas sino a cobrar 'comisión'. Confían más en el Ejército (León, 2010).

Lo que sería algo a seguir cuestionando, por la normalización de la participación de la institución policial, lo que lleva a hipotetizar también que debido a esto no haya incautaciones, acciones o desarticulaciones de plazas de vicio.

La segunda lectura que permite el mapa podría determinar el papel de los jóvenes como quienes se encuentran en mayores condiciones de vulnerabilidad y que tienden a vincularse a las estructuras criminales como parte del proceso de inicio de una carrera delincencial (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2016, p.14). Igualmente, habría que continuarnos preguntando en el desarrollo de la investigación por la deserción actual de los estudiantes, el ausentismo escolar y los campos en los que están ocupando sus tiempos, así como la implicación de las sustancias psicoactivas como un refugio emocional y como una posibilidad constantemente expuesta en cada esquina de los barrios. El rector (MEM C13, 2018) de la institución menciona que, aunque reconoce transformaciones en la zona, identifica también estos fenómenos como cíclicos, van y vienen constantemente; en los que los niñas, niñas y jóvenes del colegio IEES se ven inmersos en prácticas de consumo y venta de sustancias psicoactivas, por lo que le apuestan un renacer a la pedagogía para romper prácticas totalizantes y violentas.

De otro lado, es importante resaltar que, si bien el mapa muestra el consumo y comercialización de sustancias psicoactivas, tendría que preguntarse por su distribución hacia otros lugares. Puesto que la Comuna 13, como se menciona anteriormente, por su ubicación geográfica conecta con la vía hacia el mar, una de las líneas rojas, por la que transita la droga que va a entrar o a salir de Colombia. Igualmente, Cristina (habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 26 de junio de 2021) menciona que muchas víctimas en las historias de la guerra terminaron en el sistema informal de trabajo o como habitantes de calle, condiciones que les hace

más susceptibles a hacer parte de este sistema necropolítico. En la conversación, Cristina (2021) trae a colación una experiencia que tuvo al acercarse a una plaza de microtráfico del centro, donde “los jíbaros” ofrecían un trabajo a los habitantes de calle vendiendo drogas, a cambio de suplir las necesidades básicas —baño, comida— y de su drogodependencia.

Lo anterior, expone también los otros delitos y violencias que coinciden con la comercialización de las sustancias psicoactivas, creando toda una estructura del narcopoder, y la cosificación sistemática de los cuerpos, podríamos hablar de la producción de cuerpos desechables. Pues la cadena de actividades del microtráfico requiere la participación de muchas personas, hay una división del trabajo al margen de la legalidad en el que cada uno aporta a la producción de bienes finales (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2016, p.11). Asimismo, a las demarcaciones del derecho a matar y crear terror, mediante la presencia de hurtos, lesiones personales y homicidios de quienes no cumplan normas impuestas. Estas situaciones permiten conectarlas con los planteamientos de Mbembe (2011) sobre la cosificación como elemento de la necropolítica y propia del capitalismo neoliberal:

(...) que explora las formas mediante las cuales las fuerzas económicas e ideológicas del mundo moderno mercantilizan y reifican el cuerpo: se estudia de qué manera este se convierte en una mercancía más, susceptible de ser desechada, contribuyendo a aniquilar la integridad moral de las poblaciones. Las personas ya no se conciben como seres irreemplazables, inimitables e indivisibles, sino que son reducidas a un conjunto de fuerzas de producción fácilmente sustituibles (p. 14-15).

Si bien se ha dado un panorama de las problemáticas determinadas hasta el momento en este capítulo, considero necesario continuar pensándolas en el marco del trauma sociocultural o una mirada de las discapacidades psicosociales desde una manera colectiva, histórica y crítica; así como la denotación que pueden tener en contextos de profundas precaridades, conectando el sentido que le da Mbembe (2011, p. 64) a la guerra entre grupos armados que actúan bajo la máscara del Estado, contra grupos armados sin Estado pero que controlan territorios bien delimitados; y ambos bandos tienen como principal objetivo la población civil, que no está armada ni organizada en milicias.

Acercarnos al lugar que habitan quienes pertenecen a la IEES, permite reconocer el espacio, las historias que lo construyen y las transformaciones no lineales que permiten crear otras culturas en medio de la violencia, la pobreza y el narcotráfico. Importante para reconocer más detenidamente la institución y los sujetos que la habitan. Donna Haraway (1995, p.357) plantea que los cuerpos no nacen, son fabricados, por lo que no podrían ser completamente desnaturalizados y alejados de un signo, contexto y tiempo. Referiría signo en este caso a las construcciones sobre los cuerpos “irracionales, impredecibles y peligrosos” como han sido nombrados quienes ahora portan un diagnóstico de DPs, en el contexto escolar y las particularidades de estar atravesando la pandemia del Covid-19 en una sociedad con un orden predeterminado.

Así que hablar de unos cuerpos fabricados nos invita a profundizar en la configuración de los afectos y las sensibilidades respecto a estos sujetos, hablando de discursos y dinámicas como toda una estructura que determina ciertos estilos de vida, lo que propondríamos llamar a la construcción bourdiana del habitus haciendo referencia al “proceso de internalización de normas, que incluye no solo lo que se piensa sino también su dimensión afectiva” (Enríquez et al 2019, p.7).

No obstante, no se pretende delimitar las discapacidades psicosociales a las realidades del contexto, por lo que habría que continuar en una constante cuestión sobre las relaciones políticas, culturales y sociales; las responsabilidades estatales, institucionales, parientales para acoger las múltiples formas de habitar estos tiempos; la visibilización de estas formas de existir; o la presencia de los apoyos que garantizan o no unas mejores maneras de vivir sintiendo y pensando la discapacidad como una posibilidad que no requiera sostener una sentencia de muerte.

1.3. Comunidades afectivas: La educación en contextos de violencia y otras formas de habitar el territorio.

La gente se conjuga en espacios públicos, se acoplan transversalmente en el tiempo y el espacio para hacer que pasen cosas significativas.

Donna Haraway, Seguir con el problema, 2019.

Siguiendo los hilos del giro afectivo nos acercaremos a una definición sobre comunidades afectivas; inscritas en los campos vitales (Bourdieu, 1998, p. 174) de los que se despliegan las diferentes prácticas, sujetos, representaciones, afectos y sensibilidades que interpelan esta investigación.

Reconocer las comunidades afectivas implica identificar los sentimientos en la construcción del vínculo social y el lugar político, ético y estético que ocupan. El psicólogo Pablo Fernández Christlieb (2000) menciona que toda afectividad es pertenencia,

La pertenencia a una colectividad, ciudad, sociedad o cultura, significa que uno está constituido por ellas, hecho de ellas, que ellas encarnan enteramente en uno mismo, de modo que uno no forma parte de esa cultura, sino que es esa cultura, y uno no puede reconocerse a sí mismo por fuera de ella, de modo que existe una identidad entre la colectividad y su pertenencia (p.43).

Comprender la identidad y los modos de pertenecer a una comunidad afectiva nos devela su construcción ética y moral, plantea Ahmed (2019, p. 311) que “las comunidades afectivas se conforman a partir de la evaluación común de determinadas cosas como buenas” o negativas, posteriormente plantea que los sentimientos como la rabia, el odio permiten también la construcción de comunidades afectivas como han surgido en resistencia al racismo, la homofobia o la transfobia. De este modo, comprenderíamos la configuración de la experiencia afectiva y relacional, ligada a la

construcción de los sentimientos frente a los objetos¹³ que configuran la comunidad, teniendo en cuenta que “la vida de cualquier persona está íntimamente ligada a los objetos. (...) los objetos poseen asociaciones afectivas anteriores incluso a nuestro encuentro con ellos” (Ahmed, 2019, p. 69-70).

Cristina, Emmanuel y “El Chiqui” —habitante del barrio “El chispero”, quien también accede a participar de la investigación, es un hombre afro de 42 años, su sobrenombre es un sarcasmo de su altura prominente; se reconoce una persona con discapacidades físicas e intelectuales, siempre lleva un bastón que lo ayuda a sostenerse; ha sido líder comunitario gran parte de su vida a través de la enseñanza del basketbol y el origami como medio de conexión con jóvenes de la comuna; vende perfumes, cremas para el cuerpo, y elementos similares como trabajo precario al no poder acceder a un trabajo formal asalariado por su historia de exclusión social, laboral, educativa y étnica— habitantes de la comuna que han venido acompañando este capítulo, en las conversaciones mencionaban diferentes espacios de encuentro en los que comparten con sus amigos, amigas o parientes más cercanos; como los parques, las canchas, las calles o el colegio. Mencionan también algunos objetos relevantes en la comuna que podríamos reconocerlos generadores de comunidades afectivas, entre ellos la música, el fútbol, la pólvora, *el hip-hop*, la pintura, las armas, la comida, imágenes religiosas (las vírgenes y los crucifijos) que les producen alegría, armonía, tensión, temor, tristeza o rabia.

La docente e investigadora de estudios socio culturales Diana Carolina Peláez et al (2020), plantea que ha existido una matriz sociocultural emocional hegemónica “En el nivel macro se evidencia un tipo de relacionamiento afectivo hegemónico particular en Latinoamérica, que conocemos hoy como capitalismo neoliberal, patriarcal y colonial (Escobar, 2011), desde donde podríamos ubicar una comunidad emocional dominante” (Peláez et al, 2020, p. 180). En el panorama al que venimos acercándonos se podría identificar estos patrones desde las prácticas que habitan la Comuna 13, la configuración de esta por personas desplazadas como una necesidad ante violencias

¹³ La palabra "objetos" hace referencia aquí no solo a cosas físicas o materiales, sino a lo que sea que imaginemos podría conducirnos hacia la felicidad, como por ejemplo valores, prácticas, estilos y aspiraciones. (Ahmed, 2019, p. 73)

económicas y políticas que responden a afanes neoliberales y coloniales. Asimismo, vamos encontrando los lugares y las culturas que atraviesan las personas en estos contextos; alrededor del trauma, la precarización y la violencia desde sus multiplicidades de edades, género, etnia, clase, lugar de descendencia y corporalidad.

Por otra parte, Peláez et al (2020) propone una ética de la vulnerabilidad y del reconocimiento en la que haya un compromiso cada vez más profundo hacia la



Fotografía 10. Cancha de San Javier. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

transformación de las injusticias, pues “el dolor social ha tenido un lugar como dispositivo de regulación de las sensaciones de producción y reproducción de la desafección.” (Peláez et al, 2020, p. 43). Esto nos lleva a preguntarnos ¿Qué prácticas, discursos y afectos pueden plantear puntos de fuga a la comunidad afectiva hegemónica¹⁴? ¿Cuáles podemos comprender de cerca en la Comuna 13?

¹⁴ Teniendo en cuenta lo observado en la Comuna 13 y conversado con los diferentes habitantes y miembros de la IEES, puedo concluir como comunidad afectiva hegemónica de este contexto a las prácticas y colectivos conformados alrededor del narco-microtráfico, conflicto armado o acciones similares que han predominado en esta dirección y responden a un orden social, político y económico.

Allí encuentro cercana la experiencia del Chiqui, quien se reconoce como una persona bohemia y ha vivido 42 años en la Comuna 13, atravesando los diferentes episodios de violencia y acompañando jóvenes, abriendo espacios de comunidad.

Yo soy empírico, no tengo un diploma, pero ya han salido dos que son de selección Antioquia y uno de Bogotá. Para mí el baloncesto no es un deporte, es un arte. Me robo los pelaos para que no se conviertan en el mundo del vicio, ni un grupo armado, ni nada de eso. Solo hago un pequeño arte, para que ellos tengan como dice el Maestro Roshi, que tengan mi herencia sobre algo que algún día les va a servir pa' ellos o pa' los hijos de ellos. (El Chiqui, habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 7 de julio de 2021)

El Chiqui narra y acompaña una de las formas de romper las prácticas hegemónicas de los barrios; de proponer un tiempo-espacio para sentir, pensar, generar vínculos alrededor de otros intereses, otras maneras de contacto; de construir saberes informales como puntos de fuga a las dinámicas que han acompañado históricamente a la Comuna 13, él lo menciona “el mundo del vicio o de grupos armados”.

Además, se podría decir que es un lugar para cobijar, para habilitar vidas, para crear afectos profundos. Un miércoles en la tarde mientras conversábamos sobre sus experiencias y relaciones con la comuna en la cancha de San Javier, llegaban sus “hijos” a saludarle emotivamente con suavidad, sonrisas y compinchería —en la ilustración 11, al fondo se observa al Chiqui de camiseta azul y dos personas a su lado—. Donna Haraway (2019) lo llamaría generar parentescos raros para responder a la urgencia, problemas y opresiones que nos lleven a la desesperación o a la esperanza, pero deviniendo de manera recíproca. En sus palabras, “Seguir con el problema requiere generar parentescos raros: nos necesitamos recíprocamente en colaboraciones y combinaciones inesperadas, en pilas de compost caliente. Devenimos-con de manera recíproca o no devenimos en absoluto” (Haraway, 2019, p. 24).

De esta práctica contrahegemónica, podríamos cuestionar también las condiciones precarias que implican estar al margen del sistema, al ritmo de trabajos inestables, inciertos y ausentes. Un hombre de 42 años con discapacidad dependiente de su madre genera contradicciones con las integridades corporales obligatorias que, si

bien es un líder reconocido en la comuna, atraviesa los puentes precarios de la ausencia del Estado. Este mismo día, mientras me contaba sus historias con el baloncesto, le pregunto sobre el lugar del Estado, las instituciones o apoyos que pueda recibir en la comuna para las actividades que él realiza. A lo que me responde con otras preguntas “¿Apoyo? ¿Qué es apoyo? ¿Qué es el Estado? Eso aquí no se ve. Si he logrado y he recibido ayuda, ha sido de mis amigos. (...) Para sostenerme he vendido chance¹⁵, lociones, oficios varios, móviles de origami, dulces” (El Chiqui, habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 7 de julio de 2021).

Su respuesta me causa escozor al sentir la claridad y rabia a la vez para decirlo, y recuerdo que ha sido una respuesta repetitiva con quienes he dialogado durante este tiempo, el rector, Cristina o profesores... Siempre exponen una queja rabiosa por la precaria presencia del Estado en la Comuna 13 y se puede encontrar en diferentes narrativas, libros y novelas. En *La huella invisible de la guerra* (Grupo de Memoria Histórica, 2011), se hace una anotación contundente

La ausencia del Estado ha sido una de las más corrientes explicaciones del origen y persistencia del conflicto armado en el país, especialmente en las zonas rurales más apartadas. Por ello no deja de sorprender que sea en la Comuna 13, en la segunda ciudad más importante de Colombia, donde se replique de manera tan contundente la experiencia de ese mismo Estado distante. (...) Es un Estado lento en la atención y protección de los derechos básicos, como lo pone de relieve el tardío reconocimiento de las víctimas del desplazamiento forzoso intraurbano (p.15).

De igual manera, lo cuenta Pablo Montoya (2021, p. 94-98) en su novela *La sombra de Orión*: “el político llega a repartir fiestas y tierras entre quienes voten por él, pero al estar investido de alcalde, pronto olvida sus promesas”. Donde se refiere al político como quien se enviste de oportunismo en tiempos de elecciones, y se ausenta a la hora de atender la garantía de servicios del acueducto y las alcantarillas, lo que entre tantas otras cosas menciona que lleva a la proliferación de las enfermedades. Foucault (2008, p. 356) plantea que “El arte de gobernar se despliega en un campo relacional de fuerzas.” Sin duda, las realidades representan un campo relacional de fuerzas jerárquicas que marcan un umbral ante las desigualdades; hasta el momento

¹⁵ El Chance en Antioquia es un tipo de lotería.

solamente he conocido un programa que sea ofertado desde la alcaldía, llamado “Estrategia Entorno Educativo Amigable”, en el que psicólogos se encargan de realizar procesos junto a estudiantes y sus familias. No obstante, las contrataciones laborales se encuentran limitadas entre 2 y 3 meses y cada psicólogo debe responder al mes por alrededor de 100 visitas a familias, entre otras “metas” (atender a madres adolescentes, embarazo adolescente, drogas y alcohol, violencia intrafamiliar, etc.), lo que se hace inalcanzable y no permite una constancia y seguimiento de los procesos. ¿Podríamos hablar de una comunidad afectiva hegemónica que continúa reproduciendo el Estado? Me refiero a las dinámicas que se generan y propician por parte de la alcaldía, el Estado o cualquier otra institución, de manera intermitente obstaculizando algún cambio significativo respecto a las prácticas de violencia y micro-narcotráfico en este espacio.

Por ejemplo, podemos anotar que realizo la investigación junto a una institución educativa pública administradas por el Estado, el cual debe garantizar unos estándares de calidad. Sin embargo, me quedo pensando en lo que en este caso significa pública ¿hasta dónde se garantiza su calidad por ser pública? Cuando estar regida a unas normas del Estado significa no contar con los suficientes recursos para responder a las necesidades de su comunidad, ya veíamos anteriormente que hay un gran desfaldo en el dinero público a expensas de la corrupción y como lo ha mencionado el rector (conversación informal, 14 de marzo de 2021) de la IEES, mucho menos ahora en condiciones de pandemia que se solicita volver a la presencialidad sin unas medidas de bioseguridad mínimas, en los mismos espacios de salones pequeños y pocos baños para muchos estudiantes, recordemos que por cada grado hay aproximadamente 50 estudiantes. Esto me lleva a la importancia de hablar de comunidades afectivas que contrapongan estas sensibilidades, ideas, verdades y prácticas que traen los lugares y los objetos; el cuidado y la interdependencia entre la comunidad frente a la ausencia del Estado.

Baró (1990) expone que “la construcción de una sociedad nueva o, por lo menos, mejor y más justa, no es sólo un problema económico y político; es también y por principio un problema de salud mental” (p.85). El acceso y la posibilidad de educación es un factor determinante para aproximarse a condiciones materiales de

existencia que restringen o acercan a una vida digna y benefactora de bienes sociales materiales y simbólicos; donde se debe contar con la presencia de unas relaciones humanizadoras y unos vínculos colectivos, lo cual considero fundamental al hablar de discapacidades psicosociales en el contexto educativo un terreno donde afloran múltiples relaciones.

Otra de las prácticas contrahegemónicas que se ha podido reconocer en el ejercicio de investigación, ha sido el lugar de las mujeres como lideresas comunitarias, de las juntas de acción, acompañamiento a niñas/os y jóvenes, y la creación de espacios culturales y sociales. Esta ha sido una labor que implica un riesgo y exposición a la violencia arbitraria (Grupo de Memoria Histórica, 2011, p. 194), así como la proliferación de imaginarios sobre el ser mujer, el “poder” femenino.

En el encuentro que tuve con Emmanuel me llamó la atención que en varias ocasiones mencionaba como recuerdos agradables el haber conocido a ciertas maestras, entre ellas, una que los llevaba a otros jardines (instituciones educativas), como cierto intercambio, y le gustaba porque caminaba otros lugares y conocía nuevas personas, juegos y actividades. Igualmente, manifestaba que otra de las maestras era muy importante para él, con quien aún guardaba un vínculo fuerte que deseaba conservar y valorar, lo expresaba en sus palabras: “me comprendía y acompañaba en las épocas de ataques de ira, no se enojaba... Esa profesora fue quien me recomendó los psicólogos de psique y ahora me siento muy diferente y ella todavía habla con mi mamá” (Emmanuel, habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 27 de mayo de 2021).

A lo largo de este primer capítulo, se han manifestado las diferentes formas en que ha sido intervenida la escuela por la guerra, sin embargo, aquí se muestra el lugar de las mujeres/maestras como sostén y creadoras de círculos sociales y afectivos, como es el caso de Emmanuel o como lo mencionaba Cristina (habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 26 de junio de 2021), han jugado un papel importante en la construcción de las juntas de acción comunal, la realización de diferentes

proyectos y la creación de colectivos como el “Partido de las doñas¹⁶” o “Mujeres caminando por la verdad¹⁷”.

No obstante, me queda resonando algo que nombró el Chiqui, al dialogar sobre los riesgos, acciones, identificaciones que se tiene al ser “mujer” u “hombre” en la Comuna 13, a lo que comenta

Aquí vive el machismo, siempre va a haber, siempre... Por qué, porque los hombres nos creemos los mejores, pero para mí la mujer es más superior que el hombre... la mujer tiene el poder femenino, un poder que el hombre no tiene, un ejemplo, nueve meses cargan un bebé, los hombres no... Yo me considero un hombre, para las demás personas soy un hombre, pero yo soy muy frágil, por mi pequeño problema mental, tengo un problema senti-mental. (El chiqui, habitante de la Comuna 13, entrevista semiestructurada, 7 de julio de 2021)

Lo que él menciona, permite identificar cómo “La dicotomía sexual que marca nuestra cultura situó sistemáticamente a las mujeres en el polo de la diferencia, entendida como inferioridad respecto de los hombres.” (Braidotti, 2004, p. 16) Cómo la figura de la mujer se encuentra asentada en contextos de guerra. El Chiqui intenta decir que la mujer es “más superior que el hombre”, sin embargo, sus ejemplos recaen en la figura histórica social y cultural que ha tenido la mujer; y permite registrar una de las maneras en que continuamos apuntado a un género binario, a una jerarquía de género que abona a la cultura patriarcal.

¹⁶ El Partido de las Doñas surgió por la necesidad de mujeres de contar su propia historia, que si bien no es la misma, está marcada por el pasado violento de Medellín. Ellas, las fundadoras de barrios con pensamientos diferentes se reúnen en torno a la costura y siembra para conversar, participar, perdonar y reconstruir.

Para las Doñas, todavía existen muchos jardines, muchas ventanas, balcones y esquinas para crear otros círculos de memoria, muchos espacios para dignificar la vida y muchas manos para sanar. (Comfama, 2022)

¹⁷ Mujeres Caminando por la Verdad es organización de mujeres víctimas del conflicto social y armado de la Comuna 13, conformada por las madres, esposas, hijas y hermanas de personas asesinadas o desaparecidas en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín en Colombia, en el marco de operativos militares realizados en los años 2002 y 2003 por la Fuerza Pública en conjunto con integrantes del bloque paramilitar Cacique Nutibara. Muchas de ellas han sido también víctimas de tortura, violencia sexual, amenazas, despojo de viviendas y desplazamiento forzado, entre otras modalidades de agresión y, a pesar de las denuncias, sus casos continúan en la impunidad. (Communit, 2018)

De esta manera, no podríamos hablar de la transformación de roles de la mujer al tomarse espacios públicos y levantar las voces, de “la transformación de los valores generales y de los sistemas de representación” (Braidotti, 2004 p.11); dejando a un lado las narrativas y acciones peyorativas que continúan reproduciéndose, además de tener en cuenta las diferentes formas de violencia a las que se encuentran expuestas, siendo estas diferentes formas del afecto un punto afín a la importancia de hablar de las discapacidades psicosociales con un enfoque de género.

Podríamos continuar con múltiples experiencias que han sido referentes en el liderazgo y la construcción de comunidades afectivas contrahegemónicas en la Comuna 13, ahora bien, tomo el centro cultural Casa Kolacho como último en abordar (y agrego algunas fotografías recopiladas), considerando sus lazos con la Institución Educativa Eduardo Santos. Casa Kolacho (2021), fue fundada como forma de extender el legado del estudiante Héctor Enrique Pacheco Marmolejo, Kolacho, líder del arte y la cultura como alternativa a la criminalidad, asesinado el 24 de agosto de 2009 (Circular IEES, 2020), actualmente liderada por el colectivo Hip-Hop C15 y conocida como un espacio para crear otras culturas, o



Fotografía 11. Collage muestra del graffitour en la Comuna 13. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

parches¹⁸ que a lo largo de su historia han aportado al proceso de formación y fortalecimiento del movimiento Hip Hop en Medellín (...) propuesta permanente para hacer de nuestros barrios, comunas y ciudad (Medellín) un espacio para la creación, para el encuentro y para la vida digna (Casa Kolacho, 2021).

La Casa Kolacho como centro cultural trabaja con diferentes proyectos relacionados con el *graffiti*, *hip-hop*, *rap* y *break dance*, a partir de los cuales la IEES se ha posicionado artísticamente como Faro y Líder del Movimiento Hip Hop en la Comuna 13 y la ciudad, mediante la elaboración anual de “El Festival de Hip Hop Kolacho” realizado en el mes de agosto. Según la profe Eloisa (docente, conversación informal, 2020), esto se realiza con previos procesos de preparación a lo largo del año lectivo, donde los compañeros del colectivo C15 asisten dos veces por trimestre, para junto con los docentes fortalecer los procesos de creación y gestión para el festival, suscribiéndose a este como expresión de resistencia y lucha para la transformación de la sociedad.

Otra de las iniciativas que ha impulsado la Casa Kolacho, es el Graffitour, este es una ruta turística que se ofrece desde el 2009, donde el graffiti se ha utilizado para contar sus historias, recordando que esta zona ha sido marcada por las historias de la guerra, siendo epicentro de violencia por sus calles y callejones estrechos y empinados, sus cientos de escalas, las paredes con marcas de balas, sus límites con la zona rural, con la intervención de los diferentes grupos armados que han transcurrido a lo largo del tiempo. El Graffitour

se trata de un recorrido histórico, estético y político realizado por artistas callejeros del movimiento Hip Hop de la Comuna 13 de Medellín: “A través de graffitis, se dan a conocer las historias que mueven e inspiran la esperanza y la búsqueda de mejores condiciones de vida para la comunidad, también se cuentan las historias de inequidades y violencias históricas que aún son presentes en la zona”. (Casa Kolacho, 2021)

Considero que esta propuesta ha permitido transformar el significado y la imagen que queda de la guerra sobre las paredes, las calles, las lomas, casas y tiendas que habitan estos territorios; dándoles otros colores, sabores, olores, texturas que genera,

¹⁸ Parches en Colombia hace referencia a la reunión de amigos, amigas, cercanos o que lleguen al espacio y deseen sumarse.

no en su totalidad, pero sí otros indicios a las sensibilidades, sentimientos y afectos que hacen parte de las memorias de la guerra. Sedgwick (2018) menciona que

percibir la textura es saber o mantener una hipótesis sobre si una cosa será fácil o difícil, segura o peligrosa de asir, de aPatri, de doblar, de cortar en trozos, de escalar, de estirar, de deslizar o de mojar. Incluso de forma más inmediata a otros sistemas de percepción, parece que el sentido del tacto convierte en algo carente de sentido cualquier enfoque dualista sobre la agencia y la pasividad; tocar es siempre querer llegar a alguien, acariciar, levantar, conectar o envolver y, siempre también entender a otra gente o a las fuerzas naturales que efectivamente han hecho lo mismo antes que nosotros, aunque solo sea porque dichas personas han fabricado los objetos dándoles su textura (p.16).

Percibir y reinventar las texturas de la comuna genera lazos en su construcción, elaboración y exposición tanto con cercanos con quienes se comparten los espacios, memorias e historias de la guerra, así como con quienes llegan a conocer esta otra cara que se le ha dado a las paredes, el tacto y al lenguaje que allí habitan, conformando estas comunidades afectivas alternas a la historia oficial. Además, dándole este significado a las texturas permite reconocer el cuerpo de quienes han vivenciado estos lugares como cuerpo que lleva las metáforas dentro (Sontag, 1978), que se actualiza constantemente y que, mediante estas propuestas, permite atravesar otras lecturas de lo que han sido las memorias que nos atraviesan. En otras palabras, tocar la fibra, ofrecer alternativas a la habitual subordinación de los afectos (Sedgwick, 2018, p.10), tocar las paredes, observarlas, detenerse y reconfigurarlas.

No obstante, haría lectura de estas propuestas sin llegar al extremo de ocultar el pasado, de buscar una pobreza “estéticamente” como diría Capusotto (2012), vender el turismo que busca pobreza colorida y no incomodar la vista de los que no viven allí, o “amabilizar la comuna” (Cristina, 2021). Me tomaría el atrevimiento de nombrar el riesgo de estas propuestas, —aunque permitan el sustento económico de 60 familias y la transformación de espacios (La Network, 2021)— de convertirse en oportunidad, para la ciudadanía y gobernantes, de entremezclar el terror colonial en “un imaginario colonialista de tierras salvajes y de muerte, con ficciones que crean la ilusión de lo real” (Mbembé, 2011, p. 41). Ya que un recorrido por lugares de guerra es algo particular, no es común ofrecer guías turísticas por barrios caracterizados por la pobreza, la

violencia, el microtráfico y/o el desplazamiento forzado. Pablo Montoya (2021) lo llama como una pobreza espectacular y una geografía enferma por ser inaccesible y miserable, olvidada durante años por el gobierno, quizá esto admita esclarecer líneas sobre los marcos de reconocimiento que habitan la comuna, y los marcos mediante los cuales “aprehendemos, o no conseguimos aprehender, las vidas de los demás como pérdidas o dañadas (susceptibles de perderse o de dañarse)” (Butler, 2006). Es de aclarar que mientras esta propuesta ha sido un éxito para los medios de comunicación y demás medios informativos, ha sido también una propuesta inicialmente desde Casa Kolacho y jóvenes de la comuna, sin ningún apoyo estatal.

Por último, hago referencia de manera corta a la Institución Educativa Eduardo Santos puesto que será la que se va a desarrollar en gran parte de la investigación, como un espacio en el que se conforman comunidades afectivas constantemente, entre docentes, estudiantes, familias y demás miembros de la institución (rector, coordinadores, personal de servicio de aseo). Durante mi experiencia de llegar allí pude percibir diferencias marcadas en las formas de tocar y ser tocado en las diferentes edades y roles que cumplían cada uno/a; desde sus singularidades los docentes se manifestaban en sus afanes, presiones y malestares acercándose de distintas maneras, veía que también variaba de acuerdo con la cantidad de estudiantes que asistían y el cronograma que tuviesen, a veces se juntaba con homenaje cívico, jornadas institucionales y esto tornaba el itinerario escolar más enredado o fluido. En general me encontré, con disposición, respeto, simpatía y complicidades entre compañeros docentes, y docentes y estudiantes. A lo que los estudiantes respondían de igual manera, desde sus particularidades, unos con mucho por decir, otros más receptivos y observadores.

Abriendo caminos

El panorama de la Comuna 13 y las voces que construyen este capítulo, permiten materializar aspectos que plantea el giro afectivo en las últimas décadas y que se propone retomar en el presente estudio, como lo es:

problematizar el rol que cumplen los afectos y las emociones en el ámbito de la vida pública y su operatividad en la gestión, reproducción y continuidad de las estructuras de poder que organizan las relaciones sociales, desmantelando las jerarquías epistemológicas que organizan la dicotomía entre emociones y razón, revirtiendo la desvalorización de los afectos entendidos como meros estados psicológicos. (Cuello citado en Ahmed, 2019, p.13)

Desestabilizar estos hechos y conceptos como emoción/razón, público/privado y sus funciones en los cuerpos, llevan a trascender también la relación entre el cuerpo individual y el cuerpo colectivo, y se viene identificando en este contexto la ausencia del Estado y la construcción de los cuerpos a partir de una representación histórica. Habría que considerar el cuerpo como modelo que puede servir para representar cualquier frontera precaria o amenazada del cuerpo social (Douglas, 2003), el cuerpo como representación de la realidad, como territorio de las desigualdades más cercanas. Lo anterior implicaría según Esposito (2016), no hablar de personas sino de cuerpos para comprender estas sociedades, siendo el cuerpo “el lugar sensible donde las cosas parecen interactuar con las personas, hasta el punto de devenir una suerte de prolongación simbólica y material de ellas” (p.8).

Partir con este recorrido por la Comuna 13, dándole lugar a lo afectivo y teniendo presente una lectura necropolítica, entre las relaciones de dejar vivir/morir en los diferentes cuerpos, situaciones y espacios con sus particularidades demográficas e idiosincráticas. Dan paso a una apertura para situar un espacio-tiempo y comprender las discapacidades psicosociales desde una dimensión histórica, social y cultural; diría Susan Sontag (1978), historizarla, reconocer sus procesos y significados. Podría tener lugar cuestionar las lógicas que cumple un diagnóstico en un contexto de guerra y violencia, como un instrumento biopolítico para la regulación de los cuerpos. ¿cómo son nombrados?, ¿desde lo posible?, ¿desde lo imposible?, ¿cómo se nombran a sí mismos?, ¿son escuchados?, ¿qué cuerpos sirven para la guerra?, ¿qué cuerpos sirven para el microtráfico?, ¿podríamos encontrar particularidades del capacitismo y el cuerdismo para ser un cuerpo válido en estos lugares?, ¿qué cuenta como vida vivible y muerte lamentable? (Butler, 2010, p. 17).

Capítulo II. Laberintos afectivos de las DPs: un análisis etnográfico, sociocultural y afectivo de la Institución Educativa Eduardo Santos

2.1. Un acercamiento a las discapacidades psicosociales desde una lectura histórica y sociocultural

Para comenzar este capítulo expongo un análisis de las discapacidades psicosociales y las orientaciones que le he venido dando en la investigación, ya que comienza a tener más fuerza a partir de este momento teniendo presente el desarrollo de la investigación y su metodología. Además, proponiendo relaciones o análisis desde una comprensión sociocultural, teniendo en cuenta que las que han sido encontradas como puede identificarse en los antecedentes de la investigación y el estado de cuestión, constantemente se encuentran relaciones con los trastornos o las enfermedades mentales desde perspectivas psiquiátricas y manicomiales.

Sabiendo que la investigación es desarrollada en el campo educativo, parto por analizar la definición que plantea el MEN colombiano (2017a) a partir de los señalamientos de la OMS. Allí se hace referencia a que la discapacidad psicosocial como categoría que abarca a todas las personas que presentan diversos tipos de “trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros, que alteran de modo significativo el desarrollo de sus actividades cotidianas y la ejecución de tareas o responsabilidades que implican la organización, modulación y regulación del estrés y las emociones” (p. 52). Si bien, como lo expresa Cecilia Guillén (Justicia TV, 2021), la OMS hace un aporte reformulando el término enfermedad mental, lo que apunta a que una experiencia humana debe ser curada; diría que continúan siendo palabras engañosas con matices de un régimen tiránico, que precede una vida imposible y arraigada al fracaso evitando la identificación de daños estructurales, como por ejemplo, en tiempos de pandemia la falta de espacios públicos para mantener la distancia y poder acceder a actividades culturales que ayuden a sostener la “salud mental”.

Quizá podría leerse más explícitamente este destino poco deseado, en el mismo *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad* del MEN, en lo que continúa definiendo las discapacidades psicosociales como:

Diversas alteraciones emocionales derivadas de predisposiciones neurobiológicas, situaciones sociales desfavorables y, en algunos casos, eventos traumáticos (p. ej.: producto de la violencia y el conflicto armado o de maltrato intrafamiliar en todas sus manifestaciones), pueden ocasionar discapacidades psicosociales. En estas, *las personas evidencian dificultades para desarrollar actividades de la vida cotidiana y, en particular, para manejar y controlar eventos que suponen altos niveles de estrés, regulación de emociones o interacción y socialización con otros.* (Ministerio de Educación Nacional, 2017a, p. 161; énfasis propio).

A partir de esta denotación habría que darle lugar a la idea de que hablar de una discapacidad continúe significando hablar de una deficiencia, de una dificultad que recae sobre el sujeto ¿dificultades en qué actividades de la vida cotidiana?, ¿podemos ser íntegramente productivos todos los días a cada hora? Esto me lleva al pensamiento de Emma León (2005) donde expresa los sometimientos nominativos, por lo cual entiendo aquí las maneras como son definidas o nombradas las discapacidades, portan un papel en el lenguaje y el cuerpo. Quizá hablar de dificultad se convierta en “una negación parcial, que es violencia... en tanto la inconmensurabilidad de esa “naturaleza real” no desaparece, pero queda sujeta a los poderes de quien realiza este doble acto de nominación y comprensión.” (p. 71-72), que en este caso para mí declararía una definición que continúa siendo escrita desde unos especialistas y guarda la esperanza de hacer medible la naturaleza de la enfermedad, tanto con su carga clínica, psicométrica y antropométrica, como en la reproducción de un ciudadano sano, donde una dificultad significa negar la posibilidad de lo que puede el cuerpo otro.

Asimismo, habría que recordar que la discapacidad continúa siguiendo todo un recorrido, en lo que Foucault nombra del poder soberano de administrar la vida, al poder disciplinario de regular la vida. Este último podemos esclarecerlo principalmente en este caso, puesto que como sabemos parte de disciplinar los cuerpos, de una normalización de los cuerpos e realiza a través de unas instituciones como los hospitales, las cárceles, psiquiátricos y las escuelas. Con esto, traigo a colación un par de conversaciones que surgieron con dos de las estudiantes con un diagnóstico de DPs que participaron en la investigación: Emilia y Pocahontas, la primera al yo preguntarle ¿Qué hace su psiquiatra para saber qué tiene esos “trastornos”? me responde:

Como estamos conversando usted y yo, así estábamos conversando ella y yo. Pero ella tiene como capacidades no naturales, como la forma que me expreso, que hablo, que utilizo ella vio que yo tenía eso, pues no sé y lo colocó en el diagnóstico. (Emilia, estudiante, Entrevista semiestructurada, 21 de enero del 2021)

La segunda, al mencionar sus experiencias con los psicólogos y psiquiatras me dice “vea, yo creo más en los psicólogos que en Dios” (Pocahontas, estudiante, Entrevista semiestructurada, 18 de octubre de 2021). Estas expresiones me permiten reconocer que ya está instalada una gestión de estas vidas por medio del saber psicológico y clínico, aceptando las objeciones de los profesionales como una verdad y por medio de una ruta que ambas comparten diagnóstico, medicalización e internación, haciendo alusión también a que deben cumplir con unas rutinas para poder alcanzar una integridad corporal obligatoria, que responda a las demandas de su medio, en el caso de una escuela como lo han mencionado diferentes docentes “escribir al ritmo de la mayoría, estar atento al docente y a las actividades que se desarrollan, tener un buen rendimiento académico”.

Lo que me lleva a retomar algunas palabras que valdría la pena profundizar de la definición del MEN sobre las DPs como, por ejemplo: la expresión *Diversas alteraciones emocionales, organización, alteración y regulación*, inicialmente pensaría que sería necesario situar desde dónde se están comprendiendo las emociones, puesto que las encuentro circulando en lo que Sara Ahmed llamaría “verdades” instaladas en la cultura pública hacia una promesa de la felicidad. ¿Qué podríamos decir sobre situaciones desfavorables? Quizá habría que invitar a la profundización de estas determinaciones, sin embargo, sabemos que desde las ciencias positivas hay una promesa donde debemos recurrir, la cual “confía en que ceñirse a determinadas formas o prácticas de vida y pensamiento habrán de asegurar la felicidad personal” (Berlant, 2002, citada en Ahmed, 2019, p. 36). De otro lado, las palabras organización, alteración y regulación giran en torno a la normalización y naturalización de los cuerpos, para mejor comprensión cito a Emilia:

Yo no era una niña normal, a mis amiguitas le prohibían la amistad conmigo, porque soy la mala de siempre, como toda así, por decir algo embrujada, yo soy una persona muy extrovertida. Entonces sí, a mí me llevaban al psicólogo a consulta, por la manera como

me comportaba, entonces ese diagnóstico que ahora me diagnosticaron estaba dando como señas desde muy chiquita como te digo. Desde chiquita les contestaba a las profesoras, yo era grosera con mi mamá, contestona, yo era muy altanera. (Emilia, estudiante, entrevista semiestructurada, 21 de enero del 2021)

Esto que nos dice Emilia, posibilita atender a la naturalización de género, donde las mujeres deben ser dóciles, “tranquilas”, silenciosas y no pueden ser “contestonas”, es decir, no está bien visto expresar en voz alta su experiencia y es necesario recurrir a un diagnóstico que ayude a “calmar” o reorientar sus alteraciones contradictorias a lo que dicta el sistema.

Al revisar estas definiciones, me intereso por indagar autores que permitan un diálogo con los temas de interés de esta investigación, donde me encuentro con las propuestas de Ann Cvetkovich para leer el trauma desde una dimensión histórica y sociocultural. Lo cual considero importante para continuar trabajando en las líneas crípticas de la discapacidad (psicosocial) como una resistencia vibrante, que permite dar lecturas alternativas a las capacidades normativas/obligatorias, comprender la discapacidad como una experiencia que atraviesa los afectos y los lazos corporales, culturales y políticos.

Asimismo, lo considero significativo al ser un trabajo realizado dentro del campo educativo, pues hablamos de un contexto de comunidades, por lo tanto, de cuerpos que se encuentran en constante relación. En tanto Cvetkovich (2018) menciona su preocupación por “el trauma como una experiencia colectiva que genera respuestas colectivas. Estoy interesada en las visiones históricas que entienden el trauma como una forma de describir cómo vivimos, y especialmente cómo vivimos afectivamente” (p. 39). Intereses que tenemos en común, para este estudio especialmente porque en la geografía en que se encuentra ubicada la institución no podríamos separar las vidas psicosociales de los afectos, han transitado por diversos eventos traumáticos, como lo veíamos en el capítulo uno, relacionados en particular con el conflicto armado, el microtráfico y el desplazamiento forzoso ligados a la pobreza, que marcan de manera diferencial a la Comuna 13 del resto de comunas de Medellín. Pero veíamos también que estas eventualidades han permitido la creación de nuevas comunidades afectivas

contrahegemónicas ante la ausencia del Estado, en torno al arte y a la juntanza¹⁹ entre mujeres y jóvenes, lo que según Cvetkovich cuenta como experiencias afectivas siendo base para proporcionar nuevas culturas.

En esta línea, Sara Ahmed (2014, p.19) desarrolla su libro *La política cultural de las emociones* alrededor del “cómo funcionan las emociones para moldear las “superficies” de los cuerpos individuales y colectivos.” Sabiendo que los cuerpos adoptan justo la forma del contacto que tienen con los objetos y con los otros. Lo que permite reconocer las transiciones afectivas y guerras inscritas en los cuerpos de la Comuna 13 y que por lo tanto atraviesan la IEES, respecto al dolor que carga la historia del contexto y representan en el *Gran mural del Museo Escolar de la Memoria C13*, pues allí se marcan tres tiempos: pasado, presente y futuro. Haciendo referencia a los momentos de colonización, guerra, costumbrismo paisa, y la esperanza del renacimiento de un territorio de paz a través de la educación; donde juega un papel fundamental el campo educativo para reconocer la historia con un pensamiento crítico, desnaturalizar la violencia, reconciliar el pasado y reivindicar a los vecinos de la 13 (MEM C13, 2021).

Es por ello por lo que venimos realizando un análisis de la discapacidad desde su modelo cultural: la teoría crip, en la cual McRuer (2021) plantea que

los signos culturales de lo queer y de la discapacidad surge de las tradiciones de los estudios culturales que cuestionan el orden de las cosas, analizando cómo y por qué se construye y naturaliza este orden; cómo está inserto en complejas relaciones económicas, sociales y culturales; y cómo podría cambiarse (p. 21).

Esto permite cuestionarnos por el orden de las discapacidades psicosociales, cómo son narradas, cómo son vivenciadas en los barrios de la comuna y en la institución, y cómo han sido des-naturalizadas en un contexto de violencia y en búsqueda de una transformación hacia una vida digna.

Lo anterior nos llevaría a preguntar qué marcos normativos se naturalizan y cómo son esos procesos de naturalización. En este caso, mencionaríamos el capacitismo como marco normativo que desde una perspectiva interseccional se

¹⁹ En el contexto colombiano la palabra juntanza se ha construido para hablar de uniones comunitarias y colectivas en relación con alguna lucha sociopolítica.

imbrica con otros sistemas de opresión como la necropolítica o el heteropatriarcado, que determinan ciertas formas de existir como válidas o que hacen parte del imperio de la normalidad. Algo que me quedaba rebobinando después de las observaciones participativas que había realizado fue seguir viendo las filas en el aula, un estudiante detrás del otro, lo que en este momento podría denominar como una práctica capacitista instalada eternamente; me causaba mucho ruido teniendo en cuenta que en situación de pandemia muchas de las veces iban 5-8 estudiantes, en mi concepto muy pocos para tener que continuar cumpliendo con esta práctica piramidal de los cuerpos y los saberes, el docente de pie es quien tiene el conocimiento, los estudiantes en fila como cuerpos receptores y moldeados respecto a unos gestos y actitudes, donde quienes no cumplen con este mandato se convierten en candidatos a un diagnóstico.

De acuerdo con la teoría crip, “la discapacidad se entiende parcialmente como un efecto de la historia del capacitismo, que sus fronteras y significaciones se producen corporalmente a lo largo del tiempo, no sólo al servicio de éste, sino también de la integridad corporal obligatoria” (Maldonado, 2020b, p.51).

La integridad corporal obligatoria (McRuer, 2006; Moscoso, 2009) es un régimen biopolítico del orden, el autocontrol y la compostura; de la eficacia y la eficiencia; de la regeneración, la funcionalidad y la rectitud; es un dispositivo de poder que a través de la distinción de los binomios capacidad/discapacidad, femenino/masculino o homosexual/heterosexual moldea los sujetos representados en conductas, movimientos, sentires, gestos y pensamientos. McRuer (2021) las menciona como posiciones normativas que son intrínsecamente imposibles de encarnar, como un sistema obligatorio y una comedia intrínseca, una parodia permanente de sí misma, y como una perspectiva alternativa de la discapacidad.

En estas líneas paralelas a la necropolítica neoliberal, podríamos referirnos a la discapacidad como “una singularidad del devenir vulnerable que constantemente tensiona una condición de precariedad que nos constituye dependientes de diferentes apoyos sociales y una condición de precariedad que a menudo hace que la discapacidad literal sea una sentencia de muerte sostenida” (Maldonado, 2020a). En el caso de las discapacidades psicosociales, en las que asociaríamos a aquellos sujetos que rompen con el ideal de un equilibrio emocional, feliz, optimista y productivo; podríamos

considerar la dependencia del medicamento, de una actualización de un nuevo diagnóstico clínico cada vez que se visita al psiquiatra y del psicólogo si se corre con la suerte de tener un seguro de salud medianamente bueno que pueda sostener las terapias cada ocho días, cosa que no sucede en las instituciones educativas, pues ha sido una queja constante de profesores, la misma psicóloga y docente de apoyo, los contratos de trabajo precarios que les son realizados por dos, tres meses o hasta por quince días, lo cual no permite llevar un proceso constante que responda a las necesidades de los docentes y estudiantes, así como lo impide las cantidades desbordadas de personas a las que deben responder, en el caso de la Institución Educativa Eduardo Santos, una docente de apoyo debe responder a 65 docentes y 2500 estudiantes y familias.

De esta forma, es la escuela como institución normalizadora donde inicialmente se remiten a estudiantes que no cumplen con un rendimiento dentro de la media y se identifican comportamientos disruptivos, como se mencionaba en el caso de Emilia anteriormente, a la revisión de profesionales psicólogos o psiquiatras, respecto a lo que los estudiantes responden con una actitud de obediencia y prefieren no mencionarlo o conversarlo con sus pares. Estos ejemplos nos dejan ver las grietas del acceso a la salud mental y las violencias interseccionales en que se construyen los cuerpos diagnosticados con una DP. Lo que implica pensar también la discapacidad en constante precarización como una condición políticamente inducida a ciertas poblaciones para exponerlas a enfermedades, pobreza, hambre, violencia, abandono y muerte, sin ninguna protección y sentimiento de pérdida (Butler, 2010; Lorey, 2016).

Abrir este panorama desde una perspectiva sociocultural y colectiva de la comprensión de las discapacidades psicosociales permite ampliar la definición propuesta por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (2017a), que expongo al inicio, y que se podría determinar de otras maneras más cercanas en el desarrollo de la investigación y conversación/contacto con los sujetos. Pues desde un análisis sociocrítico que ponga en duda la integridad corporal obligatoria, identificaríamos las demandas culturales que exigen una producción eficiente a los estudiantes mediante habilidades medibles que permiten una clasificación dentro de identidades ordenadas y coherentes o dirigidas (McRuer, 2021).

2.2. Laberintos afectivos de las DPs

Para el análisis de los laberintos afectivos partiré por ubicarme en la geografía de la Comuna 13, que me acerca constantemente a la imagen de laberintos. A partir de estas imágenes intento buscar los significados que estos han tenido en diferentes contextos a lo largo de la historia, y establezco algunas similitudes al desprenderse de cada calle ramificaciones infinitas, que podrían corresponder con lo que encuentro nombrado como laberintos rizoma (Urbina, 2021); o de otro lado los rincones con “vías muertas” o “caminos sin salida”, laberintos conformados por la figura “unicursal”, “es decir, como un camino enredado pero sin encrucijadas (...) que de todos modos, conducirá ineluctablemente a la otra punta” (Almeida, 1999, p.1).



Fotografía 12. Barrio de las Independencias. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

Como puede observarse en la fotografía 13, hay una vereda estrecha la cual comúnmente es utilizada para el paso peatonal, pero en este caso lo es también para el paso de motos, usadas a menudo como rutas que unen los barrios de la comuna. Las calles caminadas hasta el momento, narradas en el capítulo anterior forman encrucijadas en contextos de violencia que sirven de refugio o escondite en los

enfrentamientos entre combos o pandillas, y seguramente muchas otras experiencias que han sido poco exploradas, como lo veíamos sobre la creación de comunidades afectivas en el capítulo 1 y la relación de estas con los cuerpos diagnosticados con una DP. Por lo tanto, hablaríamos de estos laberintos desde una geografía estructural como construcción física y simbólica del barrio, pero también desde lo que llamaría Cavarero (2014, p.45) “geometrías vulnerables”, haciendo alusión a las “construidas sobre la relación entre quien yace y quien está en pie, (...) se organiza sobre dos coordenadas fundamentales: la verticalidad del superviviente y la horizontalidad del muerto.” Donde cabe la cadena de vulnerabilidad-mortalidad-matabilidad, que bien nombrábamos anteriormente dentro de las dinámicas de la necropolítica, al situarnos en una geografía atravesada por un sin número de historias cargadas de sensaciones, emociones y afectaciones, que se entrelazan, bifurcan y estrechan a partir de hechos como el desplazamiento forzoso hasta múltiples representaciones de la violencia.

Partiendo de las geometrías vulnerables, me aproximo a la imagen de laberintos afectivos desde la que menciona Almeida (1999) como “un corredor interminable”, estableciendo un paralelo con las diferentes maneras de recibir, expresar y tramitar los afectos y las emociones como algo múltiple, que se reorganizan en los cuerpos en diferentes tiempos, intensidades y formas, dentro de las cuales encontramos la posibilidad de ser tramitadas y/o cualificadas desde el sistema médico y educativo. Desde mi aporte intento una etnografía antropológica sobre las discapacidades psicosociales en un panorama más amplio y complejo desde lo histórico, social y cultural representado en la comunidad educativa, así como en quienes recorren y atraviesan estas encrucijadas. Ubico la Institución Educativa Eduardo Santos como una membrana por la que transitan las vías de entrada/salida/espiralada, entre la Comuna 13 y la comunidad educativa e intento narrarlas desde las experiencias y vivencias, las emociones y los afectos, así como las maneras en que se direccionan los diagnósticos insertos en una DP.

En el panorama etnográfico de estas encrucijadas, me encuentro también yo como una investigadora nueva y extraña que se va sumergiendo gradualmente, conociendo la cotidianidad del contexto, inicialmente desde la virtualidad, teniendo en cuenta las condiciones del Covid-19. En ello me doy cuenta de la dificultad para

establecer cercanías, principalmente con estudiantes que contaban con un diagnóstico de una DP y que profesores me sugerían como “factibles” para la investigación, al no tener acceso a dispositivos electrónicos o servicio de internet para establecer una comunicación más fluida. A diferencia de lo que sucedía con los docentes, coordinadores, rector o psicóloga, pensaba que quizá esto podría ser diferente de manera presencial, sin embargo, fue algo que persistió en el transcurso del trabajo de campo hasta diciembre del 2021, sumado a la deserción de varios de los estudiantes que lograba contactar, tres de los seis que entrevisté habían abandonado la institución, cada uno con razones particulares que se profundizarán en el siguiente capítulo. No obstante, generan una primera pregunta sobre la estructura del sistema educativo, el lugar, la disponibilidad y la permanencia de chicos con estas características en la escuela. El profesor Cristian²⁰, docente de Lengua Castellana de la IEES hace 3 años y acompañante de uno de los grados octavos en el 2021, lo expresa de la siguiente manera:

El mismo sistema educativo los va sacando, el mismo sistema educativo se encarga de expulsarlos porque ellos no sirven y ellos mismos sienten que no sirven, porque el mismo sistema los hace sentir así, es que yo no entiendo, es que yo no sé, es que tal cosa, es que tal otra, ¿entonces qué hago? No vuelvo a estudiar y me dedico a otra cosa. (Cristian, profesor, Entrevista semiestructurada, 3 de febrero del 2021).

Esta posición permite complejizar las discapacidades, descentralizándolas del sujeto y cuestionando los sistemas de los que hace parte o es excluido, el sistema como estructura macro de este contexto, sus componentes académicos, curriculares, las estéticas de los espacios y las diferentes relaciones en la comunidad educativa; comprendiendo subjetividades, objetos, ideas y lugares. En este marco, el capítulo 2 se narra en coherencia con el planteamiento de Judith Butler sobre la necesidad de apoyarnos en una nueva ontología corporal, dando voz a los que viven constantemente estas situaciones en el contexto educativo. Butler (2010) propone que

(...) si queremos ampliar las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos a la protección, la persistencia y la prosperidad, antes tenemos que apoyarnos en una nueva ontología corporal que implique repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la

²⁰ Todos los nombres han sido modificados por nombres ficticios, con el fin de respetar la confidencialidad y el anonimato.

dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y a la pertenencia social. (p. 15)

Proponer nuevas narraciones corporales y maneras de existir en contextos político-económicos con presupuestos liberales (actualmente neoliberales), de cuerpos que han sido diagnosticados con una discapacidad psicosocial (que se encuentran presentes desde hace mucho, pero que quizá son leídos y validados a partir del conocimiento de las ciencias positivas), nos permitiría acercarnos al contexto en el que se lleva a cabo la investigación, cuyas condiciones de vulnerabilidad, interdependencia y dañabilidad o exposición resaltan, y que por lo tanto permean y se acentúan en los sujetos que viven estas realidades, así como las corporalidades que nos interesan de manera particular —chicos diagnosticados con una DP—, para ampliar las formas socioculturales que determinan y narran los cuerpos. ¿Qué tensiones se introducirían a la vulnerabilidad, interdependencia y dañabilidad de los sujetos con estos diagnósticos en este contexto neoliberal?

Diría Butler (2002), este ser —en este caso el/la estudiante diagnosticado con una DP— es un ser que siempre “está entregado a otros: a normas, a organizaciones sociales y políticas que se han desarrollado históricamente con el fin de maximizar la precariedad²¹ para unos y de minimizarla para otros” (p.15). A partir de este planteamiento, concluyo que es necesaria una ontología que visibilice de forma radical y crítica el ser y estar de los cuerpos, en medio de este contexto de desigualdades. Así como las posibles formas de construir comunidades afectivas dentro de una institución, que permitan sostenernos y crear una apertura hacia las diferencias, en torno a las diferentes maneras de elaborar, reconocer o tramitar las emociones; de afectarnos con el mundo y de inclinar las geometrías que generan fronteras entre los cuerpos que inestabilizan la norma, más allá de acciones individuales centradas en los cuerpos diagnosticados, sino más bien comprendiendo la discapacidad como un asunto colectivo y relacional. ¿A qué podríamos hacer referencia al hablar de normas? ¿A qué normatividades y a qué normas específicas nos referimos al hablar de estos cuerpos que las inestabilizan?

²¹ Butler (2010) considera la condición de precarización una categoría ordenadora que designa los efectos políticos, sociales y jurídicos de la desigualdad y la jerarquización.

Para comprender el contexto de la normatividad en estos espacios que investigo, podría apostar a una aproximación conceptual de la norma. Parafraseando a Beto Canseco (2017) la norma es un principio que regula el comportamiento subjetivo desde afuera y lo inserta en modos de realización y desarrollo. Subjetividad arrojada hacia ese mundo de normas contingentes e inestables que potencian o restringen un escenario de reconocimiento, por lo tanto, siempre estamos sujetos a ellas. Algunas de estas normas son facilitadoras y nos permiten vivir “obtener cierta existencia social; una sujeción que habilita, en algún sentido, la agencia” (Canseco, 2017, p. 38) y otras normas

normas en disputa entre sí solapándose, debilitando o vigorizando su fuerza en la convivencia social (...) Así dentro de este sistema, tendría lugar la dinámica de convivencia, disputa y solapamiento de normas que son hegemónicas con normas que no lo son. De este modo, habría todo un conjunto de normas que configuran lo que *será candidato para el reconocimiento y lo que no*, y que se vincula con una serie de mecanismos e instituciones sociales fuertemente arraigadas y naturalizadas (Canseco, 2017, p. 38).

Esto implica que como seres humanos en constante tránsito, siempre habrá que recrear las palabras y prácticas para narrar la existencia, lo cual demandará darles lugar a nuevas normas. Ya que estas no solo invocan límites, sino también posibilidades de pensar y experimentar nuevos escenarios de reconocibilidad.

Hablar de normatividades nos llevaría a un nivel macro y micro, los cuales no se encuentran distanciados, sino que por el contrario se retroalimentan y afectan recíprocamente. El nivel macro está condicionado por un paradigma económico y político que se traduce en leyes y decretos acorde a una constitución dentro de la que está el Ministerio de Educación Nacional o el Ministerio de Salud, los cuales reglamentan las instituciones públicas y privadas que proponen un modo de operar y gestionar sobre las corporalidades/subjetividades. El nivel micro se manifiesta en las complejas interacciones situadas en la convivencia social y en la particularidad de cada sujeto, en las que abundan contradicciones que emergen de/en lo macro. El horizonte normativo en el nivel macro apuesta por un destino deseado e idealizado para el sujeto; un sujeto que esté en armonía en sus dimensiones biopsicosociales

(mental/emocionalmente saludable, inteligente, productivo...) y un sujeto escolarizado, alfabetizado, competente para el mercado laboral y útil para la sociedad.

Con el fin de invocar esas nuevas normas que recorren los laberintos afectivos que dispongan palabras cercanas y posibles dentro de la experiencia de un sujeto con DP, recurrimos a la teoría crip, una perspectiva cultural de la discapacidad planteada por McRuer (2006), como una herramienta política y revolucionaria que permita cuestionar los sistemas que parecen evidentes o naturales, la teoría crip sostiene que la discapacidad “se motiva parcialmente como un efecto de la historia del capacitismo, que sus fronteras y significaciones se producen corporalmente a lo largo del tiempo, no sólo al servicio de éste, sino también al servicio de la integridad corporal obligatoria²²” (McRuer citado en Maldonado, 2019, p. 21). Lo cual da pie a detenernos en esta investigación en la cultura capacitista o capacitismo como un volcán de violencias interseccionales, que en contextos como este confluyen diferentes violencias, como lo es la violencia de género, de clase o de raza, que se perpetúan y recalcan en la creación de un cuerpo funcional física, emocional e intelectualmente.

Valdría la pena recordar, que desde el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad de México —CONADIS— (2021) “La discapacidad psicosocial ha sido definida como una limitación en las funciones de la mente, que pueden desembocar en disfunciones temporales o permanentes afectando la realización de actividades cotidianas”. Esta definición patologizante delimitada en la dualidad mente cuerpo, limita las capacidades del sujeto, aún más, hablando del contexto educativo, podríamos preguntarnos por las rutinas e interacciones capacitistas que continúan siendo perpetuadas en el sistema educativo. Parafraseando a Maldonado (2020) encierra, una ontología que produce al sujeto capacitado, válido y cuerdista, desde la cual se podría problematizar o cuestionar marcos culturales del conocimiento y la praxis que hacen referencia a las disfunciones mentales, en etiquetas como Depresión, Trastorno oposicionista desafiante, Trastorno de ansiedad, Psicosis,

²² El concepto integridad corporal obligatoria, es propuesto por Robert McRuer, “central para la teoría crip, hace alusión al ideal regulatorio que impone en el imaginario social la idea de un cuerpo deseable que tiene las siguientes características: sano física y mentalmente; con todos los sentidos; y con capacidades y habilidades que son indispensables para el neoliberalismo. (Gutiérrez, 2018, p.7)

Trastorno bipolar, Esquizofrenia, Trastorno esquizo-afectivo, entre otros (CONADIS, 2021). Dichas construcciones conceptuales y discursivas que no son ingenuas, pues sostienen todo un dispositivo clínico, económico y disciplinario de cuerpos que rompen la norma, me suscitan a proponer un desplazamiento hacia narrativas de la discapacidad (psicosocial) en las que se enlacen cualidades de proximidad, contacto y responsabilidad con los otros y permitan nuevas encrucijadas afectivas.

Volviendo a la consideración inicial de los laberintos afectivos y primeras orientaciones teóricas, en el capítulo se entrelazarán dos momentos:

2.1. Membranas de los laberintos afectivos que habitan la IEES, haciendo referencia a caminos que se encuentran en un vaivén de la IEES, desde la percepción de un entorno en pandemia, un colegio marcado por la violencia histórica del país y del barrio, y las manifestaciones del trauma y la precaridad enfocadas en las discapacidades psicosociales a partir de una lectura crip.

2.2. Rutas y desvíos junto a quienes habitan los laberintos. Etnografía de las relaciones afectivas / académicas entre docentes, psicólogos y estudiantes de la IEES.

2.3. Membranas de los laberintos afectivos que habitan la IEES

PECHO A TIERRA

Tirarse al suelo, ponerse boca abajo, respirar el frío, apretar los ojos, cruzar las manos y / ponerlas en la cabeza, mantenerse inmóvil, respirar profundo, lento y pausado, escuchar lo / de fuera.

Pensar en la vida por medio de otras vidas /
pensarse los años por los años en los que
mataron al nieto de la señora /
pensarse la noche por la explosión de los
transformadores que lo dejó todo a oscuras, /
mientras afuera todo estaba prendido /
(...)

¿Saben qué es pecho a tierra?, preguntó la profe, y casi por instinto todos lo sabíamos, /
pecho a tierra es poner el corazón más cerca de

aquellos a los que un día se llevaron y nunca /
regresaron.

Reflexión de uno de los jóvenes²³, Museo
Escolar de la Memoria, 2021

Las membranas, paredes o muros de los laberintos, hacen referencia a las delimitaciones de los caminos y corredores que lo conforman. En esta ocasión paso a comprenderlos como las relaciones socioculturales frente a la construcción de las discapacidades psicosociales, los signos y símbolos, a partir de los cuales se busca un diagnóstico clínico que ayude a explicar la transgresión a ciertas formas convencionales de convivencia en la IEES, haciendo parte de un cuerpo territorio, inserto en el barrio Eduardo Santos, situado en la Comuna 13, como se viene manifestando anteriormente.

Las membranas, desde esta comprensión se relacionan con las distintas delimitaciones que construyen, no sólo el diagnóstico de la discapacidad, sino las formas de relación, interacción, explicación del mismo y con el mismo. En estas delimitaciones se ponen en juego elementos como los espacios, los marcos normativos y las narrativas construidas alrededor de la discapacidad. El aporte de este apartado se centra en analizar estas delimitaciones e intersecciones, desde una perspectiva crítica, que ponga en evidencia, eso que nombro laberintos afectivos, que podrían entenderse como las múltiples vías y maneras de elaborar las relaciones y mediaciones alrededor de las DP's entre quienes habitan la IEES.

Para ello, en este apartado, me apoyo en la primera visita como observación participante realizada a la institución, y a lo largo del texto voy sumando otras experiencias y conocimientos encontrados, intentando realizar una lectura al lado de la cultura (anti) capacitista y la metáfora construida del volcán sobre la violencia capacitista

²³ El texto es tomado de la página oficial del Museo Escolar de la Memoria, escrito por uno de los jóvenes que realiza una visita al museo: <https://memc13.org/galeria/>
Pecho a tierra era-es la estrategia utilizada por los docentes para protegerse y proteger a sus estudiantes de una bala perdida, en momentos de enfrentamientos. Para ello docentes de primaria mantenían juguetes o libros en el piso para que los niños cumplieran fácilmente con la orden de tirarse al piso.

[...] como una categoría de análisis interseccional que permita explicar/contrarrestar las escalas y dimensiones deseantes, afectivas y eróticas, situadas en una atmósfera violenta (...) que se ajusta a las necesidades políticas y económicas de la necropolítica y el normocentrismo²⁴ (Sandoval & Maldonado, 2021, p. 19).

Entender la violencia capacitista desde esta dimensión, sería entrelazarla con las matrices normocéntricas heteronormativas y necropolíticas, no reduciendo el capacitismo a los cuerpos etiquetados con una discapacidad, sino ampliando la crítica a las relaciones, las dinámicas, las historias y las prácticas del entorno.

2.3.1. Primeras encrucijadas: etnografía de la IEES



Fotografía 13. Colinas urbanizadas. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

²⁴ Estaríamos hablando del normocentrismo como la roca fundida que moldea un cuerpo que se adapta a las normas impuestas: heterosexualidad, blanquitud, caminar bípedo, autosuficiente, con sus "5 sentidos" y sensible a pensamientos positivos (Sandoval & Maldonado, 2021).

El lunes 16 de marzo del 2021 a las 9:00 de la mañana, estuve visitando la Comuna 13, una de las 16 unidades administrativas en que se subdivide el área urbana de la ciudad de Medellín; con la intención particular de conocer y acercarme al territorio de la IEES.

La Comuna 13 se despliega de la estación San Javier, la última estación de la Línea B del metro de la ciudad de Medellín, considero esta metáfora de la estación del metro como vertiente de la comuna, al ser el metro no sólo el servicio de transporte público más concurrido, sino también un símbolo geográfico e identitario para los habitantes de esta ciudad. Al bajarme del metro, hacia la izquierda me encuentro con la Línea J del metrocable San Javier-La Aurora, y a la derecha la salida hacia otro amplio espectro de colinas urbanizadas tal y como puede observarse en las fotos 14 y 15.



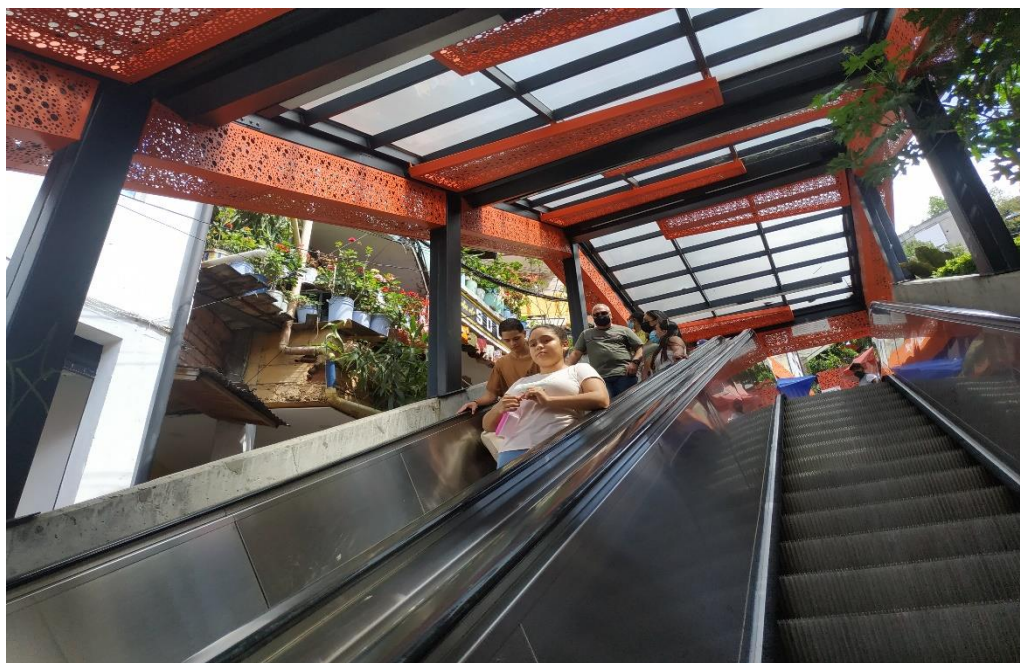
Fotografía 14. Estación San Javier. Autor: Caracol Radio, 2018

Así que caminé hacia la derecha, al salir de la estación había varios guías ofreciendo el Graffitour, ya mencionado en el capítulo 1, sin embargo, en este lugar se encontraban diferentes colectivos que realizaban el tour, no solamente de la Casa Kolacho.

En este recorrido del Graffitour se pasa por unas escalas eléctricas con una cubierta roja como se observa en las fotografías 16 y 17, inauguradas a propósito en fechas de fiesta el 25 de diciembre del 2011. Con “150 metros de extensión lineal longitudinal, inclinaciones de 30 y 35 grados y una velocidad de 30 metros por minuto



Fotografía 15. Exterior de las escalas eléctricas, barrio las Independencias. Autora: Ma Fabiola Sandoval. 2021



Fotografía 16. Interior de las escalas eléctricas, barrio las Independencias. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

(...) había sustituido los 350 escalones de hormigón que antes debían enfrentar diariamente los habitantes de la parte alta del barrio” (Cirino, 2019). Estas obras sinuosas, significaban “conectar La comuna (...) con la ciudad y el mundo” (Montoya,

2021), como oportunidad para muchas familias, pero también espectáculo y anestesia para olvidar gestiones que atiendan a otras necesidades, como el desalojo de quienes debieron desocupar para realizar las escaleras y que hasta ahora no se les ha ofrecido otro rancho.

El recorrido que se debe realizar para llegar a la institución en transporte público permite contemplar un escenario importante, cerca de la estación del metro se encuentra el paradero de buses y allí se debe tomar la ruta 227i. Si bien no se atraviesan estas escalas eléctricas, si se comparte una atmósfera de aglomeración de personas, carros y motos sobrepasando el semáforo, la música con volumen alto, los sectores pintados con los símbolos de los equipos de fútbol del Atlético Nacional o del Deportivo Independiente de Medellín, las ventas que se salen de sus locales, las ventas ambulantes —de frutas, libros de segunda, zapatos, comidas rápidas, empanadas, artículos de segunda, entre otras—, y los saludos en las calles. En estos contrastes sentía algo de tensión al tener que atender a tantos estímulos; cruzar la calle, pensar de dónde venían los ruidos, a qué lugar pertenece cada cuerpo; aunque sentía gente amable, sentía también cuerpos temblorosos, con el ceño fruncido que me alertaban a buscar lugares “seguros” como el paradero de buses o alguna tienda.

Añadido a lo anterior, me gustaría hacer énfasis en dos de las situaciones observadas al transitar la ruta para llegar a la institución. En la primera, como vemos, me ha permitido identificar las referencias que configuran estos barrios y las actividades económicas que los sostienen con panaderías, peluquerías, barberías, almacenes de ropa, montallantas, talleres de mecánica y comida callejera; así como la vulnerabilidad de los cuerpos en estas atmósferas, cómo “nuestros cuerpos son arrojados al mundo, expuestos a los demás, por lo que todas nuestras reivindicaciones en pos de autonomía, tratamiento igualitario, reconocimiento, alimentación y refugio son maneras de articular esta exposición” (Cavarero, 2014, p. 50).

Veremos más adelante cómo estas reivindicaciones atraviesan las membranas del colegio y permiten reconocer de manera más explícita la interdependencia de unos cuerpos junto a otros en el constante contacto callejero, sentir el tumulto de carros pitando, pero también las presencias “nulas” o incómodas como habitantes de calle consumiendo alguna droga alucinógena (es fácil encontrarse principalmente a hombres

consumiendo sacol²⁵ o basuco a simple vista), a madres o migrantes venezolanas/os e indígenas en un marcado aumento, a borrachos; así como presencias cordiales por parte de quienes ofrecen sus productos o simplemente pasan por las calles, de alguna manera han de traspasar los cuerpos estas atmósferas tan agitadas e involucradas en las fantasías institucionalizadas de dominación, lugares donde estos estados corporales, económicos y socio culturales pasan a ser normalizados y olvidados por el Estado, pues menciona Butler (2006) que las fantasías de dominación, como lo es normalizar toda esta serie de vidas laborales sin garantías, que ayudan a fortalecer los argumentos a favor de la guerra. Por lo que me atraviesa también en estos lugares el llamado a “esforzarnos por crear otra cultura política donde el sufrimiento por la violencia repentina y por la pérdida tanto como la represalia violenta dejen de ser la norma de la vida política” (Butler, 2006, p. 16).

En la segunda, podría decir que estas dinámicas me generaban preguntas sobre las múltiples vivencias derivadas de la pandemia, de acuerdo con los diferentes contextos que habitan la ciudad. Aunque a inicios del 2021 la mayoría de las personas llevaban tapabocas, no sentía que las aglomeraciones continuaran generando temor por el contagio, las aglomeraciones de personas se encontraban presentes en el metro y en las calles. Por estas fechas, el país en general estaba pasando por una crisis sanitaria avasalladora, además de social y económica. En lo que corría del año hasta el 28 de abril del 2021, fue detonada en los niveles de pobreza extrema²⁶ y asesinatos de líderes y lideresas sociales, en continuas marchas y manifestaciones, que un mes después no cesaban de gritar justicia, desbordando y rompiendo todo miedo contra un virus pandémico y resistiendo a la fuerte represión policial y militarización/criminalización de la protesta social²⁷.

²⁵ El sacol es un pegamento de contacto conocido en México como Resistol 5000.

²⁶ El covid atacaba a la población de los estratos más bajos, quienes debían salir cada día a buscar su sustento diario, el desempleo urbano es del 18.2%, mientras que el subempleo objetivo alcanzaba el 10.5%. En días anteriores, al 28 de abril, el Departamento Nacional de Estadística reportó que la pobreza monetaria era del 42.5%, la pobreza extrema del 15% y el nivel de la ocupación informal estaba en 49%. En (Grupo de trabajo CLACSO, 2021)

²⁷ La ONG Temblores (2021) en su plataforma GRITA ha registrado que, entre las 6am del 28 de abril y las 11pm del 24 de mayo del 2021 en Colombia 3155 casos de violencia policial de las cuales: 955 han sido víctimas de violencia física por parte de la policía, 43 víctimas de violencia homicida presuntamente por parte de la policía, 1388 detenciones arbitrarias en

A través de la complejidad de este escenario de interpelación podríamos ver ilustradas sujeciones del capacitismo desde una lectura económica y política, en el que constantemente encontramos cuerpos que poco importan o corporalidades precarizadas (Butler, 2006); vidas sometidas a violencias laborales, sexuales, políticas y a una serie de imposiciones para suplir las necesidades básicas (subsistencia, protección, afecto, participación). Como lo veíamos en párrafos anteriores con el ejemplo de las escalas eléctricas, a la par que se busca un matiz optimista al atender a las necesidades de la población adulta y con discapacidad respecto a la movilidad y la economía, afecta también a quienes fueron desplazados una vez más de sus refugios para realizar estas obras, sin recibir ninguna alternativa.

Además, me detengo en estos detalles queriendo pensar la interseccionalidad entre clase, raza (menciono la raza teniendo en cuenta que en la Comuna 13 debido a los desplazamientos forzados predominan afrodescendientes y campesinos), género y discapacidad, las cuales comparten un sustrato común de (o)presión de la violencia estructural del volcán capacitista, se convierten en particularidades que conforman las historias y permiten esclarecer qué es una discapacidad psicosocial en un contexto de guerra y en qué marcos es construida. Resaltaría aquí las afectaciones físicas y psicológicas, y la alta tasa de jóvenes asesinados, deteniéndome en lo que menciona el rector de la IEES, llamado Mario²⁸ en el Primer encuentro de iniciativas para la construcción de paz (Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, 2021), expresa que:

la primera víctima de la institución en el 2002 fue una chica, fue a manos de grupos paramilitares que llegaron justamente por su relación afectiva con un chico perteneciente a la milicia (...) Esta institución educativa entre el 2002 y el 2018 sufrió la caída de 27 de sus estudiantes, egresados, exalumnos víctimas de este conflicto, entre algunos desaparecidos y los otros asesinados. En términos globales, *las afectaciones*

contra de los manifestantes, 595 intervenciones violentas por parte de la fuerza pública, 46 víctimas de agresión en sus ojos, 165 casos de disparos de arma de fuego por parte de la policía y 22 víctimas de violencia sexual por parte de la fuerza pública.

²⁸ Mario es abogado, docente de la Universidad de Antioquia de la Facultad de Educación y líder social de la Comuna 13, apoyando procesos de memoria y reparación, quien lleva alrededor de 20 años como rector en la institución.

han sido no solo en la integridad física, sino afectaciones materiales y afectaciones psicológicas. (Énfasis propio)

De lo expresado por el rector de la IEES se pueden extraer imágenes de un contexto en el que los y las jóvenes están expuestos circularmente a situaciones de violencia y aniquilación, estas experiencias configuran efectos a nivel psicológico y afectivo mostrando lógicas de correlación en las formas de relacionarse mediante el contacto, las expresiones, el vocabulario y las reacciones.

Retomando el relato que se venía realizando de la primera visita a la escuela, la institución se encuentra ubicada en una pendiente entre límites con la zona rural, a su lado derecho hay una iglesia y sus alrededores están poblados de casas familiares, desde lo lejos puede verse el edificio amarillo de tres pisos que muestran en fotos. Una reja como puerta de entrada y el lavamanos como requisito de bioseguridad (supongo), el primer día que estuve allí al parecer ya no funcionaba. No está de más considerar precisamente esta relación entre las condiciones del barrio a partir de la historia reciente y la implicación del Covid en la dinámica barrial y escolar, las condiciones de salubridad con las que cuenta un colegio situado en un contexto de bajos niveles socioeconómicos. Este día me recibió el guardia, un hombre, juzgo que de unos 50 años aproximadamente, delgado y de talla media, lo observo cabizbajo y poco conversador. No recuerdo su saludo, solamente la pregunta “¿Para dónde va?”, le manifiesto que para donde el rector. Él lo llama, confirma, me ofrece antibacterial y me indica que debo seguir hasta el fondo y subir al tercer piso. Se sentía extraño encontrar tanto silencio en una escuela. Pasaba por la cancha, donde veo 6 niñas/os con tapabocas caminando uno tras otro, guardando *susana*distancia, quizá se sentían un poco más los cuidados frente a la pandemia, contrario a lo que pasaba fuera de la institución.

Al llegar allí subí unas escalas para ir al segundo piso a la oficina del rector. Durante este transcurso se mueve mi piel con un sentimiento de esperanza y dolor al ver las paredes que hacen parte del Museo Escolar de la Memoria Comuna 13 —MEM C13—, el cual fue construido mediante varias acciones pedagógicas entre docentes, un artista plástico y estudiantes de la institución, para ser inaugurado el 16 de octubre del

2018²⁹. Las paredes nombradas como el Gran mural retratan la historia con murales que ilustran el mismo territorio, los cuales llevaban sus nombres al lado: “Operación Orión, tierra arrasada”, “El sufrimiento de la Comuna 13”, “La Escombrera”, “El presente, llorar y reír”, “El renacimiento”, “Líderes sociales”, como pueden verse en las ilustraciones de izquierda a derecha... No podía continuar sin dejar de leer y observar



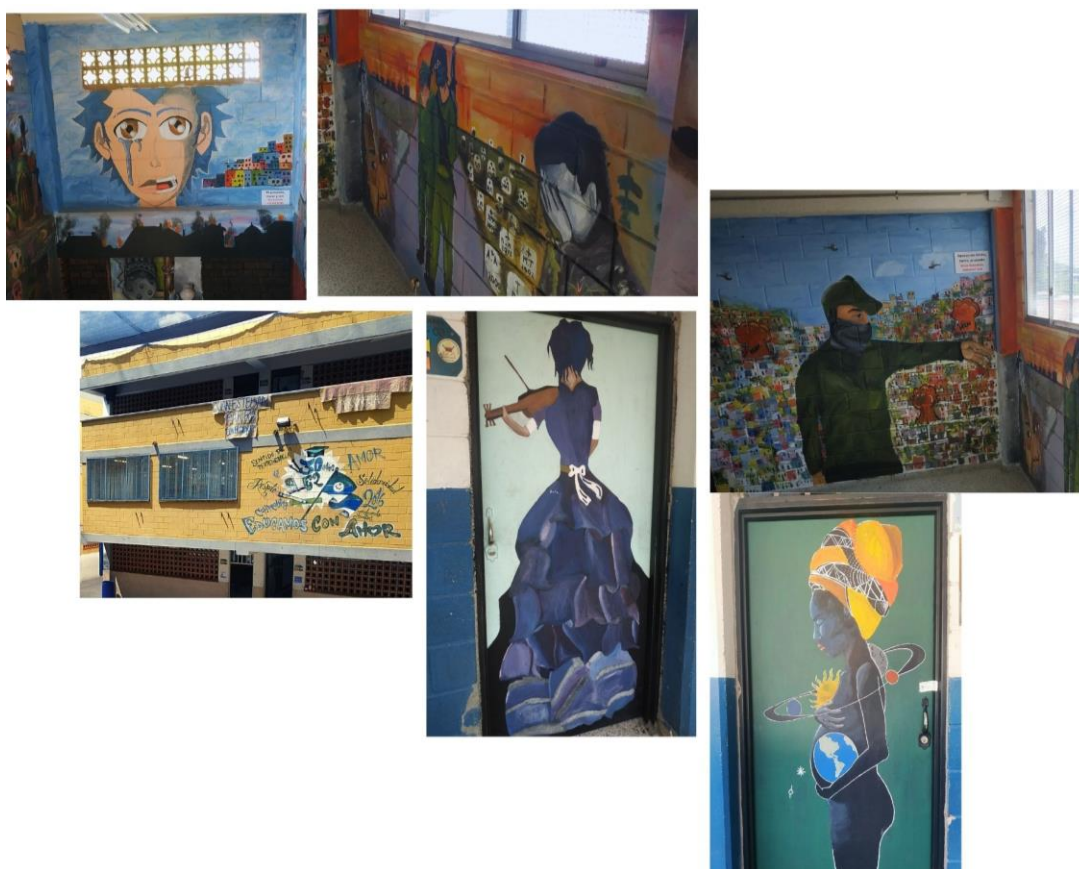
Fotografía 17. Collage Gran Mural MEMC13. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

lo que memoraban estas paredes en un colegio público. No es común encontrar estas expresiones en una institución de esta índole y no creo que sea algo sencillo y seguro de plasmar, sostener, vivir y recordar cada día.

Al llegar a la oficina del rector, me saluda e invita a sentarme. Teníamos acordada una breve reunión, en ella se sintió su apertura, disponibilidad y también cierta tristeza que acompañaba la conversación al mencionar las diferentes circunstancias por las que pasaba la institución actualmente. Me comentaba la situación de docentes de primaria que se encontraban trabajando en alternancia o por burbujas, es decir, de los 40-50 estudiantes de cada grupo trabajaban con

²⁹ Para más información ir a la página oficial del MEM C13.

aproximadamente 9 estudiantes, de manera presencial en horas de la mañana en la escuela (no podían ser más puesto que la institución no contaba con suficiente espacio en los salones y mucho menos en lugares comunes como los baños y las canchas), y en la tarde debían ir a atender a los demás desde sus casas, porque el colegio no contaba con un buen servicio de internet, claro está que son características y muros que no se alejan de las condiciones precarias en las que se ha construido a lo largo de los años la Comuna 13. Anotaba también, la extrañeza de niños que van a la escuela, pero no pueden acercarse, ni compartir el alimento, ni jugar, ni abrazar, ni besar.



Fotografía 18. Collage Paredes y puertas de la IEES. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

Del mismo modo, el rector nombraba algunas particularidades de la zona situada entre los límites urbanos y rurales, habitada por población desplazada con hambre y pobreza, al igual que lo han mencionado otros docentes de la institución, aclara que muchos de los estudiantes asistían a la escuela por recibir un alimento al día. Todas estas características, diría Butler (2002), hacen alusión a la vulnerabilidad como parte de la vida corporal, pero que se exagera bajo ciertas condiciones sociales y políticas,

especialmente cuando la violencia es una forma de vida de esas otras vidas que “no gozan de un apoyo tan inmediato y furioso, y no se calificarán incluso como vidas que “valgan la pena”” (Butler, 2002, p. 58), que por el contrario como se menciona en el capítulo anterior, son vidas potencializadas para la necropolítica, para continuar reproduciendo y gestionando vidas agotadas entre el dañar/herir/dar muerte.

En este sentido, menciona el rector que el colegio se convierte no sólo en un lugar para garantizar la educación, sino también unas condiciones óptimas para construir el aprendizaje, como lo sería la nutrición de niñas, niños y jóvenes. Teniendo en cuenta que si esto no se puede atender completamente en la presencialidad, en condiciones de pandemia se agudiza la ausencia del Estado que garantice unas dinámicas óptimas para una “educación virtual”. Vemos que la educación se hace desde toda una estructura social, cultural y económica, diría Foucault (2002) en el marco de la escuela se da “la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo” (p. 145), no podríamos hablar de las relaciones pedagógicas como un proceso por fuera de la humanidad y las necesidades que demanda el contexto, podríamos mirarlas como un pequeño universo que representa el mundo exterior.

En este caso, concluye el rector con indignación diciendo que las reglamentaciones del “modelo pedagógico virtual actual es una clara negación de derechos”, haciendo referencia a la baja cifra de estudiantes que pueden contar con las herramientas adecuadas para recibir la clase: computador, internet, disposición, teniendo en cuenta que la primaria requiere mayormente el acompañamiento de un adulto y pensaría yo en la privacidad que necesitamos para realizar nuestras actividades, y que puede ser difícil encontrarla/controlarla en estos espacios, sabiendo que varias familias o familias extensas comparten casa, apartamento o rancho de medidas pequeñas. Siendo estas dinámicas funcionales de la estructura social para las vidas que poco importan.

Al finalizar la reunión con el rector, estuve reconociendo un poco más las instalaciones, las estéticas y la socialización de un pequeño grupo de primaria que se encontraban en el recreo en la cancha. A fin con lo que había mencionado el rector, me generaba extrañeza el comportamiento silencioso y distante de niñas y niños. Esta

primera visita a la institución permitió realizar una primera lectura, exploración y análisis de las encrucijadas entre el contexto barrial y la comunidad educativa; algunas delimitaciones entre caminos, fronteras y callejones sin salida, representados en la cotidianidad de quienes habitan la comuna y las particularidades de la institución en tiempos de pandemia.

2.3.2. Membranas cruzadas entre afectaciones psicosociales y discapacidades psicosociales

Las experiencias y situaciones mencionadas en la primera visita, permiten tejer los caminos en común entre las afectaciones psicosociales y las discapacidades psicosociales, junto con otra experiencia que esclarece cómo estas situaciones dan pie a malestares que pueden ser diagnosticados, como sucede con Pocahontas³⁰ (una de las estudiantes del grado octavo con la que establezco varias conversaciones y entrevistas a partir del segundo semestre del 2021 a través de mensajes por Whatsapp; diagnosticada con depresión, ansiedad y según sus palabras susceptible de otros diagnósticos como el trastorno de personalidad múltiple) me permite escuchar parte de su historia en la cual sitúa su diagnóstico:

Fuimos desplazados, nos amenazaban todo el tiempo, a mí me vigilaban o me perseguían, iban por mí al colegio, una vez casi me llevan, los profes salieron y dijeron que iban a llamar a la policía y todo eso, entonces ya no me llevaron... En ese tiempo estaban persiguiendo a mi hermano, y recuerdo que una vez llamaron que habían encontrado a mi hermano apuñalado, estaba muy mal... Yo a él lo quiero mucho y salí corriendo sin saber para dónde. Todo eso me afectó mucho; desde los 9 años me cortaba las venas y me le quería tirar a los carros o a lo que viera. (Pocahontas, estudiante, Entrevista semiestructurada, Entrevista semiestructurada, 25 de octubre de 2021)

Pocahontas me comentaba que ha sido este uno de los episodios en los que percibe haber comenzado a sentir lo que los profesionales han llamado como depresión y ansiedad. Lesionar su piel lo siente como un impulso, como acción de su inconsciente

³⁰ En el transcurso de las conversaciones la estudiante decidió nombrarse de esta manera para la investigación.

que no se detiene y que “no controla”. Leo esta acción como un clic de lo que sucede constantemente entre su cuerpo y sus manifestaciones del malestar con las violencias acumuladas a lo largo de su vida. Quizá muchos de los que vivencian estas situaciones expresen sus afectaciones en deseos como estos de “lacerar la piel o tirársele a un carro”. Le Breton hace la analogía con un rito, porque por una parte es un acto repetitivo y por otro, porque tiene que ver con transitar lo que se vivencia en lo social, familiar y cultural, dándole un lugar concreto en su piel y en su cuerpo. Bien expone Le Breton (2017) que

El dolor, la marca corporal, la sangre refrenan un sufrimiento que desborda y aplasta. La escarificación encarna sobre la piel un sufrimiento imposible de representar de otra manera, lo materializa y lo extirpa de uno mismo. El sufrimiento que destroza la vida no deja otro camino que aferrarse a una herida que es un desvío que devuelve por fin a sí mismo. El dolor consentido restablece los fragmentos dispersos de sí. Procura una sensación brutal de realidad que les falta a ciertos adolescentes, que sienten que su existencia se les escapa (p.16).

Ahora, habría que preguntarnos cuántos de los que vivencian estas situaciones son dirigidos a la búsqueda de un diagnóstico y la construcción sociocultural que podemos ampliar sobre la discapacidad desde el volcán capacitista en el que se encuentra atravesada por las otras violencias, pensándola como una complejidad desde la cual se comprende el fenómeno y que no puede ser reducida a una sola dimensión. En este breve testimonio podemos reconocer la violencia de clase en el desplazamiento forzado de Pocahontas; la violencia de género en su hermano desde la masculinidad moldeada para la guerra, la joven menciona que su hermano ya hacía parte de grupos paramilitares y se encontraba en problemas con ellos, por lo que lo estaban buscando para resolver diferencias/desigualdades a través de la herida, el puñal y el ataque, y que por lo tanto, hace huella en ella en su relación de parentesco y de manera transversal, porque finalmente es perseguida por quienes buscan a su hermano. Incluso unas violencias institucionales, al nombrar a Pocahontas en función de tres diagnósticos, hecho que no solo le ha sucedido a ella sino a otros estudiantes, principalmente al cambiar de psiquiatras. Habría que preguntarnos entonces, qué sentido, qué función y qué efectos tiene recibir tres o más diagnósticos. Estas violencias reflejan también una norma capacitista si la comprendemos como un sistema

político de estratificación corporal (Campbell, 2007). Este sistema pone en cuestión las relaciones que vemos entre pobreza y desplazamiento; las sensibilidades violentas estructuradas en un esquema regulador de los entornos; y las maneras de convivir y de resolver conflictos tras la historia que trae la comuna.

Es importante hacer un trabajo de la sospecha en relación con el diagnóstico clínico, puesto que la complejidad de la experiencia mencionada nos invita a no perder de vista que no hay vida fuera de las operaciones del poder, Pocahontas se encuentra interpelada por la guerra, el parentesco, el género y el diagnóstico clínico. Lo cual nos ayuda a sustentar la importancia de potenciar y visibilizar la historización de las DPs, desde lecturas socioculturales, teniendo en cuenta que

las normas dejan una marca sobre nosotros, y esa marca abre un registro afectivo. (...) actúan sobre una sensibilidad a la vez que la conforman. (...) Nos condicionan y nos forman, y apenas han acabado con esa tarea comenzamos a emerger como seres pensantes y hablantes. (Butler, 2016, p. 15)



Fotografía 19. Interior de la IEES. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

Estos testimonios nos permiten recuperar la metáfora de la membrana como una frontera borrosa y siempre presente entre el barrio, la institución y el cuerpo, donde unas normas violentas afectan las vidas individuales o colectivas constantemente expuestas a las diferentes rutas de elaborar su vulnerabilidad. Vemos cómo estas vidas están insertas en símbolos y procesos de memoria histórica como fuerzas que se canalizan en prácticas reflexivas y creativas como *el hip hop, break dance, graffiti*, muralismo y diferentes representaciones del arte y la historia (comparto la fotografía 19 de la fachada de la IEES, donde considero se puede evidenciar las identidades compartidas entre el barrio y la institución), además de los procesos clínicos y la relación entre ellos.

Del mismo modo, me llevan a la importancia de darle un giro afectivo a los diagnósticos cabidos dentro de las discapacidades psicosociales, de darle un lugar a la experiencia e ir más allá de un diagnóstico clínico o psiquiátrico, de un estado psicológico/mental. Bien argumenta Sontag (1978),

nuestra época tiene predilección por las explicaciones psicológicas, de las enfermedades o de cualquier otra cosa. Psicologizar es como manejar experiencias y hechos (enfermedades graves, por ejemplo) sobre los que el control posible es escaso o nulo. La explicación psicológica mina la “realidad” de una enfermedad (p.59).

Habría que recrear, reconocer, articular y extender las narrativas y performativas de estos cuerpos y las relaciones que se dan junto a ellos, considerando el cuerpo como un lugar sensible en el que devenga una suerte de prolongación simbólica y material (Esposito, 2016), o parafraseando a Annmarie Mol (2004) los cuerpos solo hablan cuando están cargados de significado. Lo que en este contexto significaría corporalizar los discursos de las discapacidades psicosociales³¹, desde una investigación situada, que reconozca el espacio no como un determinante o anticipante de un diagnóstico,

³¹ La discapacidad psicosocial ha sido definida como una limitación en las funciones de la mente, que pueden desembocar en disfunciones temporales o permanentes afectando la realización de actividades cotidianas (CONADIC 2020). Derivado del modelo social, se define como una restricción de la psique, causada por el entorno social, por la falta de un diagnóstico oportuno y un tratamiento adecuado. En la misma línea, se sugiere que las personas con diagnóstico de trastorno mental han sufrido efectos de factores sociales negativos como son el estigma, la discriminación y la exclusión (Gobierno de México 2016, OMS 2013) (Pérez, 2020).

sino como una manera de comprender e historizar las manifestaciones corporales presentes, desarmando lecturas moralizadas de las discapacidades psicosociales.

Comprendiendo las discapacidades (psicosociales) desde una antropología del cuerpo, habría que pensar las construcciones y metáforas existentes sobre los cuerpos “irracionales, impredecibles, inservibles, peligrosos, tristes, enojados” en el contexto escolar, y las particularidades de estar atravesando la pandemia del Covid-19, en medio del estallido social y económico que atravesamos. Asumir la discapacidad psicosocial desde un giro afectivo, permite leer los clímax culturales y afectivos que atraviesan y conforman los cuerpos del presente, me atrevo a mencionar aquí el fenómeno material encarnado que plantea Sara Ahmed (2018) “sentirnos agotadas”, lo que Ahmed llama al

no tener energía de seguir haciendo frente a eso contra lo que chocas (...) distribución desigual de la energía, sobre cómo ciertos cuerpos llegan a consumirse por los requerimientos necesarios para ir a alguna parte, estar en alguna parte, permanecer en alguna parte. (p. 225-226)

Sobre-vivir nos demanda energía para la configuración de la elaboración de los afectos, emociones y sensibilidades de acuerdo a los lugares que nos habitan y que habitamos, y que muchas veces no elegimos. Tampoco podríamos hablar de unos contextos neutrales. En este caso nos referimos a estudiantes que son diagnosticados con una discapacidad psicosocial en una institución ubicada en la Comuna 13, serán historias diferentes a las que nos encontraríamos en otras comunas de la ciudad de estratos más altos y con posibilidades socioeconómicos diferentes, que por lo tanto demanda energías diferentes.

Violeta, una de las docentes de ciencias sociales y acompañante del grado séptimo, al contarle sobre la investigación que me encontraba desarrollando me preguntaba “por qué no realizo un contraste entre lo público y lo privado” (conversación informal, 2021), recordando su experiencia en un colegio privado, narrando que allí encontraba unos apoyos diferentes, pues la psicóloga podía acercarse de manera más detenida a los estudiantes, se generaba el plan de estudios y mencionaba también las problemáticas, que igualmente me recordaban mi experiencia en el colegio privado que estuve en el 2019; donde quizá se encuentran ligadas a una misma matriz de violencia

en un sistema necropolítico, pero que se diferencian en su grado de violencia, si podría decirse así. Identificaría, por ejemplo, el abandono de estudiantes, como la falta de afecto de sus padres o acudientes y el desplazamiento de este a la tecnología, a los video juegos, a la televisión, y el otro polo de la sobreprotección, la acción desmedida de atender a cursos y profesionales para que les den una explicación a los comportamientos diferenciales que portan sus hijas/os. Lo que en el contexto de la IEES sería algo difícil de acceder, puesto que se requiere de un alto gasto económico; hablaríamos más bien de huellas del conflicto armado o el desplazamiento forzado que llevan a la creación de un trauma, los diferentes contextos socioculturales en los que se encuentran cada uno de los sujetos (Diario de campo, jueves 19 de agosto de 2021). Permitiéndonos reconocer la importancia de una investigación antropológica situada y analizada desde sus particularidades.

2.3.3. Membranas perforadas: contingencias del Covid-19

Ahora bien, como se viene mencionando en este capítulo desde las conversaciones con el rector y el entorno que rodea la IEES, no es posible desligar la investigación de una membrana más que en estos tiempos lo ha sido el Covid-19, el cual irrumpió en cada una de las vidas.

Ante estas realidades y escenarios de la Comuna 13 mis dudas giraban alrededor de la pregunta ¿qué significa morir/vivir con Covid-19 en un contexto que ha sido abatido por la violencia y las desigualdades sociales?, ¿Qué distancias habrá entre las maneras de morir?, ¿Cómo podríamos hablar de las distancias de los traumas ante un contexto de violencias sistémicas? En palabras de Butler diríamos, también son formas de establecer qué vida puede quedar marcada como vida, y qué muerte contará como muerte, podríamos decir entonces que más bien habita-ba la rabia, el desespero y la incertidumbre frente a lo que han causado las condiciones en las que se ha vivido una pandemia, la incrementación del hambre y las maneras precarias de buscar algún ingreso económico (pedir en las calles, vender caramelos y cigarros, tintos y aromáticas). Podríamos pensar aquí las distancias entre la precariedad (precarity) y la precariedad (precariousness), Butler (2010) expone una distinción entre ambas. La

precariedad, en cierto sentido, es un rasgo de toda vida a la que siempre estamos expuestas; mientras la precaridad es una condición que conduce a la aprehensión de una potenciación de la violencia, políticamente inducida en las poblaciones que quedan expuestas a enfermedades, pobreza, hambre, violencia, guerra y muerte sin ninguna protección y sentimiento de pérdida. Algo de ello lo expresaba el profesor Cristian, en pandemia:

El consumo yo diría que ha aumentado, la pobreza ha aumentado en cifras alarmantes, el hambre... Y con qué se calma el hambre “vea este sacol para que pase el hambre o fúmesse un porrito para olvidarse de las peleas”. Porque también yo diría que la violencia intrafamiliar ha aumentado y la violencia sexual. Yo menciono el tema en los salones y varios muchachos agachan la cabeza, eso quiere decir algo, yo digo que algo pasó ahí. (Cristian, profesor, conversación informal, 17/09/2021)

Este fragmento que nos comparte el profe, permite dar cuenta de las consecuencias del Covid-19, de un virus que trasciende en las esferas sociales, económicas y políticas; pero también permite reconocer las membranas en común entre el barrio y la institución como lo mencionábamos anteriormente, a partir de las violencias presentes en el volcán capacitista desde una interpretación interseccional; reflejado en el hambre, la pobreza, la violencia intrafamiliar y la violencia sexual donde los cuerpos reciben un valor diferencial de repudio, degradación y rechazo. Acciones que finalmente terminan afectando los procesos emocionales y educativos de los estudiantes, reflejadas en su ausencia, su poca motivación, su malestar y “desorientación”³² en las dinámicas escolares, lo cual tendría que ser pensado a nivel estructural y social, las desigualdades no son un problema individual. Podríamos equiparar las DPs como cuerpos que responden a dichas desigualdades y a traumas históricos socioculturales, en tanto la discapacidad es una singularidad del devenir vulnerable, que interrumpe lo comúnmente conocido por éxito y felicidad, en el caso de las DPs hablaríamos de un ser que no cabe dentro de las clasificaciones un cuerpo íntegramente productivo emocional y afectivamente, “que constantemente tensiona una condición de precariedad que nos constituye dependientes de diferentes apoyos sociales y una

³² Sara Ahmed (2018) expone que los momentos de desorientación “son experiencias corporales que sacuden el mundo, empujando al cuerpo fuera de las líneas rectas.”

condición de precaridad que a menudo hace que la discapacidad literal sea una sentencia de muerte sostenida” (Maldonado, 2020a).

Estas condiciones nos llevan a sentir y pensar también las nuevas dinámicas que han impuesto la pandemia en dichos contextos y sus influencias en la investigación, otras maneras de ilustrar que estamos expuestas a diferentes escalas de contacto que va de la eliminación de nuestro ser al sostén físico de nuestras vidas (Butler, 2006), la degeneración de los tiempos (pensando en los tiempos de ausencia de los estudiantes en los colegios y la transición del regreso post pandemia) frente a unas maneras de contacto bajo políticas de austeridad y exclusión, vamos viendo las condiciones en que regresan los estudiantes a un colegio sin fondos económicos para sostener unos altos cuidados de bioseguridad, atención psicológica y apoyos educativos que atiendan las secuelas del Covid-19.

Continúan las preguntas sobre todas las dinámicas que han sido trastocadas por la pandemia y cómo afectan las maneras de investigar, de acercarnos al otro, de guardar temor por el contacto, e igualmente el temor que yo pudiese despertar en el otro, pues venía siendo una extraña-nueva que irrumpía en su espacio. Arturo, uno de los docentes de educación física con quien pude entrevistarme en el mes de octubre del 2021, lleva 16 años en la IEES y actualmente da clases en los grados sextos y séptimos, mencionaba que su relación con los estudiantes ha partido del generar vínculos y generar transformación, lo que ha visto afectado durante la pandemia:

Los chicos que están en noveno, diez y once ahora, fueron mis alumnos durante dos, tres años, entonces yo digo “a ellos ya les entregué lo que yo podía trabajar con ellos, llevar un proceso” y por eso solicité trabajar con los chicos de sexto y séptimo que son los nuevos. (...) Entonces llego al colegio y logro trabajar tres meses y después entramos en pandemia, una situación muy difícil, ¿difícil por qué? Porque la razón de ser de uno es el alumno, cuando uno pierde ese contacto entonces ya no hay regaños, ya no hay sonrisas, ya no hay chistes, entonces ya nos cambia el papel totalmente. Para mí fue ese cambio de chip. (Arturo, profesor, Entrevista semiestructurada, 25 de octubre de 2021)

Vemos cómo las implicaciones se dan en las relaciones y manifestaciones sociales, afectivas y emocionales, el profe Arturo desde su experiencia ilustra un concepto que

es clave en las relaciones pedagógicas: el reconocimiento, siendo un gesto necesario como puerta de entrada (Frigerio, 2012), para la que se hace indispensable el contacto afectado por las distancias pandémicas. Lo cual va dando matices también para configurar lo que ha sido llamado como discapacidades psicosociales, pues los estudiantes que cuentan con este diagnóstico puede ser posible que hayan sido doblemente afectados, silenciados o aislados en el panóptico del Covid-19. Uno de los indicios son que dentro de lo que he vivenciado en la institución, como lo nombraba anteriormente, me he encontrado que con 6 de los estudiantes que he entrevistado 3 han desertado, por cambiar de domicilio, por no continuar repitiendo el mismo año y de una de ellas no se tiene ninguna información sobre su deserción.

En las condiciones actuales del panorama educativo, vale cuestionar también los lugares que están habitando cientos de jóvenes que se encuentran ausentes en el colegio³³. Es el caso de Emilia, una de las estudiantes del grado séptimo con una DP, quien en las clases virtuales dejó de asistir porque su madre tuvo dificultades económicas que la llevaron a retirar el servicio de internet y empezar a trabajar, y Emilia se conectaba de su celular. En el regreso a clases post pandemia, también se ha ausentado y mencionaba su profesora directora de aula que ya no ha podido comunicarse con los contactos que tiene. Respecto a ello, Preciado explica que “pandemias como la que estamos viviendo, no hacen más que reproducir, profundizar y expandir a los cuerpos individuales, las lógicas de dominación y gestión política de la vida y la muerte que ya venían operando sobre nuestros territorios” (Preciado, 2020 citado en López y Núñez, 2020, p.30).

Asimismo, nos aproxima a lo que plantea Rockwell (2018):

Son tiempos de guerra. Es imposible abordar la cultura y la educación sin considerar este hecho. No me refiero solo a las guerras no declaradas emprendidas por Estados Unidos, ataques que cobran miles de vidas civiles bajo el manto de la “lucha contra el terrorismo”. Desde años atrás, el mundo entero ha sufrido una guerra, larga y violenta,

³³¿Dónde están?, ¿qué están haciendo?, ¿dónde quedan sus dolores?, ¿conservarán la relación con sus compañeros?, ¿en qué se habrán convertido sus “estudios” ?, ¿cuáles están siendo sus lugares de escape?

identificada por los zapatistas como la guerra del neoliberalismo contra la humanidad.
(p. 812)

Sin duda en estas condiciones y con la ausencia de herramientas materiales y tecnológicas para acceder a una educación virtual en tiempos de pandemia, se convierte la educación en un privilegio que apunta a un orden necropolítico reduciendo las posibilidades de vida y de sobrevivirla en mejores condiciones, pues no todos logran finalizar sus estudios y no sólo están expuestos a la muerte por el virus Covid-19, sino también por las otras problemáticas político-económicas que atraviesa el lugar. Igualmente menciona Rockwell (2018, p.813) que “arsenales del neoliberalismo incluyen armas más terribles que las nucleares y las biológicas. La explotación y la exclusión económica han afinado sus métodos para abarcar a toda la población mundial. El hambre, la epidemia y el destierro matan a millones”, las cuales podríamos identificar en las prácticas de despojo y olvido que se viven en la Comuna 13.

Como primeras conclusiones de esta aproximación a la IEES, por un lado, permite identificar como lo diría Rockwell (2018) la relación entre el educar y el común social:

El trabajo de educar también tiene un componente de compromiso con la esfera de lo común social; depende esencialmente del común social, de horas y horas de trabajo impago tanto de los maestros como de los familiares. Es un trabajo que acrecienta el común cultural, también es un trabajo que requiere el afecto, el conocimiento, la formación entre todos nosotros (p. 871).

Lo comprendo como lugar desde el que se puede proliferar una estructura dominante y también florecer desde nuevas, como núcleo de una comunidad. Sin embargo, es agobiador pensarlo en el contexto de la pandemia, donde todo ello se encuentra fragmentado y desbordan todas las posibilidades frente a lo dispuesto social y económicamente. No será posible hacerlo tangible o quizás más difícil, mientras las condiciones con las que los estudiantes puedan acceder a una “educación virtual” sean precarias.

De otro lado, permite seguir construyendo nuevas maneras de documentar el trauma para ser pensado de forma colectiva, para conversar las discapacidades psicosociales y acercarnos a la atmósfera de quienes le son asignados estos

diagnósticos, en este caso hablando principalmente de estudiantes de la IEES. En coherencia con Cvetkovich (2018, p.23), “El trauma cuestiona y fuerza las formas convencionales de documentación, representación y conmemoración, dando lugar a nuevos géneros de expresión, tales como el testimonio, y nuevos tipos de monumentos, rituales y representaciones que pueden convertirse en testigos colectivos y públicos.” Lo que me lleva a considerar los espacios artísticos de la institución como lugares fundamentales para sostener las emociones, dándole otro lugar y connotación a quienes se alejan de los parámetros de normalidad y son transgresores de las dinámicas clásicas escolares.

2.4. Rutas y desvíos junto a quienes habitan los laberintos afectivos



Fotografía 20. Lunes 11 de octubre en el taller “Crear puentes en el colegio”. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

Después de haber realizado un panorama detenido de la IEES desde la perspectiva psicosocial-cultural que aquí nos interesa, ahora propongo pensar en las rutas afectivas con múltiples direcciones posibles que pueden estar presentes en este espacio entre las relaciones tejidas por quienes conforman la comunidad educativa.

Surge entonces la pregunta ¿Podríamos hablar de archivos de sentimientos de quienes habitan la IEES? partiendo principalmente de encuentros con los docentes/grupos de estudiantes, sus memorias, vivencias y experiencias relacionadas

con lo psicosocial y las discapacidades psicosociales, en un intento por contextualizar lo afectivo en la institución educativa. Ann Cvetkovich hace referencia con archivos de sentimientos a “una vorágine emocional. Una forma de entender políticamente las emociones con raíces culturales, ubicadas en tramas espaciales y desenlaces subjetivos” (Hernández, 2020, p. 1); dando lugar a nuevos géneros de expresión, tales como el testimonio, y nuevos tipos de rituales y representaciones que pueden convertirse en testigos colectivos y públicos en las comunidades educativas. Igualmente, los archivos de sentimiento permiten reconocer desde el campo afectivo los marcos

que operan para diferenciar las vidas que podemos aprehender de la que no podemos aprehender (o que producen vidas a través de todo un contínuum de vida) no sólo organizan una experiencia visual, sino que, también, generan ontologías específicas del sujeto. Los sujetos se constituyen mediante normas que, en su reiteración, producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen. (Butler, 2010, p. 16-17).

Poner la mirada en las maneras en que se construyen los sujetos, nos permitirá encontrar un espectro de maneras de vivir en un contexto educativo, bajo qué normas se relacionan quienes forman parte de la comunidad educativa, qué lugar ocupan cada uno de ellos en la institución, qué sentimientos, emociones, afectos habitan la IEES y qué objetos han configurado estos cuerpos y han sido relevantes respecto a las discapacidades psicosociales.

Si bien Cvetkovich se acerca al concepto con el interés de crear un archivo de sentimientos desde la singularidad y la propia existencia/experiencia para documentar “abusos sexuales infantiles, incesto, activismo antisida, diáspora migratoria de sujetos a Estados Unidos y discursos butch-femme del argot lésbico” (Hernández, 2020, p. 1). En este momento me interesa poder alcanzar su planteamiento desde la teoría crip, la cual permitiría romper/desviar una mirada patologizante y potenciar una mirada sociocrítica, actuando en resistencia a la delimitación de tipos de cuerpos y sensibilidades enmarcadas en una biopolítica de la normalización frente a las discapacidades psicosociales desde lo experimentado por la comunidad educativa.

De esta manera, en este apartado pretendo acercarme a las construcciones de docentes (de aula y docente de apoyo³⁴), la psicóloga de la institución y sus relaciones con estudiantes, principalmente con los que han sido diagnosticados con una DP; intentando ser fiel a sus archivos de sentimientos. Para ello en este apartado, tendremos en cuenta dos momentos, los cuales podríamos decir corresponden a esas rutas que pueden encontrarse en los laberintos afectivos que veníamos mencionando en el primer apartado:

2.4.1. Emociones, afectaciones y relaciones entre algunos miembros de la comunidad educativa.

2.4.2. Espacios y atmósferas en las que se construye “lo raro”: aulas de clase y aula de aceleración.

Así entonces considero importante atender las voces de los docentes de aula de manera más detenida, puesto que han sido poco exploradas para hablar del reconocimiento de sujetos que caben en un diagnóstico de discapacidades psicosociales, y finalmente son quienes más tiempo comparten y atienden a sus necesidades desde la acción inmediata, desde la incertidumbre de lo que trae el día a día y que permitiría tejer desde lo colectivo otras rutas posibles a los laberintos establecidos/creados tanto por la violencia, la historia y el abandono estatal como por los dispositivos clínicos que atraviesan estos cuerpos.

³⁴ La docente de apoyo pedagógico, es por lo general un licenciada/o en educación especial, de acuerdo con el decreto 1421 del 2017, tiene como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual del proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población. Por lo general y en el caso de la Institución Educativa Eduardo Santos cuentan con una profesional responsable de ello, lo que me parece inabarcable al hablar de 2000 o más estudiantes y familias que pertenecen a la institución, y 60 docentes a los que se debe responder.

2.4.1. Emociones, afectaciones y relaciones entre algunos miembros de la comunidad educativa (docentes/estudiantes diagnosticados o no con una discapacidad psicosocial)

Conmoverse/tocar es “ser alcanzado, acariciar, levantar, conectar o envolver y, siempre también entender a otra gente o a las fuerzas naturales que efectivamente han hecho lo mismo antes que nosotros, en tanto involucradas en el mismo proceso”³⁵.

Eve Kosofsky Sedgwick, *Tocar la fibra*, 2018

Ahmed (2014) comprende las emociones como aquellas que se “involucran en procesos corporales de afectar y ser afectada (...), las emociones se refieren a cómo entramos en contacto con los objetos y con otras personas” (p. 312), lo que me interesa reconocer en este contexto, las memorias de docentes asociadas a los paradigmas en que se construyen las prácticas, experiencias singulares o colectivas sobre las discapacidades psicosociales en el entorno educativo, y la identificación de cómo la vida educativa afecta la vida de los docentes que habitan la IEES. Para ello tendríamos que recordar que la discapacidad es una experiencia

(...) que no es un hecho individual, sino que se forma socialmente y se reforma continuamente, nombra los resultados cambiantes que se dan en la vida de una persona, así como sobre la enseñanza y el aprendizaje del comportamiento “apropiado” en un contexto determinado. (Pérez, 2020, p. 251)

¿Cuánta energía necesitamos para encausar estas lógicas “apropiadas” ?, ¿quiénes y cómo hemos aprendido o no a relacionarnos con personas que portan diferentes maneras de comportarse o expresar sus emociones?, ¿qué presiones omitimos o pasamos por alto para encajar en un grupo individual/colectivo creado sobre ficciones de lo correcto, la optimización y la producción?, ¿qué instituciones y políticas dictan y determinan esas formas “apropiadas”?

Para pensar estas preguntas en clave con las dinámicas educativas, y las emociones y afectaciones que habitan en las y los docentes, así como sus relaciones con los estudiantes, recurriré al taller *Crear puentes en el colegio*, desarrollado el lunes

³⁵ Cita complementada entre el texto original y el traducido.

11 de octubre del 2021 de 8:00 am a 10:00 am con 33 profesores de bachillerato, como espacio que considero nos permitirá articular o enlazar las experiencias y sentires de los docentes como acompañantes, no solo de saberes sino de unas existencias sensibles, con sus propios mundos y conocimientos, el cual iré entrelazando con otras entrevistas y observaciones participativas realizadas con algunos docentes y en algunos de sus grupos.

El taller fue planeado inicialmente con Camila la docente de apoyo, Viviana la psicóloga del colegio y Laura una psicóloga perteneciente al colectivo Centro Psique³⁶. En los últimos meses he recibido apoyo principalmente de esta psicóloga del colectivo al cual pertenezco, quienes trabajan con enfoques sociocríticos y comunitarios, y me permiten asesorarme un poco más sobre la intervención con los docentes y estudiantes para trabajar de manera cuidadosa los temas relacionados con la discapacidad psicosocial, teniendo presente que busco navegar lugares bastante sensibles.

Viviana y Camila nos comentaron que ya habían realizado un taller, aproximadamente hace un mes con los docentes sobre el regreso al colegio y los posibles encuentros post pandemia (teniendo presente que no quiere decir que la pandemia haya terminado, pero se activan el trabajo presencial y otras dinámicas con las medidas de la vacunación y la disminución del contagio), así que la idea era continuar en esta línea. Además en algunas de las entrevistas que había realizado con los docentes mencionaban la necesidad de espacios de expresión, escucha, “catarsis” y reconstrucción de nuevas rutas que permitan sostener los afectos y las afectaciones de la comunidad educativa. Como sucedió en una ocasión que me encontraba haciendo observación participativa en uno de los grupos de octavo en la que surge una conversación con el profe Cristian,

(...) sobre la situación de los chicos con la pandemia, el microtráfico y la pobreza, donde me cuenta la situación de Santiago, un estudiante que se había ausentado varios días, luego regresa y aprovecha para preguntarle por qué no había vuelto y cómo estaba. A esto le responde que se encuentra mal, con problemas en su casa, especialmente con su hermano, y con problemas económico que los ha llevado a estar pasando hambre,

³⁶ El colectivo Centro Psique, es un colectivo de arte y psicología conformado por psicólogas/os, docentes y artistas de la ciudad de Medellín, donde convergen intereses por la potencia creativa, la psicoterapia y la pedagogía con enfoques críticos y comunitarios.

por lo que se había tomado unas pastillas intentando suicidarse por segunda vez. Frente a esto Cristian expresa que son situaciones muy difíciles, que lo trastocan a él como docente, que no es algo que pueda decir “termino clases, todos estos problemas se quedan en el colegio y me voy”. Por el contrario, menciona: “yo anoche me fui pensando en él, haciendo la comida y pensando si Santiago y su familia ya comerían o si ya se habría tomado el cloro intentando suicidarse de nuevo”, donde termina mencionando la importancia de que los profesores reciban también una atención psicológica, puesto que no son casos esporádicos, sino que se encuentran atravesando la cotidianidad del colegio (Diario de campo, 17 de septiembre de 2021).

En la reunión que tuvimos para la preparación del taller, la docente de apoyo y la psicóloga inicialmente escucharon las ideas que traíamos Laura y yo. Donde mencionábamos esto que me había encontrado en las conversaciones con los profesores que ellos nombraban como una preocupación o malestar —entre ellos el profe Cristian—; hablar de malestar hizo que la psicóloga reaccionara en desacuerdo y con algo de miedo arqueando sus cejas, fijando su mirada a la pantalla, abriendo los ojos y tensionando sus labios, nos decía: “esto puede ser algo delicado, pueden ser preguntas que desborden a los profes” (Viviana, psicóloga, reunión jueves 30 de septiembre de 2021), mostrando seguidamente su línea epistémica en la psicología positiva, precisándonos que tendríamos que “nombrar las cosas en términos positivos y brindando herramientas para sus habilidades sociales”. Al encontrarnos con estas expresiones, en búsqueda de una conciliación y generar lazos de confianza para llevar a cabo las actividades, les mencionamos la importancia y la necesidad de nombrar los sentires por parte de los docentes, como ellos mismos lo enunciaban, para poder dar paso a una creación de puentes, transformación de dolores y preguntas en común.

De esta manera, el objetivo del taller respecto a la pertinencia para la investigación fue, por una parte, afianzar y establecer vínculos con el grupo de docentes, así como observar sus dinámicas colectivas y afectivas facilitando la identificación de los andamiajes emocionales y afectivos sobre los cuales se han construido las relaciones, tanto entre docentes como entre docentes y estudiantes. Por otro lado, para dar una mirada global de las problemáticas psicosociales dentro de la institución y cómo eso les afecta, siendo un conector para el reconocimiento de las

violencias capacitistas, las relaciones de poder y los testimonios que devienen de las entrevistas.

Así pues, la actividad que construimos estuvo centrada en tres momentos:

i. Cartografía Mapeando el cuerpo-territorio: vivencias y emociones.

Para este primer momento, los docentes se dividieron en tres grupos de 10 a 11 personas y realizaron una cartografía pensando el territorio en tres dimensiones: cuerpo / colegio / comuna, y partiendo de algunas preguntas³⁷ como provocaciones e incitaciones a la reflexibilidad. La idea era que a medida que fueran terminando pasaran a observar las cartografías de sus compañeros y a la siguiente actividad.

ii. Lazos de fuego.



Fotografía 21. El laberinto. Autora: Laura (psicóloga), 2021

³⁷ Preguntas como: a. ¿Qué diferencias de género reconocen los estudiantes la experiencia educativa? b. ¿Qué problemáticas de la comuna se ven reflejadas en la cotidianidad de la institución? En relación con seguridad, microtráfico y violencia. c. ¿Qué emociones reconoces en la cotidianidad de las relaciones en la escuela? d. ¿Cómo te afectan la realidad de tus estudiantes?

En esta fase los docentes pasaban por un supuesto “laberinto” que dispusimos en las escalas al lado de la biblioteca la cual queda en el segundo piso donde nos encontrábamos reunidos. Allí se encontraron con fragmentos de poemas u hojas en blanco si deseaban expresar algo. Al salir del laberinto, llegaron de nuevo a la biblioteca cada uno de los docentes (o por parejas) se les entregó una vela, quienes elegían un lugar de la cartografía que deseaban iluminar o renovar, pensando en la transformación de las emociones nombradas-sentidas anteriormente. Asimismo, le dieron un lugar al poema o a la escritura plasmada.

iii. Conversando puentes de luz.

Por último, nos reunimos de nuevo para compartir y conversar lo que se vivió en cada uno de los momentos, lugares/sensaciones/palabras/gestos en los que se reconocieron y encontraron en común.

Antes de desarrollar los momentos del taller, realizamos una actividad rompe hielo que facilitó las dinámicas de este. Los docentes se veían dispuestos, hacían bromas e interactuaban constantemente, como nos lo había advertido Viviana “A ellos no les gusta lo catedrático ¡Ellos son rumberos!”, quien nos propuso realizar el saludo con una canción de Jerusalema, con la que tenía cierto temor por comenzar con esta canción tan explosiva a las 8:00 am, pero sin duda Viviana estaba en su terreno y conocía su gente. Evidentemente los docentes disfrutaron el momento bailando, invitando y generando un ambiente agradable.

Mientras los docentes realizaban las cartografías, quienes mediábamos el taller comenzábamos a observar que las sensibilidades afloraban y se disponían a entregar sus experiencias, lo que Ahmed (2018) llamaría conexiones frágiles. Preguntarles a los profesores por las emociones que los atraviesan en su labor docente en un contexto de violencia, de algún modo significaba recoger los añicos de una historia, como recoger las piedras: piedras que son calentadas por el calor de un cuerpo (Ahmed, 2018). Cada grupo se veía dedicado a la construcción de las cartografías, entre risas, quejas, tristezas iban dándole forma y comenzaban a rememorar situaciones y experiencias que son pasadas por alto en el afán de la cotidianidad y permitía generar otras conexiones. Reconocer la fractura desde otros lugares y cuestionar el alcance que pueden y/o deben sostener en sus estudiantes o entre los mismos compañeros

docentes, si bien no se referían a un estudiante con una DP en particular, mencionaban todas las problemáticas presentes en el contexto que afectan los cuerpos y como lo mencionaban los profes, alteran su rendimiento académico y sus relaciones sociales en la institución, al atravesar situaciones de violación, consumo de drogas o abandono por parte de sus familiares o acudientes, en función de lo cual cabe preguntarnos por las diferencias que pueden presentar quienes tienen un diagnóstico y quienes no.

En el momento que atravesaban el laberinto, se suscitaron diversos semblantes, unos molestos de cruzar estos “enredos”, uno que otro mareo e incomodidad, otros disfrutando como si fuese un juego, otros que se quedaron observando y no realizaron la actividad. Era particular cómo cada uno vivía este instante de diferentes maneras, unos se detenían y leían los poemas, otros decían “¡No puede escoger tanto, siga, siga!” y/o tomaban el que primero se atravesaba, al final fue bonito escuchar cómo cada una/o tejió un significado.

Todo ello fue conversado de manera más detenida en el último momento, donde dieron cuenta de estar allí, del movimiento y el estar expuestos a la vulnerabilidad de sentir, recordar, confiar y respetar lo que allí se elaboraba. Aunque no faltaban uno o dos de los profes como cuerpos que también pueden ser muros, en silencio, evadiendo la conversación, el contacto y las actividades en sí entre gestos de rechazo, indiferencia o desinterés; me pregunto si sería realmente desinterés o se sentían tan afectados/interpelados con la actividad que preferían evadirlo, de lo cual se me hace difícil clasificar o agrupar lo que nos ofrecieron, pero a continuación retomaré algunos de los aportes recibidos e importantes para esta parte del capítulo.

Conexiones frágiles: redes/rutas de apoyo

Soy vertical.
Pero preferiría ser horizontal.
(...)
Para mí es más natural estar tendida.
Es entonces cuando el cielo y yo conversamos
con libertad,
y así seré útil cuando al fin me tienda:

entonces los árboles podrán tocarme por una vez,
y las flores tendrán tiempo para mí.
Sylvia Plath, Soy vertical, 1999

En un primer momento, me parece pertinente mencionar la intervención de la profesora Gabriela, quien ingresó a la institución hace un año (2021), es docente de matemáticas y acompañante del grupo Octavo-2. En su aporte después de haber realizado las diferentes actividades propuestas, podríamos decir que sistematizó la experiencia dándole un sentido práctico y de complementariedad entre las diferentes cartografías (Cartografía 1, 2, y 3 como se muestra en las fotografías), ella trasciende la mirada de la propia cartografía y genera puentes con las otras elaboraciones, expresándolo de la siguiente manera:

Teníamos que observar las 3 cartografías, ¿cierto? Yo llegué y las observé y llegué a algo que no sé si es porque hemos estado hablando mucho de eso, pero es la competencia³⁸ e identifiqué tres cosas que hay en una competencia que es la parte conceptual, y yo dije vea, aquella cartografía tiene el concepto (Fotografía 22. Cartografía 1), lo conceptual, aquella fue más pensada, elaborada, hay más conceptos. Después vi aquí (señala otra cartografía) y dije esta es lo procedimental (Fotografía 23-24. Cartografía 2), esta fue así, esta fue poco hablada, se comenzó y se empezó a construir, pero mire que poco a poco se fue dando color, se fue llegando, acá está la institución, pero hay una parte donde no se alcanza a llegar creo que esa es la escombrera. Acá se fue construyendo y cómo se ha ido construyendo, cómo ha ido calando, luego llega a la Comuna 13 y en la Comuna 13 el barrio Eduardo Santos, es a partir de cada uno de los docentes, porque cada uno acá puso, colocó, pegó... cada uno con su personalidad, con sus capacidades ha ido poniéndole color a esto o cambiándole.

Y observaba esta, esta es más actitudinal (Fotografía 25. Cartografía 3), más de sentimiento, hay mayor sensibilidad en ella... El ser, el corazón, el brazo, entonces esta es la parte actitudinal. Para mí están las tres, lo que debe llevar una competencia: lo

³⁸ De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2021) una competencia es Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer.

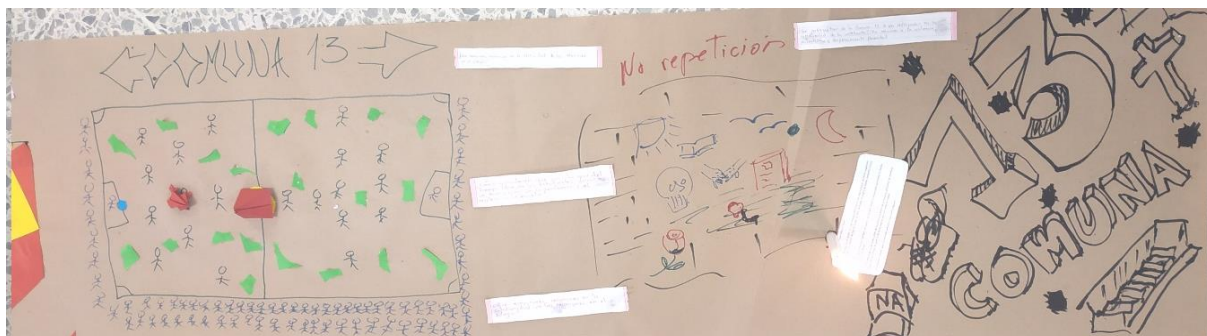
conceptual, el hacer y el ser (Gabriela, profesora, taller Crear puentes en el colegio, lunes 11 de octubre de 2021)



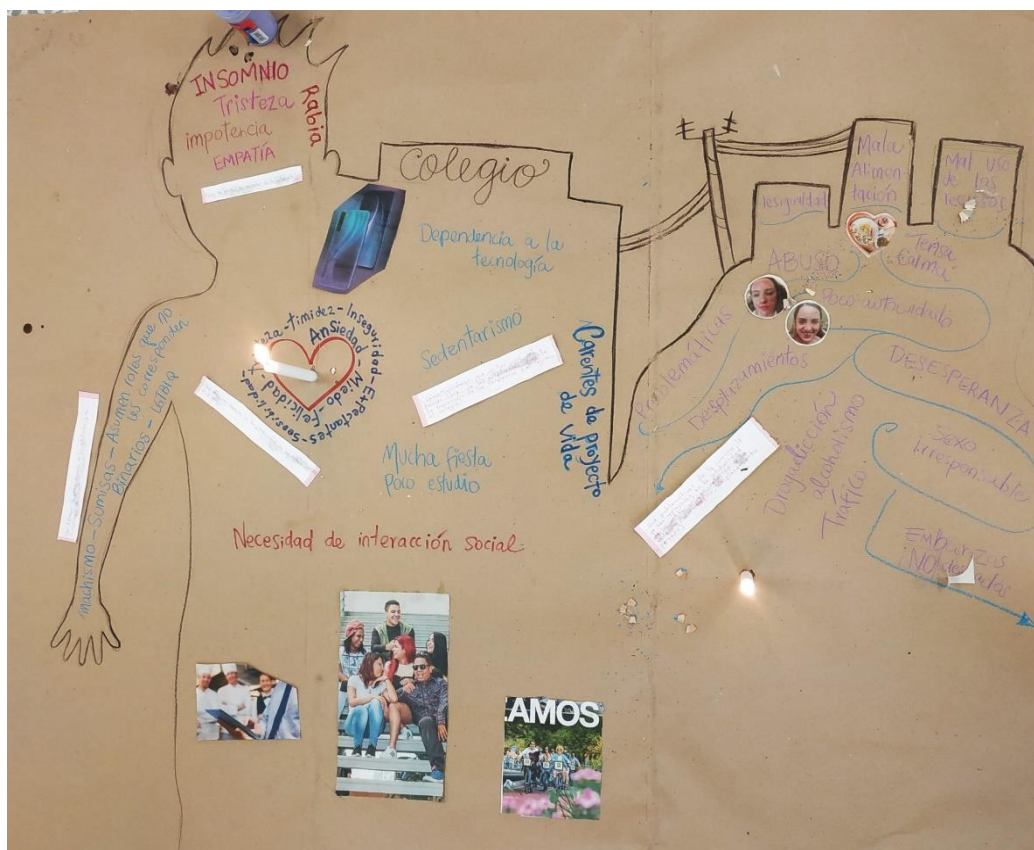
Fotografía 22. Cartografía 1. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021



Fotografía 23. Cartografía 2. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021



Fotografía 24. Continuación Cartografía 2. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021.



Fotografía 25. Cartografía 3. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

Esta participación nos permite hacer varias observaciones, como identificar su posición afectiva analítica, desde su disposición para mirar, reconocer y validar el trabajo y las formas en que se relacionaban los otros; recorrer y viajar por estas representaciones puede expresar también la importancia y la presencia inevitable de la interdependencia, pues en las rutas que esta maestra concreta reconoce lo valioso de los aportes y el lugar que ocupa cada docente. Lo cual se conecta con las ideas de Maldonado (2019), bajo la posibilidad de

trazar el horizonte de una interdependencia corporal en la que declaramos nuestra vulnerabilidad, al mismo tiempo que, proclamamos nuestro sentido de responsabilidad frente a una situación que no elegimos, pero que siempre deberíamos de considerar cuando se trata de cuidar de un Otro que persiste en ser radicalmente dependiente a mí. (p. 36-37)

Lo anterior implica pensar en las relaciones entre la educación y el cuidado, como una red de apoyo que sostiene la comunidad educativa, no de manera separada o vertical, sino como una telaraña que va en diferentes direcciones en la que convergen relaciones entre todos los actores sociales de la comunidad educativa. Rompiendo con las miradas verticales donde el docente enseña, el estudiante aprende, el docente da, el estudiante recibe, y la escuela como una experiencia de contactos, de conmociones, de afectos, no únicamente como el lugar en el que circulan informaciones y saberes racionales. Habría que reconocer el estudiante como un ser sensible, portador de unos saberes y de una historia, al igual que el docente como aprendiz desde su existencia vulnerable y su afectividad corporal.

En días posteriores al encuentro con los profesores pude conversar más detenidamente con la profe Gabriela, donde mencionaba su incomodidad en el colegio anterior al no encontrar pares para el trabajo colectivo, ni el apoyo para la realización de proyectos a mediano plazo, frente a lo que me compartía cómo era su afectación:

En mi caso a uno se le va la motivación, pierde la motivación, porque uno ve muchas problemáticas y se siente impotente porque uno solo no las puede solucionar, necesita que todos y todas se pongan de acuerdo, tiene que ser con otros, si vamos para un mismo lado se puede. (Gabriela, profesora, entrevista semiestructurada, 28 de octubre de 2021)

Siguiendo la voz de esta docente, surge la pregunta de hasta dónde puede llegar la labor de un profesor para dar respuestas a las múltiples situaciones que se presentan en una institución y en donde convergen no sólo situaciones específicas del colegio, sino que desbordan la membrana con problemáticas familiares y sociales. Aunque en las narrativas se localiza el problema en la individualidad del estudiante, el contexto o la familia; en el testimonio vemos que se choca con esa zona impenetrable de la membrana en que la impotencia se convierte en un paisaje común, de no saber cómo proceder, con qué palabras, con qué lenguaje o con qué acciones acompañar, en este

caso a estudiantes que han sido diagnosticados o son potencialmente diagnosticables con una DP.

Lo anterior nos da paso a preguntarnos por cómo los docentes conciben a los estudiantes que han sido diagnosticados con una DP o que pueden ser diagnosticados, y por cómo son sus relaciones y trayectorias dentro de la institución cuando se encuentran con el caso de un estudiante. En las entrevistas realizadas con las/los docentes ha sido común la angustia y la queja de que no hay docentes de apoyo y psicólogos que puedan acompañar los procesos de manera constante, que como lo hemos mencionado anteriormente, afectan diferentes factores como la contratación, la sobrepoblación dentro de la institución y por lo tanto la falta de conocimiento sobre las rutas que pueden llevarse a cabo, así lo mencionan Gabriela, Violeta y Cristian:

(...) sí, creo que, en la parte de identificar los niños con estas problemáticas, yo pienso que falta, porque yo veo que cambian los psicólogos, docentes de apoyo, los cambian muy rápido y eso es algo que necesita un seguimiento (Gabriela, profesora, entrevista semiestructurada, 28 de octubre de 2021).

(...) en este colegio, no es que se haga mucho lo de actividades diferenciadas... Porque la misma dinámica no lo permite porque son salones de 45, 50 estudiantes, pero en experiencias que yo he tenido en colegios privados sí hacíamos actividades diferenciadas (Violeta, profesora, entrevista semiestructurada, 25 de febrero de 2021).

Entonces no sé, porque como este año no sé cuáles son diagnosticados en mi grupo. Porque Camila todavía no está con nosotros, ella tiene una contratación diferente, ellos no sé cuándo es que los contratan, eso podemos pasar hasta dos meses sin docente de apoyo en todas las instituciones educativas, porque la alcaldía no libera presupuesto y no contratan (Cristian, profesor, entrevista semiestructurada, 3 de febrero de 2021).

Esto me lleva a pensar en la formación de docentes desde los pregrados hasta su trayectoria docente ¿cómo nos enseñan a enseñar? ¿para quiénes está hecho el currículo?, ¿quiénes pueden acceder al aprendizaje?, ¿qué saber se tiene que poner en juego para poder acompañar y sostener las diferencias?, ¿de qué manera es abordado en el currículum académico o pasa por el currículum oculto? Bien la escuela continúa siendo entre otras cosas un dispositivo de disciplina donde se gestiona un

conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez "dóciles y útiles". Vigilancia, ejercicios, maniobras,

calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas (Foucault, 2002, p. 5).

Lo cual sin duda va ligado a la formación, la especialización de los saberes y los contenidos que deben encausar los docentes para que logren ser útiles en una sociedad disciplinaria e individualista, considero que para pensar en una “educación para todos” habría que reconocer la multiplicidad que habita el aula como una puerta de entrada y de apertura, no como una puerta que determine quienes podrán y quienes no aprender. Para lo que habría que contemplar las múltiples formas del capacitismo en la escuela, tal como el lugar de las guías a las que han tenido que recurrir en tiempo de pandemia, que exigen unas determinadas capacidades (trabajo autónomo, manejo de tecnologías, entre otras) y disciplina para ser desarrolladas, por un lado, podríamos ver sus lados positivos al combinar áreas del conocimiento, el trabajo colectivo de los profes. Por otra parte, estaría también lo que exige para un niña, niño u adolescente trabajar de manera autónoma o individual, así como sus mismas estructuras que demandan sobre todo una buena lectoescritura sobresaliendo el oculocentrismo³⁹ y el logocentrismo⁴⁰ convirtiéndose la guía en un manual del aprendizaje, más allá de la creación y el reconocimiento de sí mismos en el contexto.

En los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje (escuela, casa, calle) se encuentran presentes los privilegios y las opresiones que se estructuran mediante sus estratificaciones económicas e históricas, su sexo, su género, su edad y el lugar que ocupa dentro de su entorno doméstico, donde se inhiben o se potencian los saberes y prácticas de cada estudiante. La profesora Gabriela reconoce la escuela como un lugar de protección, para lo que da dos ejemplos, uno de sus estudiantes que consume marihuana y otro de sus estudiantes en el que reconoce dificultades psicológicas y de

³⁹ Para Borea de la Portilla (citada en Vite, 2022) el ocularcentrismo se refiere a la cultura, prácticas y normalización de lo visual en el que estamos inmersas. Los ojos en la era de la imagen son los órganos sensoriales más valorados para orientarse en el mundo, para interactuar con los demás y la constitución de una identidad de cómo nos vemos a nosotros mismos. De esta manera, la vista es el sentido con el que más se ha identificado la capacidad de categorizar, simbolizar, significar y explicar; convirtiéndonos en espectadores.

⁴⁰ El logocentrismo europeo ha impuesto el dominio de la escritura sobre formas distintas de performance incorporado. Históricamente se tiende a considerar "conocimiento" lo que se escribe, excluyendo lo que se actúa corporalmente (Ayora, 2014).

aprendizaje, que en su casa no fomentan una ética del cuidado de sus deseos por practicar y crear hip hop.

La ayuda no está en la casa, por ejemplo, a él le gusta el hip hop ¡La madre armó un tremendo problema, y hasta grosera fue! El niño tal vez sabía que la mamá no lo dejaba y él decía que le gustaba pero que no podía. Él niño se relaciona en la medida que puede y con ayuda de sus compañeros. Yo sí creo que él necesita acompañamiento de especialistas, yo creo que necesita terapias de lenguaje. (Gabriela, profesora, entrevista semiestructurada, 28 de octubre de 2021)

Sin embargo, en contraste con lo que plantea la profe Gabriela, Tito un egresado de la IEES, artista y líder de la Casa Kolacho (con quien pude conversar el martes 24 de agosto de 2021, en la semana cultural del décimo Festival Kolacho), permite reconocer las partes contradictorias de la escuela, puesto que difiere con que la escuela sea siempre un espacio protector y estimulante de prácticas disidentes. Si bien contempla la tradición del festival Kolacho, en memoria del estudiante Kolacho, en la IEES, permitiendo integrar el graffiti, el hip hop y el break dance como identidades de la comuna. Tito considera también que no ha sido algo trascendental, pues no observa una apropiación por parte de los estudiantes a lo que atribuye las diferentes maneras de relacionarse durante la pandemia y de los docentes reconociendo que muchos se apropian del festival solo durante esa semana, lo cual él considera puede ser algo trabajado durante todo el año, vinculando la historia y el hip hop o las identidades de la comuna (Tito, líder de la Casa Kolacho, conversación informal, 24 de agosto de 2021). Sin embargo, esclarece las dinámicas sistémicas de las cuales no se pueden separar los docentes, para responder a tantas responsabilidades, al plan de estudios de la secretaría, lineamientos curriculares y la misma estructura del Estado.

Entre estos contextos de aprendizaje-enseñanza nombrábamos que la calle puede ser también uno de ellos y que contiene esas dos posibilidades de violencia o de potencia, en las cartografías observamos cómo para los docentes la calle representa el peligro del cual la escuela o la familia debería ser un refugio, pero también como espacio de participación para las comunidades afectivas desde el arte urbano y el deporte. Me parece interesante la cartografía 3, para observar cómo se corporiza el contexto o cómo se contextualiza el cuerpo, donde la escuela se encuentra en tensión,

y permite hacer una lectura sociocultural de las discapacidades psicosociales, sin olvidar que estos tres espacios (escuela, casa, calle) exponen siempre la vulnerabilidad para los jóvenes de diferentes formas, como la violencia, la drogadicción o el abandono.

2.4.2. Espacios y atmósferas en las que se construye lo raro: aulas de clase y aula de aceleración.

De los primeros acercamientos que tuve al retomarse las dinámicas presenciales después de la cuarentena, fue el jueves 19 de agosto de 2021. Me encontraba realizando observación participativa en el grado séptimo y conversando con una docente me pregunta si ya conocía a María, le respondo que no y ella me dice “ella es la dura, ella le serviría mucho para eso que usted está haciendo, ella trabaja con el grupo de aceleración y *allá hay de todo*” (Diario de campo, jueves 19 de agosto de 2021). Esto me lleva a cuestionar la construcción de las subjetividades a través de los espacios y ahora que lo reflexiono veo allí una acción discriminatoria que naturaliza localizar espacios en los que se concentre lo raro, para la comprensión de lo raro me acerco a Mark Fisher (2018)

Quisiera plantear que lo raro es un tipo de perturbación particular. Conlleva la sensación de algo erróneo: una entidad rara o un objeto que es tan extraño que nos hace sentir que no debería existir, o que, al menos, no debería existir aquí. Pues si tal entidad u objeto está aquí, las categorías que hasta ahora nos han servido para dar sentido al mundo dejan de ser válidas. Al fin y al cabo, no es que lo raro sea erróneo, sino que nuestras concepciones deben de ser inadecuadas (p. 19).

Ya veíamos que estos cuerpos generan una interrupción, habría que pensar además a quiénes y a qué perturban, pues siento que la expresión de la docente en ese momento desplaza la existencia de estudiantes con DPs a este grupo singular de aceleración, las categorías que le dan sentido a su mundo escolar dejan de ser válidas. Posteriormente, recurro donde la profesora María, le manifiesto mi razón de estar en la institución y mis intereses de investigación, sin decirle mucho me responde algo ofuscada que la inclusión no existe, que ha sido todo un error eliminar las escuelas especiales, que cuando se jubile escribirá un libro con mucha rabia haciendo una crítica a esa tal

inclusión y que ella había comenzado con estudiantes infractores de la norma y drogadictos, que para eso ella había estudiado, no para trabajar con retrasados mentales y ahora le mandaban de todo (Diario de campo, jueves 19 de agosto de 2021).

Tendríamos que pensar las diferencias generacionales de ambas docentes: la formación conceptual, profesional, las características y las crisis de las épocas, pues se llevan aproximadamente 20 años. Aun así, las dos no se responsabilizan de recibir lo raro, por eso nombro en este apartado los estudiantes que cuentan con diagnóstico de DPs como lo raro, lo decía el autor no es que sean erróneos, sino que persisten concepciones que marginan lo extraño, lo que irrumpe parámetros normocentristas. Por consiguiente y comprendiendo que la cartografía

dibuja la forma que toman mecanismos del poder cuando se especializan (...), pero puede operar también como una máquina abstracta que expone las relaciones de fuerza que constituyen el poder” dejándolas así al descubierto y abriendo vías posibles de resistencia y transgresión (Preciado, 2017, p. 9).

Hago una pequeña descripción sobre los dos lugares que considero significativos como constructores de lo raro dentro de la institución, como lo son: las aulas de clase y el aula de aceleración.

Aulas de clase

De cualquier aula considero que los pupitres continúan siendo unos objetos capacitistas y que guardan disciplina y moldeamiento del cuerpo. Mencionaba anteriormente que en el momento en que se regresó de la pandemia los grupos estaban yendo por “burbujas”, esto quiere decir por subgrupos de 8 a 12 estudiantes, de los cuales muchas veces faltaban la mitad o más de la mitad. En estos días me asombraba que, aunque asistieran 5 u 8 estudiantes en un salón que podrían guardar una considerable distancia, siempre continuaban organizados en filas. ¿Por qué no podían utilizar otra manera de organizarse?, ¿Por qué tienen que continuar uno tras otro?, ¿Era coincidencia que los días/horas que yo iba tenían que estar dispuestos así? Además de seguir las normas de no levantarse y trabajar en la guía.



Fotografía 26. Disposición corporal en las aulas de clase. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

En los diferentes grupos que acompañé entre 7mo, 8vo y 9no, me encontré con que en al menos dos de ellos se hallaba el/la estudiante “del rincón” que no quería hablar con nadie, que no quería ni ser observada por sus compañeros. Quizá habrá que darles su espacio y libertad para ocupar el espacio que deseen, sin embargo, de acuerdo con las experiencias similares de otras instituciones pienso que tan solo la disposición del lugar y en este caso los pupitres, permiten una apertura o más bien se convierten en una barrera que no quiera ser atravesada.

Asimismo, me encontraba con que pocos conversaban, ni en las clases y ni en los descansos, muchos de las/los docentes me conversaban que eran consecuencias de la pandemia, no habían tenido oportunidad de conocerse entre ellos o si mucho de manera virtual. Esto me lleva a pensar en qué nuevas metodologías y “contenidos” tendrá que pensar la escuela al atravesar estos momentos de la pandemia.

Aula de aceleración



Fotografía 27. Captura de clase en aula de aceleración. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

Viernes 10 de septiembre de 2021. Más o menos a las 12:00m llego al colegio. Esta vez, me dirijo al aula de aceleración. En esta ocasión, la profe María me recibe muy amable. Me brinda el espacio para presentarme, mientras ella va a la coordinación con uno de los estudiantes.

Desde los otros momentos que he entrado a este salón he sentido una energía pesada, agotadora y tensa. Supongo son las mismas historias que ellas o ellos traen... Se encontraban en sus lugares, el aula es algo pequeña, quizá apenas para 10 estudiantes, pero me contaba la profe en otra ocasión que allí “le habían acomodado hasta 47 estudiantes”. Ese día sólo asistieron 5 y estaban organizados en dos filas. Yo aproveché para contarles quién era, de dónde venía y luego viendo que la profesora no llegaba les pedí que me contaran sus nombres y si tenían alguna pregunta podían hacerla si así lo deseaban. La mayoría eran voces tímidas y frías. Solo una de ellas reía constantemente y “metía la cucharada” (meter la cucharada significa interrumpir las conversaciones). Sólo se les ocurrió preguntarme cuántos años tenía.

Minutos después llegó la docente y comenzó la clase rezando una oración y una avemaría. En el aula hay dos tableros uno de marcador y otro de tiza, la profe como que había escrito en ellos antes de comenzar la clase. El primero lo tenían al frente y se titulaba “Desarrollo humano”, a lo que le seguían unas preguntas sobre una cita bíblica que tenían que transcribir y responder en sus cuadernos. El tablero de tiza estaba ubicado detrás de ellos, allí estaba escrita la clase de matemáticas sobre los fraccionarios.

Sentí la profe algo incómoda, intentándome mostrar los “productos” de sus estudiantes. Me pasó sus bitácoras o portafolios que contienen talleres y tareas que han desarrollado. Siempre con una queja de por medio: “no es fácil”, “observe los tipos de letras” (se refería a que algunas tareas eran hechas por sus acudientes observando las diferencias en la caligrafía), una que otra vez, resaltó que las tareas eran “excelentes”.

Terminaron la primera actividad y le pasaban el cuaderno a la profe para que se los calificara. Ella me los pasaba como para que yo supervisara o así lo sentía. En un momento le dije que tranquila, que iría observando y conociéndolos de a poco.

En esta aula, las dinámicas son mucho más diferentes a las que me venía encontrando. La queja de la maestra de no poder con tantos estudiantes y tanto contenido, pues el aula de aceleración son un espacio escolar de enseñanza-aprendizaje para jóvenes entre 15 y 17 años que no hayan realizado la básica primaria. En este tiempo por condiciones de la pandemia, las burbujas estaban divididas de acuerdo con el nivel que llevaban, en los otros momentos, todos han validado juntos diferentes saberes de la básica primaria. Dichos procesos han sido mediados por una guía escolar, si bien es un espacio importante para quienes no han podido cursar sus estudios, también es una propuesta que juega bruscamente con los tiempos.

Aunque se siente una atmósfera de tristeza y rabia algunas, por tener que estudiar (hacían las cosas por obligación, tenían poco apoyo familiar), otros con sus experiencias de vida (familiar, social, muertes familiares, desplazamiento), en esta aula me he encontrado con que interactúan mucho más, conversan entre ellos, se hacen bromas y comparten la hora del almuerzo.

El segundo momento de la clase fue tocar flauta, me llamó mucho la atención que dos de los estudiantes, Jhon y Emmanuel (Jhon expresaba que era algo que siempre le pasaba, yo observaba que se incrementaba más cuando algo le causaba nervios, como en este caso tocar la flauta y no hacerlo bien; como lo podía ver en Emmanuel, aunque a él le pasaba menos), temblaban todo el tiempo. Mientras Susana seguía en el rincón silenciosa, cabizbaja y algo malacarosa y enojada.

(...) Al final le pregunto a la profe de dónde vienen estos estudiantes y por qué están en este lugar. Ella les va preguntando uno por uno

Jhon: En el colegio ya no me recibían. También por como yo aprendo, cómo le digo, aprendo más lento.

Yorledis: Vengo del Chocó, quería vivir aquí.

Susana: No estudié 3 años y ahora me mandaron aquí.

Deivis: Era muy grosero, no hacía las tareas y nos íbamos a ir con mi papá para una finca. A la final no nos fuimos y ya estoy aquí en aceleración.

Emmanuel había salido a la tienda (Diario de campo, viernes 10 de septiembre de 2021).

En este diario de campo y su mismo análisis nos permite localizar los lugares estrechos, costumbristas, católicos y acelerados que tienen quienes se desvían de la normalidad y quien acompaña estos procesos en particular en esta aula de aceleración. Para mí es una muestra escolar al límite de la agitación, la producción e idealización del cuerpo en el aprendizaje tanto para la docente como para los estudiantes, lo que llamaría como capacitismo escolar.

2.5. Etnografía de las discapacidades psicosociales en la IEES

La cartografía nos ha permitido ampliar y aterrizar las concepciones científicas de las discapacidades psicosociales, en la que podríamos observar algunos aspectos de la triada que propone Patricia Brogna (2021) para definir la discapacidad desde la corporalidad, el campo de relaciones y posiciones que habita el sujeto. Esta se encuentra conformada por la particularidad biológica o de conducta, los aspectos

culturales normativos y el económico-político, situados temporo-espacialmente (Broyna, 2021). Si regresamos a la definición de las DP's estipuladas por la OMS, esta las atribuye a personas que tienen un diagnóstico de trastorno mental y una carga de estigmas y efectos sociales negativos. Ahora veamos la definición de trastorno mental según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* en su V edición (DMS V), un trastorno mental es:

un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativo del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento del individuo que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. Habitualmente, los trastornos mentales van asociados a un estrés significativo o a discapacidad ya sea social, laboral o de otras actividades importantes (American Psychiatric Association, 2014, p. 20).

En la definición podemos encontrar fundamentalmente un marco clínico, normativo, positivista e ideal, que sin bien puede acercarse a lo que Broyna (2021, p. 171) llama como “particularidad biológica o de conducta”, invisibiliza también la infinidad del ser humano —¿Cómo funcionan las decisiones en la Asociación Americana de Psiquiatras y demás comités psiquiátricos?, ¿cómo se determinan y legitiman los barómetros psicométricos que validan las pruebas o las muestras estadísticas⁴¹?— y las problemáticas estructurales, socioculturales y económico-políticas que le atraviesan. Suscita además preguntas sobre los criterios subjetivos que convierten al clínico en el juez que declara cuando es una alteración clínicamente significativa para que ingrese a las diferentes pautas del dispositivo biomédico (tratamiento, seguimientos y medicalización). En controversia y que podría complementar estas interpretaciones sobre la DP's, Macón y Solana (2015) mencionan que

Los afectos son aquello que une, lo que sostiene o preserva la conexión entre ideas, valores y objetos. Las emociones, en este marco, son sociales no son estados psicológicos, sino prácticas sociales y culturales capaces de producir la superficie y los límites que permiten que lo individual y lo social sea limitado (p.19).

Lo cual derrumbaría la definición de trastorno con sus conceptos políticamente aceptados y no cuestionados como lo “cognitivo, la regulación emocional, la emoción

⁴¹ Barómetros psicométricos son instrumentos para definir el valor cuantitativo de fenómenos psicológicos.

normal”, los ítems de funcionalidad; las autoras trasladan el significado de la emoción a un marco social, lo que nos permitiría politizar y comprender qué soporte tienen las discapacidades psicosociales en la Comuna 13, pues ya veíamos en el primer capítulo que no es algo que se limita a encontrarse en la escuela y considero que podríamos observarlo nuevamente en la cartografía 3, la exposición de lo que sucede en el entorno como: el abuso, la mala alimentación, la “tensa calma”, el desplazamiento, el alcoholismo y la drogadicción incorporado en síntomas que llevarían al diagnóstico de un trastorno, afectando al estudiante en sus funciones académicas, sociales y relacionales, y afianzando el estigma del “estudiante problema” como lo hemos ido viendo en los testimonios, no es casual referirse a esta condición como un problema.

Me gustaría detenerme también en las definiciones de trastorno de ansiedad y de depresión, teniendo en cuenta que según la psicóloga de la institución son los diagnósticos que prevalecen en la IEES. Del primero, el DSM V declara que “son los que comparten características de miedo y ansiedad excesivos, así como alteraciones conductuales asociadas. El miedo es una respuesta emocional a una amenaza eminente, real o imaginaria, mientras que la ansiedad es una respuesta anticipatoria a una amenaza futura”. Asimismo, continúa diciendo que los sujetos con ansiedad “suelen sobreestimar el peligro en las situaciones que temen o evitan el análisis decisivo de si ese miedo o ansiedad es excesivo o desproporcionado lo realiza el clínico teniendo en cuenta factores del contexto cultural” (American Psychiatric Association, 2014, p. 189).

Vemos que esta definición se encuentra ligada a la subjetividad del profesional, donde la experiencia puede ser negada como un conocimiento encarnado y como medio para reconocer el malestar del sujeto como un malestar colectivo, que obedece a determinados patrones de injusticias sociales. Así como podríamos darles lugar a las injusticias testimoniales localizadas sistemáticamente a través de la historia, que a su vez configuran la injusticia hermeneútica, comprendida como una desigualdad estructural, cuando los recursos de interpretación le impiden al sujeto/colectivo comprender una parcela significativa de su propia experiencia (Fricker, 2017, p. 244).

Esto lleva a identificar un vacío a la hora del sujeto reconocerse en algún terreno subjetivo e incluso identificar que lo que se vive es una injusticia, lo cual se encuentra

inmerso y quizá no cuestionado dentro del contexto educativo, por ejemplo, pude observar en un momento en que Pocahontas se encontraba en una crisis emocional, sus docentes se comunicaban principalmente con su madre. La hipótesis de uno de ellos era que a su madre se “le salió de las manos hace rato, ha tenido dificultades de autoridad con su hija, porque tiene otro hijo que estuvo en situación de calle y drogadicción y teme que a ella le pase lo mismo” y eso hace que sus conductas sean tan cambiantes. Después de haberme dicho esto le pregunto al docente si le había preguntado a la estudiante qué le sucedía o qué sentía y su respuesta es “no” (Diario de campo, 17 de septiembre de 2021). Aunque en otros espacios Pocahontas ha podido conversar con sus docentes o la psicóloga, continúan estando estas jerarquías de credibilidad, pues la estudiante con intermitencias, pero había asistido al colegio donde se le hubiese podido preguntar por sus malestares, así mismo detrás de esa “manipulación” también existe una historia que puede ser traumática y desencadenar otras situaciones emocionales.

A la definición del trastorno de depresión, le presto mayor atención siendo el que denominan como el trastorno clásico de este grupo:

Se clasifica por episodios determinados de al menos dos semanas de duración (...) que implica cambios claros en el afecto, la cognición y las funciones neurovegetativas, y remisiones interepisódicas. (...) Se debe considerar especialmente la diferencia entre la tristeza normal y la tristeza del episodio depresivo mayor (American Psychiatric Association, 2014, p.155; énfasis propio).

Este último reglón, me lleva a pensar en el artículo de Ann Cvetkovich (2015) sobre racismo y depresión, donde inicia con un epígrafe de Cornel West el cual dice que “pocas personas blancas podrían efectivamente tomar en serio, la tristeza negra y las vidas que están viviendo: viviendo en negación”. Realmente pienso que es una definición racista, ¿a qué podríamos llamar **tristeza normal**?, ¿las personas blancas se entristecen de manera normal?, ¿la tristeza negra es anormal? La pongo en negrilla porque me genera repudio pensar que la tristeza, melancolía o depresión es medida en un termómetro capitalista, racista y capacitista. Casualmente he tenido la oportunidad de encontrarme con dos estudiantes afro una chica mujer que me menciona la psicóloga no ha sido diagnosticada porque no cuenta con un buen acompañamiento de

la familia, pero ella considera que tiene un “mutismo selectivo” y un trastorno de depresión (Viviana, psicóloga. Entrevista semiestructurada. Miércoles 16 de febrero de 2022) y un chico varón cuyo diagnóstico es trastorno de atención, los cuales desde sus miradas incluso a través de la pantalla, me han permitido observar una tristeza y vergüenza colonial. Enuncia Ahmed (2015) que “el dolor de la vergüenza se siente en la superficie de la piel” y la reconocemos al dar la espalda, bajar el rostro o desviar la mirada.

Estas definiciones me dejan en una dicotomía, pues reconozco la importancia del diagnóstico para validar unos derechos y accesos a servicios como personas con discapacidad, pero también la oscuridad que guardan para definir las emociones y afectaciones del ser humano. Por parte de la institución, habría que pensar entonces en las múltiples maneras en que se puede enseñar o construir el aprendizaje atravesando el cuerpo, y cómo ser ampliadas y desarmadas desde los mismos conocimientos que traen los estudiantes de sus experiencias de vida, en palabras de Estanislao Zuleta (1995, p.17) “una verdadera enseñanza debe partir de los ejemplos que el niño conoce a través de su experiencia para mostrarle que lo que a él le parece o ha vivido son también problemas”. Sería todo un aprendizaje concebir como posible el con-vivir con los sujetos que portan estilos de conducta que se salen de la norma y generar aprendizajes donde sus voces tengan un lugar activo.

En tanto, considero que dentro de las estrategias que se han pensado o he podido identificar impartidas por los modelos de la educación especial y la docencia de apoyo, se ha dejado a un lado la formación de los docentes que sin duda significa desarmar muchos de los saberes instalados como una disciplina, sin dejar de reconocer las imposibilidades de tiempos, espacios y costos de la contratación de estos.

Aquí podríamos ampliar un poco, las funciones de la escuela como espacio en el que inicialmente se reconocen los signos a partir de los cuales se buscan los diagnósticos clínicos que ayuden a explicar la transgresión a ciertas formas convencionales de convivencia en el ámbito escolar. Para ello en las entrevistas he logrado conversar con los docentes sobre las rutas que siguen y cómo identifican estudiantes que pueden ser diagnosticados con los trastornos que pueden ser una

DPS, como el trastorno de depresión, ansiedad o de bipolaridad, en lo que me he encontrado con diferentes respuestas, por ejemplo, entre la que da la profe Gabriela que lleva recientemente un año en la institución y la de los otros docentes que llevan más de 5 años.

La profesora Gabriela, mencionaba que lo primero que hizo en una experiencia que tuvo en el año 2021 con uno de sus estudiantes fue acercarse a la coordinadora, quien le compartió su diagnóstico,

Lo primero que hice fue hablar con la coordinadora, ella me compartió un diagnóstico. Es bien largo y hay cosas que uno no entiende, porque uno no es especializado. Lo que alcancé a entender es que el niño es más visual. La mamá no es una gran ayuda, quedó en mandar papeles, pero no y eso quedó hasta ahí el proceso. No me dieron más instrucciones, cosas que debía hacer con el niño. No sé si eran las rutas, pero lo hice como creí. Entonces imagínese uno en matemáticas, álgebra, abstracto. Yo lo trabajo hasta donde él da, trabajo lo que él pueda, y si es visual, hacer un dibujo, identificar la altura de algo, algunas variables de cosas elementales. Él sabe hacer algunas operaciones. Aunque a veces no lo entiendo los compañeros me ayudan a traducir. Un día lo entendí. Lo llevo hasta donde él va. Él necesita mucho acompañamiento. (Gabriela, profesora, entrevista semiestructurada, 28 de octubre de 2021)

Más adelante, le pregunto si en algún momento de haber entrado a la institución recibió alguna orientación sobre las acciones que tendría que seguir cuando se encontrara con una situación de estas, a lo que me responde que no, que más bien fue por su intuición que se acercó a la coordinadora observando que este estudiante tenía “problemas” en el lenguaje y otros “problemas” psicológicos. No hablaba bien, no escribía, ni leía y esto es algo que le parecía difícil de intervenir en un grado octavo.

En lo que cito anteriormente, me parece importante prestar atención a algunas expresiones como en el siguiente fragmento: “hay cosas que uno no entiende, porque uno no es especializado” refiriéndose Gabriela al diagnóstico, lo cual me parece que le suma valor al trabajo interdisciplinario entre la docente de apoyo, la psicóloga y los docentes de aula, así como a las narrativas de las DPS desde lo que sucede en la vida cotidiana junto a sus estudiantes. Continúa diciendo que no cuenta con un Plan de

Ajustes Razonables⁴², el cual considera necesario para realizar adaptaciones a sus posibilidades, lo cual reflexiono puede ser una parte importante, pero que como lo mencionaba Violeta en una institución pública puede ser algo difícil de lograr al contar con tan pocos docentes frente a un gran número de estudiantes por cada grupo. No obstante, esto da espacio a pensar en estrategias y metodologías que permitan asumir las discapacidades como una apertura a lo diferente desde lo relacional en la construcción del aprendizaje entre compañeros y la posibilidad de crear puentes, confluyendo las diferentes áreas del conocimiento en proyectos comunes.

De otro lado, los profesores Cristian, Violeta y Patri, coinciden con Gabriela en que recurren inicialmente a la coordinadora cuando se les presentan estas situaciones, pero además mencionan que en el momento de iniciar año escolar pueden acceder a la plataforma institucional, en la que los chicos que tienen un diagnóstico, como lo refiere Violeta “los identificamos con un puntico, entonces cuando yo voy a evaluar, yo puedo ver que el chico tiene un punto, entonces yo ahí sé que tienen un diagnóstico” (Violeta, profesora, entrevista semiestructurada, 25 de febrero de 2021), lo que les sirve como primera referencia para acercarse a la docente de apoyo quien trabaja con ellos y les da “recomendaciones” para tener en cuenta con estos estudiantes. Por ejemplo, menciona la profe Violeta, estrategias para que presten mayor atención o para adaptar los talleres a sus capacidades.

Del mismo modo, comentan que con el tiempo han aprendido a identificar cuando un estudiante presenta dificultades académicas relacionadas con aspectos emocionales o socioafectivos, que pueden tener “algo”, incluso mencionan que la docente de apoyo les ha enseñado a identificar trastornos o déficits. Para un ejemplo de ello, Patri menciona:

Pues no, mire que ellos no son tan complejos de identificar, porque uno cuando empieza a hacer la escuela tradicional, a evaluar, a hacer notas, uno se empieza a dar

⁴² Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación permanente y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el Diseño Universal de Aprendizaje (MEN, 2017).

cuenta que unos se quedan más que otros. Entonces ya uno ahí empieza a indagar por qué, cuando uno es nuevo uno a través de la evaluación cuantitativa se da cuenta, eso es una forma. La otra es que cuando tú estás de forma presencial y empiezas a preguntar sobre el tema o algo son los más dispersos, son los que están de pronto acostados, o sea, presentan toda la indisposición posible frente a cualquier asignatura (Patri, profesora, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2021).

Este apartado permite reconocer cómo lo emocional se encuentra directamente relacionado con lo educativo, pensaríamos aquí que el aprendizaje atraviesa todas las dimensiones. Sin embargo, habría que preguntarnos hasta dónde es pensada la dimensión emocional y psicosocial en las instituciones o hasta dónde se lograría hacerlo con el modelo que vemos se lleva en las instituciones de Colombia, pues podemos identificar el gran peso que tiene la integridad corporal obligatoria demandada en la escuela en determinadas actitudes: que ninguno de los 50 estudiantes se encuentren dispersos, que no presenten indisposiciones, ni mucho menos estén recostados en sus pupitres, ya que serán evaluados cuantitativamente. Asimismo, de la mano de la integridad corporal obligatoria vemos las marcas del capacitismo siendo el conocimiento medible, para lo que deben existir los “buenos estudiantes”, ¿qué significa ser un buen estudiante? Capaces de responder a todas las asignaturas con una buena disposición, sin tener espacio o entender los trasfondos de las indisposiciones. ¿En un entorno como este cuántos estudiantes bien dispuestos y dedicados puede haber?

La profe Violeta define que los estudiantes que pueden tener alguna característica relacionada con las discapacidades psicosociales,

son personas que son todo el tiempo desafiando la autoridad, son personas que uno sabe que cuando les dice de una manera que no es muy buena o más a imponerle la norma, ahí se identifica, son chicos que presentan agresividad cuando tienen una situación que se sale de esa zona de confort en la que están, también generalmente son chicos que se hacen atrás, son chicos que con facilidad pierden la capacidad de estar pendientes de algo... No es que he tenido muchos, uno los identifica mucho porque finalmente son los estudiantes que se van hacia atrás, son estudiantes que no desarrollan todas las actividades, cuando uno mira las actividades son muy básicas (Violeta, profesora, entrevista semiestructurada, 25 de febrero de 2021).

¿Qué significa quedarse atrás?, ¿Qué expectativas hay sobre el estudiante al imponerle normas?, ¿Qué está interrumpiendo el estudiante? Igualmente, que el fragmento anterior, encontramos la implicación de estudiantes con una DP y el fracaso de la academia; diría Maldonado (2020) la discapacidad puesta como una sentencia de muerte sostenida, en este caso a la muerte del aprendizaje, la negación al que el sujeto podrá o construye sus aprendizajes de otras maneras, o necesita responder a otras preguntas o situaciones que lo atraviesan. Anny Cordié (1998) expone que

Cuando la pulsión de saber está interdicta el deseo se queda en la puerta. De la misma manera que el anoréxico no come nada, el sujeto en estado de anorexia escolar pondrá toda su energía para no saber nada. Antes de volver sobre este problema de la inhibición, debemos saber desde ya que la razón más frecuente de esta detención debe buscarse por el lado de la demanda aplastante del OTRO, ya sea el come o el aprende (p. 32).

Tendríamos que reconocer los desfases estructurales, como lo mencionaba anteriormente, desde las maneras en que los docentes somos formados para enseñar a estudiantes que quepan dentro de la media, así como las condiciones a las que debe responder una institución con sobrepoblación y condiciones precarias para responder a sus múltiples necesidades económicas, profesionales, temporales y espaciales, lo cual pone en crítica el reconocer siempre la escuela como un lugar de refugio para estudiantes que porten estas particularidades.

Del mismo modo, podríamos continuar construyendo la integridad corporal obligatoria en este espacio, Violeta continúa dando un ejemplo de uno de sus estudiantes:

Por ejemplo, tengo un chico en este momento está en séptimo, se llama Santiago, yo desde que lo vi yo dije “este niño tiene algo” y yo llamé a la mamá y no tenía algo, ¡tenía todo! Entonces él es un niño que no puede estar sentado todo el tiempo es un niño que no va a captar la atención más de 10 minutos, es un niño que si le dictas, él no va a escribir, porque es un niño que tiene que escribir del tablero y se le puede ir divinamente todo el tiempo copiando pero no lo hace, es un niño que siempre dice que no puede, es un niño con desconfianza, es un niño que todo el tiempo debe estar adelante, entonces uno identifica que él se quiere hacer atrás, que se para del puesto

constantemente, que no escribe más de 5 o 10 minutos, que la atención no le da para más (Violeta, profesora, entrevista semiestructurada, 25 de febrero de 2021).

Este ejemplo, muestra también el lugar del cuerpo de un estudiante con DPs situado en una temporalidad crip y falocrónica, Ellen Samuels (2017) en su artículo *Six Ways of Looking at Crip Time* propone que

Discapacidad y enfermedad tienen el poder de extraernos del lineal y progresivo tiempo con sus etapas de vida normativa y nos arroja en un agujero de gusano de aceleración hacia atrás y hacia adelante, con brascas paradas y comienzos, tediosos intervalos y abruptos finales.

Captar la atención más de 10 minutos, escribir 5 o 10 minutos, todo el tiempo estar adelante, que no puede, que desconfía; todos estos intervalos son provocadores de interrupciones, al alterar el tiempo hegemónico, desorientar la sincronía entre los ritmos sociales y naturales, entre las etapas cronológicas y biológicas, diría Rodrigo Parrini: el tiempo es una falocronía por “la evolución del desarrollo normal y habitual, parámetro de cualquier retraso posible y estándar para diagnosticar que el “paralelismo entre las etapas cronológicas y biológicas está perdido” (Parrini, 2015, p. 6). Podríamos decir que las discapacidades psicosociales, el tiempo crip dirige el reloj, tendríamos que pensar en aplazar o alargar los tiempos como una posibilidad, y detenernos ante el horror de ser retrasados, constantemente escuchamos que “no todos aprendemos a los mismos ritmos”.

Para ir concluyendo este apartado, tomo unas palabras del profesor Cristian, que terminan generando la interseccionalidad sociocultural de las DPs al definir sus estudiantes con DPs, que debo decir también lo cruzan en algún momento las docentes nombradas anteriormente, reconociendo las historias que atraviesa el entorno. Cristian responde cómo se identifican los estudiantes de la siguiente manera:

¿Cómo se identifican? Bueno, pues primero cuando a nosotros nos hacen la reunión a nosotros nos dicen que tal muchacho o tal niño tiene diagnóstico, pero ya al interior del aula de clase cuando uno se pone a ver bien la interacción de los mismos estudiantes, uno se da cuenta que estos muchachos a pesar de que tienen sus diagnósticos no con todos los maestros son iguales... Yo pienso que más que eso es trabajar al interior del aula (...) Pero la verdad creo que uno no se debe complicar al momento de trabajar con ellos, pues son muchachos que en casa tienen muchísimos problemas, porque son

muchachos que sé con conocimiento de causa, por ejemplo, con Sofía en casa con muchos problemas. (...) son muchachos que en casa tienen problemas, viven en un sector supremamente vulnerable, muy vulnerable, donde están expuestos a mil cosas, entonces dentro del colegio yo pienso que uno no debe ir a juzgarles a reprocharles, no antes uno tiene que colaborarles con lo que uno más pueda y tratar de hacer el trabajo lo mejor que se pueda con ellos, lo mejor que se pueda (Cristian, profesor, entrevista semiestructurada, 3 de febrero del 2021).

Este testimonio me lleva a considerar nuevamente la importancia de generar aprendizajes a partir de las propias historias, elaborando las propias historias, identificando y nombrando lo que ocurre en el cuerpo territorio, analizando sus vidas de manera colectiva. Más que justificar una discapacidad por vivir en un contexto social y económicamente difícil, me pondría en el lugar de generar otras acciones y metodologías que permitan fortalecer procesos comunitarios, en los que habite la vulnerabilidad, reconocer que nuestros cuerpos están siempre expuestos, incluso como lo veíamos en los talleres, los docentes como quienes reciben a diario todas estas vivencias abrumadoras.

Para seguir pensando

¿Cómo no encontrar cuerpos adoloridos/ múltiples/ estallados/ bipolares/ desencontrados/ deprimidos/ ansiosos/ en pánico/ frustrados/ fracasados con estos paisajes de vidas?, ¿Podríamos hablar de estos cuerpos como cuerpos diagnosticados con una discapacidad psicosocial?, ¿A qué llamamos discapacidad psicosocial?, ¿Podemos conversar de las DP's también como un "síntoma o trauma colectivo"? Escribe Ann Cvetkovich (citada en Hedva, 2018) "¿Qué pasaría si la depresión, en las Américas por lo menos, se pudiese rastrear a historias de colonialismo, genocidio, esclavitud, exclusión legal, segregación y alienación diaria que acosa nuestras vidas, en lugar de un desequilibrio bioquímico?" y añade Johanna Hedva (2018) ¿si reemplazamos la palabra depresión por cualquier enfermedad mental/ por cualquiera DP's?

Este capítulo ha permitido aterrizar cómo las desigualdades estructurales atraviesan el reconocimiento individualizante de estudiantes que portan un diagnóstico de una DP, ya mencionaba más adelante que vivir en un contexto vulnerable como lo ha sido la Comuna 13, no significa que todos quienes viven allí deban portar una DP. No obstante, todos si demandan la necesidad de espacios que brinden tranquilidad y permitan elaborar las guerras que se viven de manera individual y colectiva. Así entonces, me quedan preguntas para seguir pensando como ¿quiénes son los que realmente necesitan un diagnóstico?, ¿Qué clase de acompañamiento necesitan los docentes y estudiantes? En el taller con los docentes y en las diferentes conversaciones y acercamientos, podíamos ver que afloraban muchas sensibilidades y experiencias de insomnio, angustia e impotencia, en lo que mencionaban constantemente, e incluso en los encuentros que tuve con algunos de los profesores después del taller, la necesidad de tener un acompañamiento psicológico, sin embargo, me preguntaba ¿qué sucedería si estos docentes fueran donde algún profesional de la salud?, ¿qué diagnósticos les darían?

Podría decir que me he encontrado con los diferentes paradigmas de la DP en la IEES, de un lado la Institución Educativa Eduardo Santos cuenta con un registro de los estudiantes que han sido diagnosticados con una discapacidad psicosocial en el Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil (SIMAT), un sistema de gestión que lleva el seguimiento de los estudiantes de instituciones oficiales. Allí se clasifican los tipos de discapacidad con registros clínicos en discapacidad motora, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad intelectual y discapacidad psicosocial; en esta última se encuentran registrados 35 estudiantes abarcando la básica primaria y secundaria, de los cuales no se puede acceder a un diagnóstico en específico, reconociéndolo como un asunto de privacidad. La docente de apoyo y la psicóloga (Entrevista semiestructurada, 30 de septiembre de 2021) mencionan que los diagnósticos más frecuentes suelen ser el trastorno de ansiedad y de depresión.

De otro lado, en las conversaciones con docentes, estudiantes y observaciones participativas que pude realizar, me encontré con el sentido de las DPs como diría Ann Cvetkovich (2018) desde una conexión con la realidad de la experiencia cotidiana. Aquí hablaría de estudiantes que no cuentan con un diagnóstico clínico, pero que son

identificados como estudiantes con “problemas” o que necesitan un tratamiento diferencial por sus profesores y docentes, como es en el caso de la mayoría de los estudiantes que hacen parte del grupo de aceleración. Lo que sucede con Susana, en una de las sesiones de observación participativa

Susana me cuenta que se encuentra en “aceleración” (como los estudiantes le llaman a este grupo) porque no estudió durante 3 años y la habían mandado para allí. En un momento de la clase, la profesora María pregunta quién ya se hizo poner la vacuna, a lo que Susana responde “Yo todavía no, debo esperar qué me dicen en el seguro y la cita con el psiquiatra”... Posteriormente, la profesora me comenta que es una niña que no quiere ningún acompañamiento psicológico, ni psiquiátrico y que ha tenido todo un proceso traumático “apenas estamos tratando de recuperarla, fue violada por su tío con consentimiento de su madre, ahora consume drogas y es modelo webcam” (Diario de campo, viernes 10 de septiembre de 2021).

¿Cómo juzgan los diferentes actores sociales y educativos que la estudiante no quiera recibir apoyo del sistema médico? Quizá sería una pregunta que tenga que seguir pensándose, en este caso, la docente menciona que es ella quien ha tenido que “hacer de terapeuta” y acompañar a la estudiante haciendo “terapia de choque” (con esta expresión, la docente hacía referencia a conversaciones en las que ella la confrontaba). Considero que, en estas situaciones, jugaría un papel fundamental las intervenciones individuales como las que hace la docente u otras colectivas, pero orientadas como una red de apoyo que proponga otras éticas del cuidado, frente a estas problemáticas como la violencia sexual la cual ha sido una violencia repetitiva en los casos con los que me crucé, fenómeno frecuente que demanda espacios educativos que permitan conversar e informar lo que significa exponer y encontrar el cuerpo en estos lugares.

Capítulo III. Geometrías corporales: las discapacidades psicosociales desde los estudiantes

Aquí la crítica de Cavarero (2014) referente al sujeto moderno, derecho y vertical, que aguanta de manera tozuda sobre sí mismo, dispone un cuestionamiento a la corpogeometría que produce la rectitud como la figura del sujeto que niega debilidad, cansancio y desviación, por el contrario, una geometría de inclinación expone Cavarero, tiene la fuerza detonante de situar la vulnerabilidad como el desafío de la versión de uno mismo como sujeto autónomo capaz de controlarlo todo. Puesto que el orgullo de quien está en vertical es sentirse autosuficiente y no necesitar de ningún tipo de apoyo, “quien está en verticalidad se siente independiente”

Jhonatthan Maldonado, Antropología Crip, 2019, p. 181.

Comenzaré por nombrar que tres de los seis estudiantes diagnosticados con una DP que he entrevistado han desertado de la institución entre el año 2020 y 2021 por diferentes razones: económicas, cambio de domicilio y/o extraedad. Cavarero (2014) cuestiona las geometrías corporales, haciendo una crítica a la verticalidad del sujeto moderno que, como menciona Maldonado (2019), se encuentra ligado a negar la debilidad, el cansancio y la desviación, mientras que de otro lado propone la geometría de inclinación, la cual entiende la vulnerabilidad como relación primaria, y asumir quién es responsable del otro. ¿Todos se van con la misma concurrencia?, ¿Les queda algo por decir antes de irse? Al plantearme estas preguntas retomo el concepto de geometrías corporales para este apartado, con el fin de figurar esos cuerpos que han sido diagnosticados con una DP desde sus propias voces y manifestaciones.

Para este capítulo será importante reconocer el significado que le da Cavarero (citada en Butler, 2006) a la vulnerabilidad, teniendo en cuenta que nos acercaremos a historias sensibles de estudiantes que han sido diagnosticados o son presuntos portadores a una DP, lo cual ha implicado sentir, pensar y dejarse palpar por esa otra vida sin generar una invasión a su privacidad, y encontrando ese punto medio que nos hace vulnerables a todos los implicados allí. Pues dicha autora “argumenta que somos, por necesidad, seres expuestos unos a otros en nuestra vulnerabilidad y singularidad, y que nuestra situación política consiste, en parte, en aprender la mejor manera de manejar —y honrar— esa constante y necesaria exposición” (p. 49-50). De igual modo, pienso que estas historias nos cuentan las historias de muchos otros/as/es, junto a los

que se han hecho preguntas, resonancias o des-acuerdos para llegar a lo que hoy se construye y puede ser transformable, atendiendo nuevamente a las palabras de Cavarero (citada en Butler, 2006, p. 50) cuando “sostiene que uno sólo puede contar una autobiografía a otro y hacer referencia a un «yo» únicamente en relación con un «tú»: sin el «tú», mi propia historia resulta imposible”.

Estas propuestas de Cavarero (2014) y la situación de deserción planteada en el primer párrafo, me llevan a pensar ¿en qué lugares encontramos a los estudiantes que han sido diagnosticados con una DP?, ¿significa que deben ser restringidos a ciertos derechos como el derecho a la educación?, ¿es “normal” que la mitad de estos estudiantes se retiren de una institución educativa?, ¿hacia dónde se desplazan al salir de la institución?, ¿qué lugares ocuparan en la sociedad o en la misma institución? Las condiciones de la pandemia y las mismas condiciones socioeconómicas han hecho que la comunicación con los estudiantes que he podido acercarme haya sido fragmentada, a mediados del 2020 la educación se encontraba mediada por la virtualidad y muchos de los estudiantes de la IEES no podían conectarse, porque no contaban con computadores, celulares o internet, lo cual hizo también que el objeto de estudio de la investigación fuese modificado.

En este sentido, sería revelador traer a colación lo que Escobar (2021) plantea: “En Colombia tener internet no es tan fácil, en especial, en las regiones más apartadas. Se estima que tan solo 35 por ciento de los hogares cuentan con acceso a la red en todo el país” y que en el año 2020 El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, luego de un proceso licitatorio, firmó un millonario contrato por más de un billón de pesos colombianos con el consorcio que agrupó a cuatro empresas para lograr respaldar el ambicioso proyecto. Del billón de pesos, se les entregó a los contratistas 6,55 por ciento como adelanto, equivalente a 70.000 millones de pesos colombianos, a finales de abril del 2021, se conocieron presuntos retrasos en la ejecución, lo cual sin duda lleva a pensar este hecho como un caso más de corrupción del que aún se desconoce quién es el responsable y que por lo tanto ha detenido el proyecto millonario (Escobar, 2021). Hago esta anotación para pensar las precariedades en las instituciones educativas públicas como un problema estructural del sistema educativo, del que sin duda se podrían desplegar grandes problemáticas de

abandono respecto a la salud mental para las diferentes personas que conforman las comunidades educativas, como he mencionado en apartados anteriores, si bien no puede ser una consecuencia únicamente de lo anterior, sí determinan unas condiciones poco dignas dentro de una educación masiva, en espacios reducidos y sin los profesionales necesarios.

En este capítulo pretendo en un primer momento dar luz a las relaciones académicas y socioafectivas entre compañeros estudiantes con y sin un diagnóstico de una DP, puesto que hemos venido hablando en esta investigación sobre la discapacidad psicosocial desde una perspectiva relacional, que atraviesa afectos y cuerpos; y que por lo tanto se construye también a partir de impresiones, estigmas, prejuicios y valoraciones. En segundo lugar, daré un espacio a las narrativas sobre los procesos sociales, afectivos y académicos de estudiantes con discapacidades psicosociales. Me gustaría abordar estos dos momentos desde dos propuestas éticas que se complementan, las cuales nos permitirán comprender los fenómenos de las relaciones mencionadas, además de dialogarlo desde mi posición como investigadora.

La propuesta de la ética de la vulnerabilidad (Butler y Cavarero, 2014) se despliega de la ontología corporal que mencionaba en el capítulo dos, y la ética mutante presentada por Leonor Silvestri (2021) quien toma una posición filosófica desde Spinoza, que construye un pensamiento desde el mundo de las potencias. “Para Spinoza, la corporeidad es el origen del conocimiento, el vehículo de la experiencia, la fuente del asombro” (Esposito, 2016, p. 108), no se configura con el dualismo cartesiano que separa las sustancias cuerpo/mente (salud/enfermedad, capacidad/discapacidad, normal/anormal). Desde allí Leonor Silvestri (2021) expone que:

No todo es social, cualquiera de nosotras y nuestras necesidades específicas, nuestros malestares contraídos y desarrollados a la vera de nuestros diagnósticos y tratamientos, lo sabemos. Nos duele el cuerpo. Y, si bien a todo el mundo le duele algo, no somos iguales, y ese igualismo no beneficia a quienes jamás, no importa a qué tortura se nos someta, corresponderemos con el ideal regulatorio de la salud y la normalidad. La esencia singular de los cuerpos es su vulnerabilidad, su decrepitud, su envejecimiento. Por ende, algún día todas seremos discas, aunque aún no lo seamos hoy (p. 79).

Hablar desde estas éticas, significa también construir, en las líneas de la teoría crip, lo mutante que propone crear otras narrativas y metáforas de lo que se vive alrededor de estos cuerpos múltiples, no normativos. Las éticas agregan preguntas sobre la responsabilidad la cual tiene diversos focos de análisis y teorización, en este caso me enfoco en la propuesta que retoma Butler (2006) de Levinas, donde determina lo siguiente:

No puedo pensarla cuestión de la responsabilidad por sí sola, aislada del otro. Si lo hago, me aparto de la modalidad de la interpelación (tanto ser interpelada como interpelar al otro) en la que el problema de la responsabilidad se plantea por vez primera (p. 118).

Esto nos lleva a poner la atención en la responsabilidad para interpelar y recibir al otro, involucrarla en las relaciones complejas de comprensión, interdependencia y corresponsabilidad entre los diferentes actores de la comunidad educativa de la IEES y desde mi lugar como co-investigadora. Con esta orientación, lo dicho hasta ahora se funda para ser profundizado en el capítulo, a partir de observaciones participativas, entrevistas semiestructuradas y tres talleres realizados con estudiantes de los grados séptimo, octavo, décimo y el grupo de aceleración en el año 2021 y 2022.

Del mismo modo, se tendrá en cuenta y se intentará desarrollar la pregunta sobre qué necesidades se priorizan al diagnosticar en función del comportamiento; e intervenir el deseo y la emoción en este caso de los estudiantes que han sido diagnosticados o son candidatos para obtenerlo. Nikolas Rose (2012) nos ayuda a ampliarla, mencionando que:

(...) las concepciones de la relación entre la mente y el cerebro han avanzado por otros carriles. Se han visto moldeadas por desarrollos relativos a estudios por imágenes del cerebro, las neurociencias, la psicofarmacología y la genética de la conducta. Muchos analistas han explorado los modos en que los avances de las ciencias de la vida y la biotecnología están incrementando las capacidades de transformación de los procesos vitales del ser humano. Pero ¿qué ocurre cuando es el yo lo que se encuentra sujeto a transformaciones por parte de la tecnología biomédica, cuando la cognición, la emoción, la volición, el estado de ánimo y el deseo se abren a la intervención? (p. 370)

Nikolas Rose afirma que nuestro yo se ha convertido en modos significativos en un “yo neuroquímico”. Habría que pensar qué sentido tienen estos diagnósticos en la

educación, planteándolo de manera crítica frente al cerebrocentrismo, donde toda la problemática se resuelva en lo neuroquímico, cerebral y farmacopornográfico⁴³. Así como el cuerdismo en la escuela, marcado por la misma estructura programática, asimétrica y paradigmática del sistema educativo bancario⁴⁴, esto lo veremos en las situaciones y experiencias que comparten algunos jóvenes del colegio.

3.1. Etnografía de las relaciones académicas y sociales entre estudiantes con discapacidades psicosociales y sus compañeros

Cuando Arendt advierte que «toda inclinación tiende hacia el exterior, se asoma fuera del yo», nos ofrece un indicio precioso: entender quién es responsable del otro, sobre la escena de la relación primaria, cómo una figura inclinada cuyo yo, llevado fuera de sí, se asoma al exterior, puede abrir marcos de sentido cruciales, sobre todo si el reto se refiere a la verticalidad egoísta del sujeto.

Adriana Cavarero, *Inclinaciones desequilibradas*, 2014, p. 34.

Inicialmente mencionaba que pude hacer observación participativa en los grados séptimo, octavo y el grupo de aceleración en los meses de agosto, septiembre y octubre del 2021. De cada grado hay 3 grupos, con séptimo estuve en el grupo 1 y 2, con octavo en los grupos 1, 2 y 3, y el grupo de aceleración solo es uno. Antes de ir a las aulas a realizar la observación, conversaba con la coordinadora, los docentes

⁴³ Según Preciado hemos entrado en una era farmacopornográfica, donde los procesos de gobierno biomolecular (de allí un régimen farmacológico) se conjugan con los procesos de gobierno semiótico-técnicos (de allí un régimen pornográfico) en la constitución de la subjetividad sexual. Nos hallamos de este modo frente a nuevas tecnologías del cuerpo (biotecnologías, cirugía, endocrinología) y nuevas tecnologías de la representación (fotografía, cine, televisión, cibernética) (Nijenshon, 2015).

⁴⁴ Con el concepto de sistema educativo bancario, Paulo Freire denomina a un sistema de unilateral, que considera al estudiante un banco que se presupone está vacío y donde el proceso de enseñanza se da de una manera vertical, donde no se tienen en cuenta los saberes y experiencias del aprendiz.

directores de grupo y los que acompañaban en la hora que yo iba a estar para contar con su consentimiento.

Cuando llegaba a los salones, los profesores les comentaban a los estudiantes sobre mi presencia, luego me permitían presentarme y contarles un poco sobre lo que venía haciendo en la institución. En este momento, aprovechaba para preguntarles qué conocían sobre las discapacidades psicosociales. En todos los grupos me respondían en primera instancia que no conocían el término, yo comenzaba a separarlo preguntando qué conocen por la palabra discapacidad o con qué relacionan psicosocial y comenzaban a realizar asociaciones con las emociones, los traumas o los trastornos. En un grupo del grado octavo, mientras yo les preguntaba qué entendían por el concepto DP o si se habían sentido identificados por este concepto en algún momento, me llamó la atención que Simón —uno de los estudiantes que no estaba dentro de los que me habían reportado con una DP, sin embargo, veía en él unas características disidentes a las de sus demás compañeros, era un chico extrovertido, muy conversador, con una voz femenina y fuerte, demandaba atención, llevaba sus uñas pintadas entre negro y blanco, se acariciaba su cabello corto y claro, y se paraba de su pupitre con frecuencia— me interrumpiera diciendo con una sonrisa y cierta maldad (lo leí con intenciones de entorpecer el momento): “y yo que casi me pego un tiro”. En un primer momento no supe qué decirle, pero le dije que era significativo eso que estaba nombrando y que quizá era importante pensar en su sentir. Recuerdo que ese día estaban con el profe Cristian, él también intervino “yo les he dicho muchachos, que esta pandemia a todos nos hizo algo”, seguimos hablando de los casos de suicidio que hubo en esa semana en la ciudad y de la relación en que se manifiestan los cuerpos al no expresarlo, contenerlo o no ser escuchados.

Siempre que iba a este grupo me detenía a observar a Simón y a Pocahontas que también se encontraba en esta aula. Simón como decía, resaltaba en su grupo. En varias ocasiones los docentes le llamaban la atención y sus compañeras se disgustaban con él (pero yo lo veía más como una forma de juego de parte y parte), porque les hacía alguna maldad como quitarles el puesto o algún lapicero, pues veía que era aceptado entre sus compañeros y profesores. Incluso observaba que ocupaba un papel de líder, uno de los días que estuve con el grupo de aceleración, él llegó

preguntando por estudiantes que quisieran quedarse a jugar voleibol un día a la semana después de la jornada escolar. A mí me seguía resonando su frase “yo que casi me pego un tiro”, sentía un poco su desborde y comprendía lo que podrían significar todas las transiciones físicas, emocionales y sociales que confrontamos a los 12-13 años, quizá elaboraba algo mediante el chiste, quizá no era tan chiste, ¿qué habría de fondo en el chiste? No pude volver a acercarme a Simón y profundizar en lo que significaba su expresión, porque me encontré con que se había cambiado de colegio, pero con esto nos deja preguntas ¿Por qué se fue del colegio al igual que esos otros tres estudiantes que también desertaron?, ¿qué trasfondos puede tener su expresión “yo que casi me pego un tiro”?, ¿cómo han sido acogidas o no, desde una mirada más profunda, sus características disidentes?

Bien propone Le Breton (2017), que la adolescencia se encuentra atravesada por un sufrimiento afectivo donde la condición social y el sexo añaden una dimensión propia, “El primer sufrimiento del joven es no estar sostenido por la evidencia de su valor personal y por orientaciones de sentido suficientes para levantar vuelo” (p. 39-38), Simón presenta unas características disidentes de su género masculino dominante, el cual en lo poco que pude ver venía siendo aceptado. No obstante, no faltaban las miradas observando lo extraño, lo poco que puedo decir de lo mucho que puede significar “yo que casi me pego un tiro”, reacción que podría caber dentro de una disidencia psicosocial y se encontraría por fuera de un marco de normas dominantes ante lo que se vería afectado en la continuidad de sus procesos escolares, en lo que vale anotar nuevamente que en el 2022 me enteré de que Simón ya no estudiaba en la institución.

En esta sintonía, me referiré a los grados que visité y a dos tipos de relaciones que identifiqué: la primera como el lugar del silencio y la segunda el lugar de las interrupciones.

3.1.1. Relación 1: El lugar del silencio

En los séptimos observé mucho silencio, poco cruce de miradas entre los estudiantes, se paraban poco de sus sillas, no veía ni que en los descansos se juntaran, la

profesora hacía preguntas sobre el tema de la clase y se tornaba un silencio prolongado ¿a qué se debía tanto silencio?, ¿silencio de elaboración?, ¿silencio de represión/opresión?, ¿silencio de angustia? Fue un tema de conversación en varios encuentros con los docentes y con Tito, uno de los líderes de la Casa Kolacho, mencionado en el capítulo anterior, ellos aludían estos silencios al distanciamiento de la pandemia. Pues hacían los cálculos de que eran estudiantes nuevos, en sexto iniciaban Básica secundaria y no habían podido tener mucho contacto en el 2020, hasta mediados de 2021 que comenzaron a ir por “burbujas”, es decir, el grupo de estudiantes fue dividido en subgrupos e iban diferentes días. Entonces no siempre iban los mismos estudiantes, ni los mismos días, lo que permitía que se fueran conociendo, pero con mucha lentitud.

En este apartado, me gustaría leer el silencio en clave de tres vías diferentes, las dos primeras enlazándolas al artículo *El silencio en el aula: una reflexión en torno a la práctica educativa* (Camacho, 2015): 1. cuidar el silencio, del “vértigo de nuestras ciudades, la velocidad, el ruido y la compulsión a la acción (automática). El silencio entonces representa una vía para acceder a uno mismo y entablar, cada uno, una relación consigo mismo” (p. 6). 2. El silencio potencia el poder de la palabra, “es importante comprender que el silencio no se opone al sonido. (...) revela que sin el otro humano no hay verdadero silencio: el silencio gana su fuerza por la palabra y la necesidad de escucharla” (p. 6). 3. La cultura del silencio como generadora de estructuras opresoras, producida por la imposibilidad de que los sujetos digan su palabra, “de que se manifiesten como sujetos de praxis y ciudadanos políticos, sin condiciones de interferir en la realidad que los cerca” (Osowski, 2020).

En uno de los séptimos se encontraba Samanta, una de las estudiantes con la que me habían “recomendado” acercarme cuando les preguntaba por estudiantes con una DP, si bien no tenía un diagnóstico asignado —según la psicóloga, porque cuenta con poco acompañamiento de su familia— le identificaban desde sus intuiciones un “mutismo selectivo”⁴⁵. Lo que me interesa en este apartado es comentar mi experiencia

⁴⁵ De acuerdo con el DSM V (Asociación Psiquiátrica Americana, 2014, p. 183) el mutismo selectivo se encuentra definido como: A. Fracaso constante de hablar en situaciones sociales específicas en las que existe expectativa por hablar (p. ej., en la escuela) a pesar de hacerlo en

con ella en el taller que venía realizando con los estudiantes. Este día fue un poco caótico, porque yo me había preparado para trabajar solo con un grupo, en ese entonces eran de 5 a 8 estudiantes y la profesora a la que le comenté sobre el taller, se lo comunicó a los docentes que se encontraban con los otros dos grupos de séptimo y reunieron los tres grupos, o sea que terminaron siendo alrededor de 20 estudiantes y tenía alrededor de una hora para realizar las actividades.

Si bien no me encontraba dispuesta para trabajar con todos (en cuanto a materiales, herramientas y la planeación del taller), tampoco ellos estaban preparados; si ya era difícil que interactuaran, mucho más fue conectar con los tres grupos reunidos en un mismo espacio, donde la mayoría éramos desconocidos, posiblemente tendría que haber realizado otra planeación y tiempo que permitiera cuidar el silencio, dándole un lugar de potencia, explorándolo de otras maneras. Las docentes estuvieron allí, aunque me aportaron en la organización y reconocimiento de cada uno de los estudiantes, tal vez también era algo que limitaba a los chicos para hablar de emociones y experiencias propias.

El taller tenía como objetivo identificar las emociones que habitan los territorios (barrio, colegio, cuerpo) de los estudiantes, las maneras en que son elaboradas y asociadas a las discapacidades psicosociales. Fue similar al taller realizado con los docentes, esta vez recurría a los archivos de sentimientos de los estudiantes, pero con otras estrategias. Cuando llegué, al parecer les habían indicado que se ubicaran en forma de medialuna a diferencia de las otras veces. Les pedí que me contaran sus nombres, para luego iniciar con el espacio de Cartografía Mapeando el cuerpo-territorio: vivencias y emociones. En esta ocasión, para comenzar utilicé la canción “La sandunguera” de Nathy Peluso, una canción del género urbano suponiendo que por el contexto y edad es de su preferencia, pero me encontré con que era poco conocida por los chicos. Mi intención era que nos sirviera como pretexto para establecer relaciones

otras situaciones. B. La alteración interfiere en los logros educativos o laborales o en la comunicación social. C. La duración de la alteración es como mínimo de un mes (no limitada al primer mes de escuela). D. El fracaso de hablar no se puede atribuir a la falta de conocimiento o a la comodidad con el lenguaje hablado necesario en la situación social. E. La alteración no se explica mejor por un trastorno de la comunicación (p. ej., trastorno de fluidez [tartamudeo] de inicio en la infancia) y no se produce exclusivamente durante el curso de un trastorno del espectro del autismo, la esquizofrenia u otro trastorno psicótico.

con el significado de lo que es una cartografía, teniendo en cuenta que la cantante utiliza “La sandunguera” como un sustantivo en el que se reconoce y menciona algunas características de la identidad latinoamericana, así como describe los lugares y las personas que la acompañan en este recorrido.

Al finalizar la canción, les pregunté quién conocía la canción o la autora, e inesperadamente Samanta levantó su voz afirmando que la conocía y mencionando el nombre de la cantante. Digo inesperadamente porque la profe Violeta me había anticipado que ella era una estudiante poco expresiva, solitaria y que había tenido hace poco un intento de suicidio, efectivamente se encontraba sentada en el rincón izquierdo del aula, con una mirada apagada o triste. Luego les seguí preguntando qué mencionaba la canción, con qué lo relacionaban teniendo en cuenta el contexto en que viven (La Comuna 13, el barrio Eduardo Santos, etc.) y después del respectivo silencio, Samanta volvió a responder junto a dos compañeras más, identificando que la cantante es de Latinoamérica y mencionan las características de su contexto, lo cual asociaban con el barrio en el que viven o con la Comuna 13.

Entusiasmada les comenté algunas características de una cartografía, les dispuse materiales (colores, marcadores, texturas, cartulina) en el centro del salón y les pedí que se dividieran en 3 equipos de 5 personas para responder en la cartografía a 3 preguntas: ¿qué lugares habitan?, ¿qué emociones habitan en esos lugares?, ¿qué emociones habitan en nosotros —en nuestros cuerpos— y cómo las relacionamos con las discapacidades psicosociales? En este momento intervino la profesora Violeta, puesto que ninguno de los estudiantes tomaba iniciativa de formar su grupo, así que ella los dividió y en este momento Samanta se quedó en su mismo lugar. Me acerqué y le pregunté si quería hacerse con algún grupo, me respondió que no, así que le entregué materiales y le dije que estaba bien, que podía trabajar sola (Diario de campo, 25 de octubre de 2021).

En este momento fue donde se trastornó un poco la actividad, porque el tiempo con el que contábamos no fue suficiente para que se pusieran de acuerdo y terminaran la actividad, así como para tener una retroalimentación con todo el grupo. Tampoco pude saber qué pasó con Samanta, pero en lo que observé a distancia, mientras iba

pasando por los grupos, vi que dibujaba con un marcador negro, solo alcanzaba a ver que delineaba un rostro.

Sin embargo, este caso nos permite preguntarnos, primero, ¿qué lugar tiene el diagnóstico en la institución educativa para los docentes? Podríamos decir que en muchas ocasiones se convierte en un medio de justificación del “no progreso” del estudiante, en desplazar la responsabilidad del docente/sistema educativo al diagnóstico ¿cuántos estudiantes pueden aprender con un sistema de educación masivo? De otro lado, ¿hasta dónde llega el capacitismo para asignar un diagnóstico? Puesto que ya veíamos que a Samanta le nombraban un mutismo selectivo no diagnosticado y determinadas características de depresión e introversión o aislamiento, ¿en qué reconocen el mutismo selectivo?, ¿en que prefiere trabajar sola?, ¿en que participa poco y se relaciona poco con sus compañeros?, ¿su forma de estar en el aula no es exitosa?, ¿el silencio de Samanta podía ser diagnosticado?, ¿cómo pensar el diagnóstico como un punto de partida de posibilidades y no una pared que detiene y limita las habilidades del sujeto?, ¿alguien se había percatado por darle un espacio a su silencio junto a sus experiencias de vida?

En esta situación podríamos atenuar las tres vías del silencio, el cuidado del silencio como una crítica y llamado, encontrándonos vulnerables al no saber cómo asumir y cómo acercarnos al silencio; pero el que sería importante indagar, explorar y resignificar, que de pronto se hacía más visible en las dinámicas solitarias de la pandemia; y en este sentido, potenciar la palabra en sus diferentes representaciones (gráficas, musicales, lingüísticas, entre otras), donde el silencio también sea posible, permita escuchar y orientar los conflictos internos de manera individual como colectiva, rompiendo con las acciones compulsivas sumergidas en medio del ruido de la guerra y la ciudad, como lo mencionaba Camacho (2015). Por último, la cultura del silencio como una forma de opresión, nos convoca a preguntarnos por lo que puede existir detrás del silencio en estos contextos que han vivido múltiples formas de la violencia, qué se encuentra contenido en los cuerpos y de qué otras maneras se manifiestan, para ello en el segundo apartado de este capítulo me detendré un poco más en esta lectura del silencio y experiencias como la de Samanta.

No obstante, es importante pensar qué lugar está asumiendo la institución y los docentes frente a las emociones, ya que, para hablar de las discapacidades psicosociales a partir un enfoque crítico y la lectura del trauma desde una dimensión sociocultural, no podríamos hacer a un lado la construcción, manifestación y elaboración de las emociones y los afectos, que sin duda se encuentran ligados al campo psicosocial. Las emociones han sido estudiadas desde diferentes áreas del conocimiento, las cuales dan cuenta de la complejidad desde la neurociencia y el cognitivismo a la antropología y la política. Victoria Camps (2011) las integra partiendo desde posturas filosóficas y científicas:

Los filósofos se han referido mucho a las pasiones, a los sentimientos, a los afectos, centrales estos últimos en la Ética de Spinoza, o en el Tratado de Descartes sobre las pasiones, a las que llama “afectaciones del alma”. En todos los casos, el término en cuestión evoca algo que el individuo padece, que le sobreviene, que le afecta y que no depende de él (p. 23).

El trabajo de esta autora abre diferentes discusiones sobre los conceptos que guardan un significado en común: emociones, sentimientos, afectos, pasiones. Para este caso, me centro en el significado que ofrece del término como algo que “el individuo padece, que le sobreviene, que le afecta y no depende de él”, problematizando la pasividad (pathos) que se le denota al sujeto en relación con el horizonte de posibilidad ética (ethos) con respecto a esta pasión/emoción, además de la influencia del campo sociocultural y la época.

Por su parte, Pablo Fernández (2007) se refiere a que “los sentimientos son una creación de la cultura, y no son en absoluto innatos o personales, sino constituidos y colectivos: es la cultura la que los hace, y la gente que vive dentro de esa cultura los resiente”. Desde estas dos últimas apreciaciones, sustento la importancia de darle un lugar a las emociones, sentimientos, afectos o pasiones en la escuela como elementos que interactúan sistemáticamente y son fundamentales a la hora de abordar lo psicosocial (González & Villa, 2012); y al ser/estar en un espacio en el que se vive y comparte gran tiempo de la vida, por lo que pregunto ¿Qué están haciendo la IEES y los docentes con las emociones? Teniendo en cuenta que, al regresar del confinamiento, las desigualdades, las soledades de la pandemia, las crisis que

vivienció/vivencia cada una/o/e, hacen que las emociones de los estudiantes o la comunidad educativa en general se encuentren a flor de piel.

En cuanto a lo que reconozco que los docentes con los que he podido dialogar se muestran sensibles a lo que viven con sus estudiantes, en varias ocasiones me buscaron con la intención de que los acompañara a realizar algún taller con los grupos que se sentían rebasados y en lo que he podido observar considero que tienen una muy buena comunicación entre el equipo de docentes, pensando qué hacer con uno y otro estudiante; pero no identifico una ruta a nivel institucional que permita darle un lugar diferente a las emociones, ni una formación a los docentes para responder y sostener todo lo que reciben en el día a día, puede ser uno de esos silencios que reprime lo que ocurre en el presente, que no permite narrar lo que sucede y acontece por los cuerpos. Es como si las emociones se encontraran contenidas en las paredes, no hay un espacio-tiempo para nombrar, expulsar o reconocer los sentires que se encuentran en común a la hora de recibir las clases; los docentes recurren a un embudo para depositar los conocimientos y lineamientos con que deben cumplir.

Regresar a los colegios al aforo total o incluso, regresar al colegio después de días de confinamiento, luego de todo lo que nos ha atravesado con la pandemia del Covid-19 (necesidades económicas, problemáticas de relaciones familiares, agudización del consumo de drogas, entre otros), significa comenzar un proceso de sociabilidad, aprender a convivir juntos de nuevo, y considero que se vuelve vital reconocer sus experiencias familiares y personales, para saber qué realidades se recibirán. Bien plantea Frigerio (2022) que “el efecto de la educación es constitutivo de la subjetividad, que te pone adentro o afuera del mundo común compartible”, por lo tanto, no se puede obviar o pasar con prisa lo que transcurrió en la ausencia de los estudiantes en el colegio, considero que requiere cuidados particulares e incluso unas rutinas diferentes para empezar una clase. Sin embargo, reconozco la (im)posibilidad de pensar otra escuela en el hacinamiento de 50 o más estudiantes que llegan sin desayunar, abrumados de sus problemáticas en casa o en el barrio, a un aula que no cuenta con grandes recursos (espacio físico, herramientas tecnológicas, cuidados de bioseguridad) lo que hace parte del problema estructural en la educación pública, que va más allá de las individualidades.

De otro lado, recupero para el lugar del silencio una experiencia del taller “Crear puentes” con los docentes de bachillerato mencionado en el capítulo anterior, específicamente del profesor Felipe, docente de ética de los grados 6°2, 7°, 8°, 9°, 10° y 11°1 y acompañante del grupo 8°3 en el 2021. Quien mediante otra narrativa esclarece lo que ha vivenciado con los estudiantes durante la pandemia y su regreso a la presencialidad:

En el primer momento me salió la pregunta de cómo te afectan las realidades de tus estudiantes, frente a ello tenía mucho que decir, pero me encontré esto porque tenía mucho contenido (...) A mí la verdad me tiene demasiado afectado después de que volvimos... y aquí hay muchas palabras que resumen lo que siento:

Hay un poema de las orejas que tiene el silencio.

No es una imagen grandiosa / pero es justa para conversar
de lo que podríamos oír si nos calláramos hoy
y se apagaran todos los carros que hay en el mundo
los equipos de sonido y los televisores
las fábricas / y los teléfonos
si los aviones no pudieran despegar un instante
y nadie pudiera gritar aunque quisiera / y se pudiera oír el mar a lo lejos
el río que corre o el rumor solitario del asfalto.

Y sucedería un instante como cuando se va la luz sin un aviso
en las noches

y quedaríamos solitarios con las orejas
todas las orejas en el interior del silencio.

Y la vida fuera una oreja gigante / no una metáfora / para oír lo que hay
en el interior de

los vecinos que se tocan en silencio
los hombres que lloran en silencio
las estrellas que mueren en silencio
los libros que sueñan en silencio
los muertos sin tumba que esperan en silencio
las enfermedades que avanzan en silencio
Las guerras que se desean y planean en silencio.

Para escuchar qué hay más allá de un niño, un perro, unas manos y un corazón con frío.

Como la foto que observas ahora / orejas de silencio
un recuerdo que te oye sin saber que te oye / y te mira sin saber que te mira
la imagen de un hombre que soñó / todavía sueña / que amanece convertido
en una de las muchas orejas
que tiene en su interior el silencio.

(Juan de Fróno, 2016, p. 27)

...Lo que se está viviendo, silencio por todos lados, temores, no me quiero extender más, saquen sus propias conclusiones (Felipe, profesor, taller Crear puentes en el colegio, lunes 11 de octubre de 2021).

Este profesor de alguna manera condensa lo que sucede con las estudiantes y las diferentes fracturas que nos trae el presente, el poema nos muestra distintas figuras y atmósferas que puede tener el silencio, en la IEES se encuentra el silencio (incluso en medio del ruido), en los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa. El profesor expone “Lo que se está viviendo, silencio por todos lados, temores” y lo deja en puntos suspensivos, lo observo como un cuerpo movilizad, quebrado y quizá un poco contenido con lo que atraviesa por sus sentires, lo poco que mencionaba de su construcción en el ejercicio lo hacía con una voz cortante y en una ocasión que me acerqué a preguntarle si deseaba profundizar un poco más de lo que hicimos en el taller y me permitía realizar una entrevista, se negó, diciéndome que no le gustaba participar en esas cosas, pero que no lo tomara a mal. Estas manifestaciones nos pueden dar a entender que el silencio está presente, pero necesita encontrar las maneras de afluir, ser escuchado entre quienes habitan la escuela como colectividad, así como dejar en cuestión ¿Cuántos más tipos de trastornos surgirán frente a estos silencios que deja la pandemia?, ¿qué otras herramientas y metodologías pueden enfrentar estos silencios —tanto en docentes como estudiantes—?

3.1.2. Relación 2: El lugar de las interrupciones

interrupción: modo poético de cortar una conversación a la que no fuiste invitadx pero de la que se es objeto de su dicción. procedimiento

afectivo de desconectar el circuito del sufrimiento infinito. práctica política de desmontar las convenciones de lo escuchable. indisciplina de un saber que irrumpe en las coordenadas del corpus hegemónico del conocimiento. falla en la serialización subjetiva en la que múltiples vidas exigen pasaje perforando la lengua del poder. deseo de molestar todo universo jerárquico de creencias. inversión de la mirada, giro del habla. intervalo provocado por la implantación de un piquete de problemas en la reiteración de un hábito perceptivo o mental.

valeria flores, interrupciones, 2013, p. 3.

val flores (2013) propone pensar la práctica educativa como una interrupción, que ponga en crítica las programaciones estatales de la subjetividad, los cuerpos, los guiones hegemónicos del género binario, el régimen político de la heterosexualidad, la blanquedad autoinvisible y los procesos de normalización de los sujetos. Los silencios podrían ser también una interrupción, protesta, dolor, confusión, pero también se aprende en una cultura de la violencia ante la imposibilidad de gritar, patear, pegar, llorar.

Con lo que me encuentro en los grados octavos y el grupo de aceleración es una interrupción a este silencio, si bien coexisten el silencio y la interrupción, varían las intensidades de una y otra relación; esta última pude topármela en unos cuerpos explosivos en el lenguaje, la palabra y el movimiento. Lo que nombro desde el reconocimiento de la diferencia y las posibilidades de cada grupo, etéreo, gradual, con sus propias características.

Sus clases se encontraban igualmente mediadas por unas guías, el docente que los acompañaba lo que hacían era ir socializando lo que iban avanzado hasta el momento y resolvía sus dudas, en estos grupos encontraba mayor apertura desde los estudiantes a la conversación y a romper la norma. Se veían más inquietos u observaba la inclinación entre ellos, tal vez ya se conocían de antes y existía o se alimentaba un lazo afectivo, se paraban de sus pupitres, interrumpían al docente, conversaban, molestaban y se colaboraban.

De estos grupos pude realizar el taller con el grupo de aceleración el 28 de octubre del 2021, en esta ocasión salimos a una cancha cercana al colegio en

compañía con la docente. Con ellos se logró concretar un poco más la actividad, llegando al último punto que consistía en conversar lo expuesto en la cartografía, tomar una flor y ubicarla en el espacio que deseaban iluminar, florecer o transformar. En el desarrollo de la actividad, mencionaron historias dolorosas de sus vidas, dentro de los lugares y sus cuerpos reconocían el miedo, el ruido, la tristeza, así como la compañía de sus hermanas, hermanos y sobre todo madres.



Fotografía 28. Taller “Creando puentes” con estudiantes del grupo de aceleración.
Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2021

Al estar compartiendo lo que dejaba en la cartografía, Jhon, uno de los estudiantes que está en aceleración también con Valeria su hermana, contaba cómo su infancia tuvo episodios traumáticos, relatando que su padre los maltrataba física y emocionalmente, tanto así que un día tuvieron que pedir auxilio a un vecino para que les ayudara a salir por la ventana de un cuarto piso huyendo de él. Ese momento me conmovió mucho, porque Jhon permitía dejarse tocar, sus manos temblaban y su piel se escalofriaba, mientras que Valeria lo escuchaba con una mirada triste y haciendo un gesto de afirmación sobre lo que su hermano iba narrando. Siento que él se permitía desbordar su vulnerabilidad, una cierta manera de apertura al mundo, a la fragilidad y a afirmar el carácter relacional de nuestra existencia (Butler, 2004), rompía en ese momento con la dureza masculina que sentía más profunda en sus compañeros (al observarlos desde una masculinidad dura y guiada por los intereses del contexto, la bala, la pólvora, la fiesta como poder que resignifica el ser hombre) y fue también una apertura para que los demás compañeros relataran o recordaran sus historias. Igualmente, identificaban la importancia de sus hermanos y amigos, quienes los han sostenido en esos momentos, pues reconocían que dentro de sus edades han vivido situaciones similares y que ha sido importante poderlo conversar y apoyarse entre ellos, más precisamente Jhon agradecía al vecino que los había ayudado el día del problema con su padre y reconocía también la importancia de la compañía de su



Fotografía 29. Taller “Creando puentes” con estudiantes del grupo de aceleración. Autor a: María (Docente), 2021

hermana y de su madre durante este proceso de reconciliarse con su papá y tratar de vivir de mejores maneras.

En el capítulo anterior, mencionaba el grado de aceleración como lugar en que se construye lo raro, sin duda desde el exterior carga todo un significado de lo discapacitado, retrasado o interrumpido; desde una mirada más cercana, permite observar también la importancia del reconocimiento de la alteridad como colectiva, la interdependencia y la exposición de lo que Cavarero (2014) menciona como la figura inclinada que entiende quién es responsable del otro desde las relaciones que se habita o se construye.

En estos lugares alterados, miraba cómo quienes portaban un diagnóstico se involucraban en las dinámicas, tomándose la palabra, haciendo parte de la interrupción. Me hace pensar en los giros que debe tener la educación especial y la docencia de apoyo, para romper desde las raíces las prácticas que se centran en el acompañamiento individual de los estudiantes discapacitados, y creando el significado de la discapacidad como un encuentro que nos puede interrumpir, alcanzar, tocar y abrazar en el sentido de fragilidades, vulnerabilidades e interdependencias que afectan nuestro encuentro con los otros (Maldonado, 2020).

El tercer taller lo realicé el martes 15 de marzo del 2022, con el grupo 9-1, el que el año pasado había sido 8-1, a diferencia que en este momento ya habían regresado todos a presencialidad total. Este día había quedado con el docente Cristian en hacer un taller con su grupo, le comenté a Laura la psicóloga de Centro psique que me había acompañado en los talleres con los docentes, y me acompañó a planearlo y realizarlo juntas, con el fin de poderle pedir al profesor que nos dejara intervenir solas. La verdad, me asustaba enfrentarme sola a estos grupos tan numerosos de 50 o más estudiantes, quizá mi temor iba alrededor de los rumores que corrían por los pasillos y las conversaciones que tenía con docentes sobre el regreso caótico a la escuela, puesto que expresaban que habían llegado “estallados, sin intereses de estudiar o de escuchar”, recuerdo mucho una de las docentes que comentaba “estos grupos han sido los más difíciles que he tenido en todo lo que llevo trabajando, no respetan, se tiran papeles entre ellos y nos tiran papeles a nosotros, nos crean apodos, se agreden. Me

siento muy cansada, ahora llego a la casa con dolor de cabeza” (Violeta, conversación informal, mayo de 2022).



Fotografía 30. Taller “Necesitamos a-pollo” con estudiantes del grupo 9°. Autora: Ma Fabiola Sandoval, 2022

Así que al tener en cuenta también el panorama que nos ofrecían, decidimos el tercer intento nombrarlo *Necesitamos a-pollo*, tenía como objetivo generar un contacto emocional, para la sensibilidad y la reflexión en donde tuvieran la oportunidad de expresar qué cargas emocionales habitan en los estudiantes con y sin discapacidad y cómo se relacionan y brindan apoyo entre ellos. Había querido hacer el taller en este grupo, pensando en Pocahontas que hacía parte de él, sin embargo, este día faltó, pero fue una gran experiencia:

Cristian llegó a saludarles, el día de hoy tenían que limpiar sus pupitres, así que llegó a preguntar por ello, nos dijo que solo intervenía en eso y ya nos dejaba solas con ellos.

Nadie llevó los materiales para limpiar sus pupitres, así que quedó con los estudiantes en hacerlo en la próxima clase y les dijo que estarían con nosotras.

Él se retira, nosotras les comentamos a los estudiantes lo que queremos realizar con el taller llamado Necesitamos a-pollo, mencionándoles que no es algo académico, que no es para ninguna materia, que no era evaluable, ni calificable, que sería una experiencia tanto para ellos como para nosotras. Ellos se encontraban ubicados en sus filas como de costumbre, este primer momento lo realizamos en esta disposición, el cual consistía en escuchar un audio de 5 minutos de una joven de 18 años, Valeria Franco, que responde a la pregunta ¿qué es ser joven? Yo tomo un parlante pequeño y voy caminando entre las filas. Se sentían unos pequeños susurros, pero la mayoría se encontraban atentos.

Luego, algunos dicen que no alcanzaron a escuchar muy bien, así que les pedimos que compartieran lo que habían alcanzado a escuchar “una mujer”, “trabajar, trabajar y trabajar”, “que no quiere ser mamá”, “que no puede comer porque se engorda”, y así van nombrando pequeños fragmentos. Hacemos una pequeña retroalimentación y les proponemos hacer un círculo.

Se disponen de esta manera, les planteamos las siguientes preguntas: ¿qué nos pesa?, ¿qué nos molesta?, ¿qué nos incomoda?, ¿qué emociones nos habitan y compartimos o no con la joven que escuchamos? Les entregamos a cada una/o un papelito post-it, dándoles la instrucción de que allí podrán depositar eso que sienten, escribir, dibujar, rayar, rasgar o lo que deseen.

Comienzan a hacerlo con un poco de timidez, quizá sospechaban que nos lo íbamos a llevar o a leer en público, pero les anunciamos que los arrugaríamos y tiraríamos estos papeles al centro del círculo (sobre un papel Kraft el cual tiene un círculo en la mitad), y comenzaron a escribir y a expresar un poco más.

Llegando al final de esta sesión recogí los papeles y pude recolectar alguna información, todos estaban arrugados, excepto uno con el que habían realizado un avión, otros tenían detalles como estar pintados en los bordes, manchas, tachones, tener resaltado el texto, unos pocos dibujos, varios se desbordaron escribiendo y otros no rayaron ni escribieron nada. Quisiera traer lo que dicen algunos de ellos:

- Me da rabia cuando no me dan comida.
- ¿Qué me pesa? La ignorancia y la rabia.
- Me molesta tener que cargar con tanto machismo y estereotipos en esta sociedad, por culpa de esto las mujeres somos violentadas y acosadas.

- Odio el feminismo —Hay una pequeña ilustración de un hombre y de una mujer y al lado dice “le pega un puño”— (Otros dos estudiantes coinciden en que les da rabia el feminismo).
- Me dan rabia las críticas, que todo el mundo te juzgue sin saber y que tengas que seguir ciertos estereotipos para encajar en la sociedad.
- En el colegio me da rabia que no valoren el esfuerzo de las empleadas del aseo, aparte de que algunos alumnos las tratan como si fuesen sirvientas y no, lo único que hacen es ganarse su vida, del mundo, lo machistas que pueden llegar hacer o que no podamos expresar nuestras opiniones porque nos matan, que nos juzguen por nuestros gustos sexuales, me da rabia que no haya gente que no tenga el corazón, pero más que rabia, me duele cómo el mundo está corrompido.
- ¿Qué se nos hace más difícil? Que mi familia no tenga trabajo, porque la situación está muy dura, me da rabia cuando me dan cosas que no me gustan, por eso soy muy malgeniada y por eso no me gusta.
- Me estresa estar en mi casa, porque hay muchos problemas o en cualquier parte. El colegio lo uso para desestresarme.
- Que me molesten, que me hablen y no me digan nada, que cojan mis cosas sin permiso, que me cojan el bolso, que me escondan mis cosas, que me digan que no sirvo pa’ puta mierda, me da mucha rabia que hablen cosas de mí que no son, me da rabia que mi casi mejor amiga quiera mandarme a hacer cosas que yo no quiero y que si no lo hago me mande a comer mierda o me bote mis cosas, soy malhumorada y siento que odio a todos. Si yo no quiero hacer cosas que me piden que haga, pues muy de malas parece, es mi vida, no la de ellas, no les mando a las amigas para que lo hagan. He sufrido de depresión por culpa de la rabia.
- Lo que más odio de este mundo es la corrupción, los asesinatos, y todo lo que tenga que ver con delitos, también odio las guerras (Varios estudiantes expresan lo mismo, junto con el maltrato animal) (Diario de campo, martes 15 de marzo de 2022).

Esta primera parte del taller permite mapear diferentes situaciones afectivas, sociales y relacionales de estos estudiantes. Llama la atención algunos factores en común con respecto al modo de responder las preguntas, por ejemplo, posiciones de odio al feminismo, junto a una expresión de dos de los chicos al final del taller cuando les

preguntamos cómo se sintieron y qué se llevaban, respondieron a secas que aprendieron a ser abusadores, esto es una alarma para propiciar más espacios reflexivos con enfoque de género, pues lleva a cuestionar los orígenes de los pensamientos en sus contextos cotidianos, genealógicos y cercanos; también se convierte en una señal frente al maltrato de género que continúa persistiendo en las nuevas generaciones y que ya está siendo reconocido por otros de estos mismos estudiantes, que nombran en sus escritos la rabia con la violencia hacia las mujeres, “me da rabia que este mundo esté tan perverso, me da rabia que una mujer ya no pueda salir vestida como quiera, porque no se siente segura por las personas con malas intenciones” (Estudiantes de noveno, taller Necesitamos a-pollo, martes 15 de marzo de 2022).

De otro lado, reconocen las desigualdades estructurales que hemos venido nombrando a lo largo del texto, puesto que unos parten de la rabia hacia la desigualdad, la corrupción, el robo de los gobiernos, la mala administración de las riquezas; que aterrizan en lo cotidiano en la falta del trabajo, el hambre y los problemas familiares...

Continuando con el desarrollo de la actividad, después de terminar de escribir en los papeles,

Les propusimos tirarlos y generar un ruido, gritar, decir alguna palabra que ayudara a expulsar eso que sienten y al final hicimos un grito colectivo.

Luego les presentamos al personaje del día “pollo”, porque todos necesitamos a-pollo, les comentamos que la intención era pensar cómo transformar esos sentimientos que expulsamos, dónde ponerlos y preguntarnos cómo apoyarnos mutuamente, cómo hacer el día a día un poco más llevadero, así que les pedimos escribir en el cartel de “Necesitamos a-pollo” o compartir en voz alta: ¿cómo se apoyan?, ¿cómo se sienten apoyados?, ¿cómo se ayudan entre ellos?

Algunas/os escribieron, otros cuantos prefirieron hablar, desnudando sus intimidades y sus sentires profundos.

Dos escribieron y tres hablaron. Inició un chico alto, moreno, con uñas pintadas de negro y fucsia, con dos aretas doradas, circulares, grandes y con unas cadenas colgando en cada una de ellas; se bajó su tapabocas y comenzó a hablar. Contaba que

había tenido una experiencia en un centro de rehabilitación y que a él antes de eso se le dificultaba pedir ayuda, en sus palabras:

(...) todavía se me dificulta, pero me di cuenta de lo importante que era hablar, escuchar y pedir ayuda, yo en este mundo solo vivo porque le prometí a esa persona que iba a vivir, quiero estudiar psicología y ayudar a los otros. En el centro yo escuchaba a los compañeros y les ayudaba, nos ayudábamos entre nosotros, los problemas no son de uno, son de todos. (Santiago, taller Necesitamos a-pollo, martes 15 de marzo de 2022)

Con la segunda chica habíamos tenido contacto cuando todos íbamos entrando al salón, ella nos saludó “chocando puñitos”, todo el taller estuvo muy atenta, participativa, curiosa y sensible en lo que estábamos desarrollando. Tenía detalles particulares, era la más alta del salón, en su cabeza llevaba un turbante, sus ojos y boca maquillados. En este momento, ella volvió a recordar la importancia de escucharnos, de no juzgarnos, porque nadie sabe lo que le pasa a los demás, menciona el momento más difícil de su vida: “A mi papá lo mataron, pero en frente mío. Después de eso yo entré en una depresión, me cortaba, me alejé, no me relacionaba con nadie, fue algo muy traumático para mí.” (Daniela, taller Necesitamos a-pollo, martes 15 de marzo de 2022) y escribe en el cartel la palabra “honestidad”.

Por último, habló otro chico. Se notaba un poco tímido, le costaba sostener la mirada, se le dificultaba sonreír y hablaba entre los dientes, fue el único que no se quitó el tapabocas del todo, también era alto y moreno. Él nos contó parte de una historia que le producía dolor: “mi madre tiene esquizofrenia del nivel más alto y ha sido difícil, pero yo no quiero hacerle difícil la vida a mi mamá, yo tengo problemas de ira, pero trato de ayudar en lo que más pueda, de hacer el menos ruido, de no alterarla” (Jose, taller Necesitamos a-pollo, martes 15 de marzo de 2022).

Durante la actividad siempre se mantuvieron algunos ruidos de quienes no se conectaron del todo, los del chiste, el saboteo, lanzaban expresiones como: “aprendí a ser abusador”, “yo no aprendí nada, pero quiero tocar el pollo”, “me da rabia el feminismo”, en su mayoría eran hombres, aunque también estuvo una chica blanca, rubia, maquillada y cuando les hacemos las preguntas iniciales, ella responde con otra pregunta: “¿si a mí no me da rabia nada qué pongo?”, Laura le responde que a todos nos da rabia, pero que también puede escribir sobre lo que le da tristeza, le pese. Ella responde: “me da tristeza que no haya algo de comer y me da rabia esas ñoñas de allá y de allá” (señalando dos grupos que se encontraban en dos esquinas del salón).

Si bien saboteaban el espacio, el taller era un espacio por fuera de lo habitual y normativo, por lo que se intentaba integrar y permitir estas situaciones, les generábamos la pregunta sobre lo que decían y les invitábamos a pensarlo. Podríamos generar hipótesis sobre el papel que juegan estos “saboteos”, por ejemplo, formas de responder que implican evasión, indiferencia, desensibilización, omisión o apatía.

Dimos por terminado el taller, haciendo un cierre con lo que cada uno había aportado. Vimos que resaltaron mucho la importancia de escuchar y nos parecía algo paradójico, porque es una demanda de los docentes, porque siempre está el ruido. Nosotras no estábamos obligadas a cumplir un rol de control social y la escucha no fue algo que pensamos temáticamente para la actividad, sin embargo, lo observamos como una construcción emergente del grupo y tratamos de darle otro significado a la escucha y a las interrupciones, reconociendo que escuchar también incluye escucharnos y preguntarnos qué quieren decir esos ruidos. Una invitación a una escucha profunda, entre ellos mismos, a una lectura de los sonidos del silencio, del silencio que existe detrás de tanto ruido (Diario de campo, martes 15 de marzo de 2022).

Vemos que en este momento surgieron un poco más los afectos y sensibilidades, momento que rompe cualquier pregunta sobre cómo se relacionan los estudiantes “sin/con” discapacidad psicosocial, nos damos cuenta que son más de los que “sabemos”, más de los que están en el radar del sistema cuerdista, que las relaciones entre estudiantes se expanden a familiares con DP, que no es algo nuevo, pues las generaciones anteriores también han pasado por estos filtros y operaciones del poder-saber Psi. No estuvo Pocahontas, se descentró la intención de observación hacia ella en las dinámicas grupales y se dio una apertura a conocer otras historias que daban cuenta de sí mismos y sus realidades psicosociales, sus marcos internos de referencia.

En el taller se cruzaron diferentes escenas de interpelación, empezando por el taller en sí mismo, además de que se interrumpía la cotidianidad de las clases, se ponían en juego algunas provocaciones que incentivaron el dar cuenta de sí mismo, seguido por las interlocuciones de los mismos estudiantes que despertaban el interés en otros, es el caso de una chica, que estaba en una esquina y se acercó para poder escuchar mejor a los compañeros que compartían sus experiencias. Estas situaciones ilustran lo que plantea Butler (2006):

Recordemos que damos cuenta ante otro y que siempre lo hacemos, además, en el contexto de una escena de interpelación. Doy cuenta de mí misma para ti. Por otra parte, la escena de interpelación, lo que podríamos llamar la condición retórica de la responsabilidad, significa que, al tiempo que llevo adelante una actividad reflexiva — pensar en mí y reconstruirme—, también te hablo a ti y, de tal modo, elaboro sobre la marcha una relación con otro en el lenguaje (p. 73).

No solo se interpelaron quienes levantaron la voz y compartieron sus historias, si no también quienes recibieron la información y se incomodaron de una u otra manera, esto significa sostener unos cuerpos inclinados, cuerpos no normativos que comienzan a reconocer su vulnerabilidad y su interdependencia de los otros. Así pues, podríamos continuar hablando del dar cuenta de sí mismo y preguntarnos por cuáles son los rostros reconocidos en la institución, teniendo en cuenta lo que sucedió después de haber terminado las actividades:

Al final, ya nos habíamos despedido, pero estábamos esperando que llegara el profesor. En tanto, una joven salió del salón llorando, porque un chico estaba jugando brusco y le pegó en la cara. Laura salió con ella y yo entré a preguntar quien le había pegado a la chica, un grupo de hombres me señalaron a uno de ellos, pero justificando “que había sido sin querer y que ella siempre es así”. Yo les respondí que no era una justificación y que tampoco estábamos en un espacio para hacer esos juegos, teniendo en cuenta que es un lugar muy estrecho como para lanzar esos manotazos. Se quedaron en silencio y yo me retiré.

En esas Santiago comenzó a preguntarme yo qué estudiaba, qué hacía, y me comenta de nuevo que él quiere ser psicólogo y que por eso ha tratado de relacionarse más con las personas. Yo le pregunto qué tal se lleva con sus compañeros o si tiene amigos importantes, él me menciona que sólo una persona importante a quién le prometió seguir viviendo, pero que gracias a ella comenzó a pensar también en otras maneras, en ayudar a la humanidad como su objetivo de vida. Me dice que ella no es del colegio, que no se lleva con muchos tan íntimamente, que no le gusta contarles a muchas personas lo que le ha pasado, porque no les importa... Yo le digo que si me parece que les importa, que ahora hace un rato nos había contado parte de su historia y habían muchos prestando atención y que quizá les resonaba eso que él mencionaba sobre que “el problema es de todos”, vivimos problemas similares y podemos sostenernos juntos.

Que quizá no todos se arriesgaban a contarlo, porque es difícil desnudarse, contar lo que nos sucede.

Continúa diciéndome que es verdad, que su propósito es seguir trabajando para ser psicólogo... Le pregunto entonces cómo ha elaborado él eso que siente, por qué sentía ese deseo de no vivir, qué sucede y ahora cómo lo afronta. Me comenta que ya trata de pensar en esa promesa y en ayudar a la gente, que antes se cortaba, pero que ya ha comprendido y pensado un poco más en cuidar su cuerpo, que intentó suicidarse 11 veces, tomando pastillas, cortándose, ahogándose con almohadas o ahorcándose con toallas, que siempre pasaba algo y no lo lograba. Que un tiempo se automedicaba, buscaba en internet pastas para la depresión y las tomaba, luego fue al psiquiatra lo diagnosticó con ansiedad y depresión, le mandaron pastas, pero que ya no las tomaba porque lo hacían sentir muy mal.

Le pregunto qué lo ha llevado a realizar estas acciones, cómo es su relación con su familia. Con un poco de dificultad, atragantándose y evitando dejar resbalar sus lágrimas, me cuenta que su papá le tocaba sus partes íntimas cuando era pequeño, como desde los 7 u 8 años; que aunque su mamá ya se separó de su papá, ahora sólo vive con ella y un hermano, todavía le cuesta recordarlo. Me cuenta que no se lleva muy bien con sus hermanos, que la pandemia la pasaron difícil entre la convivencia y lo económico. Esto nos llevó a hablar de lo que producen esas depresiones, que es algo en común, como lo es la hambruna, las guerras y otros problemas sociales... En unos minutos tuvimos que despedirnos.

Esto me movilizó y es doloroso que sea un factor tan común, me llevó a aterrizar que todos los días que estuve en el colegio me encontraba con una historia de violencia sexual. Lo cual lleva a discutir nuevamente hasta donde un diagnóstico puede enfrentar un problema estructural, cultural, histórico y social. La conmoción que suscita estos dolores, pesan en la mirada y abren camino a una ética de la discapacidad que pregunta por sostener la mirada, como nos ayuda a pensarlo Karina Marin (2020)

¿Sostenemos la mirada ante lo mirado? ¿lo sentimos?, ¿nos conmueve aquello que miramos? Digo que nos conmueve, no como en la espera de una emoción intensa y momentánea, la de la falsa sensibilidad, la de la falsa humanidad, sino como la acción que nos ha tocado: conmoverse, es decir, afectarse hasta el punto de provocar un nuevo movimiento, fuera de todo lo prescrito, de todo lo esperado. ¿Sentimos al mirar?, ¿qué sentimos al mirar?

Luego converso con Laura y me contextualiza sobre lo que pasó y algo de la vida de Karen. Ella se desahoga un poco hablando sobre lo difícil que le ha sido la adaptación a otra ciudad y a otro colegio, ella y su familia fueron desplazadas de Bogotá, por lo que viven en Medellín hace dos años. Karen tiene unos hermanos mayores, pero menciona que habla poco con ellos, “porque así son los hermanos cuando se casan”. Dice que no sale de la casa, que todo el tiempo está con la mamá, quien tiene diabetes grave, ella le inyecta la insulina todos los días y ayuda en cosas de la casa, “incluso mi mamá me dice que no me quede encerrada tanto tiempo, que salga, que haga otras cosas. A mí me gusta bailar, pero desde que estoy en Medellín, me da pereza, no me da moral de buscar grupos”. Varias veces repite “yo no me he adaptado”, y continúa “yo en el colegio soy más sola y yo sé que yo soy impulsiva y reacciono a veces con rabia. En los descansos, por lo general me hago sola y hago videollamadas con mis amigas de Bogotá que siempre estamos en contacto. Extraño mucho mi anterior colegio”.

Laura me dice que ella le hizo pocas preguntas, de dónde venía y si tenía amigos en el colegio y ella se regó a contarle, así que después sigue “A mí me violaron y me dan depresiones, me he cortado. Y después de esos abusos, mi relación con mi papá no es la misma, ya no soy capaz de abrazarlo”. Laura le mencionó que ella podía seguirla escuchando como psicóloga y le dejó su número, ya había llegado al profesor y debían entrar al salón.

Estos dos últimos casos, más que imprevistos, los consideramos también como cuerpos que quedaron desbordados después del encuentro, como efectos de lo que allí se movilizó (Diario de campo, martes 15 de marzo de 2022).

Analizando los anteriores talleres, especulábamos que quizá hizo falta un momento de apertura que pusiera a los estudiantes en sintonía, o que no había tanta apertura por estar con sus docentes, y yo diría que fue más esto último, pues esta vez tampoco planeamos una actividad de inicio para presentarnos o “integrarnos”, y hubo mayor acogida y concentración en el ejercicio. Quizá ya existe una figura de autoridad hacia los docentes y reservan sus palabras en estos espacios cuando se encuentran presentes, pues los estudiantes se protegen del juicio de los docentes, ya que su función es regulatoria, evaluativa y muchas veces punitiva. Asimismo, es difícil pensar una transformación del rol del docente en el aula de una institución pública, como se ha dicho en varias ocasiones esto está permeado por violencias institucionales, tales como

la sobrepoblación dentro la institución, los espacios y tiempos para responder a infinitas demandas de estudiantes, familias, los mismos docentes y del sistema educativo.

Considero que estos talleres con los estudiantes no solo me permitieron determinar algunas características de las relaciones específicamente entre estudiantes “con/sin” DPs como lo mencionaba anteriormente, si no que desbordan las formas relacionales, porque muchos de los que no había identificado con un diagnóstico lo exponen en estos momentos o comparten que estas condiciones se encuentran presentes en sus familiares o acudientes cercanos. No obstante, hay que determinar que los estudiantes así tengan o no diagnosticada una DPs comparten historias de violencia sexual, intrafamiliar y social, a las cuales cada una/o responde de maneras singulares.

En el devenir histórico de la Comuna 13, sus barrios no eran reconocidos originalmente como lugares donde llegará el “progreso”, como narra Montoya (2021) es una palabra usada por funcionarios públicos para referirse a los procesos de legalización y legitimación de su ciudadanía, pues ellos eran víctimas directas de la violencia y sus asentamientos no eran planificados; lo que me lleva a pensar qué cuerpos y qué subjetividades son civilizables en este espacio. No es ingenuo que se presenten tantos casos de personas con discapacidades psicosociales en la Comuna 13, puesto que ya venimos comentando desde el primer capítulo, que no están solamente en la escuela, están en las familias, las esquinas, las calles. Nos quedan las preguntas de hasta dónde se pueden establecer fronteras visibles entre los diagnosticados y los no diagnosticados, las DPs han sido conocidas como discapacidades “no visibles”, atendiendo al dualismo cartesiano cuerpo-mente, lo que está en la mente no se ve, sin embargo, habría que preguntarse sobre qué es lo no visible desde las desigualdades y precarizaciones de la vida, ocultar estas vidas significa ocultar y pasar por alto problemáticas estructurales, sociales y económicas. Leonor Silvestri (2021) nos aporta una crítica respecto a esto que venimos nombrando:

Existe una manera visible de ser disca. Si no se ve, piensan, no debe serlo. La discapacidad, en nuestro mundo, es algo que se debe ver, como todo, la visibilidad y la asimilación su amiguita; lo cual es doblemente estigmatizador, tanto para quien porta una variación de acuerdo con los cánones y parámetros de cómo debería verse un

cuerpo, como para quien no y, por ende, siempre se yergue sobre su corporalidad la duda o el famoso y consabido “pero si no tenés nada”. ¿Cómo hacer sentir lo que no pueden apreciar? (p. 39).

Hasta dónde tiene sentido tener identificados tantos estudiantes cuando no hay una capacidad instalada en la institución para comprender significativamente estos sujetos y estas relaciones entre seres múltiples. Acercarnos a cada cuerpo da cuenta de una ruptura con los cánones establecidos de normalidad, una interrupción ante el tiempo falocrónico, oculocentrista, las prácticas autoritarias y “en hacinamiento” (Conversación, profe Gabriela, 2022).

Comprender la discapacidad como una categoría política significa comprender que se excluye a “un sector de la sociedad que no cumple con los estándares de un cuerpo íntegro, con todos sus sentidos, una inteligencia promedio y mente sana, “requisitos” que exige el sistema capitalista a toda persona” (Colectivo la Lata, 2019). De esta manera, la condición de sujeto se encuentra ligada a la de ciudadano en el lenguaje de un sistema neoliberal, por lo tanto ¿Qué clase de ciudadanos es un sujeto con DP cuando el mismo sistema lo configura como un fracaso?, ¿qué clase de ciudadano es un estudiante con DP? Marcia Ochoa (2004) nos lleva a cuestionarlo desde la condición ciudadana (sin perder de vista que esta condición es limitada principalmente para adultos) como un mecanismo de exclusión, ella expone que

La ciudadanía puede ser una estructura disciplinaria (González Stephan, 1996) que cristaliza identidades mediante el control del Estado y la ideología, o una estructura política donde se reconocen sujetos de derechos y actores políticos capaces de intervenir en el gobierno (como se define en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española). La ciudadanía tiene tanto su dimensión afectiva como su dimensión estructural. (...) Lo importante de la ciudadanía para mi trabajo es que facilita lógicas, estéticas, prácticas y estructuras de participación. Para que la ciudadanía sea útil a las transformistas hay que transformar la noción de política y al mismo tiempo la noción de ciudadano (p. 244).

Esta cita nos lleva, por un lado, a considerar la ausencia de agenciamientos singulares y mutantes frente a la salud mental, su promoción y prevención, no solamente desde el enfoque rehabilitador o de intervención medicalizada; sino darle fuerza a las comunidades afectivas, a lo que se construye en los territorios, a cuestionar la

existencia de una narrativa propia/crítica sobre las discapacidades psicosociales, a cuestionar el horizonte del diagnóstico más allá de un diagnóstico psiquiatrizante; y las posiciones antropológicas y sociocríticas construidas institucionalmente frente a las DP. Por otro, a darle lugar al concepto de ciudadanías biológicas como un proyecto de gobierno (Rose, 2012), habría que reconocer los intereses sociopolíticos sobre ello, qué significa recibir un diagnóstico, qué prácticas se instalan, qué medicamentos se ordenan y bajo qué precauciones, quiénes tendrán que ir a centros de rehabilitación o a otros a espacios de encierro (cárceles, asilos, hospitales mentales, las propias casas, internados, la escuela), vale recordar que lo que no se patologiza se criminaliza (Silvestri, 2021) y finalmente, qué injusticias continúan estando presentes y deben pasar desapercibidas.

3. 2. Narrativas de estudiantes que se encuentran en la encrucijada de las discapacidades psicosociales

Quisiera exponer algunas narrativas de quienes están en la encrucijada de las discapacidades psicosociales haciendo una lectura interseccional, regresando a la comprensión de trauma que propone Cvetcovich: “El trauma se convierte en una categoría central para analizar las intersecciones de los procesos emocionales y sociales junto con las intersecciones de la memoria y la historia (...) memoria cultural” (2018, p. 37), además hablaríamos en este caso sobre las interseccionalidades que hemos mencionado que atraviesan el capacitismo, como el género, el clasismo o la raza. En esta ocasión partiré de la narrativa de una de las estudiantes con diagnósticos de discapacidades psicosociales, con quien he podido conversar de manera más recurrente y profunda, a lo cual iré añadiendo narrativas de otros compañeros retomadas desde diferentes experiencias de campo, ya sea desde las entrevistas, talleres u observaciones participativas. Vale la pena anotar que algunos de los estudiantes no portan un diagnóstico clínico o psiquiátrico oficial, sin embargo, los docentes y psicólogos de la IEES reconocen que se encuentran dentro de esta etiqueta de “discapacidades psicosociales”.

La estudiante que menciono, ya la he nombrado anteriormente, es quien decidió usar el seudónimo de Pocahontas, ella tiene 16 años, un cabello bastante largo, liso y abundante, piel morena, lo que llaman una estatura promedio, un par de tatuajes a la vista y con frecuencia suele maquillar sus ojos. Nos habíamos contactado por WhatsApp desde los días de la cuarentena por la pandemia del Covid-19 a inicios del 2021, me había manifestado su deseo de participar en esta investigación, pero unas semanas después no pudimos volvernos a conectar, los mensajes no le llegaban.

En el segundo semestre del 2021 los estudiantes comenzaron a regresar al colegio, como ya les he contado, por subgrupos que llamaban burbujas. Nos conocimos frente a frente a inicios de septiembre, yo les había preguntado a los profesores por ella y me enviaron a su salón, en ese entonces 8-1. Quedamos en seguirnos viendo con continuidad, pero nos demoramos un mes o un poco más de ello para regresar a vernos, en el colegio me decían que se encontraba en crisis y no había regresado, igualmente cruzamos unos mensajes por WhatsApp, pero preferí no presionarla.

El lunes 25 de octubre logramos coincidir, le pregunto cómo está, me dice que mejor, que aún llegan sus ansiedades, pero más poco.

Le pregunto en qué lugar le gustaría que nos hiciéramos, me dice que donde haya poca gente, que no le gusta que la vean.

Bajamos por un material a la sala de profes y subimos de nuevo las escalas, vemos que al lado izquierdo, en un pequeño corredor no hay nadie y nos sentamos en el piso, me causa gracia, porque había acabado de preguntarle a la profe Violeta por ella y me dice que no la había visto y que es raro, porque ella es bastante "visible, llamativa", por sus maquillajes y su cabellera.

Ella me pregunta de qué hablaremos, le respondo que sobre cosas de su experiencia, de vida, en su cotidianidad y en el colegio.

Comienza a hablar y es como una avalancha, comienza a desbordarse/me a contarme sin cuidado. Le entrego una hoja en blanco y abro una cartuchera con lápices y colores, le propongo ir escribiendo o dibujando a medida que vamos conversando.

Comienzo por preguntarle cómo le gustaría llamarse en la investigación... Después de un largo rato escribe Pocahontas y me dice "por mi cabello", me pregunta quién la leerá, advirtiéndome "si es con gente de lejos mi nombre, si son de acá entonces así".

Continúo preguntándole cuantos años tiene y si siempre ha vivido en la Comuna 13.

— Nací aquí, pero en el 2016 me fui a vivir a Copacabana, porque estaban persiguiendo a mi hermano. Fuimos desplazados, nos amenazaban todo el tiempo, a mí me vigilaban/perseguían, iban por mí al colegio, una vez casi me llevan, los profes salieron y dijeron que iban a llamar a la policía y todo eso, entonces ya no me llevaron.

Yo me mantenía con Karen, la hija de quién me cuidaba y a ella siempre le preguntaban Pocahontas es hermana de X, a qué hora sale, cosas así... Entonces tuvimos que irnos. Recuerdo que una vez llamaron que habían encontrado a mí hermano apuñalado, estaba muy mal... Yo a él lo quiero mucho. Salí corriendo sin saber para dónde.

Todo eso me afectó mucho. Desde los 9 años me cortaba las venas y me le tiraba a las motos, a los carros, a lo primero que veía, pero nunca me pasó nada.

Le pregunté entonces, cómo le había parecido vivir en Copacabana y cómo le parece vivir de nuevo en la Comuna 13.

— Para mí no fue algo bueno vivir en Copacabana, vivíamos con mis abuelos. Me hacían mucho bullying y mi abuelo me violó... Bullying por la casa y en la escuela, me decían cosas porque era gorda y algo que me marcó mucho fue que un día a la salida tenían un frasco lleno de cucarachas y me lo tiraron aquí en toda esta parte (se señalaba la pierna). ¡Y yo tuve que quitármelas sola! No había nadie que me ayudara. Era una escuela rural y no es como aquí. No hay como tanto orden, exigencia, disciplina, de que está el profesor, se va a la coordinación y al rector... Allá nadie se daba cuenta de lo que pasaba.

Le pregunto un poco sobre la violación, si alguien lo supo, o si se hizo algo frente a ello.

— Yo lo hablé con mi mamá y luego en el colegio, y hablaron de bienestar familiar con mi familia, mi mamá no me creyó, me tocó desmentirlo, pero igual demandaron a mi mamá y le dijeron que me perdía, llevándome a bienestar familiar, o que me metía a un internado. Ella eligió meterme a un internado y estuve 2 años en un internado de monjas.

Ya luego volvimos a San Javier, acá mis papás tienen su casa, no teníamos que pagar arriendo, entonces era mejor. Ahora mi hermano está en un centro de rehabilitación, él desde pequeño consumía drogas y ahora desde principios de este año está allí.

Ahora vivo solo con mi papá y mi mamá, yo soy la menor. Mi hermano mayor vive en el exterior, creo que en Valledupar, cuando lo veo me apoya, me aconseja... Sí lo considero mi hermano y el otro es el del medio, tiene 26 años (Diario de campo, lunes 25 de octubre de 2021).

Hasta este momento conversaba con Pocahontas sobre su historia de vida, lo cual comparto con las otras compañeras/os que he podido dialogar, si bien cada historia trae su particularidad, comparten un escenario en común, una estructura cultural, social y económica que también pudimos observar en los talleres con los estudiantes; nos lleva a retomar lo que expone Mol (2004) mencionando que las enfermedades en este caso haciendo referencia a las discapacidades no son sólo físicas, sino que atienden a una multiplicidad de realidades del sujeto. Todo este contexto permite realizar ese paralelo entre los afectos que habita el espacio y los cuerpos, por lo tanto, el lugar que pueden tener las discapacidades psicosociales más allá de una condición clínica y psiquiátrica en un espacio vulnerable, donde el cuerpo se encuentra expuesto constantemente a diferentes representaciones de las violencias.

A partir de las narrativas de Pocahontas y las que la circundan, se van desanudando violencias propias del capacitismo; un capacitismo patriarcal/adultocéntrico en el que su madre dice no creer su experiencia de violación perpetrada por su abuelo. Un capacitismo institucional/estructural en que afectivamente se convierte dicha experiencia en un castigo, en el que encierran a Pocahontas (la amenaza de ir a un internado); se anula su cuerpo territorio y su voz a través de procedimientos autoritarios, en los que su abuelo no asume ninguna consecuencia.

De otro lado, retomo a Emilia, una estudiante del grado séptimo fue otra de las estudiantes con quienes pude conversar de manera virtual, mediante videollamadas por WhatsApp; en la pantalla veía su cabello ondulado y una sonrisa. Este par de veces conversamos sobre sus diagnósticos y lo que pensaba ella de ellos, días después me cuenta su docente directora del grado que no ha vuelto a ingresar a sus clases, que en su familia se encuentran mal económicamente, ya no tienen internet y su madre ha tenido que ir a trabajar por lo que se lleva el celular en el que Emilia se conectaba. En este año, 2022, vuelvo a preguntar por ella, me cuentan que está yendo al sabatino⁴⁶, pero que está perdida, que hace poco tuvieron que llamar a su mamá porque había llegado a estudiar muy drogada.

⁴⁶ El sabatino es otra forma alternativa de realizar el bachillerato para quienes tienen extraedad (tres años más) respecto a sus compañeros de grado en el que viene cursando.

Esto fue algo que la profe ya me había comentado en las entrevistas iniciales, me había contado que

Cuando inició primero, se volvió muy rebelde empezó a consumir, tenía un grupo de amiguitas que igual eran de ese mismo sexto, entonces era de que no iban a estudiar juntas, de que muchas veces llegaba al colegio muy alterada y era evidente que ella estaba consumiendo alguna sustancia (Profe Violeta, entrevista semiestructurada, 25 de febrero de 2021).

Sin duda, me quedé con el vacío de poder escuchar estas historias desde la voz de Emilia, no obstante, aporta para lo que quiero lograr antes de comenzar a hablar de sus diagnósticos específicamente. Me detengo en sus características sociales, culturales y económicas que no se alejan de lo que se viene analizando desde el primer capítulo, si bien no determinan la existencia de una discapacidad psicosocial sí permiten acercarnos a la lectura interseccional que se pretende realizar, así como la situacionalidad de los sujetos y de la estructura en la que se hacen esos sujetos. En estos relatos vemos nuevas generaciones que continúan viviendo las violencias, ambas tienen 16 años, y en las dos se manifiesta los rastros de la guerra, el marcado fenómeno del microtráfico, igualmente en los casos que se mencionaban en los talleres, encontrábamos que los desplazamientos forzados continúan siendo algo del diario. Lo cual pone en evidencia la intersección del clasismo, el racismo y la discapacidad psicosocial en la diversidad étnica que construye a la Comuna 13 dentro la ciudad y sus estratificaciones.

Podríamos retomar de nuevo a Nikolas Rose (2012) y su propuesta sobre las ciudadanías biológicas, donde menciona que las maneras de clasificar biológicamente, somáticamente a los ciudadanos se convierte también en lenguajes y aspiraciones de ciudadanía, moldean los modos en que los individuos se autocomprenden y relacionan consigo mismo y con los demás. Esto nos llevaría a pensar qué función cumplen los sujetos con estas características en un contexto de guerra, pobreza y tráfico de drogas como lo es la Comuna 13, teniendo también presente las edades en que se encuentran, pues ya veíamos que los jóvenes han sido quienes más han estado en riesgo de ser reclutados, amenazados y utilizados como medios de transporte de sustancias psicoactivas, y diría yo, teniendo en cuenta las historias que he recibido,

que han crecido con el abandono, no hay corresponsables de su cuidado (unos trabajan, otros viven en la calle, otros consumen licor o sustancias psicoactivas, o no les importa, no se sabe dónde están).

3.2.1. Los diagnósticos, a través de las miradas

¿A través de qué miradas se construyen los diagnósticos de las discapacidades psicosociales? “Etimológicamente diagnóstico proviene de gnos: conocer y día: a través; así entonces significa conocer a través o conocer por medio de” (Arteaga & González, 2001, p. 83), dicho término técnico profesional ha sido empleado principalmente en la medicina, que luego se desplazó a otros campos principalmente en las ciencias sociales, por lo tanto, ha sido un elemento clave de los métodos de intervención social. Podríamos decir que en este apartado se hablaría sobre el diagnóstico a través de la mirada de estudiantes que han recibido esta etiqueta, más ya nos hemos dado cuenta de que esta construcción se soporta en muchas otras miradas. Leonor Silvestri (2021) define que

Un diagnóstico es, primero y principal, una operación de un sistema de saber poder sobre el cuerpo, una manera de organizar un cierto conocimiento para ejercer el poder y la dominación, del cual nos reapropiamos para hacer una existencia y una investigación/experimentación más a fin a nuestros pervertidos gustos tullidos (p. 40).

Con estas definiciones se intentará integrar las narrativas de los estudiantes que han sido diagnosticados con una DP y complementarla o cobijarla con los estudios críticos de la discapacidad.

Retomo otra de las conversaciones extensas con Pocahontas. Esta se dio el viernes 12 de noviembre de 2021, por lo general asistían al colegio de 12:00pm a 04:00pm, por estos días según lo que me decían los docentes se encontraba en una crisis, estuvo haciéndose cutting en los brazos y había faltado varios días al colegio. Cuando me encuentro con ella, comienza a contarme sus rutas de acción frente a estas “crisis”, como ella misma lo nombra.

P: hablé con la psicóloga, y yo le dije que no había sido nada, porque ni siquiera hubo sangre, fue como solo el cortar y ya. Hablé con la psicóloga y ella me dijo que tuve la

intención de suicidarme, entonces si cuenta como intento y que me tenía que remitir a urgencias psiquiátricas. Entonces fui y me tuvieron toda la noche y madrugada y me cambiaron el medicamento y ya, me dijeron que, si en una semana no hay mejoría y todavía tengo como ese sentimiento, me tienen que volver a remitir a urgencia psiquiátrica y de urgencia psiquiátrica mandan la orden para mandarme para Bello (Con esto se refiere a que la mandarían para un hospital mental ubicado en el municipio de Bello cerca a Medellín) (Pocahontas estudiante, entrevista semiestructurada, 12 de noviembre del 2021).

Aquí y en los otros diálogos Pocahontas muestra que está accediendo a un servicio de salud mental a través de su EPS (Entidades Promotoras de Salud)⁴⁷, del cual ya ha interiorizado unos marcos normativos, un discurso y unas prácticas respecto a las rutas que debe/puede/sabe seguir a partir de esas manifestaciones que llama crisis, acudir a la psicóloga, al psiquiatra, a urgencias psiquiátricas, a los medicamentos y si nada funciona al hospital mental. ¿Qué habría más allá de cortarse con sangre o sin rastros de sangre?, ¿alguno de los especialistas se interesó por conocer más a fondo su situación? De hecho, recuerdo que en el colegio ha sido muy frecuente contar lo que dicen los padres o acudientes de los estudiantes, pero no qué manifiestan directamente los estudiantes involucrados o diagnosticados con alguna DP. Esto nos permite ilustrar, la funcionalidad de la construcción de unos ciudadanos biológicos, moldeados a ciertas orientaciones, prácticas y actitudes que deben asumir en relación con sus “inestabilidades” y lo que ha sido aprehendido frente al “bienestar y el malestar”.

En este sistema de salud existe un grupo de especialistas que se encargan de evaluarla, diagnosticarla y tratarla, esto aparece en sus menciones cotidianas y normalizadas, ya se ha vuelto parte de su rutina nombrar a cada uno de estos especialistas y sus visitas a ellos.

⁴⁷ Las EPS en Colombia, son las entidades responsables de la afiliación y el registro de los afiliados y del recaudo de sus cotizaciones, por delegación del Fondo de Solidaridad y Garantía. Su función básica es organizar y garantizar, directa o indirectamente, la prestación del Plan de Salud Obligatorio (POS) a los afiliados y girar, dentro de los términos previstos en la Ley 100, la diferencia entre los ingresos por cotizaciones de sus afiliados y el valor de las correspondientes Unidades de Pago por Capitación al Fondo de Solidaridad y Garantía. (Symplifica, 2022) 100 la salud en Colombia fue privatizada, lo cual genera nuevas precariedades, desigualdades y la monopolización ideológica (en este caso biomédica/farmacopornográfico, Preciado, 2008) de la misma.

Respecto a lo anterior, pueden encontrarse dos posiciones, de acuerdo y en desacuerdo con estos sistemas, aunque predominan en la primera. Siendo esta conformidad e inconformidad relativa a la estructura del mencionado sistema de salud hegemónico y las percepciones con respecto a la medicalización. Estas posiciones, estructuras y percepciones atienden a un bio/necro/psico poder que produce subjetividades, corporalidades y ciudadanías biológicas.

En una de las entrevistas con Emilia, como lo mencionaba en el capítulo 2 hablábamos sobre quien le había asignado esos diagnósticos, yo le preguntaba cómo se sentía con esa etiqueta y cómo la profesional se había dado cuenta de que ella tenía eso, a lo que me responde:

Como estamos conversando usted y yo, así estábamos conversando ella y yo. Pero ella tiene como capacidades no naturales, como la forma que me expreso, que hablo, que utilizo ella vio que yo tenía eso, pues no sé y lo colocó en el diagnóstico.

Y pues normal con eso (Emilia, estudiante, entrevista semiestructurada, 21 de enero del 2021).

Considero que la expresión “capacidades no naturales”, permite determinar ideologías y mitos que se continúan sosteniendo sobre el poder clínico y psiquiátrico que recaen sobre los profesionales del área y anulan la posibilidad de que el sujeto analice y les dé un lugar a sus propias experiencias. Pues aquí podemos ver que Emilia acepta todo diagnóstico y por consiguiente medicamentos que le envían, sin cuestionar razón alguna, por el contrario, hay una idealización frente a esta psiquiatra lo que no permite rebatir cualquier juicio o afirmación que ella brinde.

Por otra parte, me he encontrado con estudiantes que se oponen a estos dictámenes, ya lo veíamos en el apartado anterior, donde Santiago menciona que tiene unos diagnósticos, que le ayudó estar en un centro de rehabilitación pues allí aprendió sobre lo importante que era pedir ayuda y ayudar a los demás, no obstante, es crítico frente a la construcción del significado de la depresión que es el diagnóstico que recibía, al consumo de fármacos puesto que no se siente bien “no me gusta que me maree, no me siento bien”. Igualmente sucede con Susana, esto lo observo en una de las clases del grupo de aceleración donde la maestra le pregunta si ya ha asistido a su

cita con el/la psiquiatra y ella responde de manera rebelde que no, voltea su mirada enojada.

Con ella pude tener algunas conversaciones informales, pero no logramos profundizar en sus historias, siempre estaban sus expresiones de desgano y aburrición, de vivir en el barrio que vivía, con su madre, de la vida en sí. Mi hipótesis es que ya se sentía abrumada con las miradas adultas y la forzada compañía, pues la docente me comentaba que la joven ha pasado por experiencias difíciles de violencia sexual, consumo de sustancias e inmersión en el trabajo sexual, de igual forma, mencionaba que la estudiante estaba sexualmente con mujeres y que esa vida tan “inestable” la ponía en esas, sin saber para dónde coger ni con quién estar; que intentaban remitirla a profesionales como el psiquiatra, pero ella siempre se negaba a recibir las “ayudas” tergiversadas por los profesionales de la escuela que omitían su deseo o decisión, además de que no había un acompañamiento familiar.

Estas expresiones presuponen una orientación correcta del desarrollo psicosocial, sexual y afectivo, por lo que esta última historia, me parece otro ejemplo claro de las violencias capacitistas estructurales, la heterosexualidad como régimen político que normaliza una forma recta del deseo y que predice o reduce sus posibilidades de vivir dignamente. Susana no tenía un diagnóstico psiquiátrico, no obstante, desde la mirada docente y de profesionales de la institución ya se estaba señalando una discapacidad psicosocial, me sugirieron acercarme a ella, así como a Samanta la otra chica que he mencionado considerándolas casos “difíciles y complejos” en aspectos psicosociales. Lo cual responde un poco a la construcción de los diagnósticos desde las miradas del poder técnico y profesional.

3.2.2. Violencias del psistema

Cohesión y coherencia,
la membresía al mundo de la cordura no es
amable.

Leonor Silvestri, Niña Japonesa, 2020

En las conversaciones con los estudiantes, ha sido frecuente que las mismas estudiantes, sí, sobre todo mujeres, expresen que tienen dos o tres diagnósticos y que

les están asignando uno nuevo. Desde un enfoque de género continúa sosteniendo que las locas son las mujeres, donde expresiones de rabia y violencia estarán normalizadas en los varones y vistas como patológicas en las mujeres. Aun así, está la otra cara masculinizada de la moneda, he encontrado que los estudiantes hombres por lo general desertan de tratamientos clínicos, de lo que se podría pensar que entre los privilegios y opresiones persisten estereotipos culturales donde el hombre es más “verraco”, sale fácil y solo de los problemas, es mejor que no sienta, es mejor que se ocupe de sus responsabilidades, o más precisamente Virginie Despentes (2012) hace una descripción de las exigencias para ser un hombre de verdad:

¿Cuáles son, exactamente, las exigencias para ser un hombre, un hombre de verdad? Represión de las emociones. Callar su sensibilidad. Avergonzarse de su delicadeza, de su vulnerabilidad. Dejar la infancia brutal y definitivamente: los hombres-niños no tienen buena prensa. Estar angustiado por el tamaño de su pija. Saber hacer acabar a las mujeres sin que sepan o quieran indicar el camino que hay que seguir. No mostrar su debilidad. Amordazar su sensualidad. Vestirse con colores apagados, siempre tener el mismo calzado ordinario, no jugar con su pelo, no llevar muchas joyas, ni ningún maquillaje. Tener que dar el primer paso, siempre. No tener ninguna cultura sexual para mejorar su orgasmo. No saber pedir ayuda. Tener que ser valiente, por más que no se tenga ganas. Valorar la fuerza, sea cual sea su carácter. Dar muestras de agresividad. Tener un acceso restringido a la paternidad. Ser exitoso socialmente, para poder pagarse las mejores mujeres. Temer su homosexualidad porque un hombre, un hombre de verdad, no debe ser penetrado. No jugar con muñecas en la infancia, conformarse con autitos y armas de plástico súper feas. No cuidar mucho su cuerpo. Ser sumiso a la brutalidad de los otros hombres, sin quejarse. Saber defenderse, por más que uno sea dulce. Estar separado de su feminidad, simétricamente a las mujeres que renuncian a su virilidad, no en función de las necesidades de una situación o de un carácter, sino en función de lo que exige el cuerpo colectivo. Para que, siempre, las mujeres le den los hijos a la guerra, y que los hombres acepten ir a la muerte para salvar los intereses de tres o cuatro cretinos de vista corta (p. 14).

Esta definición nos permite identificar que dentro de las violencias del diagnóstico se reproducen las violencias de la matriz cis-heterosexual, frente a lo masculino hegemónico radican todas estas violencias, pero lo que se contrapone también reside en la mujer biológica real. Habría que poner en cuestión si los hombres reprimen

siempre sus emociones y considerar la manera en que ha sido enseñada/aprendida la manera de expresarlas, en sus performatividades ha estado presente una manera agresiva o violenta; así como con las mujeres estas formas han sido censuradas o patologizadas.

En el espacio de la institución podría ilustrar esto, con una conversación que tuve con la profesora Patri (Entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2021), docente de Ciencias Naturales y el profe Cristian (Entrevista semiestructurada, 3 de febrero de 2021) mencionado anteriormente, quienes aluden reconocer dentro del aula a un estudiante de 13 años que tiene diagnosticado Trastorno de conducta disruptiva, en el que identifican un “problema” con la autoridad femenina; narrando que cuando “la autoridad es femenina el niño se revela más, es más rebelde, pero cuando la autoridad es masculina el niño hace mayor caso, entonces es como eso, entonces uno los va identificando y uno va aprendiendo a trabajar con ellos”. Situación en la que podríamos hacer referencia a las persistentes asociaciones de la masculinidad con el poder y el valor superior asignado a los hombres sobre las mujeres, los cuales, según Scott (1996), se encuentran ligadas a los sistemas simbólicos, “a las formas en que las sociedades representan el género y hacen uso de este para enunciar las normas, de las relaciones sociales o para construir el significado de la experiencia” (p. 18); lo que en un contexto histórico como el de la Comuna 13 resaltan los valores masculinos hegemónicos en torno al conflicto armado, como la agresividad, la crueldad, la fuerza, la invulnerabilidad o la insensibilidad. ¿Qué puede ser/hacer un “hombre” y una “mujer” para ser diagnosticado?, ¿a qué se le está llamando trastorno de conducta disruptiva?, ¿seguimos diagnosticando a quienes no quepan en las etiquetas hombre-mujer?

En contraste, me refiero a las estudiantes que vengo mencionando desde el apartado anterior, a una de ellas le pregunto sobre sus diagnósticos y en qué tiempo se los dieron, la primera expresa lo siguiente:

E: El último (esquizofrenia paranoide) fue en diciembre del año pasado y el síndrome oposicional desafiante negativista, me diagnosticaron por ahí hace dos o tres años.

M: Ya hace algún tiempo, ¿en ese entonces qué pensabas de eso?

E: Yo pensaba que yo era una inmadura, yo decía “yo estoy loca”... Pero ya es normal, porque todos tenemos condiciones y la condición que yo no tengo no me hace mal... Yo

tengo las mismas capacidades (Emilia, estudiante, entrevista semiestructurada, 21 de enero de 2021).

Mientras que Pocahontas, en el primer encuentro presencial que tuvimos me pregunta por qué la he buscado y seguidamente menciona “es que yo tengo ansiedad, depresión y me están diagnosticando un trastorno de personalidad”. En otra ocasión, me contaba sobre una amiga que también ha estado en un tratamiento similar y que observan que a ella le ha funcionado más la medicación, y lo menciona de la siguiente manera:

En cambio, a mí digamos que no, no, porque ya la psicóloga también me dijo que probablemente también tenga trastorno de personalidad y dependencia emocional. Cosa que todavía ella no me terminó de diagnosticar, porque necesito ver el psiquiatra primero, para ver si sí tengo dependencia emocional (Pocahontas, estudiante, entrevista semiestructurada, 12 de noviembre de 2021).

En ambas se evidencia un sobrediagnóstico, es decir, una cantidad de diagnósticos exacerbada, que es potencialmente progresiva y acumulativa donde la operación clínica muestra su arbitrariedad y relatividad, buscando cada vez un diagnóstico diferente a cada comportamiento y expresión existencial, que bien podría comprenderse desde otras miradas sociocríticas y antropológicas. Lo que ubica a estas estudiantes en un lugar de objetos predecibles, controlables y rehabilitables, estas prácticas, autoras como Gisela Untoiglich (2014), las nombran también como procesos de patologización de la vida, puesto que la tristeza o la rebeldía adolescente femenina, que son inherentes a lo humano, se transforman en patologías.

De esta manera, invito a cuestionar los trasfondos complejos que existen en los diagnósticos clínicos desde su modelo dominante biomédico. No está de más saber que las categorías centrales del DSM han sido desarrolladas “en el fragor de batallas gremiales donde se votó la existencia o inexistencia de neurosis, perversiones y trastornos límite de personalidad con la lógica maquiavélica de cualquier institución político-administrativa para llegar a consensos ajenos a la ciencia” (Rendueles, 2009, p. 22). Quisiera resaltar con esto la naturalización de estas taxonomías nosológicas instituidas desde una construcción política, ética y moral, llevada a cabo entre científicos de áreas del saber poder médico y muchas veces alejados de los enfoques críticos psicosociales.

En el primer caso que expongo, me resuena el Trastorno oposicional desafiante negativista —TOD— junto a lo que Emilia cuenta en su experiencia, ya que explica las razones por las que es remitida a profesionales de la salud, de acuerdo con sus comportamientos disruptivos, de la siguiente manera:

Vea, yo desde muy chiquita me mandaban a psicólogos. Porque como le digo no todos los niños tienen que ir al psicólogo y pues cómo hago para explicarle. Yo no era una niña normal, a mis amiguitas le prohibían la amistad conmigo, porque soy la mala de siempre, como toda así, por decir algo embrujada, yo soy una persona muy extrovertida. Entonces sí, a mí me llevaban al psicólogo a consulta, por la manera como me comportaba, entonces ese diagnóstico que ahora me diagnosticaron estaba dando como señales desde muy chiquita como te digo. Desde chiquita les contestaba a las profesoras, yo era grosera con mi mamá, contestona, yo era muy altanera. Yo esta cuarentena he dejado de ser así, yo como me estoy comportando no era así, yo era como muy cerrada. Pero ya es como más normal (Emilia, estudiante, entrevista semiestructurada, 21 de enero de 2021).

Los comportamientos que nombra Emilia no son comportamientos aceptados convencionalmente, mucho más censurados si se es mujer, ¿Cómo se comprenden esos comportamientos oposicionistas, desafiantes, negativista? ¿Cómo se educa la rebeldía en un contexto de alta vulnerabilidad? ¿Qué prejuicios hay sobre la rebeldía? Efectivamente ciertos criterios de diagnóstico que aparecen en el DSM V (2013) para el TOD coinciden con los comportamientos que ella menciona, los que identifico son los siguientes:

Enfado/irritabilidad (...)

Discute a menudo con la autoridad o con los adultos, en el caso de los niños y los adolescentes.

A menudo desafía activamente o rechaza satisfacer la petición por parte de figuras de autoridad o normas.

A menudo molesta a los demás deliberadamente.

Este discurso ha dominado el escenario paradigmático de la salud en las diferentes instituciones (familia, escuela, hospital, empresa), que tienen el sustrato común del heteropatriarcado y sus normocentrismos, Untoiglich (2014) plantea que

Los discursos imperantes tanto de profesionales de la educación como de la salud hacen creer que la escuela y más extensamente la sociedad, es “víctima de niños inadecuados, anormales, enfermos”, sin cuestionarse si existe alguna relación entre la creciente cantidad de niños con “supuestos trastornos” y la inadecuación del sistema escolar (Collares, 2011) o la vida cotidiana que llevamos los adultos, sin tiempo para la crianza, con muchas dificultades para estar en disponibilidad en ese periodo de gran demanda que es la infancia, debido a las feroces exigencias a las que nos encontramos sometidos en el afán de sostenernos en un sistema que reclama altísimos niveles de productividad para poder subsistir en él (p. 23-24).

De acuerdo con lo que tendríamos que preguntarnos por las situaciones socioeconómicas y afectivas de Emilia, en el primer apartado de este capítulo, aunque fuese por palabras de una docente, ya conocíamos que vive en una familia monoparental donde su madre es quien responde y sostiene las necesidades del hogar, y que la joven ha atravesado problemáticas de consumo. Lo que expande la situación de un TOD, quizá también habría que preguntarnos por la ausencia de acompañamiento, condiciones sociales, económicas y afectivas para lograr ser “una mejor estudiante o una mejor mujer”. Sin embargo, encontrábamos que en el momento ha desertado a clases sabatinas para intentar terminar de cursar el bachillerato, esto la lleva de alguna manera a ocupar una posición muchas veces invisible y políticamente incorrecta. Asimismo, me pregunto hasta dónde es negativo cuestionar la autoridad, ¿es así también como se logra patologizar o criminalizar la lucha social (feminista, anticapacitista, anticuerdista, anticlassista, antiracista...) o el activismo?

La ira puede llenar la brecha entre la promesa de un sentimiento y el sentimiento de un sentimiento. Nos volvemos extraños, o extraños al afecto, en esos momentos.

Si no parecés feliz, se te puede detener e interrogar. Estoy segura de que muchas niñas y mujeres han oído comentarios como «Sonreí, cariño, podría ser peor», cuando caminan por la calle sin alegría plantada en sus rostros. Si reaccionás, puede provocar comentarios mucho peores. Sonreír se vuelve un logro feminista. Pero sonreír también puede ser lo que hay que hacer para compensar cuando no se te percibe suficientemente femenina. Tendrías que suavizar tu apariencia porque (o cuando) se te percibe muy dura (Ahmed, 2019, p. 193).

Esta posición que nos brinda Ahmed permite ampliar la categoría opositora, existe la posibilidad de que esas acciones y gestos negativistas expresen una inconformidad con su mundo: mundo de desigualdades sociales, malestares frente al barrio en el que se vive, demanda de compañía/afectos; y desconocimiento frente al consumo, sus consecuencias y formas de uso de sustancias psicoactivas. Por tanto, las oposiciones podrían representar un choque entre lo que es la norma y las preguntas que se generan a lo largo de la vida en el reconocimiento de sí mismo, de lo otro y los otros.

Aunque los trastornos que se le han asignado a Pocahontas son diferentes los leo en esta misma línea, pues comparten escenarios y estructuras similares, por ejemplo, estuvimos conversando sobre sus vivencias en el barrio durante la pandemia y ella enunciaba lo siguiente:

P: con el barrio la verdad no sé mucho, porque yo por mi casa no salgo, no me gusta. Si salgo es por la casa de mi otra amiguita, si no pues en mi casa. Y en torno a mí, la ansiedad se multiplicó, porque yo estaba apenas dejando de consumir marihuana y pepas. Entonces se multiplicó mucho la ansiedad porque no podía salir, mis papás no sabían que estaba fumando, y se multiplicó mucho la ansiedad, el encierro, el estar preocupada por todo. Se multiplicó la preocupación por mis papás, porque no había plata, porque no había que comer, porque no podía fumar, sí, o sea se multiplicó todo. O sea, como que la ansiedad se multiplicó al 30.000 y yo no estaba diagnosticada, estaba diagnosticada, pero por psicólogos, el psiquiatra no me había mandado nunca nada. Yo estuve con muchas psicólogas y psicólogos y lo que le decían a mi mamá era que yo tenía depresión infantil y que se iba convertir en una depresión madura, que iba a ser una depresión generalizada, pero que iba a ser muy grave, pero mi mamá nunca le presto mucha atención a eso, mi mamá no cree en psicólogos ni psiquiatras, ni nada. (Pocahontas, estudiante, entrevista semiestructurada, 12 de noviembre de 2021. Énfasis propio)

Lo anterior revela varias violencias que ya se han venido mencionando, tales como: la violencia técnica (ética), por los pronósticos precipitados y la posición condenatoria del profesional al trazarle el destino de tener en el futuro “una depresión generalizada muy grave”, reforzando la creencia de la necesidad de la intervención clínica constante y sin remisión posible, así como precipitando el miedo frente al futuro y a lo que este cuerpo experimenta. Violencia intrafamiliar, pues sería importante que la madre cuestione las

posiciones de los psicólogos y psiquiatras, sin embargo, puede estar cayendo en una indiferencia como se veía anteriormente frente a la violencia sexual y los síntomas de ansiedad/ crisis que tuvo y menciona su hija. Por último, la violencia cuerdista, como sistema de opresión que intersecta las anteriores, sosteniendo unas jerarquías en la dicotomía cuerpo-mente, a partir del ideal regulatorio que se difunde como deseo y necesidad la cohesión/coherencia/cordura y que comparte con Emilia en su expresión “Yo pensaba que yo era una inmadura, yo decía “yo estoy loca” (...) Yo no era una niña normal, a mis amiguitas le prohibían la amistad conmigo, porque soy la mala de siempre, como toda así, por decir algo embrujada” (Emilia, estudiante, entrevista semiestructurada, 21 de enero de 2021).

Para seguir abriendo estas categorías diagnósticas, traigo al análisis la definición y los criterios que da el DSM V sobre el trastorno de personalidad, para ello tomo un recuadro del artículo Trastornos de personalidad: desde Schneider al DSM-5 (Florenzano y Guerrero, 2014, p. 46)

Definición: Los trastornos de personalidad (TP) representan una falla en el desarrollo de un sentido de identidad del sí mismo y de funcionamiento interpersonal que son adaptativos en el contexto de las normas y expectativas culturales en las que se desenvuelve el individuo.	
A. La Falla adaptativa se manifiesta en una o más de las siguientes áreas:	
1.	Sentido alterado de la propia identidad, que se manifiesta por uno o más de los siguientes: Sentido pobremente integrado del sí mismo o de su integridad (por ejemplo, sentido limitado de la unidad personal o de su continuidad; estados alternantes del Self, creencia de que el Self que se presenta al mundo es sólo una fachada)
2.	Integridad del auto-concepto: Sentido pobremente integrado o diferenciado de la identidad del Self (por ejemplo, dificultad para identificar y describirlos atributos del Self, sentido de vacío interior, límites interpersonales pobremente delineados, definición del Self cambia con cambios en el contexto social)
3.	Auto-direccionalidad: Pérdida de la auto-direccionalidad (por ejemplo, incapacidad de fijar y lograr objetivos personales; falta de dirección, significado o propósito para la vida)
B. Falla en el Desarrollo de un funcionamiento interpersonal efectivo, que se manifiesta en una o más de las siguientes áreas:	
1.	Empatía: Capacidad empática alterada, así como de la reflexividad (por ejemplo, encuentra difícil comprender los estados mentales de los demás)
2.	Intimidad: Capacidad alterada de tener relaciones de intimidad (por ejemplo, incapaz de establecer mantener cercanía o intimidad, incapacidad de funcionar como una figura efectiva de apego, incapacidad de establecer o de mantener amistades)
3.	Cooperación: Falla en desarrollar la capacidad de conducta prosocial (falla en desarrollar una conducta moral típica, ausencia de altruismo)
1.	4. Complejidad e integración de la representación de los otros: Representaciones pobremente integradas de los

demás (por ejemplo, forma imágenes separada u pobremente interligadas de los otros)
C. La falla adaptativa se asocia con niveles extremos de uno o más trastornos de personalidad.
D. La falla adaptativa es relativamente estable a lo largo del tiempo, y es consistente a través de situaciones cuyo comienzo puede ser encontrado por lo menos en la adolescencia.
E. La falla adaptativa no se explica sólo como una manifestación o consecuencia de otro trastorno psiquiátrico.
F. La falla adaptativa no se debe solamente a efectos fisiológicos directos de una sustancia química (o sea, de una sustancia de abuso, de un medicamento) o de una condición médica general (por ejemplo, de una contusión cerebral).

Ahora bien, desde un enfoque psicosocial la personalidad no está cristalizada a los 16 años, sino que es un proceso continuo. Estas definiciones reducen al sujeto las múltiples formas de manifestarse, responder y de ser/estar en el mundo. ¿A qué podría llamarse un fallo una falla en el desarrollo de la identidad?, ¿qué comportamientos son deseables y desde qué marcos de adaptación se determinan las capacidades? Se convierte también en una promesa de felicidad y éxito neoliberal, teniendo en cuenta que constantemente se demanda ser creativo, innovador, útil, ágil, efectivo, y optimizar rendimientos, algo bastante agotador que se contrapone al encontrarnos con estos criterios que ponen unas restricciones y negaciones violentas a las maneras de ser.

En este apartado, se espera haber dado cuenta de las violencias del psistema en cuerpos que rompen con la norma, que se desorientan de los tiempos, falocronías, integridades corporales obligatorias, heterosexuales, patriarcales y neoliberales. Se espera haber ilustrado un poco la figura de mujer enferma que comparte Johanna Hedva (2018)

Mujer Enferma son todos aquellos cuerpos “disfuncionales”, “peligrosos” y “en peligro”, “mal comportados”, “locos”, “incurables”, “traumatizados”, “desordenados”, “enfermos”, “crónicos”, “no asegurables”, “desgraciados”, “indeseables” que le pertenecen a mujeres, personas de color, personas pobres, enfermas, neuroatípicas, de habilidades diferentes, queer, trans y genderfluid, todas aquellas personas que han sido históricamente patológizadas, hospitalizadas, institucionalizadas, brutalizadas, definidas como “inmanejables”, y así vueltas culturalmente ilegítimas y políticamente invisibles (p. 12).

3.2.3. Problematización de los afectos y efectos de la medicalización

La medicalización es otro procedimiento de la operación clínica del tratamiento, según Untoiglich (2014)

A diferencia de la época cuando Illich y Foucault construyeron el concepto de Medicalización en el cual el Estado tenía un fuerte protagonismo en cuanto a las decisiones ligadas a la Salud Pública, en la actualidad nos encontramos con que la expansión de las áreas de incumbencia de la medicina se encuentra fomentada por una industria creciente y poderosa, que está en manos de unos pocos privados, que ha dado lugar al proceso de medicamentación de la vida (Iriart, 2008) (p. 26).

La expansión de las áreas de incumbencia de la medicina incluye el campo de la educación y de la salud colectiva, con un auge de las políticas neoliberales, negocios multimillonarios entre laboratorios y seguros privados, y una sociedad que busca la adaptación de los sujetos a las exigencias actuales, sin medir costos e introduciendo y naturalizando el aumento exponencial de consumo de psicofármacos en la infancia (Untoiglich, 2014). De este modo, es un fenómeno importante para tener en cuenta en esta investigación, no solamente desde el conocimiento de los fármacos, sino también de los afectos y efectos que tienen en los estudiantes, porque la mayoría con los que conversé que tenían diagnóstico, ya han establecido una rutina con los medicamentos, algunos de ellos son: sertralina, citalopram, pregabalina, levomepromazina y trazodona.

Haciendo un rastreo de los medicamentos referidos, y de los efectos que se manifiestan en algunos de los estudiantes entrevistados, encontramos que son medicamentos que se recetan usualmente como antidepresivos, ansiolíticos, antipsicóticos y anticonvulsivos; y que tienen sus respectivas contraindicaciones, que por lo general son muy similares: náusea, diarrea, estreñimiento, vómitos, dolor de estómago, acidez estomacal, disminución del apetito, pérdida de peso, mayor sudoración, incremento de la sed, micción frecuente, dificultad para conciliar el sueño o mantenerse dormido, bostezos recurrentes, debilidad, temblor incontrolable de una parte del cuerpo, dolor muscular o de las articulaciones, y/o periodos menstruales intensos.

Uno de los factores que ha sido muy común respecto a la medicalización ha sido el cambio y experimentación frecuente de diferentes tipos de medicamentos por parte de los especialistas, Pocahontas lo menciona de la siguiente forma

P: (...) el medicamento no es que me lo cambien, bueno si lo han cambiado mucho, porque yo he estado con sertralina, citalopram, (inaudible) y pregabalina...

Y bueno, una de ellas no la cambiaron, sino que le subieron otros 50 miligramos. Entonces estoy prácticamente en 150. Y eso que hablaron de que si el medicamento ya no me estaba haciendo nada, no había mejoría, no había otro medicamento si no que me tenían que mandar para el hospital mental.

M: ¿Tú has estado allá alguna vez, en el hospital mental?

P: No, nunca... nunca y por eso es que me da como cosa, porque por ejemplo la psicóloga me ha dado como muchas soluciones para manejar la ansiedad, y todavía hay muchas otras cosas que yo siento que puedo intentar para mejorar la ansiedad. Porque por ejemplo a mí la ansiedad me da de muchas formas, a veces tengo ansiedad y me como todo lo que se me atraviesa; otras veces me da como un dolor en el estómago, como un remolino y no como nada por ahí en dos días; otras veces me da como el ataque de pánico y otras veces me dan como ganas de morder algo o arañar o rascar y así como que he hablado con la psicóloga de eso. Me ha dicho que para cuando me da ansiedad de comer, coma almendras, que coma maní o que coma algo que me canse el paladar, como el chicle y así... Eh, con los ataques de pánico me ha ayudado con respiración del diafragma. Me pongo una mano en el pecho, otra aquí en el diafragma y me pongo a respirar.

M: ¿Y cómo son los ataques de pánico?

P: Los ataques de pánico son sudoración, tembladera, falta de respiración, dolor en el pecho y solamente en dos de los ataques de pánico que he tenido, no han sido bien controlados y he empezado a convulsionar, también han sido atendidos en urgencias. Bueno, uno de ellos no. Los ataques de pánico casi siempre me dan cuando empieza a tronar o como con ruidos fuertes. Es como decir, si en este momento se abre esta reja y se caen todas esas sillas a mí me da como el susto y empiezo a respirar mal. Y una vez estaba tronando, pero eran como las dos de la mañana y mi mamá no pudo salir conmigo para urgencias, cuando eso ella no sabía lo de la respiración, ni nada, entonces me empecé como a ahogar más y ya después me tiré al piso y empecé a convulsionar. Pero ya la otra vez, como un mes después si me dio así, estaba en San Javier y empezó a tronar entonces mi mamá lo que hizo fue llevarme para la Unidad

Intermedia de San Javier y allá pues me calmaron y así, no fue nada con medicación, ni nada, sino que me calmaron y no empecé a convulsionar y ya.

Pero no, los ataques de pánico si son muy fuertes, porque el dolor en el pecho empieza como tranquilo y ya después siento como un ardor en el pecho como si me prendieran candela, es muy fuerte.

M: ¿Sientes que las pastillas te ayudan o qué otras cosas?

P: Yo no siento la mejoría hasta que me dejo de tomar el medicamento, digamos que hoy se acaba el medicamento y lo tienen que reclamar en una semana. En toda esa semana yo no como y si como me tengo que meter los dedos para vomitar, no sé por qué, pero dejar de tomarme el medicamento, me pone a eructar todo el tiempo, pero, o sea, como que me siento llena, me dan mareos, me da dolor de cabeza.

M: ¿Desde cuándo estás medicada?

P: Desde el año pasado en agosto, como desde el 13 de agosto. Y en un año, en este año siento que ha sido mucho medicamento porque estuve con sertralina y trazodona, después estuve con citalopram y pregabalina, pero la pregabalina fue solo de 50 gramos, pero ya me lo cambiaron a venlafaxina, pero ya le subieron otros 50 gramos y a la pregabalina le subieron 25, o sea que en este momento me estoy tomando 75 miligramos. Me siento como muy dopada, pero es mejor a como me siento sin el medicamento y ya hablé con la psiquiatra y con la psicóloga del tema, y me dicen pues que digamos que ya no hay otro medicamento que me haga sentir mejor, pero con esos síntomas secundarios, ¿sí me hago a entender?

Y ya por ejemplo con el psiquiatra que me voy a ver este viernes, el otro viernes pues, y voy a hablar la dependencia que tengo con el medicamento, por lo mismo, porque dependo demasiado de él. Si yo hoy no me tomo la pasta del día empiezo así, a vomitar, si como me tengo que meter los dedos para vomitar, a eructar, a marearme y así (Pocahontas estudiante, entrevista semiestructurada, 12 de noviembre del 2021).

Es interesante la descripción afectiva y corporal que nos comparte Pocahontas, expande de manera detallada las manifestaciones y reacciones de lo que le está siendo llamado como trastorno de depresión y ansiedad. De otro lado, nos muestra una experimentación desde un saber poder psiquiátrico institucional explícita en la incrementación de fármacos y su voz silenciada frente a los especialistas, evidenciando el cerebrocentrismo como un sistema de opresión cultural, que totaliza las expresiones afectivas disruptivas en una alteración de los neurotransmisores, como si la “mejoría”

se diera solo a partir de la intervención neurobiopsicológica. Con esta totalización se devela la monopolización de la medicina científico-occidental, la cual ha devaluado los saberes locales, ancestrales, orientales y otros modos de ser/saber/hacer medicina que acompañe los diferentes problemas, malestares, alteraciones, acontecimientos, desvíos y desorientaciones que se presentan a lo largo de la vida humana.

Sucede algo similar con Jeffe, un estudiante del grado octavo en el 2021, este año ingresó al sabatino, en la conversación que tuve con él menciona que había estudiado en la sede Pedro J, pero que en la pandemia se había pasado para la principal IEES, y se sentía mal con este cambio, según le entendí porque se había cambiado de domicilio y porque uno de sus mejores amigos se había pasado para esta sede, así que ya no quería seguir asistiendo en el horario semanal. Debido a este cambio, solo pudimos tener un encuentro que logramos tenerlo a finales de año del 2021, en el cual me comparte algunas de sus historias, entre ellas me cuenta su experiencia con la esquizofrenia que le fue diagnosticada en tiempos de la pandemia de Covid- 19:

J: Es que yo tuve un problema, un problema médico. En pandemia cuando empezó yo estaba encerrado en la casa y como no podía salir, yo empecé digamos a escuchar voces y me puse así, me puse como loco... Eso fue lo que pasó, por eso es que no me siento bien...

M: ¿Y todavía lo sientes? ¿A qué te refieres con ser loco, qué sentías, qué veías, qué sentía tu cuerpo?

J: No sé qué decir... no sé qué decir...

M: ¿Eso ya te había pasado o era la primera vez? ¿por qué crees que te dio eso?

J: A mí nunca me había dado eso, yo no he consumido ni nada de eso, de pronto me sentía abrumado.

(...)

J: Tengo esquizofrenia, es que yo el año pasado, no dormía, yo estaba muy mal y estaba escuchando muchas voces, entonces mi mamá me vio así y me internó en el hospital mental y allá me resolvieron todo.

M: ¿Y cómo te resolvieron todo?

J: Me dieron droga, ayuda psiquiátrica, y así no escucho nada más y estoy bien.

M: ¿Todavía tomas medicamentos?

J: Me ponen una inyección cada 15 días, no recuerdo cómo se llama (Jefte, estudiante, Entrevista semiestructurada, 18 de noviembre de 2021).

El cerebrocentrismo y la medicalización irreflexiva —es decir, conductista, adoctrinadora y silenciadora, donde no se tiene en cuenta la voz y la historia del sujeto; excesiva en la determinación de diagnósticos y recetas de fármacos— son violencias del psistema que se suman a las anteriormente comentadas, las cuales omiten la voz, el sentir y el poder de los cuerpos/sujetos sobre quienes recae el diagnóstico. En Jefte, había un constante “no sé, no sé, no sé qué decir”, y me hace pensar que con el “allá me resolvieron todo” deposita el poder de dominio/disfrute de su cuerpo sobre estas prácticas, pienso en los rastros de los medicamentos psiquiátricos, en la represión que haya podido vivir en el hospital mental, cuestiono cómo estas prácticas reprimen la voz y el sentipensar de los “pacientes” ¿Realmente los convierten en pacientes (apaciguados, silenciados, oprimidos, en “blancos de intervención”)? Frente a esto Untoiglich anota (2014, p. 24. Énfasis propio) que, el proceso de medicalización se considera “como fundamental para entender cómo los sujetos y las sociedades se transforman en *blancos de intervención* de los dispositivos del poder”. Donde cabría preguntarnos también qué sentido y funcionalidad tiene el uso del diagnóstico de una discapacidad psicosocial dentro del contexto educativo y cómo se patologiza la crisis, teniendo en cuenta que la mayoría de las/los estudiantes han llegado al diagnóstico al ser remitidas por parte de la institución educativa.

Sobre Jefte una de las docentes menciona que tuvo que romper con un prejuicio que había de él, lo cual demuestra cómo se van construyendo los diagnósticos a través de las miradas, que finalmente se concretan con un profesional de la salud, aunque realmente atraviesan gestos, palabras e historias cargadas de prejuicios y estereotipos sobre las diferentes formas de expresar afectos, necesidades o emociones, en este caso, Jefte mencionaba estar abrumado con las dinámicas de la pandemia. A continuación, retomo las palabras de la docente:

Entonces me dijeron éste niño es difícil, que es grosero, que va a mirar feo. Me prevenían que tuviera cuidado con él. Yo llamaba a la mamá, él niño a veces no estaba. Entonces supe que tenía esquizofrenia y que escuchaba voces. Entonces yo pensaba que de pronto el niño estaba consumiendo drogas, porque a veces cuando hay

consumo llegan a un estado de escuchar voces, y de pronto la mamá no sabía porque ella trabaja. Pero me equivoqué. (...) Yo siempre mantuve contacto por WhatsApp, tanto que él me hizo todas las guías. Él me respondió, él me preguntaba y a pesar de que no lo conocía él era muy amable cuando hablábamos. Cuando llegó aquí él es un niño muy caballero, muy respetuoso, también es mayor que sus compañeros, pero es bien, sé que está con la droga y eso lo mantiene así (Gabriela, profesora, entrevista semiestructurada, 28 de octubre de 2021).

Con los testimonios que se han retomado podríamos asentar que los “procesos de medicalización, biomedicalización y gobierno de la vida se extienden en el transcurso de la vida misma, diseñando tecnologías de normalización en aras de la modulación de la vida y partiendo desde las lógicas del riesgo y el mejoramiento” (Bianchi & Rodríguez, 2019), ya que es observable las rutas que caminan quienes son candidatos de un diagnóstico y posteriormente insertados en los tratamientos de psiquiatrización y medicalización en las diferentes instituciones familiares, educativas y de salud.

Haber conversado con los estudiantes sobre si han sido medicados y qué sienten al consumir estos fármacos, como podemos ver en los apartados retomados, ha posibilitado reconocer sus sensibilidades y nombramientos sobre cómo sienten sus crisis, qué manifestaciones identifican y nos permite también observar otros aspectos desde una lectura sociocultural, para lo que me gustaría detenerme en dos situaciones.

La primera hace referencia a las incisiones en la piel, los chicos con que me he encontrado las determinan principalmente con las expresiones de “cortarse” o “hacerse cutting”, en las historias anteriores lo narraban Santiago y Pocahontas, me detengo sobre todo en las palabras de Pocahontas quien mencionaba que las cortadas que había realizado en sus brazos “no habían sido nada”, “hablé con la psicóloga, y yo le dije que no había sido nada, porque ni siquiera sangre, fue como solo el cortar y ya” (Pocahontas estudiante, entrevista semiestructurada, 12 de noviembre del 2021). Sin embargo, nos conduce a una reflexión sobre lo que pueden significar estas prácticas en la adolescencia, teniendo en cuenta que la piel es una puerta de entrada al cuerpo, pero también una frontera, un abismo entre el cuerpo/mundo. Frente a ello Le Breton (2017) opina que

El adolescente incómodo en su piel y arrastrado a las conductas de riesgo se encuentra ante todo en sufrimiento afectivo, aunque su condición social y su sexo le añaden una dimensión propia. Sólo su historia personal y la configuración social y afectiva en la que se inserta pueden aclarar el sentido de comportamientos que a menudo son síntoma de una disfunción familiar, de una carencia afectiva, de maltrato, de desavenencias en la pareja parental, de la hostilidad de un padrastro o de una madrastra en una familia recompuesta, de tensiones con los demás o de acontecimientos traumáticos, como, por ejemplo, abusos sexuales (p. 39).

Así que esa “nada” que menciona Pocahontas, que puede estar en muchos de los que realizan estas prácticas se encuentra atravesada por un sinfín de significados, dolores y demandas; por una búsqueda de un lugar en el mundo, se recurre a la herida como un desvío, como un centro de gravedad que alerta a muchos, pero que no siempre se realizan acciones que atiendan la raíz de la herida, sino que por el contrario se mutila, obvia u omite todo el significado con el fármaco, el silencio o la fuga.

La segunda situación quizá hace referencia nuevamente al lugar del silencio y de la oscuridad, regresando a Samanta, a quien menciono en la primera parte del capítulo 3 en la relación 1; y a Andrés, un estudiante del grado décimo de 17 años con quien pude estar un par de veces de manera virtual en el 2021 y quien había sido diagnosticado con hiperactividad a sus 11 años. La verdad es que no logro recordar su rostro, cada vez que hacíamos videollamada por WhatsApp él se encontraba en un lugar oscuro o escondía su rostro. Después de un tiempo, de recoger y sistematizar las experiencias de ambos, llego a concluir que algo que ambos tenían en común era la mirada esquiva, el silencio o una voz baja con pocas palabras. Pues igual me sucedía con Samanta, logramos tener un encuentro individual presencial, en el que se dio una conversación muy entrecortada y su mirada siempre se dirigía hacia el piso o cualquier otro sitio que no conectara con otra, no obstante, sentía su mirada triste y apagada. También coincidían en que sus pieles y sus voces tenían rastros intensos negros o afrocolombianos.

Esto me lleva a recordar a Ann Cvetckovich (2015) cuando habla sobre la escasez de la literatura sobre la vida afectiva de la existencia racializada y el impacto psicológico del racismo como una forma de pérdida y trauma. No podría ser casualidad que estos dos jóvenes compartieran estas similitudes, ¿llevarían alguna “tristeza

negra”? Samanta, no sé si recuerdan que no tenía un diagnóstico oficial, si no que las profesionales de la institución le asignaban un mutismo selectivo, lo que ahora nos puede llevar a una trascendencia cultural o a resignificar la melancolía racial como otra lectura de la depresión, en lo que ella vivencia. En la corta conversación que tuvimos lanza una expresión importante al decirme que no quiere tener amigos:

S: (...) digamos que yo antes tenía amigos, pero me cambiaron de escuela y no he querido volver a tener amigos... Antes me decían cosas.

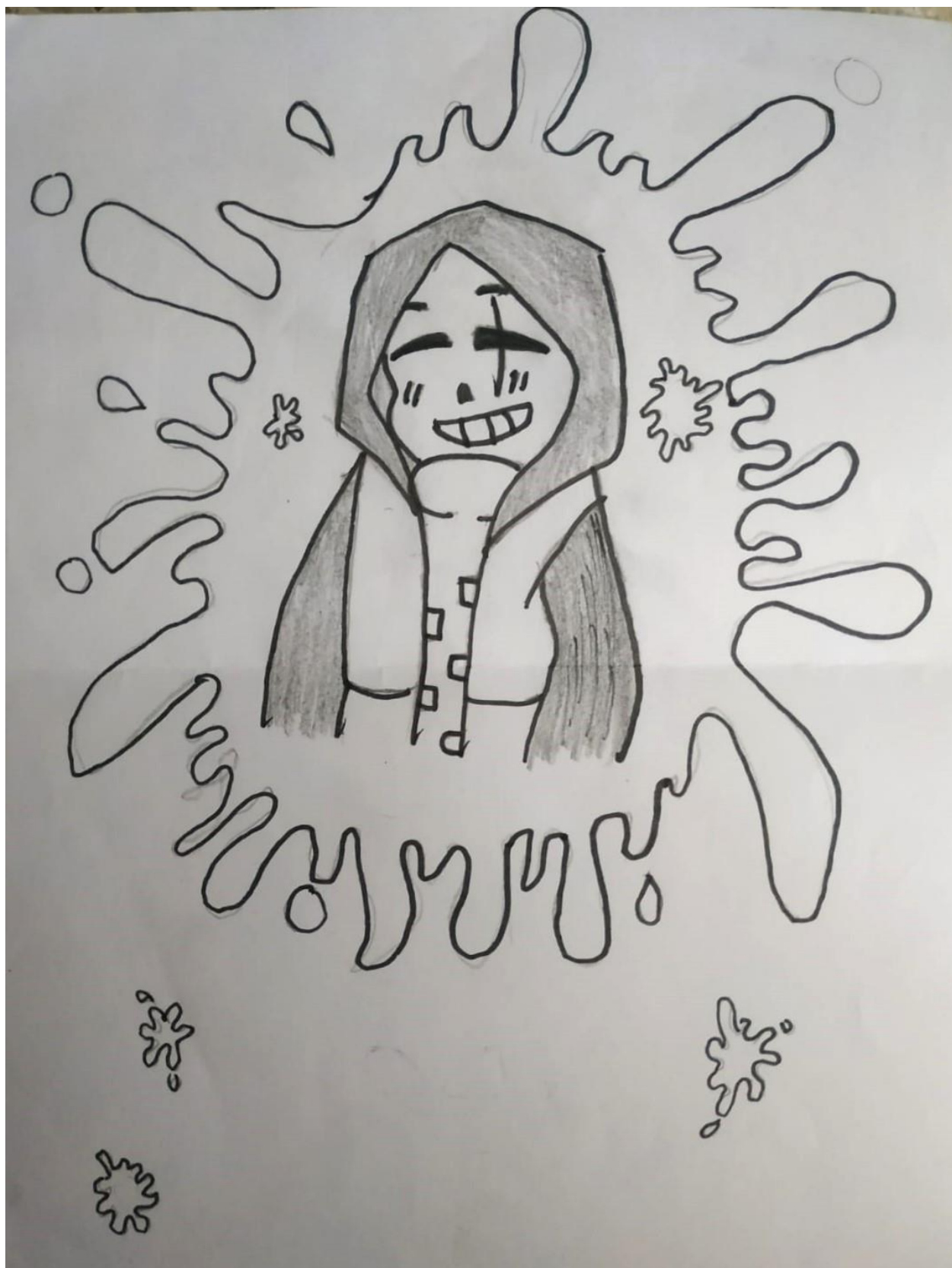
M: ¿Y quieres compartirme algo de eso?

S: ...que era fea, tenía granos, que era gorda y tenía pelo feo, no quise tener amigos...

(Samanta, estudiante, entrevista semiestructurada, 12 de noviembre de 2021)

Aquí se pueden evidenciar expresiones racistas por parte de sus compañeros, que detonan lo que significa ser una vida negra, cargar con vergüenzas corporales que pesan en su mirada. Además, en esta sesión pude preguntarle nuevamente por el dibujo que realizó en el taller grupal, al inicio me dijo que lo tenía en casa, pero finalizando abrió su morral y de su libreta de dibujos sacó el de aquel día, le pedí permiso de fotografiarlo y lo adjunto a continuación; nos permite observar a una figura humanoide de la cintura hacia arriba, está cubierta con una chaqueta con capota arrojando su cabeza, su rostro con ojos rasgados y no sabemos si cerrados o deformados, simula una sonrisa que confunde entre la ansiedad y el ocultamiento, encerrada toda ella en unos trazos fluctuantes (tipo mancha o reguero), otras manchas más pequeñas dentro y fuera la rodean, los colores que la acompañan en los matices de grises-negros podríamos relacionarlos con lo que se ha venido diciendo de la tristeza racializada; en las representaciones socialmente construidas en nuestro contexto el negro y el gris son asociados a la tristeza, a la muerte, a lo desconocido, a las transiciones, al vacío y a lo profundo.

Igualmente, me pregunto si ha sido la familia de Samanta y también la de Andrés (porque según lo que mencionaban en el colegio no ha continuado sus procesos “médicos” y durante la pandemia tuvo que irse a vivir con la familia de una tía por asuntos económicos) quienes no han querido llevarles a un especialista como lo menciona la psicóloga de la institución, si han sido también las condiciones socioeconómicas que no lo permiten, o injusticias hermeneúticas (Fricker, 2017) sobre



Fotografía 31. Dibujo realizado por Samanta, 2021

las pocas elucidaciones que pueden existir a partir del significado de lo que vivencia Samanta dentro de su “mutismo” y Andrés dentro de su oscuridad, pues a lo largo de la historia colonialista se ha sostenido una tristeza negra, legitimando y normalizado que el dolor afro debe soportarse, Saidiya Hartman explica que (2007)

Las vidas negras todavía están devaluadas y puestas en riesgo por un cálculo racial y una aritmética política afianzada siglos atrás. Esta es la sobrevida de la esclavitud — oportunidades vitales sesgadas, acceso limitado a la salud y a la educación, muerte prematura, encarcelación y pobreza (p.6).

En lo poco que pude interactuar con Samanta y Andrés reconocía símbolos y situaciones que marcaban esa diferencia de ser vidas diagnosticadas con una intersección de pertenecer a familias negras, por ejemplo en algunas de sus dinámicas de vida: tener que ir donde una tía por cuestiones económicas de la familia como le pasó a Andrés, o pasar el mayor de tiempo sola porque su madre es cabeza de familia y debe trabajar como ama de casa, que a la madre le haya sido anulado su trabajo por pedir un permiso para asistir a la escuela frente un llamado sobre lo que le sucede a su hija, como le sucedió a Samanta. Lo que puede dar apertura para otras investigaciones que profundicen en las atmósferas familiares y las relaciones que se gestionan dentro de estas, en qué lugar se encuentra el estudiante, qué corresponsabilidades, vínculos, afectos existen y se sostienen.

A manera de conclusión, las diferentes particularidades de cada caso de los estudiantes mencionados en este capítulo, nos muestra los itinerarios que deben seguir los candidatos a un diagnóstico de una discapacidad psicosocial (pasar por las miradas institucionalizadas, criterios médicos y psiquiátricos, medicalización, urgencias psiquiátricas, internación en centros psiquiátricos), que no son nuevos y que a la vez se tornan violentos, y expande también las significaciones socioculturales que existen detrás de ellos. De otro lado, teniendo presente que las condiciones de la pandemia atoraron varios encuentros colectivos que se había proyectado realizar, queda una deuda y sugerencia para la IEES de abrir más espacios para conversar con las/los estudiantes sobre sus posturas e historias frente al tema.

Además, profundizar en las miradas que construyen un diagnóstico, invita también a reapropiarnos de la violencia como potencia, defensa y fuerza crítica. Las

heridas, rabias, violencias, tristezas o desorientaciones que hemos vivenciado se convierten en parte del cuerpo que habitamos, en soporte de la supervivencia, el cuerpo se transforma en cada acontecimiento y encuentro, el cuerpo directamente afectado y la comunidad de cuerpos que le rodean. “Las cicatrices de tu piel te vinculan tanto con un pasado de pérdida como con un futuro de sobrevivencia. Esto no te ha sanado. Pero tú has seguido con tu vida” (Ahmed, 2014, p. 74).

A modo de conclusión

Este capítulo considero que, entre otras cosas, permite ilustrar de manera más cercana las transiciones que se vivieron en tiempos de pandemia dentro de la IEES, esto lo expongo como característica particular de lo que fue realizar esta investigación. El movimiento de cada grupo respecto a todo aquello que atraviesa lo psicosocial (emociones, convivencia, contrastes socioeconómicos), de los estudiantes con quienes pude tener contacto y las dinámicas que se llevaban a cabo por parte de los docentes como de los estudiantes.

Lo anterior marcó momentos y maneras inesperadas de llevar a cabo este proyecto, como lo fue la realización de los talleres, que si bien fueron planeados de manera más esporádica, generaron vínculos, aperturas y aprendizajes mutuos. Más que certezas quedan preguntas respecto a la configuración clínica, social y pedagógica de lo que ha sido nombrado discapacidades psicosociales y de los sujetos/cuerpos que portan diagnósticos que caben dentro de esta etiqueta. Dejando un amplio espectro a continuar conversando en voz alta, nombrando y expresando en múltiples formas este tema y las relaciones que tenemos con el.

Pensar las relaciones entre estudiantes con y sin DPs, y encontrar ese contraste borroso al ser “más de los que esperamos o más de los que han sido identificados”, permite relevar la importancia de cuestionar y accionar de manera colectiva frente a lo psicosocial, desde el campo educativo en estos contextos que guardan y viven fuertes conflictos y violencias sociales. Las cuales se encuentran directamente relacionadas

con lo que hemos llamado violencias psicosociales, donde rebosan diferentes expresiones de la violencia.

En esta línea, acercarnos desde una mirada antropológica a estudiantes que ya han tenido un proceso más cercano a las discapacidades psicosociales o trastornornariados como lo llamaría la Antropóloga Trastornada (2019), al referirse a la manera de ser nombrada actualmente las representaciones de la locura por instituciones clínicas y tecnologías biolmédicas. Ha permitido expandir las narrativas biométicas a otras narrativas, historias y vivencias existentes que explican la multiplicidad de las discapacidades y las maneras de ser abordadas y convividas.

**Puntos suspensivos para una
discapacidad psicosocial desde una
crítica antropológica**

La piel puede ser un muro, una cárcel, un infierno, una quemazón descontrolada, pero también puede ser una huerta para sembrar nuevos nombres.

valeria flores, El exilio de la piel, 2020

Caminar las preguntas que dan cuerpo a una investigación nos sumergen en las pieles de los diferentes espacios, tiempos, historias y situaciones donde nos recorremos a nosotros mismos y al mundo, transitamos las posibilidades de análisis y comprensión de los enigmas que contienen esas preguntas andadas. Las palabras van brotando y dando existencia a lo que antes no ha sido pronunciado, como dice Frigerio (2012) investigar significa

Volver visibles cosas que no están ausentes, pero que nuestras miradas no nos permitieron verlas. Investigar es trabajar en aquello que implica poner palabras sobre lo que nos desconcierta, sobre lo que nos trabaja, sobre lo que no entendemos, y hacerlo, implica volver disponible algo del orden de unos saberes que estaban dormidos, que estaban ausentes, que aún no tenían palabras (p. 2).

Susitar una conversación y escritura etnográfica sobre la incómoda categoría de *discapacidades psicosociales* partió de experiencias propias tanto personales como profesionales, ambas sociales. La llamo incómoda porque nombrar la discapacidad continúa trayendo toda una serie de prejuicios, eufemismos y miedos de profundizar en lo que esta categoría trae de fondo política, económica, filosófica y socialmente. Personalmente la discapacidad (psicosocial) me ha abrazado de diferentes maneras, desde las relaciones junto a parientes inesperados y vivencias biográficas que me han afectado significativamente. Desde pequeña por la labor de mis padres he estado rodeada de cuerpos raros y enfermos; en diferentes episodios de mi vida he pasado por alteraciones psicosociales. La que considero más fuerte es la manifestación de una malformación cerebral “congénita”, que fue atendida únicamente de manera biomédica, sin cuestionar ningún factor psicopolítico/social/espiritual hace ocho años y ahora atravesando nuevas experiencias y aprendizajes con mis cercanas/os le doy este sentido.

Estos acontecimientos personales, junto a una de mis experiencias laborales en la que pude conocer de manera más cercana la educación y los discursos sobre las discapacidades psicosociales, me llevaron a encontrarme con historias en las que

puedo reconocermé/nos para generar junto a las/os actores y autores otros análisis y preguntas sobre lo establecido en los sistemas de salud/enfermedad y su involucramiento en la educación. Haber planteado este problema sobre las DPs de manera integral (personal, laboral, social, familiar) durante dos años intensos junto a importantes coinvestigadores, más que llegar a unas conclusiones finales, me permite expandir preguntas y problematizaciones por continuar sentipensando.

Siguiendo esta línea, mencionaré algunas de las consideraciones y cuestiones que ofrece esta investigación; consteladas desde diferentes experiencias y narrativas de estudiantes, profesores, integrantes de la comunidad educativa y habitantes de la Comuna 13, para ir respondiendo el por qué pensar una comprensión de la DPs crítica desde las vivencias en este caso de la IEES y su comunidad. Es decir, descentrando las DPs y los cuerpos que se relacionan con éstas, de la individualidad y situándola en un campo de complejidad y enunciación política, cultural, histórica y económica de paradigmas/acciones/construcciones que se encuentran dentro de un marco biopolítico.

Las posibilidades de situar la DPs en este campo de complejidad fluyen gracias a fuentes que van desde el giro afectivo, su reivindicación de las emociones, los sentimientos y las corporalidades, además de sus recreaciones en marcos bio/psico/necropolíticos y su papel en la producción de traumas socioculturales en un contexto educativo que ha sido atravesado significativamente por diferentes violencias. Lo cual pudo ilustrarse un poco en encontrar que las DPs no se localizan solamente en los personajes de la escuela, sino que es una problemática que habita la Comuna 13-San Javier, lo que nos lleva a considerar probabilidades para la construcción de comunidades afectivas o acciones que respondan de manera colectiva, tanto en el espacio físico como psicosocial, teniendo en cuenta que las emociones habitan los espacios y, por lo tanto, habitan los cuerpos. Bien nombra Ahmed (2014),

Considerar que las emociones son mediadas y no inmediatas nos recuerda que el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos esos sentimientos que se sienten, de manera crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo (p. 259-260).

Esto implicaría analizar los alcances que puede tener el darle una importancia a las DPs, si vamos al diagnóstico como un dispositivo clínico que puede tomarse en su contradicción; de un lado, como un punto de partida para identificar qué rutas consecuentes se pueden tomar para construir los apoyos necesarios y los acompañamientos requeridos. De otro lado, mantener una mirada crítica frente a este, al volverse insuficiente a la hora de describir a un sujeto puesto que no considera las interdependencias, las problemáticas estructurales y las potencias singulares de quien recibe el diagnóstico. En la estructura de salud en la que vivimos se considera indispensable el diagnóstico para recibir y construir un tratamiento médico, psicológico y psiquiátrico, donde el enfoque psicosocial pocas o casi ninguna vez se tiene en cuenta, en lo que jugaría un papel importante la educación ofreciendo un lugar a lo colectivo.

Para seguir pensando las DPs, habría que preguntarnos qué es lo que se ha nombrado como psicosocial, si bien se ha intentado construir una definición de las discapacidades psicosociales en la presente investigación, valdría la pena detenernos en esta palabra, particularmente hallando dicotomías respecto a lo que plantearían el Ministerio de Educación Nacional, el DSM V u otro criterio formal; y a las acciones y rutas dispuestas para quienes sostienen esta etiqueta. El psicólogo Juan David Villa Gómez (2011) plantea unos principios:

Para comenzar vale decir que una perspectiva y/o un enfoque psicosocial incluyen principios como los de dignidad, apoyo mutuo, solidaridad, vida con calidad, enfoque de derechos, enfoque de género y desarrollo humano integral en salud mental. Es fundamental que todos estos marcos de acción hagan parte de los procesos que tienen el apelativo. Esto implica, a su vez, una acción centrada en la promoción de prácticas relacionales basadas en el reconocimiento y la valoración del ser humano en ejercicio de construcción. Todos estos elementos interactúan sistémicamente y son fundamentales a la hora de comprender y abordar lo psicosocial (p. 353).

Estas particularidades de lo psicosocial, pareciesen estar en otra dirección de lo que se ha encontrado en las prácticas y realidades de los estudiantes con una DPs, recordemos que estas se caracterizaban por los principios del sistema de salud dentro del capitalismo: la individualización, medicalización, mercantilización, sobrediagnóstico y efectivismo para atender a sus manifestaciones, alteraciones o “rarezas” en el

mercado de las personalidades (deseables, sanas, con una integridad corporal obligatoria, cuerdas, con una inteligencia promedio y normalizada), todas estos principios de la estructura capacitista en la escuela.

Siguiendo el planteamiento de Villa Gómez (2011), valdría la pena generar espacios de diálogo dentro de la escuela que retomen estos principios de lo psicosocial, volviendo al hallazgo de que las DPs no se encuentran únicamente en la escuela, sino en la comuna en general, y que por lo tanto involucran docentes, familias y personas cercanas a los estudiantes; lo cual demanda una educación en torno al reconocimiento y la valoración del ser humano, dándole lugar a la diferencia, a las diversas formas de ser, existir y tramitar las realidades.

Esta perspectiva y sus particularidades integran otros niveles ontológicos con unas concepciones que implican al ser humano en su complejidad

A nivel ontológico está implicada una concepción del ser humano como sujeto en relación y en construcción con otros y otras; el cual es constituido por condiciones biológicas, psicológicas, histórico-sociales, culturales, económicas, políticas que lo definen, en un proceso sistémico de interacción social, comunicativa y simbólica que implica la emergencia de la propia subjetividad personal y la construcción y/o reconstrucción de la colectividad (Villa, 2012, p. 353).

Con ayuda de esta comprensión ontológica podríamos conectar las DPs con la lectura interseccional y el trauma desde una dimensión histórica y social como es abordado desde Cvetkovitch. Lo interseccional se ha podido evidenciar en la pluralidad de los habitantes de la Comuna 13 y sus vivencias cimentadas en la necropolítica desde las normatividades estatales, los desplazamientos forzados y el micro-narcotráfico; reflejadas en violencias capacitistas (de género, clase y raza), las formas de resistencia y normalización. Y el trauma desde una dimensión histórico social, teniendo presente las vivencias violentas por las que ha pasado la Comuna 13 a lo largo de la historia, la guerra es también una experiencia afectiva, el estigma, ser víctima del conflicto, construyen unas corporalidades y sensibilidades en este caso alrededor de los jóvenes que no pueden separarse de las DPs, entendiendo a la discapacidad como una categoría política que se produce desde el sistema capacitista fabricante de una

integridad corporal/mental obligatoria, un sistema que sostiene políticas de la muerte y del miedo.

Durante la investigación podría decir que me interpelaba lo psicosocial respecto a lo que nombra Villa (2012), particularmente en la IEES, la cual ha sido una institución de propuestas alternativas, disruptivas y comprometidas con la historia que ha vivido el contexto. Desde el acogimiento que recibí al llegar a este espacio por parte de los diferentes actores, en un primer momento, la importancia de generar conexiones con los docentes en las acciones cotidianas, y en las ideas conjuntas que iban surgiendo para poder acceder a los espacios grupales e individuales con los estudiantes que formaban parte del proceso de investigación. Por ejemplo, la disponibilidad de los docentes y directivos al ofrecer un espacio para desarrollar los talleres, observaciones y/o entrevistas con los mismos docentes o estudiantes; incluso apertura para escuchar la propuesta de los talleres que se planeaban, sus consideraciones y aportes para el desarrollo de estos. Lo cual no quiere decir, que los docentes dejan de estar inmersos en las dinámicas burocráticas y pedagógicas que forman parte de las políticas educativas a nivel nacional, pero también atravesados por sus propios prejuicios y/o marcos de referencia.

De otro lado, hubo que dar el tiempo necesario para construir la confianza con los chicos y chicas, y generar un diálogo, una conversación no únicamente mediante la palabra oral, si no también otras herramientas comunicativas como lo fue el dibujo en el caso de Samanta. Donde si bien se reconoce una fase de construcción respecto a los ejercicios de memoria histórica que se realizan en la comuna y la IEES, por medio de estos acercamientos, se revelaba la necesidad de darles un lugar en el cuerpo y otras prácticas que movilicen lo que ha sido principalmente delegado a la clínica psiquiátrica. Tomando la idea de Fricker (2017), con el objetivo de esclarecer una justicia testimonial, brindando credibilidad en las experiencias de los sujetos, así como una justicia hermenéutica ofreciendo recursos de interpretación que le faciliten al sujeto/colectivo comprender una parcela significativa de su propia experiencia y habilitar las éticas singulares entorno a las problemáticas psicosociales.

Como lo discutía en el tercer capítulo, sería relevante disponer la mirada en propuestas que valoren la dimensión emocional de la comunidad educativa. Estimando

que es un componente de este horizonte ontológico, el cual ha marcado el devenir de las subjetividades atravesadas por unas memorias lesionadas por las diferentes violencias de la guerra. Por lo tanto, se convierte en una necesidad urgente por abordar, comprender y darle materialización de manera transversal tanto en las dinámicas, prácticas, sensibilidades y activismos del colegio, como en los dispositivos pedagógicos, metodológicos y lúdicos. Esto me lleva a fantasear con iniciativas pedagógicas en las que en la jornada se lleven a cabo diferentes momentos y combinaciones entre los contenidos programáticos y las existencias actuales que configuran la comunidad.

Los marcos del poder biopolítico y necropolítico obstaculizan el flujo, la apertura, la elaboración y la comprensión de las manifestaciones afectivas que devienen de cada sujeto, haciendo en el cuerpo un mapa de guerras escritas o en disputa entre las normativas del capacitismo neoliberal y las comunidades afectivas contrahegemónicas. Desde este contexto, se encuentran manifestaciones de los traumas tanto en la comuna como en la institución y sus integrantes, que chocan con miradas que convergen o divergen respecto a un poder institucional/clínico/normativo.

Por parte de la Comuna 13, la necropolítica recorre laberintos etnográficos susceptibles de otras exploraciones y profundizaciones, acercándose desde los dolores, horrores, inhumanidad y la herida colectiva enraizada en los cuerpos. Cuando empecé a adentrarme en estos espacios y en la construcción del primer capítulo, no fue un criterio tener un diagnóstico clínico para elegir a los tres habitantes de la comuna que ayudan a construir el capítulo. Pero me encuentro con ello, lo que me lleva a pensar qué tan causal pudo haber sido que, aunque sean de diferentes generaciones (45, 26, 13 años) se encuentren dentro de estos marcos clínicos y psicosociales. Luego me encuentro con que las DP's no solamente están en estos tres habitantes y los estudiantes de la IEES, sino también en sus padres, madres y comunidad; y mientras voy caminando de manera recurrente por las calles puedo observar la locura en ellas, cuerpos precarizados y desbordados al llevar en ellos el empobrecimiento, los rastros del conflicto armado, la angustia de la pandemia y de lo que esta ha traído.

Junto a esto podría concluir que los diagnósticos son una serie de categorizaciones a partir de manifestaciones que se desvían de cánones de

funcionamiento, deseabilidad y aceptabilidad social —depresión, cutting, consumo de drogas, pánico, ansiedad, psicosis, problemas de ira, pensamientos suicidas—; y sobre las que recaen estas políticas sistemáticas de muerte, como la imposibilidad de acceder a instituciones formales que les garanticen sus derechos en el estado al que pertenecen, a un trabajo formal, a una vivienda, a una alimentación sana o a la educación.

Las políticas sistemáticas de muerte tienen un poder formidable dentro de la biopolítica, a la que se refiere Foucault (1998)

(...) —y esto quizá sea lo que le da una parte de su fuerza y del cinismo con que ha llevado lejos sus propios límites— parece ahora como el complemento de un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales (p. 165).

Retomando el primer capítulo, la biopolítica en la Comuna 13, produce un matiz de subjetividades para la violencia, precarización, normalización/patologización y resistencia. Uno de los laberintos etnográficos dentro del que se localiza la institución educativa como un espacio normativo de control y batalla, pues ha sido refugio para algunos de los actores del conflicto armado en Medellín violentando directamente el derecho a la educación y a la integridad, así como se vieron afectados miembros de la comunidad educativa (asesinatos o amenazas de estudiantes, egresados, amenazas al rector y a otros docentes). Sin embargo, ha sido también un lugar de activismo en defensa de la vida y los derechos para garantizarla. Añadiendo a este experiencias de resistencia concreta como movimientos sociales de mujeres, colectivos artísticos, deportivos y comerciales.

Así entonces, podríamos comprender la institución educativa como un dispositivo bio/necropolítico en el que se intentan regular/administrar y dirigir las potencias de la vida de acuerdo con unos disciplinamientos que van instituyendo adaptaciones al sistema dominante. Las operaciones que movilizan este dispositivo también producen subjetividades enfermas (patologizadas o patologizables), frente a una promesa y obligatoriedad de unos patrones de vida que conduce a una supuesta autonomía, productividad, orden social y felicidad/éxito.

Me gustaría anotar que la pandemia, si bien alteró la planeación que se traía para realizar la investigación y la comunicación con los actores que harían parte de ella, también evidenció la escuela como un espacio de contención, protección y descuido. Los docentes de la IEES mencionaban historias que traían algunos estudiantes sobre el descuido y las inestabilidades familiares y sociales; se convertía la institución en un refugio para la descarga y la reparación del trauma. Frente a lo que me hace eco una de las expresiones de una docente “a este muchacho es mejor tenerlo en el colegio y hacerlo venir todos los días, a que esté por ahí en la calle o en la casa que hay tantos problemas” (Gabriela, profesora, entrevista semiestructurada, 28 de octubre de 2021), un indicador más de la necesidad anteriormente mencionada sobre el cuidado de la dimensión emocional de la comunidad educativa.

Asimismo, siembra preguntas sobre ¿qué funcionalidad tiene el diagnóstico clínico ausente del enfoque psicosocial?, ¿qué clase de ciudadano es un estudiante con DPs?, ¿a quién corresponde hacer los diagnósticos de una DPs?, ¿cuándo podemos decir que alguien necesita este diagnóstico?, ¿qué lugar ocupan estos diagnósticos en las instituciones educativas? En una comunidad es imprescindible que se tengan en cuenta las afectaciones recíprocas, disminuyendo el riesgo de individualizar o cosificar asuntos políticos, afectivos y sociales; los cuales son interdependientes y requieren cuidados y apoyos mutuos, es decir, tanto para estudiantes como para docentes. En el desarrollo de la investigación, como se profundizó en el segundo capítulo, fue frecuente escuchar la queja de los docentes por sus agotamientos, impotencias y frustraciones con lo que sucede alrededor, lo cual nos lleva a preguntar: ¿por qué los diagnósticos de DPs se encuentran centrados en el estudiantado?, ¿dónde queda la “salud mental” de los docentes?

Vale la pena darle lugar al papel que juega el capacitismo adultocentrista en los procesos de diagnóstico y tratamiento clínico de los estudiantes, recordando las rutas que se dan para llegar a ser diagnosticados y medicados. Partiendo de la integridad corporal instalada por el currículo y la normativa estructural del contexto, reflejado en las caracterizaciones ofrecidas por parte de los docentes y la familia, sugiriendo en gran parte la omisión/anulación de las voces de los estudiantes directamente implicados. Así como el no pensar que los docentes pueden necesitar una atención

psicológica/clínica o no realizar acciones que remitan a ello, detona el poder donde el saber y el conocimiento se centran en la etapa adulta del ciclo vital. Frente a lo que encontrábamos diferentes posiciones de los estudiantes, entre quienes seguían las rutas/verdades clínicas medicalizadas y quienes se negaban a recibir esa práctica como única opción, lo que se pudo encontrar principalmente en los talleres realizados con estudiantes que reconocían sensaciones depresivas, de ansiedad o rupturas con la autoridad, pero se manifestaba su incomodidad a asistir a algún especialista o consumir rutinariamente un medicamento.

En esta línea, tiene relevancia comprender la existencia de la pluralidad en las DPs, la que hemos venido nombrando interseccionalidad, la interrelación entre opresiones normocéntricas (que recaen sobre cuerpos que están por fuera de la norma cuerdista/capacitista/heteropatriarcal y al no ser afirmativamente aprovechables tienen mayor probabilidad de desertar, fracasar y generar preocupaciones sobre su destino en la sociedad) y desigualdades sistémicas dentro de las que cabrían las etáreas, raciales, de género o de clase que coexisten en la Comuna 13.

Esta entrada al campo fue fundamental para cartografiar algunas morfologías que van trazando temblorosamente una comprensión de los territorios y arterias de los cuerpos que convergen en la IEES. Lo cual dio apertura a dar rostro, lectura y escritura a unos cuerpos presentes ausentes; posibilitando reconocibilidades de otros discursos frente a las DPs que den apertura al trasfondo de un diagnóstico clínico a un estudio antropológico, ya nos preguntábamos en el capítulo 3 ¿por qué miradas están hechos los diagnósticos?, ¿en qué lenguaje se en-marca el encuentro sobre las DPs, entre los cuerpos que habitan la IEES, en las condiciones de reconocibilidades presentes? Butler (2009), pone en cuestión “¿en qué condiciones algunos individuos adquieren un rostro, un rostro legible y visible, y otros no? Hay un lenguaje que enmarca el encuentro, y en él se inserta un conjunto de normas concernientes a lo que constituirá o no la reconocibilidad” (p. 47).

Algunas de las cualidades de estos lenguajes se refieren a lo “problemático, difícil, incómodo, ilegible, retrasado, perezoso”, esto lo podemos ver en las siguientes expresiones de docentes de la IEES:

(...) la chica es buena estudiante, *pero tiene unos problemas psiquiátricos, depresivos tenaces*, la mamá también tiene unos problemas psiquiátricos tenaces, o sea, es *hereditario*.

(...) son muchachos que en casa tienen problemas, viven en un sector supremamente vulnerable, muy vulnerable, donde están expuestos a mil cosas (Cristian, profesor, entrevista semiestructurada, 3 de febrero de 2021, énfasis propio).

Tenía otro chico en séptimo, con nada específico, era como pereza, pero *la pereza se vuelve también un problema*, se vuelve un síntoma de desmotivación y tal vez hasta de deserción escolar. Este chico ha repetido varias veces primaria y está repitiendo séptimo (Patri, profesora, entrevista semiestructurada, 1 de febrero de 2021, énfasis propio).

(...) Entonces me dijeron *este niño es difícil*, que es grosero, que va a mirar feo. Me prevenían que tuviera cuidado con él (Gabriela, docente, entrevista semiestructurada, 28 de octubre de 2021, énfasis propio).

Estos ejemplos de características del lenguaje en que se reconocen estudiantes con DPs, nos cuentan reglas del campo de inteligibilidad corporal/social dentro de la escuela, se reconoce el entorno vulnerable para los chicos y sus singularidades como un problema, donde no se identifican unas relaciones, discursos y acciones críticas que validen lo extraño, construyendo un criterio colectivo frente a estas maneras de existir, aprender y relacionarse. Sería importante abrir diálogos y preguntas sobre lo que el docente llama *hereditario*, habría que ahondar en las relaciones que pueden existir entre la historia y la herencia, la historia que ha vivido el estudiante a través de la familia y lo que se ha denominado como hereditario. Además, respecto a esos lenguajes de lo construido como “problema” nos lleva a remover cuáles son los valores hegemónicos en este marco y espacio del lenguaje, Anny Cordié (1998) declara que

(...) no es solamente la exigencia de la sociedad moderna, la que engendra los problemas, como se piensa con frecuencia, sino un sujeto que expresa su mal-estar en el lenguaje de una época en la que el dinero y el éxito social son los valores predominantes. La presión social sirve de agente de cristalización a un problema que se inscribe de alguna manera particular en la historia de cada uno (p. 18-19).

Estos valores continúan siendo predominantes en la formación del ser en la biopolítica y en el capitalismo neoliberal que producen sensibilidades fracasadas, depresivas, anómalas, adictas, ansiosas y suicidas. ¿Qué ocurre con estas cualidades que ponen a

prueba el campo de inteligibilidad, desde el cual se verifica, controla y regula la conformidad o no con los valores hegemónicos?, ¿qué potencias se encuentran en la incomodidad? La incomodidad de poner este tema sobre la mesa, querer conversarlo, des-ocultarlo, historizarlo y des-estigmatizarlo, ya nos está poniendo a crear otras ideas, otras palabras para narrarlo, las cuales nos exponen a nuestras torpezas que se tropiezan con la vulnerabilidad de que, aun reconociendo estos marcos, continuamos estando expuestos y determinados por ellos. No olvidemos que la incomodidad nos invita a reflexionar sobre las posiciones fijas y cómodas con respecto a las desigualdades de la realidad, y nos acerca a esos mundos que por privilegio, indiferencia o distancia, no nos tocan o no nos dejamos tocar (Ahmed, 2018).

Los valores hegemónicos han disociado y fragmentado las relaciones entre lo político y lo personal, a partir de lo cual corremos el riesgo de desdibujar o negar las afectaciones entre ambos. En los estudiantes que les ha sido asignado un diagnóstico, fue frecuente escuchar que este asunto no era importante hablarlo en el colegio, “Con mis amigos no he visto la necesidad de contarles, pienso que es algo personal entre la familia” (Emilia, estudiante, entrevista semiestructurada, 21 de enero de 2021). Estas expresiones no son neutras ni ingenuas, se fundan en ideas engañosas de las ciencias psi y el sistema neoliberal capacitista e individualista, que pretenden solventar problemas colectivos de manera individual. El docente de psicología e investigador Eduardo Bolaños (2021), comprarte que

La incorporación de manera predilecta de las ciencias psi al campo educativo dio como resultado la implementación prioritaria de intervenciones basadas en enfoques clínicos-individualistas, los cuales se han caracterizado por destinar sus abordajes casi de forma única a los supuestos sujetos con dificultades (p. 15).

Esto nos permite enlazar la relevancia de darle lugar a los saberes educativos, a las voces de los docentes, aunque principalmente de los estudiantes que viven nuevas generaciones, preocupaciones y contrariedades. A la posibilidad de pensar y gestionar lo psicosocial de manera interdisciplinaria, pero recordando que la escuela es un espacio común; parafraseando a Bolaños (2021) de relaciones complejas, entramados de significados, símbolos, rituales, paradojas, etc. “Se trata de espacios que son desordenados por definición, marcados por el caos, el estallido, la angustia, la felicidad,

los encuentros y desencuentros, las relaciones intergeneracionales y de clases sociales” (Bolaños, 2021, p. 17).

Ahora bien, la conexión con los estudiantes abrió una orilla de preguntas alrededor de la medicalización, la deserción, el fracaso y las DP, es una conversación por seguir alimentando. Cada uno de estos elementos —medicalización, la deserción, el fracaso y las DP— se muestran en su complejidad, en los marcos de violencia, en los análisis crípticos interseccionales, la ausencia y las dificultades de “poner en juego el propio ser y persistir en él, en la lucha por el reconocimiento” (Butler citada en Canseco, 2017, p. 32). Algunas preguntas son ¿cómo se sostiene la mirada frente a estos diagnósticos?, ¿qué relación tienen estos diagnósticos y sus procedimientos con las violencias mencionadas en la investigación (capacitistas, técnicas, racistas, sexuales, hermenéuticas)?, ¿qué se puede seguir develando y escribiendo con respecto a los tratamientos del psistema, sus respectivos seguimientos y éticas institucionales?

Ya se venía discutiendo el lenguaje en que se narran las DP, los cuales pueden leerse como lenguajes y posiciones discriminatorias, con pronósticos que condenan al estudiante a la frustración, tragedia y una vida no agenciable. Aún más se reflejan en los estudiantes, desde el silencio y evidenciando la relegación de sus voces al poder psiquiátrico, lo que actúa como una violencia hermenéutica, al no contar con los suficientes códigos críticos e interpretativos sobre lo que pasa por sus cuerpos. Dentro de lo que cabría hablar de la sobrediagnosticación y sobremedicación, la primera, porque en varios casos se evidenció la asignación de un diagnóstico diferente al cambiar de psiquiatra o al regresar a los controles psiquiátricos o clínicos; en la segunda, estos jóvenes son sujetos que están siendo interpretados por esos poderes, algunos entrando en contradicción y otros más adheridos al tratamiento. Santiago, por ejemplo, menciona “a mí me medicaron, pero me sentía muy mal con esas pastas y no quise seguir medicándome”, mientras que Pocahontas hablaba sobre el malestar que los medicamentos le causaban, pero prefería eso a no tomarlas.

Esto demuestra unas prácticas acríticas, irreflexivas y sin el componente pedagógico de conversar las consecuencias, razones, contraindicaciones, funcionamientos y efectos de lo diagnosticado y medicalizado, puesto que no se

profundiza ni dialoga ni con el usuario, ni con sus acompañantes, mucho menos en el contexto educativo. Estas prácticas clínicas medicalizadas se convierten en una manera ágil de responder al fracaso escolar masivo, entendiendo que

(...) la medicalización es, antes que nada, una forma de racionalidad, un modo de entender el mundo y sus dinámicas, que por lo demás impone, una tecnología del manejo de sí y de los cuerpos en espacios públicos y privados. (...)

La medicalización implica: a. la despolitización de los problemas sociales y la individualización de las dificultades humanas; b. la minimización de la naturaleza social de problemáticas complejas; c. la escencialización y biologización de una normalidad socialmente construida, y d. la patologización de su desviación. Los estudios de los procesos de medicalización han logrado demostrar que las prácticas medicalizantes se han impuesto con mayor fuerza a colectividades históricamente oprimidas, como mujeres, personas con discapacidad, poblaciones racializadas, en situación de pobreza, entre otros (Braunstein, 2013 citado en Bolaños, 2021, p. 177).

Tiene sentido pensar la medicalización como una de las operaciones del biopoder, sin duda, es nodal en la historia de la Comuna 13 y por lo tanto de la IEES, el poder saber hace del cuerpo un objeto de disciplinamiento (Foucault, 1998) y de una economía política del rendimiento. Las sensibilidades neoliberales capacitistas dan texturas a este disciplinamiento y a esta economía política, en la que la temporalidad se caracteriza por la inmediatez, la rapidez, el agilismo y la optimización, las cuales permean directamente a los estudiantes quienes son los principales productos del mercado educativo.

Esto nos deja interrogantes como ¿qué pueden revelar estos grupos poblacionales diagnosticados o diagnosticables con una DP?, ¿a qué otros fenómenos están ligadas las DPs? No solamente están obedeciendo a una normatividad corporal “física/mental”, sino también a un orden sociocultural e histórico en la singularidad de cada sujeto, de ahí que la discapacidad sea una categoría política que se produce desde el sistema capacitista fabricante de una integridad corporal/mental obligatoria.

Según Baquero (2006), las hipótesis centradas en el alumno, es decir, las llamadas hipótesis deficitarias, mantienen cierta hegemonía a la hora de explicar el fracaso escolar masivo, estas parten del supuesto de que el alumno que no se ajusta a las

exigencias del formato escolar padece alguna anormalidad: “quien fracasa en la escuela porta algún déficit” (Baquero, 2006, citado en Bolaños, 2021, p. 175).

Sobre muchos de los estudiantes con los que pude dialogar, recae esta mirada deficitaria envuelta en afectividades como la vergüenza, la culpa, la decepción, la desesperanza o la inferiorización, ¿a partir de qué parámetros se realizan estos juicios?, ¿se puede conocer la historia a profundidad de un estudiante en medio de otros 50 estudiantes? Estos sentires acompañan al deseo o la obligatoriedad de desertar o fracasar del campo educativo formal, lo que se podría enmarcar en las prácticas falocrónicas del capacitismo escolar que, al estar obsesionado por los resultados, deja al margen la educación en tanto experiencia y proceso (Bolaños, 2021), insistir en que se está centrando el problema en el sujeto estudiante ¿cómo se comprendería la DP si se situara en las formas de construcción de los diferentes espacios disciplinarios?

Anotando otra de las violencias, me gustaría retomar la violencia sexual como una de las violencias más recurrentes que pude palpar. Cada vez que visitaba la institución me encontraba con un caso diferente, fuese de violencia ejercida sobre una mujer o un hombre, aunque más visibilizado en los cuerpos feminizados. Con violencia sexual⁴⁸ en este caso me refiero a estudiantes que han sido afectados por actos que van desde el acoso verbal a la penetración forzada y una variedad de tipos de coacción desde la presión social y la intimidación a la fuerza física (OMS, OPS, 2013). Violencias que están ligadas a las DPs diagnosticadas, pues es altamente probable y lógico que una agresión de este tipo cause alteraciones o manifestaciones emocionales, dolorosas, disruptivas, reactivas o defensivas; y concuerda con que algunos de los estudiantes diagnosticados coincidían con este testimonio, además de muchos otros que desborda la institución, violencia intrafamiliar, violencias urbanas o de grupos delincuenciales.

⁴⁸ La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) define la violencia sexual como: “todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo”.

Quizá esto nos lleva a sentir y pensar que hablar, rayar, dibujar, bailar y gritar estas historias incómodas también hace parte de unas nuevas narrativas crip, puesto que estallan en el mismo volcán de violencias capacitistas (Sandoval & Maldonado, 2021) y es necesario construir otras maneras de hacer catarsis de lo que nos agobia, atropella o abruma y reorganizar en esa conmoción a una nueva gramática y morfología de los cuerpos, sus sensibilidades, interdependencias y anomalías.

Platero (2012) expone que una de las características más interesantes de las similitudes entre el movimiento queer y el movimiento crip (o de las personas ‘tullidas’) es su lucha contra la normalidad, revelándose contra la obligatoriedad de cumplir con unas normas que van desde tener un cuerpo perfecto y un estándar sobre inteligencia hasta los comportamientos sexuales y sociales, supuestamente, “apropiados” (Platero, 2012 citado en Maldonado, 2019, p. 19).

A pesar de que me considero en deuda con críticas y construcciones frente a la teoría crip en esta investigación, considero que los talleres realizados con los estudiantes permitieron abrir puertas cripticas (tullidas, experienciales, disruptivas); sobretodo en uno de los grupos consintieron dar cuenta de sí mismos, exponiendo y haciendo reconocible para otros sus vidas tullidas/locas; así como las experiencias de vida de los estudiantes que tenían o eran presuntos a una DP. Resalto sus llamados a la escucha en medio del ruido, sus voces nombrando que los problemas “son de todos”, una validación a la diversidad y a sus afectos por fuera de la cotidianidad normativa de la escuela. No obstante, también estuvieron presentes unas interrupciones y saboteos que quedaron como huellas de lo no dicho, tal vez cuerpos que necesiten otras disposiciones y tiempos para conectar con las posibilidades de dar cuenta de sí mismos (Butler, 2009).

Esto me lleva a identificarme con lo que expresa Elsi Rockwell (2018), diciendo que en su construcción de etnografías en aulas aun prevalecían los intereses con

La interacción discursiva entre maestros y estudiantes, y a menudo damos por sentado la cultura material, las representaciones gráficas y el ambiente sensorial y emocional de las escuelas. En efecto, los antropólogos rara vez han documentado el poder transformador que los ambientes de aprendizaje cambiantes han tenido en la experiencia de la escolarización de generaciones sucesivas, en lugares y momentos específicos (p. 277).

Los modos en que se fueron armando los caminos —métodos—, laberintos, rutas, y desvíos que dan materia a la etnografía de esta investigación con sus cargas afectivas y simbólicas, implicaron cierta perturbación y sistematización de los diferentes testimonios en búsqueda de la justicia epistemológica, haciendo de la experiencia una fuente de conocimiento donde las narrativas tuvieron un protagonismo, que movilizaron prejuicios propios, fundados en las mismas estructuras sociales, educativas, clínicas e históricas y devinieron en ramificaciones expuestas anteriormente, permiten una apertura a renovar y sostener, la mirada y las preguntas, fertilizar-nos con las cenizas de esas erupciones del volcán capacitista.

Si bien esto apenas es un comienzo, lo tomo como un llamado amoroso a la institución educativa y a su comunidad, a nuestros roles como docentes y acompañantes de ciclos, transiciones, existencias y diferencias, para construir nuevos paisajes dentro de lo (im)posible que nos ofrece el panorama institucional. Recordar que el “oficio de los lazos” nos involucra como seres humanos en transformaciones recíprocas y en compromisos políticos que invitan a integrar cada vez más en la praxis una postura psicosocial crítica e interseccional.

Referencias

- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. (C. Olivares, Trad.) Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Perfil Demográfico por barrio Comuna 13 San Javier 2016 - 2020*. Obtenido de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/IndicadoresyEstadsticas/Shared%20Content/Documentos/ProyeccionPoblacion2016-2020/Perfil%20Demogr%C3%A1fico%20Barrios%202016%20%E2%80%932020%20Comuna_13_S
- Almeida, I. (1999). Borges, o los laberintos de la inmanencia. En R. Olea Franco, *Borges: desesperaciones aparentes y consuelos secretos* (págs. 35-59). México: El Colegio de México.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Chicago: American Psychiatric Publishing.
- Antropóloga Trastornada. (2019) *¿Qué es el trastornariado?*. Diario de una Autoetnógrafa. Experiencias y reflexiones sobre locura, trastornos y medicalización de la sociedad. Obtenido de *¿Qué es el trastornariado? – Diario de una autoetnógrafa* (autoetnografa.com)
- Arteaga, C., & González, M. (2001). *Diagnóstico en desarrollo comunitario*. México: UNAM.
- Ayora, S. (2014). El performance de lo yucateco: cocina, tecnología y gusto. *Alteridades*, 24(48), 59-69.

- Baró, I. (1990). Guerra y salud mental. *Revista de psicología de El Salvador*, 9(35), 71-88.
- Bianchi, e., & Rodríguez, G. (2019). (Bio)medicalización en los “extremos” de la vida. Tecnologías de gobierno de la infancia y el envejecimiento. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 19(2).
- Bolaños, E. (2021). *La Educación Imposible. Fracaso escolar masivo, neoliberalismo y subjetividad*. Costa Rica: Ediciones Libres.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Katz Ediciones.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona: Gedisa.
- Broгна, P. (2021). Políticas de identidad en sociedades "anormalizadas". Ur-ismo y discapacidad en México. En L. Loeza, *Políticas de identidad en el contexto de la crisis de la democracia* (págs. 169-210). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Broгна, P. (2021). Políticas de identidad en sociedades "anormalizadas". Ur-ismo y discapacidad en México. En L. Loeza Reyes, *Políticas de identidad en el contexto de la crisis de la democracia*.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2010). *Marcos de la guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Barcelona: Herder Editorial.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo: Formas de resistencia a la violencia de hoy*. (I. Pellisa, Trad.) Madrid: Taurus.

- Camacho, D. (2015). *El silencio en el aula. Una reflexión sobre la práctica educativa*. México: DGIRE-UNAM.
- Campbell, F. (2007). *Exploring internalised Ableism using critical race theory*. Australia: University Drive.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Canseco, A. (201). *Eroticidades precarias: la ontología corporal de Judith Butler*. Córdoba: Asentamiento Fernseh.
- Capusotto, P. (2012). *Peter Capusotto y sus Videos - Micky Vainilla - 7º Temporada*.
Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=d1OGhoOLC9Y&t=105s>
- Casa Kolacho. (2021). *¿Qué es la Casa Kolacho?* Obtenido de <https://xiomyquinte.wixsite.com/casakolacho/nosotros>
- Castillo, T. (2021). Orgullo Loco en Chile: políticas de identidad, luchas simbólicas y acción colectiva en salud mental. *Revista chilena de Antropología*(43), págs. 131-146.
- Cavarero, A. (2014). Inclinationes desequilibradas. En J. Butler, & A. Cavarero, *Cuerpo, memoria y representación* (págs. 17-38). Barcelona: Icaria.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017a). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. Bogotá: Universidad Eafit. Universidad de Antioquia.
- Cirino, A. (2019). *Sobre el cerro, a cielo abierto: historia de un barrio popular y sus escaleras eléctricas*. Obtenido de <https://www.archdaily.co/co/925471/sobre-el-cerro-a-cielo-abierto-historia-de-un-barrio-popular-y-sus-escaleras-electricas>
- Colectivo la lata. (2019). *Discapacidad*. Obtenido de <https://www.instagram.com/coleclalata/>
- Comfama. (2022). *El partido de las Doñas: Conversar para sembrar mpaz*. Obtenido de <https://revista.comfama.com/el-partido-de-las-donas/>

- Comisión de la verdad. (2021). *¿Qué es la comisión de la verdad?* Obtenido de Comisión de la verdad: <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>
- Comminit. (2022). *Mujeres caminando por la Verdad y la Justicia*. Obtenido de <https://www.comminit.com/la/content/mujeres-caminando-por-la-verdad-y-la-justicia#:~:text=Mujeres%20Caminando%20por%20la%20Verdad%20es%20organizaci%C3%B3n%20de%20mujeres%20v%C3%ADctimas,militares%20realizados%20en%20los%20a%C3%B1os>
- CONADIS Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad . (2021). *Gobierno de México*. Obtenido de Salud Mental y Discapacidad psicosocial: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/salud-mental-y-discapacidad-psicosocial>
- Cordié, A. (1998). *Los retrasados nos existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos aires: Edición Nueva visión.
- Cvetkovich, A. (2015). De la desposesión a la autoposesión radical. Racismo y depresión. En C. Macón, & M. Solana, *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado* (págs. 205-238). Buenos Aires: Título.
- Cvetkovich, A. (2018). *Un archivo de sentimientos. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. (J. S. Álamo, Trad.) Barcelona: Bellaterra.
- De Frono, J. (2016). *Hoja de furia*. Medellín: Tragaluz editores.
- Despentes, V. (2012). *Teoría king kong*. Buenos Aires: Editorial El Asunto.
- Diccionario panhispánico del español jurídico. (2022). *Definición de incautar*. Obtenido de <https://dpej.rae.es/lema/incautar>
- Douglas, M. (2003). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Enríquez, R., López, O., Alarcón, I., Artaza, C., Estrada, M., Huerta, J., . . . Suárez, V. (2019). *Masculinidades, familias y comunidades afectivas*. Ciudad de México: ITESO-UNAM.
- Escobar, J. C. (2021). *Semana*. Obtenido de El escándalo de MinTic: ¿Quién responderá por los \$70.000 millones del internet para los niños?:

<https://www.semana.com/nacion/articulo/el-escandalo-de-mintic-quien-respondera-por-los-70000-millones-del-internet-para-los-ninos/20>

Esposito, R. (2016). *Las personas y las cosas*. (F. Villegas, Trad.) Buenos Aires: Katz editores.

Facultad de Ciencias Humanas. (2021). *Universidad Nacional de Colombia*. Obtenido de Primer Encuentro de Iniciativas para la Construcción de Paz - Segunda jornada: <https://www.youtube.com/watch?v=RKFQh5poNvI>

Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Universidad Nacional de Colombia. (2021). *Primer Encuentro de Iniciativas para la Construcción de Paz - Segunda jornada*. Obtenido de Primer Encuentro de Iniciativas para la Construcción de Paz - Segunda jornada

Fernández, P. (2000). *La afectividad colectiva*. Ciudad de México: Pensamiento.

Fernández, P. (2007). La hechura de los sentimientos. En M. Aguilar, & A. Reid, *Tratado de psicología social: perspectivas socioculturales* (págs. 281-300).

Fisher, M. (2018). *Lo raro y lo espeluznante*. Barcelona: Alpha Decay.

Florenzano, R., & Guerrero, J. (2014). Trastornos de personalidad: desde Schneider al DSM-5. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 52(1), 38-49.

flores, v. (2013). *Interrucciones: Ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Soglo XXI.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población*. Madrid: Ediciones Akal.

Franco, B., & Monsalve, A. (2018). *Memorias que se tejen en la comunidad de personas con discapacidad víctimas del conflicto armado como propuesta de educación para la paz. experiencia de la fundación alma y vida de la comuna 13 de la ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica*. España: Herder .

- Frigerio, G. (2012). La posición del investigador. *V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano: sujetos y políticas del desarrollo*. Santiago de Cali.
- Frigerio, G. (2022). *El efecto de la educación es constitutivo de la subjetividad*. Obtenido de <https://www.noveduc.com/noticia/1036>
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). *La huella invisible de la guerra: Desplazamiento forzado de la Comuna 13*. Bogotá: Aguilar. Obtenido de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/informe_comuna13_la_huella_invisible_de_la_guerra.pdf
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. (M. Talens, Trad.) Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. (H. Torres, Trad.) Buenos Aires: Consonni.
- Hedva, J. (2018). *Teoría de la mujer enferma*. Locura, Comunidad y Derechos Humanos.
- Hernández, F. (2020). Un archivo de sentimientos. *Debate feminista*, 60, 178-180.
- Infobae. (2021). *Más de 500 personas han sido desplazadas por la violencia en Medellín en los primeros tres meses del 2021*. Obtenido de <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/04/13/mas-de-500-personas-han-sido-desplazadas-por-la-violencia-en-medellin-en-los-primeros-tres-meses-del-2021/>
- Justicia TV. (2021). *Discapacidad psicosocial*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=rct_uDNOKuQ&t=197s
- La Network. (2021). *El Graffitour de la Comuna 13, motor social y creativo de Medellín para el mundo*. Obtenido de <https://la.network/el-graffitour-de-la-comuna-13-motor-social-y-creativo-de-medellin-para-el-mundo/>
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Praxis Educativa.
- León, E. (2005). Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad. *Anthropos, UNAM*, 48-92.

- León, J. (2010). *La Silla Vacía*. Obtenido de Comuna 13 de Medellín: el termómetro de la nueva política de seguridad de Santos: <https://www.lasillavacia.com/historias/silla-nacional/comuna-13-de-medellin-el-termometro-de-la-nueva-politica-de-seguridad-de-santos>
- López, C., & Núñez, L. (2020). ¿Necropolítica en tiempos pandémicos? hacia (nuevas) reconocibilidades de los cuerpos que no importan. *Dis-críticas en tránsito*, 25-34.
- López, C., & Núñez, L. (2020). Necropolítica en tiempos pandémicos? hacia (nuevas) reconocibilidades de los cuerpos que no importan. *Dis-críticas en tránsito*, 25-34.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Macón, C., & Solana, M. (2015). Introducción. En 2015, *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Buenos Aires: Título.
- Maldonado, J. (2019). *Antropología crip. Cuerpo, discapacidad, cuidado e interdependencia*. Ciudad de México: Cuerpo en red.
- Maldonado, J. (2020). Pixacrip: cuerpos múltiples, responsabilidades anti-capacitistas y parentescos inesperados. *Utopía*, 35-50.
- Maldonado, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*(52), 45-59.
- Maldonado, J. (2020a). *Del optimismo cruel a la potencia del fracaso: sentir la discapacidad en tiempos neoliberales*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Maldonado, J. (2020b). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*(52), 45-59.
- Marín, K. (2020). *Sostener la mirada. Apuntes para una ética de la discapacidad*. Quito: Festina Lente.
- Maya, M., Muñetón, G., & Horbath, J. (2018). Conflicto armado y pobreza en Antioquia Colombia. *Apuntes del CENES*, 37(65), 213-146.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Editorial Melusina.

- McRuer, R. (2006). Barbarismos queer y otras esdrújulas. En R. Platero, M. Rosón, & E. Ortega, "*Crip*" (págs. 101-106). Barcelona: Bella Terra.
- McRuer, R. (2021). *Teoría crip: Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. (J. Sáez del Álamo, Trad.) Madrid: Kaótica Libros.
- MEM C13 . (2021). *Introducción al recorrido virtual MEMC13 ¿Por qué el MEMC13?-2021*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=cwpsspGtE6M&t=229s>
- MEM C13 Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13. (2018). *Inauguración MEM C13*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=wfi-dWQgRdk>
- Mendoza, A. (2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del Estado. *Revista de Economía Institucional*, 14(26), 169-202.
- Ministerio de Educación Colombiano. (2017a). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2016). *Microtráfico y comercialización de sustancias psicoactivas en pequeñas cantidades en contextos urbanos*. Bogotá: Lineamientos de política pública.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2016a). *Microtráfico y comercialización de sustancias psicoactivas en pequeñas cantidades en contextos urbanos*. Bogotá: Atlas Medellín.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015a). *Encuesta Nacional de Salud Mental*. Obtenido de https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Publicaciones/Publicaciones/CO031102015-salud_mental_tomol.pdf
- Mol, A. (2004). *The body multiple: ontology in medical practice*. London: Duke University Press .
- Montoya, P. (2021). *La sombra de Orión*. Bogotá: Literatura Random House.
- Moscoso, M. (2009). "La 'normalidad' y sus territorios liberados". *Dilemata*(1), 57-70.
- Nijensohn, M. (2015). Técnicas de subjetivación en la era farmacopornográfica. Una lectura de Paul B. Preciado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-079/46>

- Nosetto, L., Aguirre, G., Castro, F., Fraile, N., Ilieff, R., Conte, O., . . . Wieczorek, T. (2014). *Lecturas de Carl Schmitt. Forma y contenido de la teología política*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ochoa, M. (2004). "Ciudadanía perversa: divas, marginación y participación en la 'localización'". En D. Mato, Ochoa, M. (2004). *"Ciudadanía perversa: divas, marginación y participación en la 'localización'". En Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: Ochoa, M. (2004). "Ciudadanía perversa: divas, marginación y participación en la 'localización'". En Daniel Mato (coord.), FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Osowski, C. (2020). *"Cultura del silencio" según Freire*. Obtenido de <https://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2020/02/cultura-del-silencio-segun-freire.html#:~:text=Para%20Paulo%20Freire%20la%20cultura,la%20realidad%20que%20los%20cerca>
- Palomo, A. (2018). *El Confidencial*. Obtenido de La Escombrera: una fosa común en Medellín clave para el futuro de Colombia: https://www.elconfidencial.com/mundo/2018-05-23/escombrera-fosa-comun-medellin-colombia_1566616/
- Parrini, R. (2015). Falocronías. Parentescos esféricos y devenires minoritarios. En *Falotopías. Indagaciones sobre la crueldad y el deseo* (págs. 97-117). Bogotá: Universidad central.
- Peláez, D., Varón, C., Vela, M., & Berón, M. (2020). *Comunidades emocionales: afectividades y acción colectiva en organizaciones sociales comunitarias de base en Bogotá*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Pérez, B. (2020). De la noción de trastorno mental al concepto de discapacidad psicosocial a partir de una intervención situada. *Interdisciplina*, 9(25), 233-256. Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/79975>
- Plath, S. (1999). *Soy vertical. Pero me gustaría ser horizontal*. Madrid: Mondadori.

- Preciado, P. B. (2017). Cartografías queer: o flâneur perverso, a lésbica topofóbica e a puta multicartográfica, ou como fazer uma cartografia “zorra” com Annie Sprinkle. *Revista Performatu: Inhumana*, 5(17), 1-32.
- Rendueles, G. (2009). Medicalización, psiquiatrización... ¿despsiquiatrización? *Con-Ciencia Social*(13), 17-39.
- Revista Gerente. (2021). *La corrupción en Colombia cuesta entre 40 y 50 billones de pesos*. Obtenido de <https://gerente.com/co/la-corrupcion-colombia-cuesta-40-50-billones-pesos/>
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias: Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, M. (2019). *Parchando con los muchachos de la esquina: combos y regulación del orden social en el Valle de Aburrá, 2008-2017*. Bogotá: Universidad del Rosario. Obtenido de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/19329>
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida: Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNIPE.
- Samuels, E. (2017). Six Ways of Looking at Crip Time. *Disability Studies Quarterly*, 37(3). Obtenido de <https://dsq-sds.org/article/view/5824/4684>
- Sánchez, L., & Atehortúa, C. (2008). Narraciones sobre la experiencia del éxodo. El caso del desplazamiento forzado en la comuna 13. *Vniversitas*(117), 15-40.
- Sandoval, M., & Maldonado, J. (2021). El volcán de la violencia capacitista: metáforas, atmósferas y contranarrativas. En M. List, & M. Méndez, *Violencia, sexualidad y género. Manifestaciones, resistencias y acciones de intervención* (págs. 19-38). Ciudad de México: Ediciones del Lirio.
- Sedgwick, E. K. (2018). Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 11(29), 93-95.
- Silvestri, L. (2020). *Reina Japonesa*. Obtenido de En <https://www.youtube.com/watch?v=PgVpl0A-gyM>

- Silvestri, L. (2021). *Ética mutante del deseo disca y las afectaciones de la interdependencia funcional*. Buenos Aires: Guarra editora.
- Sontag, S. (1978). *La enfermedad y sus metáforas*. (M. Muchnik, Trad.) Buenos Aires: Taurus.
- Toro, L. (2012). *El mundo*. Obtenido de Estudio de salud mental aclara de qué sufre Medellín:
https://www.elmundo.com/porta1/noticias/territorio/estudio_de_salud_mental_aclara_de_que_sufre_medellin_.php#.YJRe3rUzblU
- Untoiglich, G. (2014). Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente PrudenteSP*, 25(1), 20-38.
- Urbina, R. (2021). *Verba Volant*. Obtenido de <https://www.urbinavolant.com/verbavolant/index.php/2007/12/23/laberintos/>
- Urbina, R. (2021). *Verba Volant*. Obtenido de Laberintos ¿Qué laberintos?: <https://www.urbinavolant.com/verbavolant/index.php/2007/12/23/laberintos/>
- Uribe, M. V. (2018). *Antropología de la inhumanidad: Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Editorial Uniandes.
- Verdadabierta. (2022). *El coletazo de la violencia del año pasado arremete con fuerza en 2022*. Obtenido de <https://verdadabierta.com/el-coletazo-de-la-violencia-del-año-pasado-arremete-con-fuerza-en-2022/>
- Villa, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *EL ÁGORA USB*, 12(2), 349-365.
- Vite, D. (2020). *El goce de lo disca: Desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Vite, D. (2022). *Notas sentidas de una imaginación erótica no ocularcéntrica*. Obtenido de Revista Hysteria: <https://hysteria.mx/notas-sentidas-de-una-imaginacion-erotica-no-ocularcentrica/>

Zuleta, E., Suárez, H., & Valencia, A. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate* . Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

Anexos

1. Taller realizado con docentes “Crear puentes en la escuela/colegio”

Mediadoras	Laura (Psicóloga) Karla (Docente de apoyo) Sofía (Psicóloga) María Fabiola
Actividades	Teniendo en cuenta el número de docentes y mediadores se propone realizar la actividad tipo bases, por la cuáles irían rotando a la misma vez los docentes. Se distribuirían de la siguiente manera: 1. Cartografía “Mapeando el cuerpo-territorio: Vivencias y emociones” Tiempo: 30 minutos Se dispondrían pliegos de papel donde se invitará a tomar una de las siguientes preguntas (recortadas y puestas en una bolsa), tratando de ilustrar la respuesta con diferentes materiales (pintura, retazos de telas, hojas iris, algodones, tierra, piedras), partiendo de la metáfora del cuerpo como territorio. a. ¿Qué diferencias de género reconocen en los estudiantes la experiencia educativa? b. ¿Qué problemáticas de la comuna se ven reflejadas en la cotidianidad de la institución? En relación con seguridad, microtráfico y violencia c. ¿Has vivido experiencias del conflicto armado estando en la institución? ¿Cómo cuáles?

	d. ¿Qué emociones reconoces en la cotidianidad de las relaciones en la escuela? ¿Cómo reconocen las actitudes, comportamientos, aprovechamiento o no de los estudiantes al volver a la escuela? ¿qué mirada tienen? e. ¿Cómo te afectan la realidad de tus estudiantes? f. ¿Qué malestares crees que atraviesan a la comunidad de profesores? Transición Tiempo: 10 minutos Para pasar a la segunda base, se atravesará un “laberinto” de lana o tripa de pollo, donde elegirán un poemas o imagen que encuentren en el camino. 2. Lazos de fuego Tiempo: 20 minutos Pensando en la transformación de las emociones nombradas-sentidas anteriormente, al salir del laberinto a cada uno de los docentes (o por parejas) se le dará una vela, quienes elegirán un lugar de la cartografía que deseen iluminar, transformar, renovar. Así mismo, le darán un lugar al poema o imagen recogida. 3. Conversando puentes de luz Se invitará a explorar las diferentes cartografías, para luego pasar a compartir lo que se vivió en cada uno de ellos, que encuentran en común, en qué se reconocen...
Materiales	Papel Kraft, pinturas, retazos de tela, velas, colores, tripa de pollo, poemas, imágenes.

2. Taller realizado con estudiantes “Creando puentes”

Mediadora	Maria Fabiola
Objetivo	Reconocer las emociones que habitan los territorios (barrio, colegio, cuerpo) de los estudiantes y las maneras en que son elaboradas, así como aportar a la investigación Márgenes desde la escuela: un análisis sociocultural de las discapacidades psicosociales en el contexto educativo.
Actividades	1. Con el fin de entrar en contacto con los estudiantes o “romper el hielo”, iniciaremos realizando la dinámica de “Ensalada de frutas”, cada estudiante representará una fruta y quien dirija la dinámica va contando una historia sobre una salida, un camping en el que comimos en salada de frutas, se va narrando las frutas que se utilizaron y a medida que se vaya nombrando las frutas que representan los compañeros tendrán que cambiar de puesto. Cuando se han utilizado todas las frutas, se menciona “ensalada de frutas” y todo el grupo tendrá que cambiar de puesto. 2. Cartografía “Mapeando el cuerpo-territorio: vivencias y emociones” Continuaremos escuchando la canción “La sandunguera” de Nathy Peluso, estableciendo relaciones con el significado de lo que es una cartografía, teniendo en cuenta que la cantante utiliza “La sandunguera” como su manera de identificarse, así como describe los lugares y las personas que la acompañan en ese reconocimiento. Posteriormente se pasará a la realización de la cartografía

	con diferentes materiales (colores, marcadores, texturas) conversando alrededor de 3 preguntas: • ¿Qué lugares habitamos? • ¿Qué emociones habitan esos lugares? • ¿Qué emociones habitan en nosotros -en nuestros cuerpos-? 1. Para finalizar, a cada una/o se le entregará una flor, la cual ubicará o reconocerá en qué lugar de la cartografía o de su cuerpo quiere ubicarla, dándole el significado de aquello que quiere ver/hacer florecer, iluminar o transformar, identificando también la importancia de florecer y expresar nuestras emociones a alguien cercano, a nuestro círculo de apoyo de confianza.
Materiales	Papel Kraft, pinturas, retazos de tela, colores, tripa de pollo, flores, imágenes, equipo de sonido.

3. Taller realizado con estudiantes “Necesitamos a-pollo”

Mediadoras	Laura (Psicóloga Centro Psique) Maria Fabiola
Objetivo	Indagar qué cargas emocionales, sociales y familiares habitan en los estudiantes con y sin discapacidad, así cómo se relacionan y brindan apoyo entre ellos.
Actividades	1. Después de realizar un breve saludo, observaremos el vídeo <i>¿qué es ser joven?</i> De Valeria Franco. 2. Se incitará una breve conversación sobre lo escuchado y observado en el vídeo, teniendo presentes preguntas como:

	¿qué les quedó resonando del vídeo?, ¿se identifican con algo de lo que menciona Valeria?, ¿se relacionan con algunos de sus sentires?, ¿como cuáles? 3. A cada uno de los estudiantes se les entregará una hoja de post-it, invitándoles a expresar por medio de un dibujo, sobre, rayón, escrito, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿qué cargamos?, ¿qué nos pesa?, ¿cómo podemos soltarlo?, ¿con qué estamos en desacuerdo? 4. Finalmente, se les presentará a un personaje: un juguete sonoro con forma de pollo, estableciendo un juego de palabras con el nombre de la actividad “Necesitamos a-pollo”, por medio del que se invitará a conversar partiendo por cuestiones como: ¿Por qué creen que trajimos a pollo?, ¿qué papel puede cumplir pollo?, y pasando a generar conexiones con su convivencia grupal, por medio de las preguntas: ¿qué necesidades consideran que son grupales?, ¿como compañeros cómo se apoyan o colaboran?, ¿qué otras acciones podrían realizar?
Materiales	Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=6OGtebv2OI4&feature=youtu.be, hojas de papel, juguete con forma de pollo, lapiceros.

4. Guías de observación

Elementos por observar de acuerdo con los objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Investigar las narrativas y prácticas biopolíticas y necropolíticas aplicadas en las últimas décadas del siglo XXI en la Comuna 13 y sus consecuencias en el trauma desde una dimensión sociocultural.

¿Qué observaré?		¿Cómo lo observaré?
1. Necropolítica en la Comuna 13	1. Normatividad del Estado y de las organizaciones presentes en el contexto en las últimas dos décadas. - ¿Qué normatividades impuestas por parte del estado con relación al conflicto armado que incluya la población con discapacidad se encuentran presentes en la Comuna 13? - ¿Qué normatividades impuestas por parte del estado con relación a la educación que incluya la población con discapacidad se encuentran presentes en la Comuna 13? - ¿Qué efectos han tenido las normatividades en los traumas socioafectivo y los habitantes de la Comuna 13? - ¿Qué normatividades impuestas por organizaciones delincuenciales se encuentran presentes en la Comuna 13? ¿Qué relaciones guardan con los traumas socioafectivos y con personas diagnosticadas con una discapacidad psicosocial? - ¿Qué normatividades impuestas por organizaciones culturales y educativas se encuentran presentes en la Comuna 13? ¿Qué relaciones guardan con los traumas socioafectivos y con personas diagnosticadas con una discapacidad psicosocial?	- Revisión de documentos, noticieros, periódicos. -Entrevista semiestructurada con habitantes de la Comuna 13 (Ver en guía de entrevistas)
	2. Desplazamiento forzado - ¿Cómo se encuentra organizada geográfica y geopolíticamente la Comuna 13?	- Recorridos guiados por la Comuna 13 (barrio El Salado, Eduardo Santos, Graffitour)

	- ¿Cómo se encuentran organizados geográfica y geopolíticamente los barrios El Salado y Eduardo Santos? - ¿Qué características tienen las urbanizaciones, casas, departamentos que conforman los barrios El Salado y Eduardo Santos? - ¿Qué condiciones económicas resaltan en la Comuna 13 (estrato, trabajos comunes, servicios, seguridad)? - ¿Cómo se caracterizan los habitantes de La Comuna 13 - edades, oficios, organización familiar, niveles de educación, condiciones físicas y emocionales-?	- Registro fotográfico - Revisión de documentos, literatura. -Entrevistas semiestructuradas con habitantes de la Comuna 13 (Ver en guía de entrevistas). - Registro en el diario de campo
	3. Microtráfico - ¿Cuál es el promedio de las plazas de droga presentes en los barrios El Salado y Eduardo Santos y cómo es su funcionamiento? - ¿Qué conocen los habitantes sobre la organización de los combos o pandillas? - ¿Cuáles son las principales sustancias psicoactivas consumidas en la Comuna 13, principalmente en los barrios El Salado y Eduardo Santos? - ¿Cuáles son las principales sustancias psicoactivas consumidas la Comuna 13, principalmente en los barrios El Salado y Eduardo Santos? - ¿Cómo se transportan los habitantes de la Comuna 13?	- Recorridos guiados por la Comuna 13 (metro cable, metro, bus) - Registro fotográfico - Revisión de documentos, literatura. -Entrevistas semiestructuradas con habitantes de la Comuna 13 (Ver en guía de entrevistas). - Registro en el diario de campo
2. Comunidades afectivas	1. Instituciones educativas, colectivas y organizaciones culturales en contextos de violencia	- Recorridos guiados por la Comuna 13 (barrio El Salado, Eduardo Santos, Graffitiour)

	- ¿Qué colectivas y organizaciones culturales se encuentran presentes en la Comuna 13 y los barrios El Salado y Eduardo Santos? - ¿Qué relación/acciones guardan colectivas y organizaciones culturales con las personas diagnosticadas con una discapacidad psicosocial? - ¿Qué función han cumplido en el conflicto armado las colectivas y organizaciones culturales? - ¿Qué instituciones educativas se encuentran presentes en la Comuna 13 y los barrios El Salado y Eduardo Santos? - ¿Qué función han cumplido en el conflicto armado las instituciones educativas?	- Registro fotográfico - Entrevistas semiestructuradas con habitantes de la Comuna 13 y directivos de la IEES (Ver en guía de entrevistas)
--	---	---

Objetivo específico 2: Estudiar etnográficamente el trauma sociocultural o lo que han sido nombradas como discapacidades psicosociales a través de las experiencias de la comunidad educativa de educación media de la IEES.

¿Qué observaré?	¿Cómo lo observaré?
1. Dinámicas de los barrios Eduardo Santos y el Salado que operan en la Institución Educativa Eduardo Santos - IEES-, considerando la escuela inmersa en	- Entrevistas semiestructuradas con psicólogos y docentes. (Ver en guía de entrevistas) - Revisión de documentos de la institución como el Plan Educativo Institucional, Manual de convivencia.

un contexto de guerra.	microtráfico) se ven reflejadas en la institución? - ¿En qué episodios traumáticos ha estado involucrada directamente la IEES? ¿Cómo pueden relacionarse con la cotidianidad de los estudiantes? - ¿Qué normativas educativas relacionadas con las discapacidades psicosociales operan en la IEES? - ¿Cómo se ven reflejadas las normativas en las prácticas educativas?	- Recorrido del Museo escolar de la Memoria de la Comuna 13 de la IEES. - Registro fotográfico.
2. Dinámicas de las psicólogas/os, docente de apoyo y docentes de aula.	- ¿Cuáles son las funciones de la psicóloga/docente de apoyo/docente de aula respecto al ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con una DP en la IEES? ¿Cómo conciben los docentes y psicólogas el término de discapacidades psicosociales? - ¿Qué relaciones establecen entre las realidades de los estudiantes, la Comuna 13 y sus características psicosociales? - ¿Cuáles son las rutas para dar un diagnóstico de una discapacidad psicosocial -DPs-? - ¿Qué características se	- Entrevistas semiestructuradas con psicólogos y docentes. (Ver en guía de entrevistas) - Entrevistas a profundidad con estudiantes diagnosticados con una DP.

	identifican para remitir a un estudiante como candidato a ser diagnosticado con una DP? - ¿Cuáles son los parámetros de normalidad establecidos en el aula de clase? - ¿Qué modificaciones se realizan o no en el proceso de aprendizaje-enseñanza con un estudiante diagnosticado con una DP? - ¿Cómo son las relaciones (afectivas, sociales, académicas) entre estudiantes que han sido diagnosticados y no con un DP? - ¿Qué características identifican los profesionales en una estudiante mujer con DP? Ilustrar con ejemplo de situaciones. - ¿Qué características identifican los profesionales en un estudiante varón con DP? Ilustrar con ejemplo de situaciones. - ¿Qué diagnósticos de DP - depresión, ansiedad, bipolaridad- predominan en la IEES?	
--	---	--

Objetivo específico 3: Analizar la interacción entre estudiantes que han sido diagnosticados con discapacidades psicosociales, la comunidad y sus vivencias en el espacio escolar de la IEES, con el fin de establecer relaciones entre los episodios traumáticos socioculturales y las respuestas del estado.

¿Qué observaré?		¿Cómo lo observaré?
1. Vivencias de estudiantes que han sido diagnosticados con una DP	- ¿Cómo han sido los procesos de remisión a la clínica de estudiantes que han sido diagnosticados con una DP? - ¿Cómo comprenden los estudiantes que han sido diagnosticados con una DP el término discapacidad psicosocial? - ¿Qué cambios encuentran antes-después de haber recibido un diagnóstico? - ¿Cómo consideran sus relaciones sociales, afectivas ya académicas con sus compañeros? - ¿Cómo consideran sus relaciones sociales, afectivas ya académicas con sus docentes? - ¿Cómo es su desempeño en las diferentes áreas académicas? ¿Cuáles prefieren, cuáles no?	- Entrevistas a profundidad con estudiantes diagnosticados con una DP. - Entrevistas semiestructuradas con psicólogos y docentes. (Ver en guía de entrevistas)

5. Guía de entrevistas

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, para las entrevistas se tendrá en cuenta las temáticas, tipo de entrevista/sujetos y preguntas a realizar:

Temática	Tipo de	Preguntas
----------	---------	-----------

	entrevista/ sujetos	
1. Condiciones socioculturales de la Comuna 13 partiendo del trauma colectivo/discapacidades psicosociales.	Entrevista semiestructurada con habitantes de la Comuna 13	Generalidades 1. ¿Qué edad tienes? 2. Género: femenino/masculino/x 3. ¿Dónde naciste? 4. ¿Cómo se encuentra conformada tu familia? 5. ¿Eres solterx-casadx-separadx? ¿tienes hija/os o no? 6. ¿Hasta qué nivel educativo estudiaste? ¿Dónde estudiaste? Aspectos sobre la Comuna 13 y trauma colectivo 7. ¿Hace cuánto llegaste a la Comuna 13? ¿Por qué llegaste a la comuna? ¿En qué barrio de la comuna vives? 8. ¿Cómo era la comuna cuando eras niño o cómo era la comuna cuando llegaste? 9. ¿Qué cambios crees que ha tenido la comuna? 10. ¿Como mujer/hombre cómo vives en la comuna? 11. ¿Cómo percibes o no condiciones de inseguridad —violencia de género, robos—? 12. ¿Cuáles son tus espacios de recreación (parques, cine, cantinas, bares...)? 13. ¿Cuáles son tus redes de apoyo en la comuna (familiares, amistades)? 14. ¿Quién te apoya en situaciones de violencia? 15. ¿Qué eventos de violencia han marcado tu trayectoria de vida? 16. ¿Cómo han sido tus experiencias emocionales y afectivas en la comuna 13 en

		sus diferentes ámbitos (contigo mismx, familia, amigxs, pareja)? 17. ¿A qué te dedicas actualmente? ¿En qué trabajas? ¿Dónde —fuera de la comuna o dentro—? ¿Cuáles son las condiciones/contrato de trabajo? 18. ¿Cómo ha sido vivir la pandemia en la Comuna 13? 19. ¿Puedes identificar dentro de la misma comuna lugares más seguros/inseguros que otros? 20. ¿Tienes relación con la IEES? ¿Qué opinas sobre ella? 21. ¿Has escuchado hablar sobre las discapacidades psicosociales? ¿De qué crees que se trata? 22. ¿Podrías graficar las calles, los sitios de referencia de la comuna 13 y las emociones que te representan por medio de una cartografía?
	Entrevista semiestructurada con el rector de la IEES	Generalidades 1. ¿Qué edad tienes? 2. ¿Cuál es tu profesión? ¿Cuáles han sido sus estudios? 3. Género: femenino/masculino/x Aspectos sobre la Comuna 13 4. ¿Hace cuánto llegaste a la Institución Educativa Eduardo Santos? 5. ¿Cómo era la comuna cuando llegaste? 6. ¿Qué cambios ha tenido la comuna? 7. ¿Qué eventos traumáticos ha vivido la IEES? 8. ¿Qué diferencias crees que existen de vivir en la comuna de acuerdo al género —

		femenino/masculino/x—? 9. ¿Qué crees que significa ser joven/adolescente en la Comuna 13? 10. ¿Cómo se ve reflejado el desplazamiento forzoso en la IEES? 11. ¿Cómo se ve reflejado el microtráfico en la IEES? 12. ¿Cómo se perciben o no otras problemáticas sociales —violencia de género, robos, consumo de drogas, pobreza— dentro de la IEES? ¿Cuáles son las que predominan mayormente? 13. ¿Qué eventos de violencia son frecuentes en la IEES? 14. ¿Cuáles son los espacios que se consideran de recreación (parques, cine, cantinas, bares) en la Comuna 13? 15. ¿Quién (familia, instituciones, organizaciones, profesionales) apoya en situaciones de violencia a los estudiantes de la IEES? Aspectos sobre las discapacidades psicosociales 16. ¿A qué normatividades estatales se rige la IEES para identificar y atender a los estudiantes diagnosticados con una DP? 17. ¿Cómo se han identificado las discapacidades —psicosociales— durante el tiempo que llevas en la IEES? 18. ¿Cómo ha sido la educación virtual en tiempos de pandemia del Covid-19 con estudiantes que son diagnosticados con una DP? 19. ¿Qué acciones institucionales se realizan
--	--	---

		para la atención a las personas con DPs en la IEES? 20. ¿Cuál es la tabla de deserción en la IEES en tiempos de pandemia? 21. ¿Cómo se relaciona la IEES con colectivos y organizaciones culturales de la Comuna 13?
2. Experiencias de la comunidad educativa, frente a el trauma sociocultural o lo que han sido nombradas como discapacidades psicosociales, en la Institución Educativa Eduardo Santos ubicada en la Comuna 13.	Entrevista semiestructurada con docentes de la IEES	Generalidades 1. ¿Cómo llegaste a la institución? ¿cuánto tiempo llevas? 2. Género: femenino/masculino/x 3. ¿Cuál es tu profesión? ¿Cuáles han sido sus estudios? Aspectos psicosociales sobre la IEES 4. ¿Has vivido experiencias del conflicto armado estando en la institución? ¿Cómo cuáles? 5. ¿Qué materias das actualmente? 6. ¿Con qué grados has trabajado? ¿con cuál estás actualmente? 7. ¿Por cuántos estudiantes está conformado tu grupo? ¿cuántas mujeres/varones? 8. ¿Cómo podrías describir tus estudiantes académicamente/emocionalmente/afectivamente? 9. ¿Cómo podrías describir las familias de tus estudiantes? 10. ¿Durante tu presencia en la institución qué cambios has percibido en la Comuna 13? 11. ¿Cómo reconoces situaciones de desplazamiento forzoso en tus estudiantes? 12. ¿Cómo reconoces situaciones de microtráfico en tus estudiantes? 13. ¿Cómo reconoces situaciones de consumo

		de droga en tus estudiantes? 14. ¿Cuáles son las condiciones de desigualdad —violencia de género, robos, consumo de drogas, pobreza— que más se reconocen en tus estudiantes? 15. ¿Qué son para ti las discapacidades psicosociales? 16. ¿Qué características crees que portan estudiantes que son diagnosticados con una DP? 17. ¿Cómo logras identificar dichos estudiantes? 18. ¿Qué características consideras que existen en común o no entre hombres y mujeres que portan un diagnóstico de una discapacidad psicosocial? 19. ¿Cuál es la ruta de seguimiento con estudiantes que presentan dichas características? 20. ¿Qué modificaciones sociales/afectivas/académicas se realiza en el aula de clase con los estudiantes que han sido diagnosticados con una DP y sus compañeros? 21. ¿Cómo observas las relaciones socioafectivas entre estudiantes que han sido diagnosticados con una DP y sus compañeros?
	Entrevista semiestructurada con psicólogas/os y docente de apoyo	Generalidades 1. ¿Cómo llegaste a la institución? ¿cuánto tiempo llevas? 2. Género: femenino/masculino/x 3. ¿Cuál es tu profesión? ¿Cuáles han sido sus estudios?

		Aspectos psicosociales sobre la IEES 4. ¿Has vivido experiencias del conflicto armado estando en la institución? ¿Cómo cuáles? 5. ¿Durante tu presencia en la institución qué cambios has percibido en la Comuna 13? 6. ¿Cómo reconoces situaciones de desplazamiento forzoso en los estudiantes? 7. ¿Cómo reconoces situaciones de microtráfico en los estudiantes? 8. ¿Cómo reconoces situaciones de consumo de drogas en sus estudiantes? 9. ¿Cuáles son las condiciones de desigualdad —violencia de género, robos, consumo de drogas, pobreza— que más se reconocen en los estudiantes de la IEES? 10. ¿Cuáles son tus funciones en la institución? 11. ¿Cuáles son tus funciones en la IEES respecto a identificación y acompañamiento de estudiantes con discapacidades psicosociales? 12. ¿Tus funciones se encuentran regidas por alguna normatividad estatal? ¿Por cuál/es? 13. ¿Qué son para ti las discapacidades psicosociales? 14. ¿Qué características crees que portan estudiantes que son diagnosticados con una DP? 15. ¿Cómo logras identificar dichos estudiantes? 16. ¿Desde qué modelos/paradigmas pedagógicos y psicológicos identificas y trabaja la institución las prácticas relacionadas con las discapacidades
--	--	--

		psicosociales? 17. ¿Estableces alguna relación entre las condiciones de conflicto armado de la comuna 13 y las características socioafectivas de los estudiantes que han sido diagnosticados con una DP? 18. ¿Cómo podría describir las familias de estos estudiantes? 19. ¿Cuál es la ruta de seguimiento con estudiantes que presentan dichas características? 20. ¿Qué características consideras que existen en común o no entre hombres y mujeres que portan un diagnóstico de una discapacidad psicosocial? 21. ¿Qué modificaciones sociales/afectivas/académicas se realiza en el aula de clase con los estudiantes que han sido diagnosticados con una DP y sus compañeros? 22. ¿Cómo observa las relaciones socioafectivas entre estudiantes que han sido diagnosticados con una DP y sus compañeros? 23. ¿Cuáles son sus intervenciones con los docentes de aula que tienen en su grupo estudiantes diagnosticados con una DP? 24. ¿Cuáles son sus intervenciones con los grupos en los que se encuentran presentes estudiantes diagnosticados con una DP? ¿Realiza alguna intervención entre determinados compañeros y estudiantes diagnosticados con una DP?
--	--	---

3. Vivencias- experiencias de estudiantes de la IEES que han sido diagnosticados con una discapacidad psicosocial.	Entrevista semiestructurada a profundidad con estudiantes de bachillerato de la IEES diagnosticados con una DP	Generalidades 1. ¿Cómo te llamas? 2. ¿Qué edad tienes? 3. ¿Con quién vives? ¿Cómo está conformada tu familia? 4. ¿En qué barrio de la Comuna 13 vives? 5. ¿Hace cuánto vives en la Comuna 13? 6. ¿Cómo te sientes viviendo en la Comuna 13? ¿Qué te ha gustado, qué no te ha gustado? 7. ¿Qué te gusta hacer en tu día a día? 8. ¿Con quiénes compartes tu tiempo libre? 9. ¿Cómo te has sentido en la pandemia? 10. ¿Qué ha modificado la pandemia en tu barrio? Aspectos sobre la IEES 11. ¿Hace cuánto que estudias en la IEES? 12. ¿En qué grado estás? 13. ¿Has repetido años? ¿Cuáles? 14. ¿Qué consideras que sucedía en esos momentos? 15. ¿Qué te gusta y qué no de la IEES? 16. ¿Cómo están siendo tus clases durante la pandemia? 17. ¿Qué te gusta de las clases en pandemia? ¿Qué no? 18. ¿Cuáles materias prefieres? ¿Cuáles no?
--	---	--

		¿por qué? 19. ¿Cuáles son tus profesores favoritos? 20. ¿Sigues manteniendo tus relaciones cercanas con profesores y compañeros en la pandemia? 1. ¿Cómo consideras tus relaciones sociales, afectivas y académicas con tus compañeros? 2. ¿Cómo consideras tus relaciones sociales, afectivas y académicas con tus docentes? Aspectos sobre las discapacidades psicosociales 3. ¿Qué conoces sobre las discapacidades psicosociales? ¿Cómo las definirías? 4. ¿En qué lugares has escuchado mencionar esos términos? 5. ¿Te encuentras diagnosticado con alguna DP? 6. ¿Hace cuánto tiempo te diagnosticaron la DP? 7. ¿Qué piensas de ese diagnóstico? ¿A qué crees que se refiere? ¿A qué características? 8. ¿Cómo te evaluaron para “identificar el diagnóstico”? ¿Te hicieron pruebas, alguna evaluación? 9. ¿Qué profesional te dio el diagnóstico? 10. ¿Sigues algún tratamiento? ¿En qué consiste?
--	--	--

		11. ¿Quién te sugirió acudir a ese profesional? 12. ¿Qué diligencias has tenido que hacer? 13. ¿Con quién conversas tus dificultades emocionales/afecticas/emocionales? 14. ¿Qué crees que ha sido diferente antes/después de saber tu diagnóstico? 15. ¿Qué crees que ha sido diferente en tu familia antes/después de saber tu diagnóstico? 16. ¿Qué consideras que ha cambiado respecto a tu desempeño académico?
--	--	--