



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**“Experiencias significativas situadas
de maestras y maestros.
Insinuaciones para la apertura de
Caminos Otros en educación desde
los aportes de la(s) Pedagogía(s) de
las Diferencia(s)”**

Erika Lorena Barrera Suárez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina
Maestría en Discapacidad e Inclusión Social
Bogotá, Colombia
2017

**“Experiencias significativas situadas
de maestras y maestros.
Insinuaciones para la apertura de
Caminos Otros en educación desde
los aportes de la(s) Pedagogía(s) de
las Diferencia(s)”**

Erika Lorena Barrera Suárez

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Directora:

Mg. Martha Lucía Rincón Bustos

Directora de Tesis

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Medicina

Maestría en Discapacidad e Inclusión Social

Bogotá, 2017

A las profesoras, profesores, estudiantes masculinos y
femeninos....
que no temen descubrirse en incertidumbre para re-crear
caminos posibles.

A mi mamá.

Agradecimientos

Por el acompañamiento, asesoría, co-participación y construcciones colectivas, a mi directora de Tesis, la profesora Martha Rincón. Agradezco la confianza y apoyo dedicado en cada espacio de diálogo que nos convocó esta maravillosa apuesta investigativa.

Por develar caminos Otros para investigar y hacer-se en la investigación, agradezco a la profesora Dora Múnevar. Especialmente por las provocaciones epistémicas re-significadas desde los diálogos Sur y el enfoque de género, que no sólo se configuraron como aportes académicos sino como cosmovisión del mundo, de mi mundo.

A la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social y a cada una y uno de sus docentes por aportar en los tejidos investigativos, profesionales y académicos que me significaron transformaciones y reflexiones que trascendieron los conceptos de la dis-capacidad y de la inclusión social.

A la Biblioteca Luis Ángel Arango por la disposición y excelente atención en la Sala de Investigadores, espacio que aproveché incesantemente para la construcción de este trabajo investigativo.

A Catalina Ramírez y Miguel Ramírez, por la co-elaboración en las piezas gráficas que soportaron los ejes centrales de esta investigación. Gracias por su motivación y apoyo en este proceso.

A Diana Soto, compañera, futura colega y amiga que descubrí en los caminos sorpresivos que me regaló y me sigue regalando la Maestría.

A mi madre, por la paciencia y comprensión en las largas ausencias que significó el proceso para lograr este reto.

Resumen

Esta experiencia investigativa emergió desde la reflexión de la hegemonía presente en el discurso de la Educación Inclusiva, y las raíces coloniales sobre las cuales está cimentada la educación en Latinoamérica y Colombia, entendiendo que la aceptación histórica de estas bases opresoras es transcendental en la producción, reproducción y naturalización de exclusiones e injusticias en la educación. Como apuesta metodológica esta investigación se inscribió desde las co-visualidades y la cartografía social pedagógica y buscó comprender las reflexiones que motivaron a maestras y maestros a agenciar acciones y prácticas inclusivas en distintas locaciones del territorio colombiano, así como sus relaciones con el enfoque de la(s) Pedagogía(s) de las Diferencia(s), el Enfoque Territorial y la Perspectiva Interseccional. La razón por la cual se construyó la propuesta de los Caminos Otros desde las experiencias de maestras y maestros a nivel nacional representó también una intención política y decolonial de la autora por reconocer los saberes desde el Sur, a partir de nuestras realidades culturales, económicas y sociopolíticas particulares.

Los resultados de esta apuesta investigativa convergieron en ocho categorías que son las propuestas centrales para la apertura de Caminos Otros en educación: 1. El carácter político y ético de la educación direccionado hacia los sujetos y sus intereses, y no desde el interés por mantener el sistema y las relaciones hegemónicas que lo sostienen; 2. Re-plantear las relaciones jerárquicas y verticales entre docentes y estudiantes por relaciones basadas en la horizontalidad; 3. Reconocer los territorios y contextos locales como escenarios enriquecidos por la intersubjetividad y la legitimación de saberes; 4. La re-significación de las diferencias como resistencia ante la homogenización opresora presente en la educación; 5. Las relaciones dialógicas entre estudiantes y docentes para el descubrimiento continuo de búsquedas conjuntas; 6.

Insinuaciones para la apertura de Caminos Otros en Educación

Construcción de caminos que emerjan desde el encuentro con el Otro desde las realidades situadas y acciones creativas. 7. La invitación hacia la continua reflexión epistémica sobre las acciones pedagógicas cotidianas, y 8. La praxis pedagógica transformadora como propuesta final para no seguir perpetuando exclusiones en la educación.

Finalmente se relaciona la perspectiva interseccional como aporte significativo para el estudio y transformaciones de las exclusiones en los tránsitos educativos, en tanto devela que las realidades de los sujetos no corresponden de manera aislada, categorial sino compleja y articulada. A manera de conclusión, se proponen Caminos Otros en educación como tránsitos posibles que se resisten a la opresión y buscan generar justicias en y desde la educación a partir de la reivindicación de las diferencias, la legitimación de saberes y subjetividades desde lo local.

Palabras clave: Educación, Educación Inclusiva, Pedagogía de las diferencias, Hegemonías en educación, Caminos Otros en educación.

Situated significant experiences of teachers. Advances to the opening of Other Paths in education from the contributions of the Pedagogy(ies) of differences.

Abstract

This research experience emerged from a reflection about the hegemony present in the discourse of the Inclusive Education, and the colonial roots on which is grounded education in Latin America and Colombia, understanding that the historic acceptance of these oppressive roots is transcendental for the production, reproduction and naturalization of exclusions and iniquities in education. As methodological proposal this research started from co-visualities and the social pedagogical cartography and sought to understand the reflections that motivated teachers to agency inclusive actions and practices in different locations of the Colombian soil, as well as their relationships with the approach of the Pedagogy of differences, the Territorial Approach and the Intersectional Perspective. The reason why was developed the proposal of the Other Paths from the experiences of teachers of the national level also represented a political and decolonial intention of the author for recognizing the knowledge from the South, starting from our cultural, economic and sociopolitical particular realities.

The results of this research converged in eight (8) categories that are the central proposals for the opening of Other Paths in education: 1. The political and ethical character of education directed toward subjects and its interests, not from the interest of maintaining a system and its hegemonic relationships; 2. Rethinking hierarchical vertical relationships between teachers and students by relationships based on horizontality; 3. Recognizing local territories and contexts as enriched sceneries by intersubjectivity and legitimization of knowledge; 4. Re-signification of differences as resistance against oppressive homogenization present on

Insinuaciones para la apertura de Caminos Otros en Educación

education; 5. Dialogical relationships between students and teachers for the continuous discovering of joint research; 6. Making paths which emerge from the meeting with the Other, from the advances for the opening of Other Paths in the education of situated realities and creative actions; 7. An invitation towards a continuous epistemic reflection about pedagogical daily actions; 8. Pedagogical transformative praxis as final proposal to not perpetuate exclusions on education.

Finally, it is related the intersectional perspective as significant contribution for the study and transformation of exclusions on educative environments, while it unveil that the realities of the subjects don't correspond in isolation an categorical way but in a complex and articulated one. In conclusion, are proposed Other Paths on education as possible transits that resist oppression and seek to generate justices in and from education through vindication of differences, legitimization of knowledge and subjectivities from the local.

Keywords: Education, Inclusive education, Pedagogy of differences, Hegemonies on education, Other paths on education

Contenido

Contenido

INTRODUCCIÓN:.....	1
CAPITULO I: Elementos contextuales y caminos trazados.....	2
Tránsitos anteriores: entretejiendo caminos investigativos y antecedentes	2
Formulación y contextualización del interés investigativo: En la búsqueda de justicias en y desde la educación	6
Justificación de la investigación: ¿Miradas hacia afuera o miradas hacia dentro?10	
Caminos trazados: caminos metodológicos y postura investigativa	14
Propuesta metodológica: Cartografiar las reflexiones situadas	16
CAPITULO II: Diásporas nacionales y experiencias contextuales en educación:	
Apertura de Caminos Otros	31
1. Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación	33
Hegemonía: capitalismo, competitividad y otras exclusiones	42
Hegemonía de saberes	47
Hegemonías de saberes al interior de la escuela	56
2. Interacciones basadas en la horizontalidad	70
3. Escenarios que convocan intersubjetividades y legitimación de saberes	76
4. Re-significación de la(s) diferencia(s) y Realidades contextuales.....	98
5. Relación dialógica	111
6. Caminos Otros, acciones creativas y recorridos transitados desde territorios y realidades situadas.....	119
7. Reflexión epistémica sobre las acciones pedagógicas cotidianas	131
8. Praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos y acciones transformadoras	137
CAPITULO III: Interseccionalidad: Una mirada por explorar	143
CONCLUSIONES.....	148
RECOMENDACIONES	153
BIBLIOGRAFÍA.....	154

Lista de Figuras

Figura 1. Geolocalización en el mapa de Colombia de las experiencias significativas visitadas.	19
Figura 2. Mapeo y entrecruzamiento. Cartografía de las relaciones de las categorías iniciales y emergentes propuestas desde la Pedagogía de las Diferencias y el Enfoque Territorial presentes en las interlocuciones con los y las maestras desde los contextos locales y la visibilidad de la Perspectiva Interseccional como ausente en los discursos.	23
Figura 3. Carácter político y ético de la educación: educación para la liberación.	33
Figura 4. Interacciones basadas en la horizontalidad	70
Figura 5. Escenarios que convocan intersubjetividades y legitimación de saberes	76
Figura 6. Re-significación de la(s) diferencia(s) y Realidades contextuales.....	98
Figura 7. Relación dialógica	111
Figura 8. Caminos Otros, acciones creativas y recorridos transitados desde territorios y realidades situadas.....	119
Figura 9. Reflexión epistémica sobre las acciones pedagógicas cotidianas	131
Figura 10. Praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos y acciones transformadoras	137

Contenido

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías de estudio construidas a partir del Enfoque de la Pedagogía de las Diferencias.	27
Tabla 2. Categorías de estudio construidas desde el Enfoque Territorial.	28
Tabla 3. Categorías de estudio convocadas desde el estudio de la Perspectiva Interseccional.	28
Tabla 4. Mapeo y entrecruzamiento.	29

“Experiencias significativas situadas de maestras y maestros. Insinuaciones para la apertura de Caminos Otros en Educación desde los aportes de la(s) Pedagogía(s) de las diferencia(s)”¹

INTRODUCCIÓN

Las insinuaciones y provocaciones que emergen de la reflexión sobre experiencias situadas de maestros y maestras que emprenden acciones en contextos y pre-textos educativos para contar sus relatos y cosmovisiones que transforman e irrumpen los haceres y saberes cotidianos, sus pertinencias sobre la diferencia y la relación docente^estudiante dentro de la escuela, configuran la iniciativa para la articulación de esta apuesta investigativa.

¹ Los estilos de forma, tamaño y color que se aplicaron a este documento han sido intencionados con el fin de hacerlo accesible, en concordancia con los conocimientos aprendidos por la Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina (ESVIAL) en la construcción de documentos digitales accesibles. Esto también tiene el propósito de provocar reflexiones y cambios en nuestros textos y las posibilidades aún inexploradas de realizar materiales en la academia y fuera de ella, para que sean incluyentes.

CAPÍTULO I: Elementos contextuales y caminos trazados

Este capítulo tiene los elementos contextuales acerca de la investigación y lo pertinente para que el lector o lectora ubique y pueda comprender la estructura de esta investigación. *Los elementos contextuales iniciales* abren la investigación con los antecedentes, la formulación y contextualización del interés investigativo y con ello la selección de los enfoques teóricos; la justificación de la investigación: ¿Miradas hacia afuera o miradas hacia dentro?, donde se dan a conocer de manera conjunta los objetivos y preguntas que motivaron la presente investigación.

Seguido de esto, *Los caminos trazados*, dan cuenta de la perspectiva asumida en la investigación, la propuesta metodológica y la relación con los y las participantes que se planteó para el marco de esta investigación desde las reflexiones y posturas no positivistas que permiten posibilidades Otras para hacer y hacerse en la investigación. Estos caminos transitados se encuentran transversalizados durante los diferentes capítulos y secciones de este documento.

Tránsitos anteriores: entretejiendo caminos investigativos y antecedentes

La iniciativa de una investigación en la que se reconocieran y legitimaran los saberes de las maestras y maestros como sujetos políticos y de reflexión epistémica alrededor del tema de la educación y la inclusión, despertó interés en la autora desde los encuentros y diálogos con varias maestras de una institución educativa de carácter público en la ciudad de Bogotá por medio de un proyecto dirigido por la profesora Lilian Caicedo que se dio lugar en el marco del Observatorio de Discapacidad en su línea de Educación Inclusiva de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Cohorte VII, 2014-periodo I. En la que recuperar los saberes de las maestras que promovían en su institución acciones para garantizar el derecho a la educación en condiciones equitativas para niñas y

Elementos contextuales y caminos trazados

niños incluso antes de la entrada en auge y legislativa sobre la inclusión en el contexto educativo formal, fue el eje central de aquel proyecto.

Investigaciones que reconocen los saberes de los y las maestras y tienen relación con la denominada Educación Inclusiva.

El proceso que se realizó en la búsqueda y análisis de investigaciones que han estudiado los saberes de maestros y maestras construidos en su praxis docente alrededor de la educación inclusiva, tenía la intención de conocer si sus relatos y voces como sujetos de saber se encontraban presentes allí. Los rastreos se realizaron en bases de datos de publicaciones indexadas (EBSCO, Science Direct, Scielo, REDALYC, JSTOR, DOAJ, Repositorio Virtual de la Universidad Nacional de Colombia) y motores de búsqueda abiertos (Google académico).

La atención en las investigaciones también buscó develar las posturas y perspectivas de estas investigaciones y más adelante de los autores y las autoras de artículos académicos y/o investigativos que tienen aproximaciones muy cercanas a la presente investigación. En respuesta a ello se referencian a continuación los hallazgos investigativos encontrados.

A nivel internacional las investigaciones encontradas al respecto fueron variadas y distantes entre sí. En un primer rastreo se encontró de forma frecuente investigaciones que relevan la importancia de la formación y cualificación docente, de las características y cualidades que se les demanda y sobre la importancia de su rol e interacción con sus estudiantes para hacer posible la educación inclusiva en la educación primaria y básica secundaria (González, 2009; López-Torrijo, 2014; Montes & Ziegler, 2010; Ruiz, 2009).

En un segundo momento y de acuerdo al interés en rescatar los saberes, sentires y realidades propios de los y las maestras, se priorizó e intensificó la búsqueda a nivel nacional. Dado que la relación entre los saberes construidos por los

docentes en relación con la diferencia dentro de la escuela, en los que no se señalara o se restringiera a una etiqueta específica (dis-capacidad, raza, etnia, género, situación socioeconómica) no tuvo resultados dentro del contexto Colombiano, se referencian a continuación los hallazgos más frecuentes y comunes en esta búsqueda, que además refleja lo que hasta ahora se consideraba necesario para la investigación en la generación de una escuela garante de derechos o como es común catalogarle hoy en día: La Educación Inclusiva.

Por un lado, se encuentran investigaciones que aluden a la Educación Inclusiva, y aunque sus objetivos son la integración a las aulas de estudiantes con discapacidad, mayoritariamente: (Ángel, 2011; Padilla Muñoz, 2011; Romero & Lauretti, 2006; Uzcátegui Montes, Cabrera de los Santos, & Lami, 2012). La Integración de las personas con discapacidad con un énfasis muy marcado en las actitudes, aptitudes, formación docente en concordancia con los estudios hallados a nivel internacional también son muy comunes (Haydar & Media, 2010).

Desde otra perspectiva, se encontraron menor cantidad investigaciones que abordan el tema desde el término de la *diversidad*. Estas en su mayoría se ocupan de la inclusión y adaptación educativa de los y las estudiantes enfatizando sobre alguna característica social de los estudiantes como raza, etnia, género, cultura; y/o pedagógicas, en términos de necesidades educativas especiales, o, atención a la diversidad, en las que se prioriza la práctica pedagógica del docente frente a ello. Estas investigaciones dan cuenta de la inclusión escolar de niños y niñas que han sido discriminados por su raza; da cuenta de adaptaciones educativas que se han realizado para dar lugar al etnobiligüismo, a la multiculturalidad en la escuela y la equidad de género en los ambientes escolares, así como la relación de la experiencia docente con la atención a la diversidad (Castaño & Martínez, 1997; Fuentes, 2014; García, 2014; Miranda, 2014; Ruiz, 2009; Tenorio, 2011; Wilches & A, 2009). También se ha abordado la diversidad en la escuela desde características que son más

Elementos contextuales y caminos trazados

particulares de la situación política en la que ha estado Colombia y como consecuencia de ella, como lo es la población infantil víctima del conflicto armado y su integración escolar (Márquez, Sañudo, & Garzón, 2014).

Sin embargo, algunos autores y autoras ya han hecho aproximaciones importantes de los procesos cognoscentes y prácticas emergentes de los maestros y maestras en su relación con la alteridad dentro del entorno escolar. De este grupo de investigaciones resalto la realizada desde Brasil por la profesional colombiana Gloria Galvis (2014) en la que se propone que el maestro o la maestra sean autores de su propia búsqueda y elaboración de las estrategias, prácticas e intervenciones pedagógicas que se encaminan por acoger al otro con su singularidad y sus particularidades. Esta autora también pretende “dislocarle” de su postura frente al alumno como el sujeto con la dificultad, y considera que realizar “lecturas, acciones, aprendizajes y enseñanzas hechos junto con el otro (...) permite al profesor pensar y construir en diálogo, un intercambio de sentidos” (pp. 109).

Esta postura de Galvis, se desplaza de una postura saber-poder entre docente-estudiante, en la que se permite aprender junto al otro y reconocerse a sí mismo o así misma como agenciadora de cambios y de otras formas del saber. Lo que nos va acercando al concepto de la *Diferencia*. Diferencia del saber, de las relaciones posibles dentro de las escuelas, y de las diferencias propias y de las diferencias del Otro.

Desde el concepto de la diferencia podemos encontrar a autores como la investigadora puertorriqueña Anida Pascual-Morán y a la autora Argentina Anelice Ribetto quienes han publicado investigaciones (Pascual-Moran, 2014) (Ribetto, 2014).

Finalmente, la búsqueda de investigaciones aproximadas a las miradas que propone la Pedagogía de las Diferencias, aterrizadas en lo local y contextual, con

la articulación investigativa y política que ha deconstruido la Teoría o Perspectiva Interseccional sobre las discriminaciones y diferencias de los sujetos y sus realidades, me dieron un panorama de escasez en el tema, desde estas perspectivas y enlaces posibles.

Formulación y contextualización del interés investigativo: En la búsqueda de justicias en y desde la educación

En estos tiempos de reconocimientos de las desigualdades sociales y la identificación de exclusiones situadas y necesidades de transformaciones en el *modus operandus* invita descentralizar los conocimientos y saberes respecto al tema de la educación y las discriminaciones que dentro de ella se producen, reproducen o se desnaturalizan.

Entretejer posibilidades reales como lo hacen a diario estas maestras y maestros en distintos territorios del país, ante realidades, necesidades y exclusiones situadas es pensar con respeto y consideración las diferentes rutas que emergen desde los territorios y las subjetividades que desde allí se toman lugar, sin imponer discursos que puedan llegar a ser arbitrarios y descontextualizados cuando se pasan por alto las dinámicas culturales.

En los procesos y dinámicas emergentes en torno a las diferencias y justicias en la educación, reconocida en estos tiempos contemporáneos como *Educación Inclusiva*, se pueden entretejer distintos elementos, conceptos y relaciones que sugieren aportes significativos para re-pensar los caminos que ha tomado la educación y su influencia como eje central de los cambios sociales.

Relacionado con esto, se ha reconocido que los países que propician una Educación inclusiva son sociedades que avanzan en la reducción de la exclusión social misma. Sin embargo, en este punto es importante aclarar que la Educación Inclusiva entendida en este contexto y en esta investigación adopta una postura

Elementos contextuales y caminos trazados

que no pretende disminuir las diferencias o disfrazarlas en un discurso de diversidad en el que deberían ser tolerables y controlables, sino desde el pensamiento reflexivo de comprender la diferencia como característica inherente al ser humano y en el valor de construcción social desde la inter-subjetividad de cada quien. Por lo anterior se hace mayor hincapié en las diferencias desde la educación, buscando no agotar sus posibilidades únicamente a la Educación inclusiva, sino darle caminos propios y emancipadores que coinciden en la educación como punto de partida; pues sus posibilidades podrían llegar a construir transformaciones en las relaciones sociales, o bien, hacerse posible con ellas.

Si bien, al camino de la educación inclusiva en Colombia se han incursionado las prácticas y modelos extranjeros, que en muchas ocasiones son provenientes de países del norte y angloparlantes, cuyos contextos y condiciones pueden ser desproporcionados y lejanos al contexto local, en los territorios las prácticas sociales invitan a otras acciones que resultan diferentes en cada contexto y significadas particularmente por los sujetos y la cultura situadas en territorialidades diversas. Es por esto que enfrentar procesos y dinámicas locales en la educación ante cifras, estándares y pensamientos de los países llamados "desarrollados" podría ser en la mayoría de los casos discordante con nuestro contexto real y la idea de superar la desigualdad discriminante a la que se ha enfrentado desde épocas colonizantes nuestra sociedad. Una sociedad geolocalizada en el cono sur, en Latinoamérica: la sociedad colombiana.

Esta necesidad de situar las experiencias y comprender las reflexiones de maestros y maestras que han elaborado procesos de Educación Inclusiva en diferentes locaciones del país, permite e invita a situarnos y reflexionar de un proceso que aventura ser interesante, rico en esencia y altamente pertinente para elaborar nuestros propios recorridos en vista de nuestras cosmovisiones, contextos, vivencias, experiencias, subjetividades y posibilidades, además de darnos sugerentes pistas en la apertura de Caminos Otros en la Educación.

Esta investigación no tiene el fin de comprobar la existencia de la Educación Inclusiva o no en cada institución (aunque no se invisibiliza en los relatos), dado que la aceptación o implementación de acciones o principios inclusores en el marco de las directrices planteadas para la Educación Inclusiva actualmente en Colombia no necesariamente socava las bases generadoras de desigualdad e injusticias sociales naturalizadas desde las escuelas. Bases fuertemente instaladas relacionadas con las hegemonías presentes en la escuela, entre ellas la hegemonía de saberes, la aceptación de la competitividad y del éxito en el contexto de aceptación de los fines capitalistas de la sociedad y las interacciones jerarquizadas entre los diferentes actores en las dinámicas educativas sobre los cuales está planteada la educación. Por lo anterior a pesar de que se encuentren experiencias escolares que apliquen las implementaciones o transformaciones en pro de la Educación Inclusiva, ello no garantiza que este sea un camino directamente proporcional en el encuentro de las equidades y justicias desde la educación en tanto no cuestiona estos elementos, sino que se postula sobre ellos.

Así que la aceptación de este enfoque, como mirada suficiente, no permitiría ver que co-existen muchas experiencias que son respuestas renovadas pero que pueden mantener el mismo tinte histórico de mantener la hegemonía, pero representadas con nuevos discursos que en muchos casos se vuelven sólo nuevas imágenes de dominación (Freire, 2005). La renovación puede deberse a la respuesta ante la obligatoriedad de cumplir a las demandas actuales que exija la ley, o mandatos ministeriales, pero no significar por ello transformaciones profundas.

Por lo cual el foco central aquí es reflexionar acerca de las experiencias significativas situadas en las interlocuciones teóricas con los elementos mencionados; reconocer las reflexiones y motivos de los y las maestras que les

Elementos contextuales y caminos trazados

generaron las creaciones de caminos para permitirse encuentros con el otro y la otra.

Se parte del reconocimiento de la existencia de maestras y maestros que han emprendido luchas para abrir caminos y posibilidades que se niegan a seguir manteniendo injusticias o inequidades desde la educación, pues no se conforman con adaptarse a realidades opresoras. Esto puede constituir para ellos y ellas situaciones problemáticas, dado que la hegemonía está presente en las bases que sostienen el sistema educativo actualmente. Sin embargo, han inscrito éstas acciones en el compromiso y comprensión de su rol como sujetos de reflexión y acción para la transformación. Sus reflexiones y acciones dadas de estas experiencias se enmarcan y se proponen desde la relación con las Pedagogías de las Diferencias, El Enfoque Territorial y luego algunas lecturas desde la Perspectiva Interseccional.

Dudas, anhelos, esperanzas, aspiraciones, finalidades, y motivos se muestran como expresiones humanas, de los maestros y maestras en el tema convocado, que se incluyen en los relatos generados por ellos y ellas en la investigación como elementos importantes en los procesos, realidades vividas y experiencias que no son atemporales, o estáticas sino en procesos continuos, siguen siendo...están siendo.

No se señalarán como protagonistas versus antagonistas a los contenidos y personajes de las experiencias significativas, pues no se pretende dicotomizar sus reflexiones en el criterio de sí cumplen o no cumplen con principios inclusivos o con los principios de las Pedagogías de las Diferencias, sino que se asumen desde el inicio como actores de revelación, de transformación, de creación, acción y reflexión desde sus situaciones concretas en los territorios. Por ello, no se pretende buscar adherencia a una u otra experiencia sino avanzar en el análisis del por qué existe una y por qué es posible dar paso a Otras.

Lo anterior se asume dado que los docentes y las docentes de estas experiencias no hicieron estas acciones coartados, ni obligados, sino que han realizado estas experiencias por iniciativa y convicción propia. Es decir, no se trata de algo que se deposita en alguien para presionarlo al cambio, sino que sus experiencias son construcciones de su inserción crítica en la realidad y su ímpetu por transformarla. Es por ello que el análisis crítico de sus realidades y sus esfuerzos por encontrar alternativas permite develarles como sujetos políticos en la reivindicación de los rumbos y objetivos de la educación.

Justificación de la investigación: ¿Miradas hacia afuera o miradas hacia dentro?

La Educación inclusiva ha tenido lugar con los propósitos de reducir la exclusión y discriminación de poblaciones históricamente excluidas. Sin embargo en Colombia, los esfuerzos y directrices mayoritarias han estado enfocadas en modelos extranjeros, incluyendo la permanencia de fuertes estándares competitivos también referenciados con los países del cono norte. Esto pone en claro una relación de comparación autoreferenciada y entendida como subalterna ante los estándares internacionales del éxito y propósitos capitalistas. Por lo que esta investigación invita a dislocar esa relación de dominación y subalteridad, por otras que den un significado sentido a la educación y a las reivindicaciones en nuestro país.

Para ello hay que resaltar que nuestra historia y nuestros contextos tienen una memoria particular. Memorias individuales y colectivas que deben situarse, conocerse, re-significarse, comprenderse como propias y particulares en especial en las búsquedas de caminos posibles en la educación para no perpetuar la opresión y dilucidar respuestas propias y situadas para las reivindicaciones de sujetos femeninos y masculinos que han experimentado discriminaciones por representaciones sociales estereotipadas producto de estas relaciones hegemónicas.

Elementos contextuales y caminos trazados

Una preocupación desaforada por ganar posicionamiento y prestigio ante culturas norteamericanas, europeas que puedan representar proximidad a un país desarrollado se ha convertido en una carrera obsesiva que está desviando la atención de lo que se ha dejado de lado, lo ignorado, lo invisible ¿cómo pensar-se en equidad o justicia en la educación si no bajamos la mirada a la realidad local, y a las posibilidades múltiples y diversificadas de construir realidades más gentiles y oportunas para nosotros?

Tales antecedentes históricos dan cuenta que el camino de la educación inclusiva ha sido entrelazado por diversas luchas y transiciones que encuentran convergencias, divergencias y puntos de fuga si se comparan a nivel internacional, nacional y local, por ejemplo, es usual que el foco de atención para garantizar la inclusión en la educación en los países anglosajones esté sobre las personas migrantes y/o con lenguas foráneas, sobre la equidad de género y luchas anti-raciales, mientras que en Colombia situaciones particulares como el conflicto armado, la pobreza, y la estrecha relación entre la discapacidad y los bajos recursos económicos y teniendo presente que también co-existen con las luchas mencionadas anteriormente (género, raza, etnias), han tenido repercusiones que atraviesan a la sociedad en general que requieren acciones distintas y diferentes niveles para transformar y vivir una Educación Inclusiva real.

En Colombia los modelos y estrategias educativas más referenciadas son de tenencia norteamericana y eurocéntrica (*el cono norte*), y aunque son válidos y sólidos, las conversaciones y análisis antes de introducirlos reclaman ser otros. Convoca a las interlocuciones y reflexiones de los sujetos situados en los contextos reales desde las propias experiencias y saberes construidos, y no se introyecten, como si se trataran de una vacuna.

Surgen preguntas como: ¿Quiénes se interesan, quiénes no, y por qué? El problema se enfatiza en que presionar por lograr el éxito en la aplicación de modelos de vanguardia de origen extranjero y en especial las regiones

referenciadas, significa otro tipo de poder hegemónico (se ejerce un poder de superioridad sobre otro que se cree es inferior y debe obedecer) que visibiliza la poca credibilidad que tenemos acerca de nuestros propios recorridos y la baja confianza de las capacidades de los maestros, maestras y estudiantes en la búsqueda de alternativas, así como el desconocimiento o despreocupación de nuestras realidades contextuales, al reconocer solo atributos de los contextos extranjeros. Resulta inviable, descontextualizado, y altamente opresor continuar forjando este tipo de dinámicas en las que se busque la adecuación de los modelos foráneos (especialmente los ubicados en el norte), pues instalados en otros territorios (especialmente en el cono Sur) sus alcances y aplicaciones no solo se quedan cortos, sino que resultan forzados. Por tanto develar y transformar las visiones de lo propio y lo local, planteando la importancia de los diálogos desde el Sur (De Sousa Santos, 2009) es no solo un camino de reivindicación, sino una gama de posibilidades para hacer nuestros propios caminos.

En Colombia se han establecido artículos desde la constitución y leyes para la protección y no discriminación de grupos poblacionales que han “sufrido exclusiones”. En el contexto educativo propiamente la ley 115, plantea las necesidades y responsabilidades en la prestación del servicio educativo para los grupos étnicos, personas adultas, sobre la educación campesina y rural y la Ley 1618 de 2013 incorporan en la ley colombiana los temas relacionados con la “educación inclusiva”.

Con el fin de darle cumplimiento a esta norma, distintas entidades e instituciones públicas y privadas han desplegado un importante número de acciones para generar mayor acceso al sistema educativo de quienes han sido históricamente excluidos y/o discriminados en la sociedad y en/o por la escuela. Muchas de estas acciones han estado concentradas en la sensibilización y capacitación de los maestros y maestras, con el fin de lograr que sean incluyentes, en especial cuando de su labor pedagógica se trata. Esta sensibilización ha tenido la

Elementos contextuales y caminos trazados

intención de generar aceptación y comprensión de la *diversidad*² a los y las docentes y motivarles, empleando frecuentemente experiencias, modelos y rutas internacionales que se exponen como experiencias exitosas de inclusión.

Esta investigación entonces propone un trabajo que permita conocer a estos maestros y maestras, sus experiencias/conocimientos, encuentros/desencuentros, alcances /limitaciones en las prácticas inclusivas en educación que han desarrollado en su praxis docente, con el fin de conocer, significar, re-significar, comprender, aprender/desaprender caminos posibles para hacer ocurrir la equidad de acuerdo a nuestras realidades locales, culturales, económicas y sociopolíticas particulares. Por lo que comprender las reflexiones que motivaron a maestras y maestros a agenciar acciones y prácticas inclusivas desde el reconocimiento de la pedagogía de las diferencias, **resultó ser el propósito de esta investigación.**

Cuyos **objetivos** fueron desde el reconocimiento de los saberes locales: el análisis de las reflexiones e interlocuciones de maestras y maestros en Colombia, desde la(s) Pedagogía(s) de las diferencia(s), el Enfoque Territorial y la Perspectiva Interseccional, así como los elementos que convergen y divergen entre estos.

Estas reflexiones críticas de maestras y maestros en estas rutas fueron los caminos transitados para pensar Caminos Otros en Educación. Caminos que no se imponen, caminos que se crean, caminos que liberan.

Dado este contexto, se presenta la pregunta investigativa: **¿Cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro, que se visibilizan o invisibilizan a partir de las reflexiones de los y las docentes desde el análisis de la(s) pedagogía(s) de las diferencias?**

² Aunque las argumentaciones de la Educación Inclusiva contempla las diferencias y la diversidad humana en su amplitud, en Colombia las capacitaciones y esfuerzos políticos se han centrado en la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad.

Caminos trazados: caminos metodológicos y postura investigativa

Mi intención al abarcar este tema es situar la(s) diferencia(s) en la educación como punto detonador de relaciones hegemónicas y de discriminaciones, *desde la interlocución* con maestros y maestras y el aporte de las Pedagogías de las Diferencias para develar caminos Otros distintos a los caminos de la opresión, posibles desde realidades situadas y locales en los contextos educativos. Lo anterior desde una relación horizontal en la que la autora de la investigación y los maestros y maestras se asumen ambos como co-participantes investigativos, y no una más en la que la autora cita a los actores como objetos de investigación, en una transacción utilitarista que solo sirve al investigador, y le reconoce como único cognoscente en el proceso investigativo.

El objetivo para ello, no es proponer a los profesores y profesoras participantes como objetos de la investigación, en el que la investigadora sería la única protagonista, y cada docente sería el insumo de información, sino que asume una postura epistémica e investigativa, denominada *co-visualidades* (Henao & Gómez, en prensa). Esta postura surgió de las visualidades posibles en el mundo y hacia el mundo y las interacciones posibles dentro de ellas, rehusándose a sobreponer una visión más válida sobre otra. Por lo que no busca imponer la visión del investigador sobre el investigado o hallarlo inadecuado en sus supuestos, sino reflexionar sobre los pensamientos y percepciones referidos a la realidad de estos docentes, así como sus visiones del mundo en el que están envueltos e inmersos los temas generadores y enriquecer los diálogos con sus aportes, considerados como válidos y legítimos.

Consecuente a esto, la relación entre la investigadora y las maestras y maestros convocados, no se da desde la distancia y el supuesto de objetos de investigación, sino que se asume una postura de *co-visualidades*, en la que

Elementos contextuales y caminos trazados

investigadora y maestros y maestras son asumidos ambos como sujetos cognoscentes que aportan en relación al tema que los convoca.

Por lo que a lo largo del documento no se imponen delimitaciones entre lo teórico, las posturas de las maestras y las construcciones de la investigadora, sino que se entrelaza todo conjuntamente partiendo de la riqueza y posibilidades de las co-visualidades. Así que el texto mantiene presentes y visibles las visiones y las voces de cada co-participante en la investigación.

No con intenciones de convencer a una audiencia, con ideas limitadas o restringidas sino como invitación hacia la reflexión conjunta de trayectos emancipadores desde: la interlocución con maestros y maestras desde sus experiencias y conocimientos situados; el diálogo con los aportes de las teorías propuestas y con las elaboraciones de la co-investigadora. Lo que constituye el entretejido compuesto en este documento, visibilizando estas constates relaciones e interpelaciones.

Es importante resaltar que lo propuesto, analizado, reflexionado, sólo pudo ser expresado y creado desde la interacción con los maestros y maestras y en la comprensión de sus expresiones. Dado que las comprensiones y reflexiones no se encuentran en el investigador ajeno a sus contextos, ni en los maestros aislados de las dinámicas sociales, como tampoco mediante el análisis de situaciones u observaciones asiladas de los sujetos.

La investigación así cobra validez en la reflexión de los pensamientos referidos a la realidad, ya que los temas no existen en su pureza sin los sujetos, de lo contrario se estudiarían como si se trataran de cosas u objetos.

Dudas, anhelos, esperanzas, aspiraciones, finalidades, y motivos se muestran como expresiones humanas, de los maestros y maestras en el tema convocado, que se incluyen en los relatos generados por ellos y ellas, en la investigación

como elementos importantes en los procesos, realidades vividas y experiencias que no son atemporales, o estáticas sino que son procesos continuos y también contradictorios que están en continuo devenir.

Propuesta metodológica: Cartografiar las reflexiones situadas

La propuesta metodológica en consideración a los tejidos teóricos y buscando una relación de co-participación con las y los maestros, fue la Cartografía Social-Pedagógica, ya que transforma las técnicas convencionales de la Investigación social-cualitativa, por lo que la información se registra, documenta e interpretada de manera distinta por la forma de indagar la realidad a través de sus propios protagonistas y no asumidos como sujetos que son evaluados o como informantes, se les hace asumir como sujetos reflexivos, políticos y cognoscentes.

Se trata de una estrategia investigativa de enfoque comprensivo-crítico que permite interpretar y comprender la realidad comunitaria-educativa, para develar los sistemas simbólicos de las relaciones y comprensiones que han apropiado para aprehender el mundo y a su vez *transformarlo* (Barragán & Amador, 2014).

Mediar las conversaciones con los y las docentes y analizar sus reflexiones a partir de la cartografía social-pedagógica resulta en pertinencia ya que esta propuesta metodológica es entendida como un medio alternativo para construir conocimiento contextualizado y situado, una ruta eficaz para abordar problemáticas sociales en el plano educativo y ofrece diversas formas de representación de la realidad con tonalidades variadas.

Para lo cual la co-participación y reflexiones de los maestros y maestras resultan claves en el ejercicio para la aproximación a las diversas situaciones que acontecen en los contextos educativos y como un modo epistemológico de

Elementos contextuales y caminos trazados

abordar una realidad cada vez más cambiante y discontinua (Tello & Gorostiaga, 2009).

La cartografía social según (Tello & Gorostiaga, 2009) compagina con elementos de la perspectiva post-crítica entendida en el marco del enfoque posmoderno en el rechazo a: los fundamentos del iluminismo como conocimiento acabado, verdadero y único; al eurocentrismo y las prácticas poscoloniales; a las posiciones binarias como formas de conocimiento, y plantea un viraje en el modo de investigar en los desplazamientos del tiempo a los espacios, de los hechos a las interpretaciones, de las posiciones irrefutables a la lectura de narrativas, y de la verificación de proposiciones a la representación de diferencias.

Las fuentes y bases de la Cartografía Social, se encuentran en los *mapas*. La cartografía asume el mapa como una representación convencional o gráfica de situaciones concretas o abstractas localizados en territorio y contexto determinado (Barragán & Amador, 2014).

El mapeo como metodología de la Cartografía toma cuerpo en esta investigación al situar las experiencias, y en el mapeo de las reflexiones situadas en relación a las categorías propuestas a partir de las teorías y emergentes en la inter-relación de las reflexiones estos enfoque teóricos (pedagogía de las diferencias, enfoque territorial y perspectiva interseccional).

La cartografía, y el mapeo toman lugar de distintas formas. En este caso se materializa y se visibiliza mediante un Collar Artesano: *ver figura 2*. Desde el sentido dado por la comunidad Embera en la que cada artesanía tiene una historia y representa el legado de los pueblos ancestrales que enriquecen nuestra identidad nacional. De esta forma este collar encarna la historia de este trabajo investigativo y su intención político-académica.

Las experiencias situadas

Las diásporas nacionales de encuentro con las experiencias significativas de maestras y maestros interesados en el diálogo y la interlocución acerca de los caminos transitados por ellos sobre lo que llaman *Educación Inclusiva* tuvieron distintos recorridos y destinos. El recorrido inició en Fusagasugá en Cundinamarca municipio muy cercano a la ciudad capital, continuó hacia Pasto pasando una distancia mayor hacia el departamento de Nariño, luego a Ipiales que se sitúa en este mismo departamento, sin embargo a diferencia de los demás lugares visitados está geolocalizado en el límite fronterizo con el país de Ecuador en el suroccidente del país y terminó en Manizales, tras un gran recorrido terrestre desde Ipiales por varios departamentos hasta el norte del país, en el departamento de Caldas, territorio conocido como centros cafeteros.

En el siguiente mapa se encuentran resaltados con puntos de referencia de colores para cada lugar: Fusagasugá (verde), Pasto (Rojo), Ipiales (morado) y Manizales (amarillo). Con estos distintivos de colores se pueden identificar las experiencias situadas en estos lugares, tanto en el texto narrativo como en las distintas piezas gráficas.



Figura 1. Geolocalización en el mapa de Colombia de las experiencias significativas visitadas.

Las maestras y maestros participantes fueron seis. Dos maestras en Fusagasugá, una maestra en Pasto (con acompañamiento del coordinador, aunque no hizo parte de las reflexiones propuestas), una docente en Ipiales y dos maestras en

Manizales. Se mencionan como maestros o maestras en las regiones, ya que las conversaciones se dieron en los territorios donde se situaron sus experiencias.

A continuación, se expone la síntesis de las experiencias significativas que estos maestros y maestras construyeron, compartieron y sobre las que reflexionaron.

Participaron aquellas y aquellos maestros que desearon realizar aportes de forma voluntaria desde sus proyectos educativos. La invitación se extendió a partir de una lista de finalistas del concurso realizado la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para experiencias educativas significativas en inclusión en el país.

FUSAGASUGÁ
Cundinamarca

Implementación y uso de la tecnología, la informática y el emprendimiento para los estudiantes con discapacidad

**Institución Educativa Municipal Instituto Técnico Industrial
Profesoras, Mercedes, Ana y Gonzalo.**

“El Programa de Educación a estudiantes con discapacidad (exceptuando la invidencia) de la jornada tarde y Nocturna para jóvenes y adultos representa un cambio del paradigma tradicional. Este proyecto propone la educación como una estrategia para el desarrollo humano practico para la vida productiva, el cual es la base para el desarrollo social y económico de personas con necesidades educativas especiales por sus condiciones”





PASTO

Nariño

INEM INCLUYENTE

**INEM - Luis Delfín Insuasty Rodríguez
Profesora Myriam**

“Garantizar el acceso, la promoción y permanencia de estudiantes con discapacidad, capacidades y talentos excepcionales. Este objetivo se viene cumpliendo año tras año, pues los niños que se incluyen desde grado preescolar avanzan a la primaria y luego acceden al bachillerato hasta recibir el título de bachiller”.

IPIALES

Nariño

Los caminos hacia una pedagogía sin fronteras

**Institución Educativa Pérez Pallares
Profesora Sandra**

“Proyecto de creación de un bachillerato con énfasis en dinámica fronteriza, que busca preparar a las poblaciones de IpiALES y Tulcán en el conocimiento tecnológico y científico de la realidad contextual, desde el punto de vista étnico y cultural, considerando la convivencia binacional como base de la educación”

*Integración en mi frontera. Por María
Victoria Coral, 2016.*





MANIZALES

Caldas

PRÁCTICAS INCLUSIVAS CON EL MODELO ESCUELA ACTIVA URBANA

Colegio Integrado Villa del Pilar

Profesoras Diana e Isabel

“Favorecer el acceso, permanencia y aprendizaje de los estudiantes respetando su diversidad y fortaleciendo las dimensiones del desarrollo humano, dese los pilares de formación que se trazó el Colegio Integrado Villa del Pilar: inclusión educativa y modelo escuela activa urbana articulado con el mundo productivo”.

Mapeo y entrecruzamiento de los Enfoques de la Pedagogías de las Diferencias, el Enfoque Territorial, la Perspectiva Interseccional y las interlocuciones situadas con los maestros y maestras.

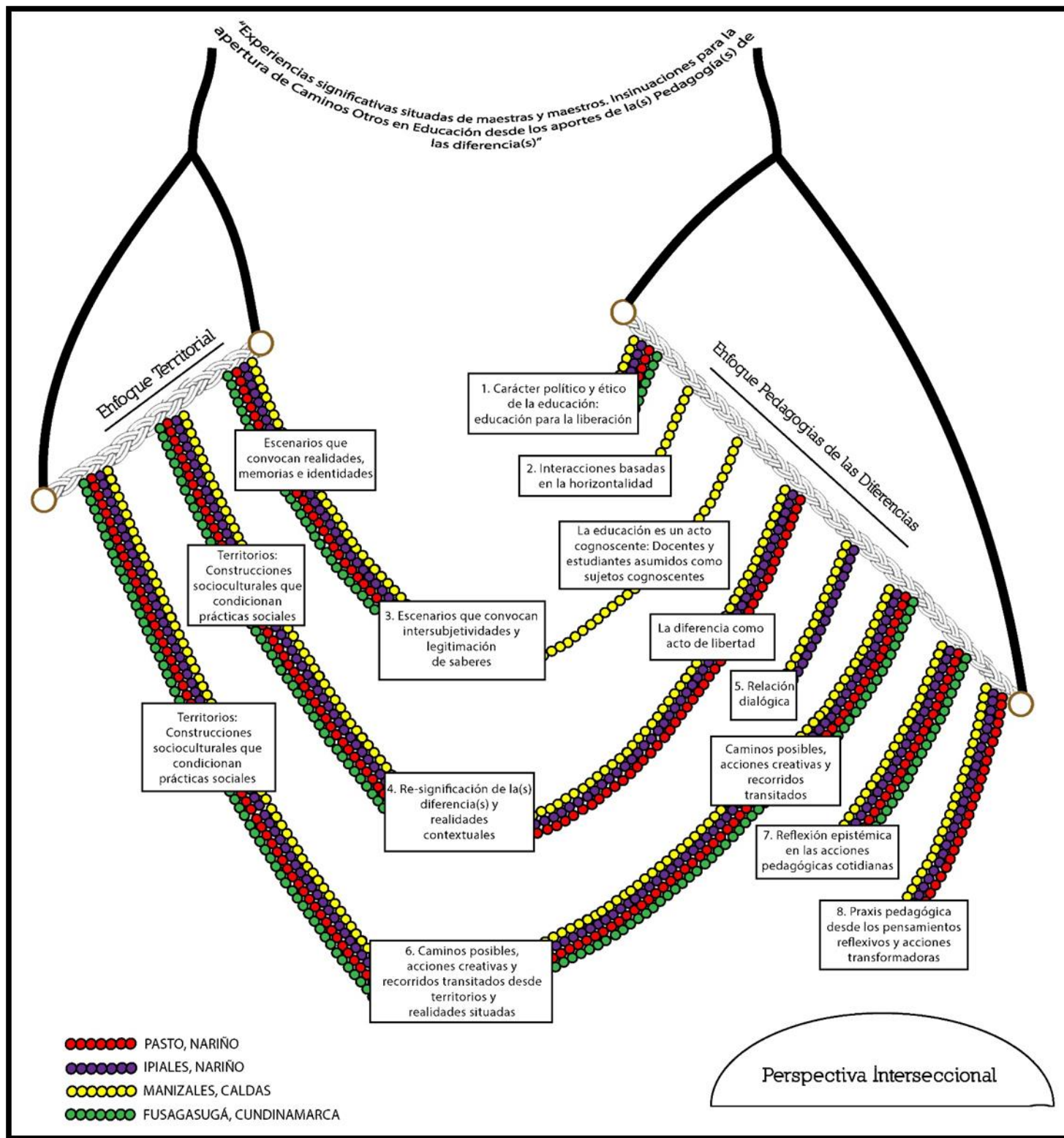


Figura 1. Mapeo y entrecruzamiento. Cartografía de las relaciones de las categorías iniciales y emergentes propuestas desde la Pedagogía de las Diferencias y el Enfoque Territorial presentes en las interlocuciones con los y las maestras desde los contextos locales y la visibilidad de la Perspectiva Interseccional como ausente

La interacción entre estos enfoques y los aportes de los maestros y maestras desde los distintos contextos, generaron la construcción de estas categorías, así como los entrecruzamientos entre ellas, generando una interconexión y la composición teórica y contextual.

Así, por ejemplo, se propusieron desde el estudio de las Pedagogías de las Diferencias las siguientes categorías: 1. Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación. 2. La relación de poder no es jerárquica sino horizontal. 3. La educación es un acto cognoscente: Docentes y estudiantes asumidos como sujetos cognoscentes. 4. La diferencia como acto de libertad. 5. Relación dialógica. 6. Caminos posibles, acciones creativas y recorridos transitados. 7. Reflexión epistémica en las acciones pedagógicas cotidianas, y 8. Praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos y acciones transformadoras.

Desde el Enfoque Territorial fueron tres categorías de análisis iniciales para la complementariedad teórica y para la relación de las realidades situadas. Estas son: 1. Territorios: Construcciones socioculturales que condicionan prácticas sociales. 2. Escenarios que convocan realidades, memorias e identidades subjetivas y 3. Reivindicación de subjetividades: perspectiva desde los territorios.

Estas categorías tuvieron transformaciones, significancias, entrecruzamientos o ausencias en las interlocuciones con las maestras y maestros desde cada realidad situada, por lo que algunas categorías se mantuvieron, otras se ausentaron y otras se entrecruzaron con las categorías de un enfoque teórico distinto al suyo inicial.

Así, por ejemplo, dos de las categorías del Enfoque Territorial se entrecruzaron con elementos de 3 categorías de análisis de la Teoría de las Pedagogías de las Diferencias, convergiendo así en tres categorías inter-relacionadas entre ambos enfoques.

Elementos contextuales y caminos trazados

De esta manera la primera categoría del Enfoque Territorial 'Territorios: Construcciones socioculturales que condicionan prácticas sociales' se fusionó con la categoría que corresponde al Enfoque de las Pedagogías de las diferencias, denominada 'La educación es un acto cognoscente: Docentes y estudiantes asumidos como sujetos cognoscentes'. De lo anterior emergió una nueva categoría que fusionó elementos de ambas y se convirtió en la categoría resultante de las dos anteriores: 'Escenarios que convocan Intersubjetividades y legitimación de saberes'.

La segunda categoría del Enfoque Territorial: 'Escenarios que convocan realidades, memorias e identidades subjetivas' se fusionó con 2 categorías del Enfoque de las Pedagogías, la primera de ella es 'la diferencia como acto de libertad' y la segunda es 'caminos posibles, acciones creativas y recorridos transitados'. De la primera fusión la categoría concluyente se denominó 'Re-significación de la(s) diferencia(s) y realidades contextuales', y la segunda; 'Caminos posibles, acciones creativas y recorridos transitados desde territorios y realidades situadas'. Y por último la tercera categoría del Enfoque Territorial 'Reivindicación de subjetividades: perspectiva desde los territorios' por tener elementos importantes a lo largo de las categorías del Enfoque de las Pedagogías y del interés investigativo no se trató como una categoría singular sino en la articulación a lo largo de este documento investigativo.

Resultando así las categorías resultantes o concluyentes a abarcar y desarrollar a lo largo del segundo capítulo y establecido en el siguiente orden que además se visibiliza en la figura 2:

1. Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación.
2. Interacciones basadas en la horizontalidad
3. Escenarios que convocan intersubjetividades y legitimación de saberes
4. Re-significación de la(s) diferencia(s) y realidades contextuales

5. Relación dialógica
6. Caminos posibles, acciones creativas y recorridos transitados desde territorios y realidades situadas
7. Reflexión epistémica en las acciones pedagógicas cotidianas
8. Praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos y acciones transformadoras

Por otra parte, ni las categorías ni elementos que dieran cuenta de pensamientos relacionados o aproximados al Enfoque Interseccional se hicieron presentes en los relatos de las maestras y maestros a lo largo del trayecto por los diversos territorios. Por ello esta perspectiva se visibiliza en la figura 2 fuera del tejido con los territorios pero presente en su panorama y sus aportes necesarios para la realización de Caminos Otros en Educación. Por lo anterior este enfoque se abarca en un capítulo con protagonismo propio: Interseccionalidad, una mirada por explorar, correspondiente al tercer capítulo.

A continuación, se muestran los cuadros donde se visualizan las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta en un primer momento (previo a las interlocuciones con los maestros y maestras) sobre cada teoría pertinente al estudio de esta investigación: Enfoque de la Pedagogía de las Diferencias, ver tabla 1; Enfoque Territorial, ver tabla 2, y Perspectiva Interseccional, ver tabla 3.

Posteriormente se muestra el cuadro explicativo del entrecruzamiento que tuvieron lugar algunas categorías de distintos enfoques entre sí, luego que las interlocuciones con las maestras y maestros en los territorios.

Enfoque Teórico	Categorías de Análisis
<p>Enfoque Pedagogía de las Diferencias</p>	<p>Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación</p>
	<p>La relación de poder no es jerárquica sino horizontal</p>
	<p>La educación es un acto cognoscente: Docentes y estudiantes asumidos como sujetos cognoscentes.</p>
	<p>La diferencia como acto de libertad</p>
	<p>Relación dialógica</p>
	<p>Caminos posibles, acciones creativas y recorridos transitados.</p>
	<p>Reflexión epistémica en las acciones pedagógicas cotidianas</p>
	<p>Praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos y acciones transformadoras</p>

Tabla 1. Categorías de estudio construidas a partir del Enfoque de la Pedagogía de las Diferencias.

Enfoque Teórico	Categorías de análisis
Enfoque Territorial	Territorios: Construcciones socioculturales que condicionan prácticas sociales
	Escenarios que convocan realidades, memorias e identidades subjetivas
	Reivindicación de subjetividades: perspectiva desde los territorios

Tabla 2. Categorías de estudio construidas desde el Enfoque Territorial.

Enfoque teórico	Categorías de análisis
Perspectiva Interseccional	Devela mediante categorías explicativas e interconectadas, los poderes hegemónicos que operan sobre los sujetos y los margina.
	Interseccionalidad y diferencias: Interseccionalidad como una forma de aproximación a las realidades sociales

Tabla 3. Categorías de estudio convocadas desde el estudio de la Perspectiva Interseccional.

El Mapeo y entrecruzamiento

CATEGORÍAS INICIALES PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS	CATEGORÍAS INICIALES ENFOQUE TERRITORIAL	CATEGORIAS CONCLUYENTES PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS Y ENFOQUE TERRITORIAL
Carácter político y ético de la educación FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES		Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES
La relación de poder no es jerárquica sino horizontal MANIZALES		Interacciones basadas en la horizontalidad MANIZALES
La educación es un acto cognoscente: Docentes y estudiantes asumidos como sujetos cognoscentes. MANIZALES	Escenarios que convocan realidades, memorias e identidades subjetivas FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES	Escenarios que convocan intersubjetividades y legitimación de saberes FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES
La diferencia como acto de libertad. PASTO IPIALES MANIZAL	Territorios: Construcciones socioculturales que condicionan prácticas sociales FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES	Re-significación de la(s) diferencia(s) y realidades contextuales FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES
Relación dialógica IPIALES MANIZALES		Relación dialógica IPIALES MANIZALES
Caminos posibles, acciones creativas y recorridos transitados FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES	Territorios: Construcciones socioculturales que condicionan prácticas sociales FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES	Caminos posibles, acciones creativas y recorridos transitados desde territorios y realidades situadas FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES
Reflexión epistémica en las acciones pedagógicas cotidianas FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES		Reflexión epistémica en las acciones pedagógicas cotidianas FUSAGASUGÁ PASTO IPIALES MANIZALES
Praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos PASTO IPIALES MANIZALES		Praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos y acciones transformadoras PASTO IPIALES MANIZALES

Tabla 4. Mapeo y entrecruzamiento: relación entre las categorías iniciales del Enfoque de la Pedagogía de las Diferencias y del Enfoque Territorial desde los territorios de donde emergieron y la construcción de las categorías concluyentes.

CAPITULO II: Diásporas nacionales y experiencias contextuales en educación: Apertura de Caminos Otros

Irrumpiendo más allá de las fronteras más cercanas y locales del contexto bogotano, se construye un viaje fuera de la ciudad capitalina, para construir desde otras realidades locales. Desde el reconocimiento mismo de las diferencias socio-culturales se dan paso las *Diásporas Nacionales*.

Diásporas porque la investigadora sale de su lugar de origen para transitar a diferentes lugares y conocer otros contextos, y son también diásporas nacionales porque las experiencias, aunque se relacionen todas como referentes hacia la inclusión en educación, se dan de manera distinta y dispersa a nivel nacional desde las realidades contextuales.

Diásporas que permiten diálogos y comprensiones, que bajan hasta las realidades, para seguir teorizando, des-teorizar o teorizar con otros. No podemos avanzar sino avanza la práctica, y no podemos teorizar lejos de la práctica (Vásquez, 2013). Por ello las diásporas son la realización en este trabajo de la práctica y la teorización 'entre las nubes y el suelo', como sugieren las investigadoras Fine & Weis (2012) en su propuesta sobre los estudios composicionales. Es por esto que este apartado corresponde a una composición entre las teorías establecidas y las realidades de sujetos situados en distintas locaciones (Fusagasugá, Pasto, Ipiales y Manizales) en y desde distintos momentos del proceso investigativo y escritural.

En este capítulo se encuentra el tejido, *producto de la composición*, que emerge desde las reflexiones situadas de maestras, maestros y sus experiencias educativas significativas con las relaciones teóricas planteadas en las categorías (sub-apartados del Capítulo II) construidas desde las comprensiones del Enfoque de las Pedagogía(s) de las Diferencia(s) y el Enfoque Territorial.

En la medida que se desarrolla cada categoría propuesta da paso a la siguiente o la posibilita, (sin ser su pre-requisito) por eso el tejido le da sentido a la interpretación del *collar artesanal*- ver *figura 2*. La comprensión desde una categoría empieza a develar y configurar la siguiente, dando posibilidades a figuras y formas enlazadas como en las acciones artesanales para seguir creando otras posibilidades y rumbos alternos.

1. Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

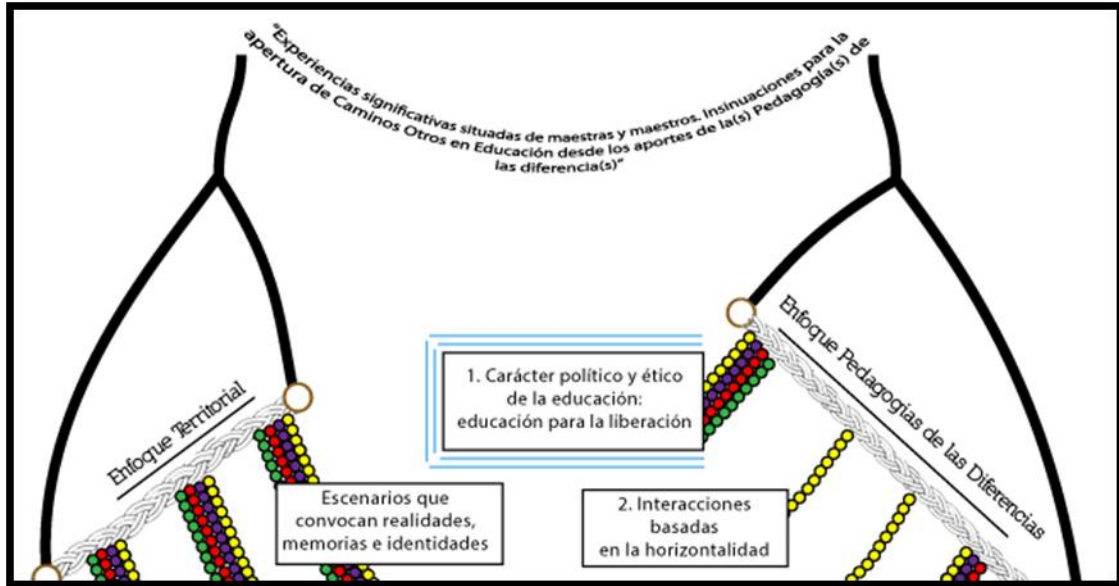


Figura 2. Carácter político y ético de la educación: educación para la liberación.

Esta primera categoría se planteó desde el enfoque de la Pedagogía de las Diferencias, con la cual se da inicio y provocación a este tema. El propósito no es plantear polémicas sino ofrecer argumentos teóricos y perspectivas que permitan re-orientaciones y consideraciones sobre el carácter político y ético de la educación, desde varias perspectivas.

Este apartado, enuncia la relación íntima entre las dinámicas económicas y políticas de la sociedad con la estructura educativa, posterior a ello se permite interrogar este paradigma que se ha instalado y legitimado para re-cobrar el verdadero sentido ético y político de la educación desde las realidades contextuales de nuestro país y sus regiones mediante la interlocución con relatos de maestras y maestros, y con ello dar paso a la propuesta de las pedagogías de las diferencias desde algunas experiencias nacionales.

La educación ya no puede basarse en la transmisión y repetición de postulados y contenidos irrefutables, indiscutibles, exactos y completos que deben llenarse en la mente de los estudiantes. Esta es una de las críticas más enfáticas de Paulo Freire (2005) y su iniciativa transformadora de estas realidades, que recoge más adelante Marisa Fernández (2008) en La Pedagogía de las Diferencias.

La dinámica estructural de las sociedades conduce a la dominación del pensamiento y de la conciencia de las mayorías, y la educación no ha estado ajena a ella. Según Foucault (2005) la educación históricamente ha sido un medio estratégico para la regulación, la obediencia y el disciplinamiento de las masas, es decir, ha sido un vehículo para el control social, lo que para Barragán & Amador (2014) resulta un mecanismo útil para el predominio de las hegemonías mediante la reproducción de prácticas de saber y de las formas de poder predominantes.

Entendiendo este contexto se puede comprender que el sistema educativo y las escuelas están constituidas, proyectadas y presionadas por el contexto económico, social y político de las sociedades, y dado que actualmente estos están altamente influidos por la mercantilización de la vida cotidiana en la escuela, la aceptación de la competitividad, la individualidad y la rivalidad es una característica (Fernández, 2008).

Entonces la visión del mundo que se propaga es la visión de los que están en el poder que han influenciado como principios fundamentales para la vida: la productividad, la eficiencia y eficacia en la que la consecución de *ser más* se reduce a los propósitos de *tener más*, y se prioriza el materialismo sobre la humanidad misma.

Así se ha transformado todo al objetivo de poseerlo y materializarlo dentro y fuera de los contextos educativos. Valorar, adquirir y administrar todo lo que se considera riqueza desde esta perspectiva (la tierra, los bienes, la producción, el

conocimiento, los sujetos, el tiempo mismo) y de esa concepción materialista el dinero se convierte en su más importante y sagrado objetivo. Como lo advirtió Freire se naturaliza que *"el dinero es la medida de todas las cosas y por ende el lucro su objetivo principal"* (2005, p. 60).

Acoplada a esta dinámica y la escuela por no quedarse atrás y por ser un objetivo más de posesión e instrumento de dominación, forma sujetos movidos por una cultura de rivalidad, competitividad, egoísmos y de desconfianza en el otro, en donde se privilegia el individualismo y con ello desincentiva la acción colectiva (Barragán & Amador, 2014). Como la reflexión de la profesora Isabel³ en Manizales permite ver: *"yo me pregunté: ¿los niños de nosotros son felices? muchos no son felices... estamos preocupados de las pruebas y de las notas y nos olvidamos que los niños en las casas tienen unas condiciones u otras, y nos olvidamos"*. La preocupación de esta docente ocupa en un inicio la reflexión que busca hacer eco en las diferentes instancias educativas ¿serán las pruebas y las notas lo importante?

Más allá de una respuesta apresurada, o limitada a un *sí*, o a un *no*, esta maestra invita a la reflexión de cómo se está pensando al estudiante y a lo que se busca desde la educación, la profesora Isabel invita a prestar más atención a los sujetos y menos a las cifras. Sin embargo, lo cierto es que las entidades ministeriales y con ello las instituciones educativas han estado centradas por un lado en disminuir la deserción escolar y por otro lado en mostrar, en la medida de lo posible, mejoría en los rendimientos académicos, y ¿qué hay más allá de eso? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Se percibe alguna situación forzada cuando se analiza la relación entre estos dos elementos? Ambos se destinan a un objetivo similar, datos y cifras cuantitativas de sujetos atendidos en el servicio educativo y de rendimientos escolares correspondientemente, que en principio no parece inquietante, sin embargo, en última instancia estos datos no parecen tener que

³ Los nombres de las maestras y maestros fueron cambiados para los fines académicos de esta articulación investigativa. Sin embargo, se reemplazaron por nombres del mismo género y se mantuvo su relación con el territorio, así como el del nombre de las instituciones educativas.

ver con el sujeto que estudia, sino con cifras que representen algún interés para alguien.

A los desarrollos y alcances desde esta filosofía se le podría nombrar como una educación basada en *egoísmos mercantilistas*. Sin embargo, cuando estudiamos en el colegio no lo vemos de esa forma, ya que aunque no parezca el objetivo de su labor, la escuela funciona ideológicamente para mantener la creencia que la organización capitalista de la sociedad es buena y además deseable (Da Silva, 1999).

Por lo anterior las mediciones, el incremento en los indicadores internacionales y la incursión de estrategias para formar sujetos competitivos se han convertido en las prioridades para las políticas del país en la actualidad. Siguiendo esta lógica, la educación en Colombia en los últimos 30 años ha apropiado las dinámicas de globalización y de la economía del mercado con influencias poderosas en lo local, por lo que ha resultado llamativo pero predecible desde esta comprensión, la importancia exagerada y obsesiva de entidades educativas por reportar incremento en los resultados educativos de los estudiantes en escalas y evaluaciones internacionales. La valoración a estos rendimientos se elabora con base a criterios externos al país, que dejan por fuera las dinámicas propias y particularidades de nuestro contexto.

Es por ello que el valor político y ético planteado en este documento inicia con la ineludible necesidad de ampliar y liberar las conciencias y prácticas sociales en rechazo a la dominación (Vásquez, 2013), por ende desligarse de modelos hegemónicos que basen la visibilización de unos saberes a partir de la invisibilización de otros, y de sus fines capitalistas como objetivos principales. Por ello es urgente que las escuelas den paso a la descolonización en la escuela.

Sin embargo, sin resolver la inequidad y las injusticias sociales que está viviendo hace mucho tiempo el país, ha predominado el interés por mostrar ascensos

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

positivos en los distintos índices educativos a como dé lugar, ejerciendo presión al sistema educativo y a las escuelas para que mediante dispositivos medibles muestren resultados satisfactorios que aporten en el incremento de los indicadores internacionales en el alcance de contenidos y competencias. Los cuales siendo superados podrían demostrar su anhelada calidad educativa, al evidenciar que los colombianos pueden estar igual de preparados que cualquier otro ciudadano de un país desarrollado para *competir y ganar*. Esto ha desatado un afán inmensurable y desbordado por destacarse en las escalas que se usan para comparar a los países entre sí en el área educativa.

Para lograr estos fines y de acuerdo a como se mencionó en el capítulo I, las políticas y directrices ministeriales han sobredimensionado esfuerzos incursionado prácticas y modelos educativos extranjeros, la mayoría de origen eurocéntrico occidental característico de los países 'desarrollados'. Los objetivos con sus implementaciones varían, sin embargo, en su mayoría persiguen 'la calidad educativa' en Colombia (como se explicó anteriormente esto representa según esa concepción mejorar en los resultados de pruebas internacionales y estándares educativos de rendimientos). Ello de entrada sugiere que no se reconoce como válidos los saberes locales, y es en lo foráneo donde se puede encontrar lo 'bueno', 'lo correcto' y 'el deber ser' para tener una mejor educación. Esto sería para la relación esquivada y descontextualizada entre la teoría y la práctica de los modelos, que como cita De Sousa Santos (2010) provienen de las teorías críticas eurocéntricas y ante las cuales, en este caso el país, debe buscar la manera de acomodar las realidades a ella.

No por casualidad se importan las estrategias y modelos de los países 'desarrollados' donde se origina la preocupación por las mediciones y resultados eficientes, pues alcanzar sus ideales implicaría usar sus estrategias, lo que involucra recurrir predeciblemente a sus mismos métodos. En otras palabras, si lo que consideramos como válido es lo extranjero que corresponde en este caso al conocimiento y cultura eurocéntrica – occidental, es decir, en concreto para estos

temas: la aceptación de la competencia, la rivalidad ligada a las prácticas capitalistas, el éxito mercantil, y con ello los índices y escalas; es de esperar que sea allí donde se busquen también los métodos para lograrlo. Por ende, si este no fuese el camino, y fuese el de legitimar también lo propio, no habría necesidad de buscar legitimación o aceptación desde otros países, así como tampoco perseguir objetivos ajenos, sino generar rumbos desde nuestras reflexiones, saberes y contextos situados para nuestras propias intenciones y realidades: los diálogos y saberes desde el Sur.

La profesora Myriam de la ciudad de Pasto refiere reflexiones al respecto: *“Se está importando en este momento la metodología de matemáticas de Singapur, y yo me pregunto cómo colombiana y como persona que estoy trabajando en una institución - ¿será que una camisa tan grande, de un gigante y potencia mundial nos quedará buena a nosotros?* Inquietudes que tienen todo el lugar para la discusión que se viene desarrollando. La profesora subraya las relaciones descontextualizadas con las que se ha intentado forzar al país a adecuarse a otros, a sus teorías, a sus posturas, *a sus formas de*. La profesora no oculta su desconcierto y preocupación con este tipo de dinámicas que ha llevado el país y que sigue haciendo, como si Colombia, y a los colombianos se les pudiera tratar como algo que debe remediarse con una receta que no puede encontrar dentro de sí, sino que se debe buscar su salvación fuera para que funcione.

Esta crítica es relativa, pues no indica una crítica a los aportes construidos desde otros países, pues reconocer cada conocimiento es legítimo, lo desmedido es pensar que son los modelos anglosajones y eurocéntricos-occidentales los únicos válidos y que lo local, por el hecho de ser local, no sea valioso, incluyendo a todo el cono Latinoamericano, donde se sitúa Colombia. La profesora Myriam converge en estos análisis cuando menciona: *“No tiene sentido querer acoger otros modelos extranjeros que no nos quedan bien a nosotros, entonces ¿cómo es posible que yo traiga de allá a acá un programa y crea que va a funcionar? hay*

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

que reflexionar, más no ponernos esas camisas porque nos quedan grandes. Debemos reflexionar en nuestro propio sistema educativo”:

La profesora Myriam, dice no estar de acuerdo con la incursión de modelos extranjeros de países desarrollados al país, en el rumbo de la idea que la disparidad entre los contextos es abismal, y lo es. Por otra parte, también manifiesta: *“yo sí pienso que se merece estar en el último puesto a nivel mundial, pues la calidad educativa de nuestro país deja mucho que desear”.*

La relación de comparación desde la autoreferencia subalterna ante los estándares internacionales del éxito y propósitos capitalistas de ‘las potencias mundiales’ anuncia una relación de dominación y subalteridad que han estado presentes desde la época colonizante, bien merece unas relaciones distintas, unas que nos permitamos para dar significados *sentidos* a las formas distintas de hacer educación y por las reivindicaciones locales, que clama tantas opresiones dadas lugar en el país pero enraizadas desde esta relación hegemónica intercultural.

Las ideas de la profesora Myriam invitan a explorar otros caminos distintos a los de la búsqueda de modelos extranjeros ‘exitosos’ e intentar acomodarlos al país, reclama auto reflexión y cambios internos del sistema como está planteado; aunque también conserva la política de la competitividad. El primer elemento rechaza la imitación de los países desarrollados, y la segunda, puede sugerir otro análisis de re-significaciones de lo propio y contextual, que es posible que, transformando el primero, la competitividad también pierda su propio protagonismo.

Sin embargo el contexto de las realidades educativas actuales y locales están caracterizadas por el control y “la maquinaria evaluativa”, que según Pascual-Moran (2014) está caracterizada por la arbitraria “excelencia” que ante todo es excluyente, restrictiva, y muy limitada.

Esta maquinaria es influenciada por el capital cultural descrito por Bourdieu (1987), en las cuales las decisiones arbitrarias relacionadas con el éxito benefician a los más favorecidos, y las ideas de fracaso suelen adjudicarse a los menos desfavorecidos.

Consecuencias a estas dinámicas en las que las diferenciaciones peyorativas e injustas por no ajustarse al modelo y sus resultados producto de ello casi nunca se hacen esperar: “fracaso”, “repetición” y deserción”- *sujetos* “fracasados”, “repitentes” y “deficientes”(Pascual-Moran, 2014).

La docente en Pasto encuentra desde este discurso el cual no es sencillo eludir, perspectivas con sus estudiantes que puedan apaciguar las cargas de estas obsesiones escolares por nombrar al otro desde los juicios de valor que desencadenan los resultados cualificados jerárquicamente (excelente, sobresaliente, aceptable, deficiente), lo que entiende se han usado como elementos estigmatizadores y por ello evita que sus estudiantes sean objetivo de ello, por ejemplo ella menciona: “Yo *encuentro en mis estudiantes con discapacidad habilidades y talentos excepcionales con el fin de evitar la frustración y el fracaso escolar*”.

Estas dinámicas vienen aconteciendo en las instituciones que se declaran integradoras o inclusivas. En las que se ha tenido que luchar por mostrar también al mundo las capacidades de quienes habían sido excluidos o pensados fuera del sistema, las luchas por mostrar que son capaces, aunque se pensara que no podían. Estos esfuerzos por intentar mostrarse capaz dentro de la escuela aceptando sus características competitivas indudablemente sigue consintiendo la idea de la riña salvaje en las que se han visto involucradas las dinámicas escolares del: *sálvese quien pueda* (Pascual Morán, 2013). La desigualdad producto de estos pensamientos entonces resulta justa y merecida, pues si se entra en el sistema se entiende que con ello acepta sus reglas. Es la perpetuación de este pensamiento oculto, que incluso antes de la incursión de las

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

políticas de educación inclusiva, ha estado funcionando y se ha naturalizado y amerita empezar a *transformar*.

En otra locación la profesora Diana desde Manizales, comparte también sus relatos sobre los prejuicios y dificultades por los que vivenciaron tanto ella como otra funcionara de su institución en los intentos de persuadir a funcionarios de entidades educativas, desde la defensa de sus estudiantes, para que tuviesen lugar dentro del sistema educativo oficial y con ello en su institución: *“Un lema que manejamos la rectora y yo, es que nada nos podía quedar grande, que si nos cerraban puertas por un lado pues golpeábamos por el otro. En algún momento fuimos a la Secretaría de Educación a pedir determinada cosa y nos decían que eso no era con ellos sino con la Secretaría de Salud (...) todavía en eso no eran conscientes de que en la parte educativa podía haber estudiantes con discapacidad. También nos encontramos con otra funcionaria de la secretaría que nos dijo que eso no iba a funcionar”*.

Estas maestras se vieron en la necesidad de entrar en la defensa de sus estudiantes ante los distintos actores y entidades educativas para la garantía del servicio educativo. La defensa se hizo desde las habilidades y competencias que poseían o potencialidades sospechadas por ellas, sí desde la perspectiva competencias-capacidad, aun así se les rechazó en muchas ocasiones, justificando la idea que si los niños y niñas objetivos de las peticiones tenían situación de discapacidad el tema educativo dentro del sistema oficial no les competía, pues asumidos desde el paradigma de la normalización (relacionado a la concepción del sujeto como enfermo) lo único que debían requerir era asistencia médica (a pesar que lo que se solicitaba no eran servicios de salud sino educativos). Esto tiene que ver con la idea homogénea que se ha asumido sobre los sujetos, en los que sobre un prototipo determinado se juzga a quienes salgan de esos estándares como anormales, y se busca homogenizarlos, volverlos dentro del parámetro deseado, *normalizarlos*.

Otra ejemplificación de las repercusiones de ésta dinámica, fue la llamada educación especial, ya que desde esta comprensión no se concebía a los estudiantes con discapacidad idóneos para desenvolverse dentro de este modelo centrado en la competitividad y de la maquinaria evaluativa. Por lo que se dispuso por muchos años de otra alternativa educativa y/o ocupacional, donde los objetivos educativos variaban según la institución y las características del estudiante. Tal separación con los años se analizó como segregación, lo que permitió visibilizar las exclusiones que había estado generando el sistema educativo oficial con la idealización del estudiante que le sirve para su maquinaria de competencias. Ahora el sistema educativo se enfrenta ante muchos dilemas no solo estructurales sino políticos y éticos sobre sus objetivos, y poco a poco intenta descifrar como equilibrar sus intereses con su sentido de humanidad. Sin embargo, mientras sus dinámicas sigan implicando estos elementos que involucran la rivalidad, la competitividad, y esté mirando siempre hacia afuera, será más difícil su tarea.

Hegemonía: capitalismo, competitividad y otras exclusiones

Así las ideas sobre la excelencia y éxito se muestran relacionadas desde la etapa escolar, en la que quienes se acoplen al modelo impuesto y sigan las reglas de juego, merecen por su mérito logrado desde la obediencia al sistema, tener buenas calificaciones y felicitaciones por su rendimiento y 'disciplina' y quienes no se amolden a esa estructura son los que cargan las consecuencias más crueles de un sistema basado en competencias y rivalidades.

Estas prácticas vienen caminando con la aceptación de la sociedad, desembocado en la destrucción del tejido social. Un tejido social disfrazado en una supuesta igualdad de oportunidades que se basa en el respeto a las normas competitivas y las repercusiones que de ellas se puedan desatar (Fernández, 2008).

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

Esta filosofía está inmersa en mensajes de publicidad que se reproducen a diario de manera masiva por los medios de comunicación, introyectando en el pensamiento de la sociedad las ideas de la superación personal para conseguir *el éxito y la riqueza* como si se tratase de la receta para alcanzar *la felicidad*. Esta comprensión por ende genera como consecuencia *la desdicha* para quien no se adapte al sistema y su propia marginalización por la concepción manipulada que se lo tiene bien merecido por *no esforzarse lo suficiente*.

Lo que no resulta tan obvio es que reproducir este sistema solo privilegia y sigue privilegiando a los grupos élites de la sociedad, *los que tienen más*, que son aquellos que se benefician del no tener nada o del tener poco de los demás (Freire, 2005), y sigue marginalizando a los que no son parte de ese colectivo⁴.

Esta dinámica provoca que las masas quieran ser parte de los grupos dominantes para dejar de ser excluidos, aunque de esta forma muchos se vuelvan excluidores de otros. De esta forma se sigue reproduciendo la estructura de dominación y riqueza que perpetúa la dinámica injusticia social.

Dado que la educación sigue esta dinámica, está reproduciendo incesantemente la estructura predominantemente opresora siguiendo los modos y finalidades que sirven a los propósitos capitalistas. Busca encuadrar a los sujetos en sus patrones de manera que el objetivo del beneficio que se busca no es pensado en los sujetos sino en el sistema y con ello perjudica y estigmatiza a quienes no se acoplan a esos patrones, deshumanizando el quehacer. Una forma perspicaz de notarlo es en el análisis de las entrevistas o exigencias que se piden al ingresar a muchas instituciones educativas (calificaciones-rendimiento académico; diagnósticos; dominio de la lengua dominante, el español) tras lo cual las madres, padres y acudientes se encuentran haciendo promesas a los funcionarios de las instituciones, exclamando que sus hijos e hijas serán buenos o buenas estudiantes para que no haya riesgo que los rechacen o les nieguen el cupo.

⁴ Según (Freire, 2005) esta es la *educación bancaria*.

Ello demuestra que para las instituciones educativas lo valioso muchas veces no está en el *ser* de cada estudiante sino en las competencias, habilidades que de ellos se rescate o se puedan desarrollar para el logro de las metas y el aumento en sus puntajes. Lo contrario no le suele beneficiar a las instituciones pues se vuelve *un sacrificio, un acto de buena fe y caridad*, alojarlo en sospecha previa que no le servirá a estos propósitos y que por el contrario podría bajar su nivel, *perjudicar su imagen* o acarrearle más trabajo.

La docente Ana, con quien se intercambiaron ideas, pensamientos y sentimientos en Fusagasugá recuerda que su primera reacción ante la propuesta de ser maestra de estudiantes con discapacidad en un colegio, que *llamarían regular*, fue la de rechazo y evasión: “ *Yo decía que no, que yo no me metía a eso, que yo prefería otra cosa y luego mi compañera me animaba y me decía que lo hiciéramos juntas, que ese era un trabajo muy bonito y que se disfrutaba mucho, que ella me iba a estar colaborando y así fue que me convencí y llevamos aquí casi 6 años*”.

Las reproducciones de las prácticas competitivas producen relaciones de poder extremadamente desiguales que concede al fuerte según esta perspectiva, poder y privilegios; y desmérito, desprestigio y castigo al considerado más débil, es decir, el que no se acopla y no sirve a este modelo de competitividad, eficiencia y rivalidad.

Aquí yace una de las explicaciones de la exclusión social que se da lugar incluso dentro de las escuelas, pues la exclusión social es producto de relaciones de poder desiguales (De Sousa Santos, 2010) desencadenadas por la competitividad producto del capitalismo y el colonialismo.

La relación entre estos elementos es muy cercana, pues la competitividad tiene sus bases en el capitalismo y como plantea Boaventura De Sousa Santos (2010)

el capitalismo mantiene un estrecho vínculo con el colonialismo, y si la escuela no se resiste activamente a estos pensamientos que Santos denomina ‘abismales’ seguirá reproduciendo las prácticas más excluyentes y destructivas posibles, incluso sin percatarse de ello. Esto demanda resistencia política, pero primero resistencia epistemológica (elemento que se aborda más adelante), pues la lucha por la justicia social de acuerdo a los planteamientos de este autor portugués implica una lucha anterior por la justicia cognitiva, lo que requiere nuevos tipos de pensamiento.

Sin embargo se ha usado a la educación para transformar la mentalidad sobre las exclusiones más no la situación que las genera, si no fuese así sería obvio buscar el pensamiento y la creación auténtica al buscar las conexiones y problemas que existen entre distintas realidades que viven los sujetos, pero por el contrario la educación nos muestra a la sociedad como buena, organizada y justa y así argumenta la necesidad de corregir a aquellos estudiantes que no se adaptan al sistema, y se les hace ver como un problema que debe ser corregido en la medida de lo posible. Se les muestra como incapaces, perezosos, impedidos, difíciles... como si fueran una patología para la sociedad y por ello requieren ser adoctrinados, *rehabilitados* (Freire, 2005). Y lo cierto es que para la élite y para la estructura dominante lo son, son un problema solo porque no le son útiles para reproducir el sistema que acomodadamente se ha estipulado.

Tal vez, son esas algunas razones por las que aún dentro del sistema educativo, muchos estudiantes siguen siendo objetivos de discriminaciones y exclusiones. La profesora Mercedes, quien trabaja en el municipio de Fusagasugá nota cuando se distingue entre *estar juntos* como diría Skliar (2002), a *estar no estando juntos*, que podría ser una de las síntesis principales entre la inclusión y la integración, correspondientemente. La profesora hizo la relación con una de las experiencias anteriores en las que trabajó y manifiesta que la dinámica era distinta a la que trabaja en la actualidad: “*ese no era un grupo de inclusión, sino que era solamente el aula con niños especiales*”. Más allá de enunciar las

diferencias entre la integración y la inclusión en la educación, esa aclaración de la docente evidencia la segregación y su relación con los argumentos que se dice de ellos y ellas: que no rinden igual, que no hacen lo que se debería para su edad, que no saben, es decir, que sus haceres y saberes dentro de la educación no se encaminan en el propósito de la educación en garantizar el mantenimiento del orden y la obediencia para el progreso en favor de la industria productiva (Vásquez, 2013), por lo que se *opta por controlarlos por aparte*.

Esta es una comprensión digamos ‘subliminal’ de la que se sabe, pero no se revela y que acontece tanto en el discurso educativo de la integración como en el de inclusión, pues dentro de la escuela con o sin aulas especiales, integradoras, remediales, o como se les dese etiquetar, se siguen haciendo estos señalamientos y diferenciaciones desde la defensa a la disciplina y al rendimiento académico. Por lo que lo que se devela la tendencia de las instituciones a buscar la homogenización de su estudiantado. Seleccionando y prefiriendo a sus estudiantes según características determinadas que haya estipulado, para que sean lo más homogéneos posibles para favorecer su control.

Ahondando más allá de la estructura, aunque siempre vinculada por su relación de poder y su relación histórica con los contenidos y perspectivas epistemológicas que se mantienen en las escuelas, la comprensión de la historia y los conocimientos transmitidos a los y las estudiantes han sido definidos por minorías dominantes. Por lo que es común la predominancia de los conocimientos y cosmovisiones eurocentristas (el positivismo, la religión, incluso la aceptación del racismo, el machismo, el sexismo) que aún siguen vigentes y favorecen el sostenimiento del poder hegemónico y con ello la exclusión de otras formas de conocer el mundo y relacionarse con él (saberes ancestrales; la relación íntima con la naturaleza, las interacciones sociales, el desapego material, entre muchos otros).

Esta invisibilización de las culturas y saberes existentes previos a la conquista se han vivido desde la época colonizante en la que prevalecieron los juicios de valor, conceptos y visiones del mundo de los colonos y se desvalorizaron los saberes, formas de interacción de los colonizados. Pues como señala De Sousa Santos (2006) la historia que se cuenta y las reglas que prevalecen son las del cazador que ganó la batalla y no la del leopardo que fue cazado. En nuestro caso los saberes que murieron, los rasgos que han sido desvalorizados, las interacciones sociales que fueron transformadas fueron las de los indígenas de América y las de los africanos que trajeron esclavizados los colonizadores, los españoles.

Hegemonía de saberes

“Se ha buscado la homogenización de conocimientos, lenguas, creencias, así como los reglamentos escolares, conocimientos y métodos de enseñanza, buscando crear ciudadanos letrados y educados bajo premisas morales, en las que se desecharon muchos saberes y formas de ser en el mundo” (Vásquez, 2013).

En los momentos en que la historia dejó de ser de los seres masculinos y femeninos que habitaban la tierra en América, y pasó a ser una historia de gloria y conquista para España (en el caso de Colombia), se impuso su visión del mundo, y desde entonces no sólo en Colombia sino en toda Latinoamérica ha primado su episteme sobre los que aquí ya yacían. Esto significa que se cometieron *epistemicidios*, como lo refiere De Sousa Santos (2006), se mataron formas de conocer y saber, para implantar univisiones del mundo, visiones eurocéntricas. Estas violencias simbólicas han repercutido en las formas de relacionarse entre sujetos, con el mundo y el conocer en él, que restringe y estigmatiza formas Otras⁵ de ser, conocer e inter-relacionarse. Estos son algunos marcadores sociales que se han puesto de manifiesto contra estas formas de

⁵ Se encuentra en mayúscula y consecutivo a la palabra contenido lo que intenta mostrar que no hace parte de otras variaciones de la hegemonía, sino que sale de ella. Por lo cual se pone después de las palabras semánticas centrales y no antes, con el fin de generar énfasis al indicarlo como el sustantivo, como el protagonista mismo (caminos Otros, formas Otras, saberes Otros, diferencias Otras).

hegemonía y, desde las que se han emprendido luchas políticas, sociales y académicas por la transformación de la cultura dominante, al menos las más abanderadas: raza, género, etnia, discapacidad y clase social.

Esto se explica en la medida que, al reconocer a una clase como la absoluta conocedora, poseedora del saber y de su dominio, implica por ende reconocer a los que están fuera de ella como errantes, desconocedores, ignorantes, que deben ser dominados, encarrilados, adiestrados hay que educarlos para que dejen de estar en la ignorancia o de ser errantes en caminos de otros saberes. Esto necesariamente implica la existencia de sujetos a quienes históricamente se les ha negado la palabra y con ello la desvalorización y desprestigio de sus saberes, y no porque lo sean, de ninguna manera, sino porque los saberes que difieren de los intereses y poderes hegemónicos de principios eurocéntricos, antropocéntricos, capitalistas e industrialistas han sido invisibilizados e inferiorizados por la clase dominante que ha declarado solo su saber cómo único modo y valioso de conocer (el cazador reprime al leopardo).

Las prácticas que han hecho posible esta dominación están guiadas por saberes y creencias asociadas a las dicotomías sociales heredadas culturalmente (Barragán & Amador, 2014). Dicotomías desvalorizantes producto de las prácticas colonizadoras naturalizadas generación tras generación: *blancos-negros, hombres-mujeres, adultos-niños, ricos-pobres, buenos-malos, sanos-enfermos, normales-anormales*⁶ que han generado la creencia de pensar a unos superiores sobre otros inferiores y de sacar provecho de ello para beneficio propio.

Inevitable y desdichadamente con ello también se ha heredado la discriminación y exclusión generación tras generación a los que históricamente han sido víctimas de estas dicotomías.

⁶ Diferencio el opuesto de las dicotomías que han estado percibidas en la sociedad como *inferiores* desde los discursos hegemónicos.

Sin embargo, la educación no está ayudando a que encontremos las razones que explican la manera cómo están siendo los hombres y mujeres en el mundo, cuestionar, develar, reflexionar sobre ello, sino que ha estado cómoda manteniendo mitificando la realidad y así el orden que ha establecido.

Siempre nos quisieron domar y hoy en día sigue pasando sin que nos percatemos de ello, pues la dominación no se muestra siempre visible, no por ello deja de ser violenta (Freire, 2005), incluso ahora nos cazamos entre nosotros, el leopardo cansado de ser cazado sueña con convertirse en cazador.

Según Barragán & Amador (2014) en Colombia desde inicios del siglo XXI se vienen fomentando y promoviendo de manera intensificada iniciativas que propenden por transformar prácticas que han generado exclusiones y desigualdades históricamente en nuestra sociedad. Velar por la garantía de los derechos o la restitución de ellos parece la prioridad o al menos son los discursos de moda. Desde la legitimidad en el reclamo y exigencias al Estado como Estado de derecho y a la sociedad. Con estos fines se han reforzado también lemas de Convivencia y de la Paz. Sin embargo, resulta paradójico pensar sobre Paz en un sistema en el que las situaciones de desigualdad ponen límites a los principios, modelos y discursos de inclusión, resulta entonces necesario enfatizar que el punto de partida sería el de construir *justicias desde la educación*.

Como dice la profesora desde Pasto: *“Colombia está hecha pedazos, estamos cansados de hablar y de llenar los pizarrones de valores y Colombia cada día está peor”*. Una iniciativa para re-construir, de-construir y co-construir justicias desde la educación se trata de la reconciliación con lo humano como señala (Skliar, 2013). De reconocer siglos de desecho, siglos de encierro, de separación, de burla, de maltrato, y de la perpetuación de acciones reprochables que hoy en día seguimos heredando. Seguimos heredando esos problemas sociales, así como también seguimos heredado los poderes de opresión (Freire, 2005).

Entonces, Skliar irrumpe con su impetuosa pregunta ¿cómo se quiere hacer con ellos y ellas hoy reconciliación?

Esta pregunta suscita respuestas diferentes, por lo tanto, de aquí viene la hipótesis que un modelo de educación inclusiva con comprensiones sesgadas, tal vez limitadas y que propone estrategias que se esperan sean aplicadas de manera masiva – de modo impositivo- no solventa estas situaciones, pues sería igual de homogenizante. Encontrar *formas de estar juntos* (expresión divulgada por Carlos Skliar) requiere análisis y reflexión que desencadenan modos distintos de reconciliaciones, y de aquí que se incentive a abrir las posibilidades a distintas formas de reconciliaciones y con ello comprensiones y estrategias divergentes y diferentes.

Visibilizar las etiquetas que han sido instauradas violentamente, así como las prácticas exclusivas que han vivenciado sujetos en las relaciones educativas son avances importantes, pero no suficientes. Las entidades mandatarias en los temas educativos los nombran y se dan vuelta, los convocan cuando se planean construir documentos de aplicabilidad nacional y luego se les deja en el olvido, por lo que después de eso los llamados son solo a acoplarse, adaptarse, a recibir y resignarse de lo establecido, y quedarse en la quietud ¿se espera que tengan este comportamiento en señal de agradecimiento? Tal vez, sí, y esto se convierte en otro ejemplo de dominación.

Lo que resulta comprensible entonces, que a pesar del auge de los discursos y de las acciones implementadas con la Educación Inclusiva, para muchos estudiantes la educación se les siga presentando como un determinante histórico fatalista, aplastante frente al cual no hay más alternativas, más que adaptarse a lo que se disponga sobre ellos.

Con tales comprensiones limitadas, se han llamado a las poblaciones que han sido excluidas por siglos y décadas a que sean integrados y sean parte de la

sociedad justa, de la sociedad sana, y al ser parte, al estar incorporados alcanzarán una vida feliz ¿una vida feliz para quién? ¿Una vida feliz según quién? Se les vende la idea que lo mejor para ellos es dejar de “estar fuera de” y “estar dentro de” y de esta manera no serían marginados, pero lo controversial es que por ser parte de esta estructura que desvaloriza es que han sido discriminados (Freire, 2005). Una estructura que no los deja ser como son, que intenta que sean menos diferentes, que no sean muy notados, que los persuade para que crean que deben alcanzar lo que el resto intenta alcanzar, y que eso sea para ellos también una prioridad, que les parezca deseable, que hagan parte de la competitividad en la que el resto de la sociedad ya está jugando.

Se han creado entonces numerosos proyectos para que sean parte del sistema. En uno de los territorios la maestra manifiesta que los esfuerzos en su ciudad se han enfocado en: “*Garantizar el acceso, la promoción y la permanencia de estudiantes con discapacidad, capacidades y talentos excepcionales*”. Profesora Myriam en Pasto. Esto se ha tenido que hacer Ley para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y en una numerosa cantidad de municipios y departamentos se han llevado a cabo variados proyectos para ‘sensibilizar’ y ‘capacitar’ en orientación para dar cumplimiento a la norma, y aunque bien este no es el caso de ninguna de las 4 experiencias significativas relacionadas en esta investigación, muchas instituciones educativas están realizando estas acciones solo por la norma, y dentro de ellas muchas realizan acciones superficiales para dar la impresión que están acatando la norma, lo que no representa que no sigan reproduciendo exclusiones dentro de ella, en distintas formas.

La cuestión a preguntar en este punto es ¿por qué adecuar a Otros a una estructura que sobre cualquier cosa es selectiva, conveniente, interesada, excluyente, en resumen, *una sociedad hegemónica, deshumana, y deshumanizante* y no transformarla con la divergencia y las diferencias humanas para hacerla humanizada y humanizante para toda la sociedad? Es una pregunta

que no se harían los grupos que mantienen el poder económico y social, les resulta obvio que son los que han sido discriminados los que deben adaptarse al engranaje propio de la estructura de dominación (Freire, 2005) pues lo contrario constituiría una amenaza al patriarcado y al sistema capitalista, (De Sousa Santos, 2006).

Buscar la inclusión de quienes han sido marginados y a la vez buscar que se acoplen a estas dinámicas capitalistas y mercantilistas-competitivas está poniendo de antemano grandes interrogantes, reflexiones e incluso en aprietos a los docentes, pues aunque la estructura esté reconociendo que ha excluido e intente mostrar actos de generosidad a veces en modo de gestos ingenuos y sentimentales o mediante elaboraciones de documentos, capacitaciones a distintos agentes educativos para promover la inclusión, lo que está generando son acciones de carácter paternalista pero no se ha preocupado por transformar las realidades y causas que marginan desde el nicho mismo de su estructura educativa dominante. Hacerlo le generaría una ruptura con las demás estructuras de poder.

Por ende, con acciones y pensamientos de aparente generosidad están intentando ayudar a individuos y colectivos que ha discriminado, pero al no atravesar las distintas situaciones y formas reales de opresión desde la transformación y re-configuración de los saberes, las prácticas e interacciones sociales no han superado el carácter caritativo y predominantemente asistencialista de sus operaciones. Esto ha evidenciado inestabilidad, voluntad política de quien convenga, así como la creación, supresión y reaparición de programas según la pasarela política. Entonces programas construidos desde administraciones anteriores se acaban, se trasladan, algunas veces se les dan recursos, a veces *no*.

Una de las experiencias aquí relacionadas pasó por estos mal trechos: *“Este programa comenzó como ruedita, como una rueda suelta, era de la secretaría de*

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

educación, luego lo asignaron a un colegio. Ese colegio quedaba distante entonces no tenía mucha conexión con casi nada, hasta que por fin nos asignaron acá” -relata la Profesora Ana desde Fusagasugá.

Muy cercanos a estos análisis las maestras también manifiestan con preocupación estas dinámicas en las que, como siempre, a quien se perjudica como se dice coloquialmente, es *al pueblo*. En este caso afecta a los estudiantes con discapacidad y a sus familias. Esta ruptura entre cada administración y sus efectos son notorios y perjudiciales, son inestables, desordenados y a conveniencia política. Sus efectos los reciben también los maestros y maestras en la construcción y posteriores “destrucciones” de los programas sectoriales e intersectoriales, sin que los docentes y las docentes puedan evitarlo, muchas veces.

La continuidad de los programas e iniciativas docentes relacionadas con la garantía del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, no escapan de ello como lo indica la profesora Ana en Fusagasugá: *“Eso también depende de la política Pública y de las personas que estén en la administración municipal, de acuerdo a como ellos apoyen salen adelante los proyectos, o no”*. En sintonía con su colega, la docente Mercedes también denuncia estas prácticas: *“Esto se mueve más por la política. En este momento con esta administración de la secretaría de educación no se va seguir mejorando, sino que al contrario esto va a decaer”*.

“Yo creo que cada programa si tiene su identidad, pero si nos debiéramos orientar por unas políticas públicas a nivel nacional que dieran mucho más apoyo a estos programas que no fueran de pronto para la foto de campaña o para sacar pecho cuando estamos en alguna cuestión política, sino que de verdad fuera una política con continuidad, eso si hace falta” Profesora Ana”- Fusagasugá. Esta maestra no niega la existencia de directrices y elementos para orientar estos procesos, pero sí reclama la ausencia de continuidad y el seguimiento, así como las presencias y

apoyos convenientes que aparecen cuando “venden” publicidad los políticos de turno sobre sus campañas o rendiciones de cuentas. Esto muestra el desinterés de cambio social que merecen las políticas que se han adelantado hasta el momento en el país y reafirma la filosofía del interés capitalista, pues cuando apoyar estos programas representa beneficio para los altos mandos de las entidades públicas se ven los apoyos, y cuando no, casi nunca se les ve.

Gonzalo, el coordinador de la misma institución de Ana y Mercedes, creen al igual que sus compañeras que se siente menosprecio ante este tipo de iniciativas, y enfatiza los intentos y estrategias que han gestionado sectorialmente para darle continuidad y sostenimiento al programa: *“Hemos incluso ido allá a la Secretaría a mostrarles y a entregarles todo para que pudieran ahí sí sacar pecho política y administrativamente por una cosa de estas que vale la pena, pero como que eso no les interesa, como que para ellos es una cosa que puede pasar desapercibida”*.

La reflexión y los análisis sobre estas acciones que responden a los intereses capitalistas de quienes ocupan lugares de poder y que actúan desde el desinterés y la invisibilización del Otro y de sus realidades injustas expresadas inclusive desde la omisión de acciones para superar las desigualdades sociales, no pretenden resolver la relación hegemónica instantáneamente pero aporta en la discusión de la crisis a la legitimidad de la “otredad” (Fernández, 2008), es decir, del reconocimiento del Otro como legítimo (Perrenoud 2007 en Pascual-Moran, 2014) y la búsqueda de alternativas que reivindiquen las opresiones a las que se les ha sometido narcicistamente: *“Entonces con todo esto creemos que uno tiene que estar muy seguro y convencido de los programas para poder sacarlos adelante, así no haya plata o recursos”- Profesora Diana en Manizales*. La seguridad de la docente implica aquella consideración simple y clave de la legitimidad de los Otros y, el ímpetu de acompañarlos en las búsquedas de caminos anti-hegemónicos, se vuelve una convicción.

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

Cuando la sociedad comprenda que naturalizar la existencia tanto de mujeres como de hombres designados para ser despojados de sus palabras, de sus decisiones, *de justicia* hacen parte de las consecuencias de las prácticas colonizadoras y la hegemonía instaurada desde entonces, y lo intolerable de la perpetuación de esos pensamientos, será sencillo encontrar-se con el otro, construir con el otro, juntos, en comunión como alude Freire (2005).

Es por ello que los caminos Otros planteados en este contexto y sugerido desde el título de esta investigación plantea asumir el riesgo de construir posibilidades Otras teniendo como punto de partida las iniciativas de maestras y maestros hacia estudiantes que han sido discriminados o discriminadas, en la búsqueda de la superación de la opresión.

Para quienes leen esto desde la sectorización o reaccionarios de derecha lo percibirán como una amenaza al pensarse los propietarios exclusivos de las estructuras del poder, del sistema de la educación y sus límites, sin embargo, no es necesario el temor, por el contrario, se invita a descubrir y descubrir-se en las posibilidades de conocer y ser con los otros en los actos educativos.

Posibilidades otras que han emprendido maestras, maestros y funcionarios educativos en colegios oficiales del país y que, pese a que hacen parte del sistema dominante mencionado, han emprendido caminos en los cuales mediante transformaciones sustanciales están aportando hacia la legitimación del otro, de las diferencias y con ello en la de la búsqueda de justicias sociales desde la educación.

“Ya estamos hablando de la inclusión como un eje para transformar el sistema educativo”: Profesora Myriam desde Pasto. Un análisis sugerente el de la docente al pensar las controversias que se han dado lugar desde el auge de los discursos de la inclusión, es decir, la oportunidad de las experiencias de inclusión en la

educación como punto detonador para analizar y transformar el sistema educativo.

El aporte de la profesora Myriam es muy sugerente, ya que la inclusión ha cuestionado, interrogado y escudriñado las relaciones hegemónicas y las relaciones de poder extremadamente desiguales presentes dentro de las dinámicas educativas. Y su develamiento invita a transformar las raíces violentas, inequitativas e injustas originarias por y desde la colonización. Lo que demanda acciones de resistencia ante estas prácticas, pensamientos y relaciones hegemónicas que configuran el sistema educativo, para atravesar la dicotomía de la exclusión y la inclusión, posibles mediante análisis y prácticas descolonizadoras desde la educación.

La Educación inclusiva ha exacerbado los problemas que ya se constituían en la estructura y las prácticas educativas cotidianas.

Hegemonías de saberes al interior de la escuela

La presencia de la hegemonía está instalada en la educación, y una de sus representaciones más intensas es la violencia simbólica relacionada con la injusticia epistemológica, desde este contexto, podría hablarse de la *hegemonía de saberes*.

El dominio hegemónico europeo-occidental construyó su propio discurso sobre el “otro” bajo los lemas de lo científico (desde la posición imperial) y de lo universal considerando al otro inferior. Y han sido estos conocimientos los que se instalaron y sobre los que ha estado cimentada la educación (De Sousa Santos, 2010). Este pensamiento occidental ha dejado por fuera muchas experiencias sociales basadas en las ideas de jerarquías y superioridad que han sido acomodadas desde categorías reduccionistas, dicotómicas basadas en la relación patriarcal y desde las relaciones de dominación y opresión heredadas desde la

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

administración colonial (Vásquez, 2013). Europeo/no europeo, hombre/mujer; blanco/negro, norte/sur, científico/no científico, cultura/naturaleza, religión/creencias, válido/no válido, es decir: visible/invisibles. Estas dicotomías ocultan diferencias y jerarquías que hoy en día se mantienen vigentes. Desde los planteamientos de Freire (2005) esta relación se define desde *los opresores y los oprimidos*.

Sobre estas distinciones y relaciones jerárquicas permanece la hegemonía de los saberes en la escuela. Sin embargo, esto se ha naturalizado al punto que se ha aceptado en la cultura y política educativa, ya que no resulta 'muy natural' identificar estas relaciones (históricas) como opresoras. Pero si nos hemos creído el cuento de la subordinación, y nos hemos asumido desde la subordinación.

Hoy en día, se puede notar la necesidad inmensurable de mostrarse civilizado (es decir, no salvaje, no colonizado) y desde la búsqueda de la ciencia y del orden para buscar progreso y se encuentra entonces la imitación del capitalismo europeo y norteamericano como superación de la inferioridad.

De acuerdo y retomando lo anterior, se puede develar que los saberes impartidos desde la escuela (*los saberes científicos*) están constituidos desde las relaciones de dominación y opresión, fundamentada en la invisibilización de otros saberes para el sometimiento de subjetividades. Su objetivo es la alineación de unos sujetos sobre otros, el reconocimiento de un solo saber, del pensamiento occidental como único válido, o por lo menos como *el más válido*.

Desde la escuela, entonces, se reproducen las desigualdades desde la hegemonía de los saberes, aprobando la hegemonía de unos sujetos sobre otros sujetos (De Sousa Santos, 2010; Freire, 2005; Vásquez, 2013).

La educación impartida al interior de las escuelas es producto de la hegemonía de saberes que se ha configurado históricamente. La clasificación de los saberes

y conocimientos son la fiel demostración de ello. La fragmentación del conocimiento está basada en el enfoque competitivo, sobre la cual la escuela se ha esforzado por diferenciar entre las disciplinas científicas y las no científicas. Destacando las científicas como aquellas que mejor sirven para formar ciudadanos útiles para la patria (Vásquez, 2013), es decir desde busca objetivos de dimensiones utilitarias característico del sistema capitalista, en el que el valor se encuentra en los conocimientos o habilidades competitivas.

La escuela prioriza las disciplinas consideradas como científicas, legitimando la inferiorización que han dado lugar a sujetos y a sus saberes, y legitimando de igual forma las estructuras sociales, políticas, culturales hegemónicas, constitutivas en la sociedad desde la colonialidad (Walsh, 2008 en Vásquez, 2013). Esto ha naturalizado no solo las relaciones jerárquicas, la consecución de fines capitalistas como fin último y meta del ciclo vital, sino que desdibuja con esto el carácter político y ético de la educación.

Pues hoy la educación es concebida como mero instrumento para alcanzar las metas económicas compatibles con los fines capitalistas (Da Silva, 1999) del país, volviéndose cada vez más tecnocrática e instrumental y regida por la era de la “aparatólogía” centrada en el mercado y valores económicos como fines neoliberales (Vásquez, 2013). Tal dominación epistémica e intelectual ha subordinado y subvalorado las distintas formas de conocer, de saber, generando menosprecio e invisibilización epistémica de alternativas distintas a los que siguen el método riguroso científico.

Esta relación se ve materializada en la segmentación de bloques de horarios dispuestos a una asignatura cada uno, en los que se dispone más intensidad horaria a aquellas materias relacionadas con las ciencias exactas como matemáticas, física, biología, un poco menos a las ciencias humanas y sociales, y de teología (religión) y por lo general las que quedan sobre el tintero y son consideradas como prescindibles son el estudio y práctica de las artes en sus

diversas variaciones como las artes escénicas, plásticas, la música, así como los espacios destinados al deporte o actividad física.

Esta hegemonía en los saberes lo vivencian también los mismos docentes. A continuación, traigo a colación un fragmento del relato de la profesora Sandra desde la institución educativa en la que trabaja en Ipiales, Nariño: *“Yo soy profesora de artística, pero ese es el problema. Es decir, porque a mí me gusta las artes pero no puedo a darles a todos los cursos porque a los de 10° y 11° ya no se les da artes, entonces ahí se corta todo lo que uno quiere hacer. Yo tuve 6° y yo les enseñaba a dibujar en ese año, pero ya cuando llegan a los cursos superiores eso se deja de lado”*.

Lo que expresa la profesora Sandra es un ejemplo de muchos otros que se podrían encontrar a lo largo del país, y seguramente en toda Latinoamérica. Esta maestra apasionada por las artes y quien ha compartido algunas de sus obras de arte para mostrarse en esta investigación, y como ejemplo para dar cuenta de la satisfacción y realización que encuentran muchos sujetos, incluyéndose, en y desde el arte.

A estas ausencias de temas y áreas de conocimientos en los últimos grados escolares se le puede atribuir para varias razones. Una de ellas relacionada con el énfasis productivo y tecnicista que se ha incursionado en las instituciones para preparar a los y las estudiantes a la vida laboral o énfasis profesional y, la segunda para intensificar la preparación de los estudiantes para las pruebas de estado, que además, de forma general tienen énfasis similares, es decir, le presta mayor atención a las áreas de saber consideradas como científicas. Ambas razones con un vínculo estrecho entre sí, la relación con la hegemonía del saber.

Sin embargo, desde la explicación que ha configurado el origen de la hegemonía de saberes, se ha considerado que las artes no constituyen aportes de conocimientos, se han subvalorado los haceres e investigaciones desde el arte,

deslegitimadas o invisibilizadas desde la mirada científica y positivista. Los aportes significativos que ofrece a quienes se atreven a encontrarse y desencontrarse en ella, son menospreciados desde la mirada de la competitividad y las formas capitalistas - productivas.

En relación a como se había sugerido en un apartado anterior, las interrogaciones sobre la inclusión han detonado elementos sugerentes para replantear el sistema educativo, y con ello la re-significación de saberes. De hecho, la misma profesora que lo reflexiona ha encontrado en las formas artísticas formas de ser, de estar y de saber en sus prácticas pedagógicas: *“Aquí desarrollamos metodologías hermosísimas a través del canto, a través de la pintura, de toda una serie de juego”*. Profesora Myriam. Lo que se relaciona desde la conexión entre la exclusión como repercusión de los saberes hegemónicos implica la re-significación de saberes para dejar de generar exclusiones.

Continuar perpetuando la visión y pensamiento occidental como único válido es continuar perpetuando las injusticias sociales. Así que de acuerdo (De Sousa Santos, 2010), para superar las injusticias sociales primero hay que superar las injusticias cognitivas, es decir, *superar la hegemonía de saberes*.

Estas reflexiones emergidas desde las maestras y maestros no son elementos que se hayan depositado, sino que han sido construcciones productos de reflexión y acción desde su inserción crítica en la realidad y su ímpetu por transformarla.

La tensión entre las experiencias cotidianas y situadas de maestros y maestras que pueden ser de variadas formas e intensidades, a veces radical, a veces flexible, algunas veces coherente y otras contradictorias, e incluso llenas de experiencias malas, infelices, desiguales, con la expectativa de una educación mejor para una sociedad mejor (De Sousa Santos, 2006), permite dilucidar que

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

las experiencias no siempre corresponden con las expectativas de quienes las protagonizan, esto también es un *proceso*.

La forma de ser y comportarse refleja en distintos momentos sus esfuerzos por transformar la cultura de la opresión y a la vez los límites que encuentran a diario que reflejan la estructura de la dominación, como lo dice Ana desde Fusagasugá, *“no se trata tanto de hablar de él, sino de vivirlo, esto es mucho más vivencial”*.

Cuando la ambigüedad de separarse del opresor, pero querer ser como él, está tan presente, la lucha difícilmente se da y no se cree en sí mismo, se cree que el opresor es impenetrable, invulnerable y se aplasta entonces toda intención de luchar contra la opresión. Esto le pasa tanto a docentes como a estudiantes, no atreverse a postular caminos bajo la premisa que la estructura como está establecida es su mejor versión posible. Pero arriesgarse, requiere primero darse cuenta que hay situaciones de desigualdad e injusticias para querer luchar contra ellas, es decir, y de acuerdo a Ocampo *“cuando el oprimido toma conciencia de su situación de opresión”* (López, 2012 p. 53) y la educación no facilita ese camino, sino que con las prácticas y la filosofía del adoctrinamiento y la obediencia, está incentivando seguir en el camino de la opresión.

La estructura dominante ama el control, y es mediante este control del vivir que los oprimidos han perdido su libertad de ser (...) A los estudiantes ya se les ve vencidos, inseguros (Freire, 2005)

Sin embargo, existen docentes que han develado prácticas e ideologías represoras dentro de la educación y se han incursionado a plantear cambios, se están atreviendo a ser y a dejar ser, transformando situaciones de opresión justificadas en diferencias convenientemente “inferiorizadas”. Docentes que se han rehusado a convertir en multitudes anónimas a sus estudiantes, sometidos a un destino que les es impuesto, que es predicho, en vez de esto muestran que todo se puede transformar y que la creación de cada uno y una junto con los

intercambios colectivos de pensamientos empiezan a elaborar sus propias posibilidades.

La educación se usa como fuerza de dominación para mantener el orden opresor y regulador para continuar perpetuando la finalidad de riqueza de los quienes están en el poder, y así se sigue manipulando y aplastando las iniciativas y las diferencias de los sujetos, que se reconozcan como igual de legítimos y con igual derecho de poder, amenazaría el régimen opresor, el orden establecido que mantiene la injusticia social.

La reproducción de las prácticas de las formas de poder no debería formar parte de los elementos constitutivos en la educación, sus cimientos y alcances pueden ser siempre re-planteados y re-significados. Pues los límites no existen cuando de la educación se trata, sin embargo se le han asumido límites y restricciones que arbitrarias que responden decisiones centradas desde la hegemonía e impuestas por la misma realidad opresora (Freire, 2011). Estos reconocimientos son el motor de búsqueda para las transformaciones de las desigualdades, discriminaciones e injusticias que se han producido y re-producido desde la educación.

La educación, visible desde sus mismos y naturales fines recrea sus objetivos vistos en el desarrollo de un espíritu crítico y transformador en sus contextos, que permita que las y los ciudadanos se consideren como sujetos cognoscentes legitimadores de la existencia de otros y otras, en el reconocimiento de los principios de equidad y justicia social. Esto se dibuja claramente en lo expresado por la Maestra Sandra cuando afirma *“para mí el objetivo de la educación es que los niños sean felices y que lo que aprendan les sirva para su proyecto de vida”*. En este enunciado la maestra expresa desde sus sentires como la educación va más allá de la transmisión de conocimientos y la obtención de mejores puntajes de las pruebas; por el contrario, ella ratifica una interpretación viva de la educación, como elemento favorecedor de bienestar dentro de una comunidad.

Desde Manizales la profesora Isabel converge en esta apreciación cuando dice que el objetivo de la educación *“es encontrar el bienestar”* Expresa también interés por el tema de la felicidad en la educación: *“Yo siempre he sentido que uno tiene que ser feliz y que los niños tienen que ser felices”*. Este elemento le ha inquietado por mucho tiempo y lo analiza como el sentido de bienestar en su caso personal. Lo afectivo, está involucrado en el interés educativo, no solo de cada estudiante sino de cada docente, pues la dedicación que disponen a ella representa el eje central en sus rutinas diarias, y de sus esfuerzos y relaciones contingentes, que no se eluden de los sentimientos, deseos, expectativas y propósitos, personales y colectivos. La profesora Diana ejemplifica con algunas experiencias: *“tenemos el caso de una estudiante sorda que llegó al colegio porque no tuvo la oportunidad de continuar en otro y estuvo dos años por fuera del sistema, y cuando llegó aquí al colegio se puso muy contenta, salían a las 3 de la tarde y ella no se iba. Nos decía que por qué no habríamos los sábados. Eso para mí es que ella encuentra aquí bienestar”*.

El proyecto de vida para las maestras tiene mucho que ver en relación con los propósitos de la educación desde sus perspectivas, y esto junto con los deseos propios y particulares de cada estudiante, podrían tejerse más significativamente. *“Que cada ser humano logre el proyecto de vida que ha definido y que esa educación le sirva propiamente para eso”*, dice Diana, o como relata la maestra Sandra *“darles el incentivo de lo que ellos quieren hacer y proyectos que les sirvan para la vida”*.

Pero lograr eso, de acuerdo a la profesora Diana no es sencillo pues implicaría mucho más que formaciones y títulos. *“Esas experiencias lindas, en las que se nota que los estudiantes sienten bienestar no pasan de la noche a la mañana, eso al principio no es fácil. Un maestro puede tener todos los cartones del mundo, masters, hasta licenciaturas en educación especial, pero si no hay actitud, esfuerzo y compromiso, no puede haber una buena labor”*.

Desde otra ubicación geográfica, la profesora Mercedes desde Fusagasugá relaciona el objetivo de la educación diferente cuando lo piensa destinado a los estudiantes con quienes comparte día a día en su aula: *“Debe haber una parte de talleres de actividades que aprenden y que puedan aplicar en el aula y que sean actividades que le ayuden para la vida”*.

También se dieron lugar a expresiones como: *“es importante que ese estudiante le sirva a la sociedad” Profesora Diana en Manizales*. Donde la reflexión, o la interrogación sería ¿qué le sirva para qué causa?

Comprender al estudiante como objeto que debe servir a los fines capitalistas o a reproducir utilitariamente su estructura sería contradictorio, desde estas lecturas, incluso para lo formulado por la Educación inclusiva, pues no se estaría cuestionando las bases de fondo que se han asumido en las relaciones epistémicas e interacciones entre los diversos agentes educativos que están atravesados por fuertes relaciones de poder sobre la cual esta edificada su organización y que generan otras exclusiones e injusticias sociales al interior del sistema, por lo que sus acciones también tienen resistencias.

Aunque bien la mirada de la maestra también pueda estar encaminada a reconocer la participación de su estudiante en la construcción de sociedad, y el: *“que le sirva”* en su lectura signifique un aporte en el tejido de una construcción de sociedad deseada, pero no olvidándose de sí, sino en la búsqueda de sí con los demás (Freire, 2005).

Desde otra perspectiva más cercana que las búsquedas y caminos que deben encontrarse desde la educación y la inclusión en la educación sirva para que cada estudiante participe y construya sociedad.

Esto amerita no solo análisis y reflexiones sino transformaciones y oportunidades y esta es la provocación, los elementos detonantes para las Insinuaciones de

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

aperturas de Caminos Otros en Educación, que no se basen en posturas y relaciones hegemónicas dentro de las dinámicas educativas, en este caso, propuestas desde Las Pedagogía(s) de las diferencia(s)⁷.

Con la misma fuerza reviven otras propuestas teóricas que encuentran en la educación la apuesta política para la liberación de tantas opresiones y para realizaciones alternativas de acciones contra-hegemónicas, como se ha mencionado.

Las Pedagogías de las Diferencias se podrían declarar de fundamento contra-hegemónicas, que en sentido similar al de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire la cual emergió para la reivindicación de quienes han sido oprimidos como resultado de las relaciones opresoras. Esta propuesta emerge en las búsquedas y necesidades de reivindicaciones de las diferencias y de los sujetos que han vivenciado exclusiones y discriminaciones por las lecturas hegemónicas de las *diferencias*.

Esto implica re-pensar y reflexionar la lógica operante que se ha automatizado por la asimilación de prácticas sociales tejidas históricamente que reproducen actos de desigualdades y represiones en la cotidianidad en los contextos educativos (Barragán & Amador, 2014). Visibilizar los procesos de subordinación e invisibilización, y la estereotipación o estigmatización que se dan a los sujetos por diferencias idiomáticas, de género, clasistas (Barrios-Klee, 2013), esta interacción se da en distintas direcciones y entre distintos actores educativos, aunque con un peso significativo sobre los estudiantes por el orden jerárquico en las interacciones que se asumen en la escuela. Esta comprensión es la que da respuesta al *por qué* de las Pedagogías de las Diferencias.

⁷ La perspectiva social y teórica propuesta por la investigadora argentina Marisa Fernández se refiere a “La Pedagogía de las Diferencias” en singular, sin embargo, desde el discurso no hegemónico se asume que no hay una única forma de pensar en y desde las *diferencias*, por lo que este trabajo propone su enunciación en plural: *Pedagogía(s) de las Diferencia(s)*.

Ello implica reconocer la historicidad de los sujetos, y de lo asumido sobre ellos desde la colonialidad, y no asumirlos como aislados, a-históricos o *predecibles*. Por tanto, involucrar una visión crítica de estas las realidades y del mundo que nos rodea para decir y escribir el pensamiento propio y crear con palabras e ideas propias el mundo que se piensa '*para sí*', es arriesgarse a pensar de otros modos y pensar-se a la educación diferente a lo establecido.

En la que la relación distante entre docentes y estudiantes no existe, sino las aportaciones y construcciones conjuntas de *cognoscer* el mundo y sus realidades, sus realidades sociales, injustas, opresoras. El diálogo de saberes es su máxima expresión de construcción de conocimiento, re-significaciones de conceptos, relaciones y transformaciones.

Por lo que es importante que la lectura crítica del mundo nazca desde ellos y ellas, y puedan cuestionarlo "pensar el mundo es juzgarlo" dijo Freire (2005 p. 16). Pues ante la mirada desnuda, sin sesgos alienantes, se abren las puertas para permitirse reconocerlo, comprenderlo, juzgarlo, expresar opinión y juicios sobre él, incluso querer renovarlo. Se apropia de su visión propia del mundo, instaura y atraviesa sus re-significaciones del mundo y hacia el mundo, pues no se agota en las tareas de coleccionar memorias e información.

En relación a este contraste la profesora Myriam manifiesta algunos reclamos que convocan auto-reflexión, y reflexiones colectivas de maestros y maestras sobre el modo de operar en la mayoría de instituciones educativas: "*Seguimos en una educación tradicional que es solamente de asistir, una educación memorística. Además, enseñando cosas que no deberíamos enseñar y exigiendo a los estudiantes cosas que no se les deberían exigir. Me parece que deberíamos reflexionar totalmente sobre la educación que se está dando*".

Pensar como aceptable estos modos y políticas con las que se está operando es asentir la idea de convertirlos en autómatas es negarles la oportunidad esencial

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

del deseo de *ser más* (Freire, 2005), de crear y convertirse en lo que quieran. Pues marca un camino estándar que limita aspiraciones y se ha convencido a generaciones que la permanencia de esas dinámicas es buena o ideal para todos, aun sabiendo que es lo mejor para la *estructura*, pues esto facilita controlarlos.

Estas pedagogías plantean miradas distintas en la que se motiva a que los estudiantes comprendan el mundo, su propio mundo, y lo entiendan como un mundo en transformación que no es estático y pre-dicho, sino que es continuo y que desde estas comprensiones, el estudiante tiene la oportunidad de transfigurarlo.

Mediante la crítica y reflexión elaborar sus propias ideas y propuestas, y retornarlas al mundo en transformaciones sociales que se emancipen. Lo impredecible de lo que puede ocurrir cuando sus saberes pueden salir del mundo y que vuelven a él, con significaciones subjetivas distintas e implicaciones imperativas.

“Decir y escribir su mundo, su pensamiento, su propia historia” (Freire, 2005 p. 16)

La educación debería dar protagonismo a la esencia de su creación, *los sujetos*. Tendría que reconocer que ese es su eje central y su principal interés y con ello el bienestar mismo de los sujetos. El propósito de la alfabetización y de la educación que debe virar su mirada más continuamente hacia los sujetos, en los que aprecie sus emergencias y no prevalezcan los señalamientos de ausencias o de supuestos pensamientos errantes. Desde la disposición de herramientas no para marcar caminos predeterminados, sino para incorporarlos a sus mismos procesos y rutas posibles. Rememorando a Freire (2005), se alfabetiza al pueblo no para que transmita lo que se necesite de él, sino que interesa que aprenda a escribir su vida desde su perspectiva, desde su ángulo y que se permita existenciarse,

historiarse y biografiarse por medio de ella, no solo como testigo sino como autor o autora.

Procesos en los que los y las estudiantes constituyen su propia forma, y la conquista de su intelecto, complicando y problematizando las contradicciones de la aventura histórica (Freire, 2005) para recrear el mundo, identificar lo que le ha obstaculizado y aportar esfuerzos para superar sus injusticias.

Sin embargo, como la educación no está encaminada a buscar situaciones de igualdad, equidad y justicia, se ha hecho deshumanizada y deshumanizante. Si la educación posibilita la expresión de inconformidades sociales por diferencias sociales que vivencian sujetos, recobraría su sentido más simple de humanidad y sería oportunidad para crear otros rumbos, y no porque sea nicho de desorden sino porque si se expresan es porque ya existen y son realidades de situaciones de opresión de sus anunciantes.

Así como Freire (2005) dice: si la alfabetización es la conciencia reflexiva de la cultura, ¿por qué la educación que es letrada se separaría de esto? ¿De la crítica del mundo y sus relaciones? Es asunto entero de la educación, reflexionar la cultura, y las relaciones sociales, académicas y políticas que atañan a los contextos de los estudiantes y a las instituciones, y al percatarse de existencias desiguales o de represión procurar transformarla en pensamiento y con praxis pues la sociedad y las realidades concomitantes no pueden desligarse a su interés.

Freire refiere que para que la pedagogía del oprimido sea posible es necesario la generosidad auténtica y humanista que en su relación para este caso (2005), que sería la Pedagogía de las Diferencias sería la búsqueda de justicia, equidad y legitimación de las diferencias. Las cuales también resultan siendo humanistas requeridas de actos de auténticas generosidades, diferenciándose de las pedagogías que parten de intereses egoístas y se camuflan en falsa generosidad

Carácter político y ético de la educación: Educación para la liberación

y en actos asistencialistas, mientras siguen manteniendo y perpetuando las situaciones de opresión.

Pues desde todo lo interrogado y confrontado hasta ahora, el valor ético de la educación tendría que ver entonces, con prácticas educativas que conduzcan hacia la posibilidad de la re-distribución del poder, desde las reflexiones y transformaciones para la legitimación de todas las formas de saber, conocer y ser en la escuela.

2. Interacciones basadas en la horizontalidad

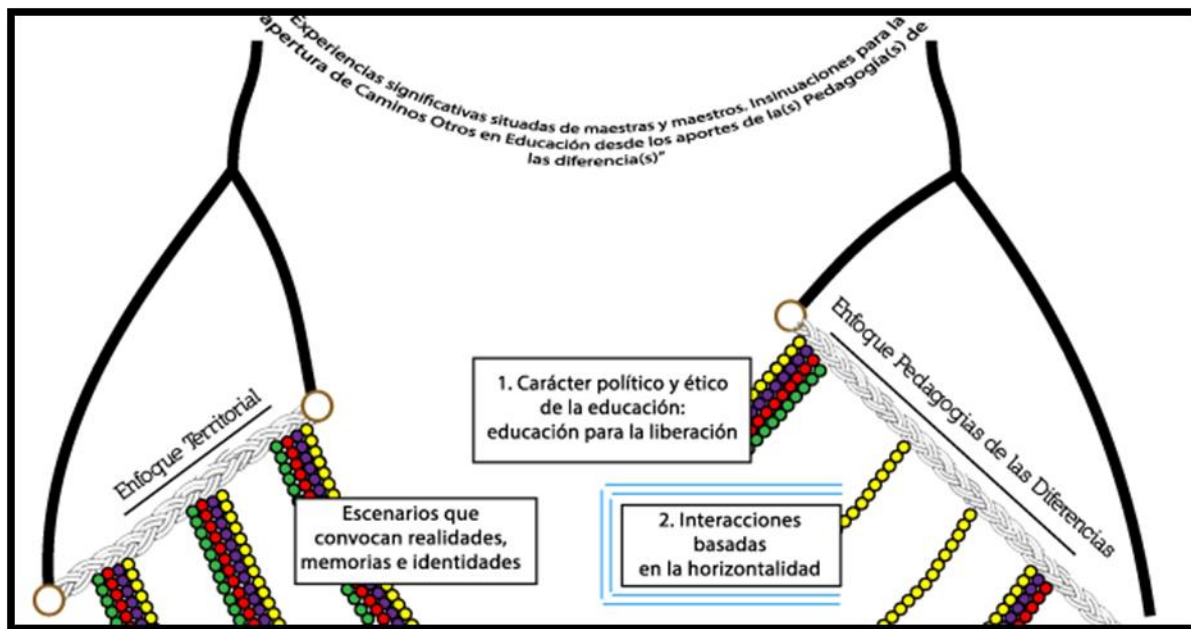


Figura 3. Interacciones basadas en la horizontalidad

Las relaciones de poder y control se viven en todas partes y adquieren distintas formas y tonalidades, son cambiantes y multiformes. En la escuela estas relaciones se acentúan, pues la ciencia y el conocimiento están politizados y por ende son campos de luchas de poder (Da Silva, 1999). Por lo que es común que en los entornos educativos o aquellos donde el conocimiento medie como objetivo de central interés, las relaciones sean de predominio jerárquicas (verticales).

Una clara evidencia de ello, es la relación docente-estudiante, la cual ha sido tradicionalmente jerárquica. Desde esta perspectiva el colectivo docente es quien controla ese poder y el estudiante le obedece. Por lo que es regular que el docente, asuma posición de superioridad y de control ante los estudiantes, quienes son asumidos desde el *no saber, no decir y no pensar* por sí mismos (Fernández, 2008).

Interacciones basadas en la horizontalidad

Mediante el control de poder ejercido por esas relaciones jerárquicas los estudiantes han perdido su autenticidad no sólo de *ser* sino de *conocer*. Al entrar a la estructura deben acoplarse a ella y convertirse en lo que se espera de él o ella y al no hacerlo deben enfrentarse a señalamientos y juicios de valor negativos en su contra, que resultan como consecuencias por no amoldarse. Esto sucede en la medida en que el sistema educativo sigue y reproduce las pautas valorativas que la sociedad impone y las ejerce a diario con sus estudiantes, se convierte en su política.

Convencerlos de su inferioridad y llevarlos al reconocimiento intrínseco de la superioridad que ejerce el rol docente sobre el rol del estudiante, el entendimiento temprano que su papel se delimita a seguir las prescripciones que imparte la pauta profesoral, directiva, sectorial y ministerial, porque...así debe ser.

Como resultado de estos, son los estudiantes y las estudiantes, sus pensamientos genuinos y legítimos sus inquietudes, su divergencia resultan desprivilegiados en el establecimiento de este régimen. De manera que los estudiantes se pasan los años escolares de esta forma, viviendo de acuerdo a la obediencia y para la complacencia de los dictámenes de los docentes, de las directrices escolares y del sistema en general, asumiendo la idea que al obedecer tendrán beneficios para sí, sin embargo, el provecho real es para la estructura dominante pues esta dinámica le resulta favorecedora para el mantenimiento de la organización del poder.

Al escuchar a los estudiantes referirse a los docentes como los que saben y automencionarse como los que no saben muestra la fuerza opresora del convencimiento que los estudiantes no son más de lo que se dice de ellos y la premisa de reconocer el saber del docente como único válido.

Avanzar en la reflexión colectiva sobre estas realidades y transformar las dinámicas e interacciones entre los sujetos y el saber para lograr que el bienestar

de las personas no se base en la dominación que hacen unos sobre otros es una necesidad y una reflexión que convertida en un ejercicio comprometido en los contextos educativos y en las relaciones con el saber pretender iniciar transformaciones en la cotidianidad.

Estas transformaciones se empiezan a visibilizar en las instituciones. Por ejemplo la profesora Diana desde la experiencia de Manizales relata: *“tenemos en una persona de la comunidad LGTBI que elegimos como personero, y ya se cambió el nombre, se llamaba Diego y ahora se llama Laura”* sobre la situación la profesora Isabel también se expresa: *“esa experiencia ha sido muy bonita, yo creo que eso lo permite es el mismo ambiente porque fue todo en el marco del respeto. La institución le brindó apoyo, la estuvimos acompañando el proceso. No hubo ninguna dificultad”*.

En el anterior relato de las maestras Isabel y Diana se puede ver no se impuso una ideología sobre otra, sino que en co-existencia se aceptan los modos de ser y de saber. No juzgando como incorrectos o indebidos por no compartir los mismos intereses que la mayoría de los niños, sino que respetaron su identidad, le apoyaron sus elecciones y participaron en dinámicas escolares para favorecer la comprensión social. La horizontalidad transformó dinámicas e interacciones dentro de la institución.

Las ansias por justicias, equidades, recuperación de la dignidad así como la recuperación de la libertad se reclaman porque existen sujetos que han sido despojados de ello, y que dentro del sistema educativo encuentran los límites y obstáculos que les impiden ser, ser más de lo que se dice de ellos, más de lo que se necesita de ellos, ser en sus propias búsquedas.

Esto implica que la existencia de personas que luchan por que se reivindiquen sus derechos y su dignidad (personas de libertades despojadas) que involucra por ende la existencia precedente de personas que se inferiorizaron por intereses

Interacciones basadas en la horizontalidad

de otros para sentir superioridad (Freire, 2005). Lo contrario les quita exclusividad, privilegios, prestigio, el tener más que los otros, y la disminución de control sobre los demás (aquellos que no hacen parte del grupo dominante) y se ha introyectado en muchas poblaciones, colectivos y personas la conciencia *que son menos y por ello merecen menos*.

Teniendo esto en cuenta y recordando que el sistema educativo sigue y reproduce las pautas valorativas que la sociedad impone y lo hace con sus estudiantes, en las propuestas fomentadas por Paulo Freire y posteriormente retomadas por Marisa Fernández se daría pie para pensarse a una educación que no se base en relaciones verticales, y pensar en la posibilidad de plantear relaciones de horizontalidad.

Estas relaciones en que se supone a unos superiores sobre otros, se desata coacciones de imponer restricciones, autoridad y en ese afán por mostrarse superiores aquellos que intentan controlar y tener el poder, no se permiten ser, ya no pueden ser. La horizontalidad invita a instaurar dinámicas emancipatorias en las que no se base en la represión tradicional que se ha ejercido sobre poblaciones y colectivos, ni en devolver esa represión a los que han sido opresores, sino en restaurar la humanidad de ambos, la humanidad de todos y todas.

Las acciones emprendidas por distintas organizaciones y líderes o lideresas, relacionadas con acciones integradoras e inclusivas en la educación tiene que ver entonces con luchas no por recuperar lo perdido sino por crear lo negado. Sin embargo el silencio a los que se les ha sometido a estudiantes con discapacidad, y las múltiples y variadas estrategias que se han intentado emplear para asemejarlos a un modelo de estudiante con características homogéneas de obediencia, de apariencia y pensamientos que el sistema considera como mejores ha sido la generalidad, que para muchos docentes parece la prioridad.

Precisamente al insistir en su supuesta inferioridad y se han desgastado en abogar por la normalización para que hablen, anden, vistan, hablen y se vean como la mayoría lo hace.

La horizontalidad pensada desde la educación interpela las relaciones verticales de la sociedad. En las relaciones educativas que se proponen desde la horizontalidad, la autoridad o validez ya no sería dictatorial ni unidireccional sino de acuerdos en comunión, en el aprender y estar siendo con el otro y no fuera del otro. Se vuelven interacciones relacionales y no absolutas.

Docentes y estudiantes que no se contaminan de esas relaciones establecidas o las hacen conscientes y las transforman. Transforman las interacciones de poder por relaciones de legitimación de saberes y subjetividades en reciprocidad entre docentes y estudiantes.

Es por esta razón que no habría saberes inválidos, ni puntos de vista errantes, sino subjetividades válidas que tienen sustento en experiencias vividas y caminos propios, por lo que el docente que vive esa relación no teme a las expresiones de sus estudiantes ni a que ejerzan su poder efectivamente.

Atraviesan la dicotomía del docente pensado como conocedor absoluto y del estudiante como sujeto de obediencia. Las interacciones son primero de respeto y de legitimaciones las diferencias.

Relaciones pensadas desde estas interacciones vislumbran posibilidades de re-pensar-se, re-plantear a sí y replantear-se el mundo en una posición de poder y no de subordinación, constituyéndose a sí mismo y en conjunto con otros, pero no sobre los demás.

Al plantear y accionar caminos otros en los haceres pedagógicos, el maestro o la maestra se reencuentra con él o ella y con los otros en su contexto de direcciones

Interacciones basadas en la horizontalidad

y sentires cambiantes y se libera desestereotipando acciones y roles de autoridad. Los docentes pueden compartir y sentir junto a sus estudiantes incluso en actividades que no correspondan a su objetivo primario, como por ejemplo dijo la profesora Ana, de Fusagasugá, al relatar: *“un profesor que tienen de sistemas es muy grato con ellos porque él es muy de jugar fútbol con ellos, de hacerles un chiste en medio de la clase, él es muy cercano”*. Estos relatos permiten visibilizar relaciones posibles en la legitimación que no implican autoridad, no la necesitan, pues se complementan entre sí. Y es que en la escuela la relación entre docente-estudiante se ha degradado, al considerar como legítima solo la narrativa del maestro y su saber sobre la del estudiante, esto ha quebrantado sus interacciones, las ha restringido e impersonalizado (De Sousa Santos, 2006; Freire, 2005).

Crear en los estudiantes y docentes como sujetos de saber, de pensar, de crear, válidos per se. Creer en esto es lo que contendrá el valor en la reflexión, el diálogo y la praxis verdadera entre los sujetos (docente-estudiante, juntos en los actos cognoscentes). Si esto no resulta es porque lo que opera y predomina es la idea de los recipientes vacíos o prima la desconfianza que las construcciones del otro sean incorrectas y lo que se visibilizará siempre al final será la visión del docente, es decir, recaer en la absolutización del conocimiento y de la ignorancia. Se requiere asumirlos como sujetos y no como objetos, incluso en la relación docente-docente en el trabajo conjunto de las dinámicas internas estas relaciones también se dan paso. Como lo relata la profesora Diana en Manizales *“en el camino hemos avanzado mucho. Se ha desarrollado una cultura de capacitación maestro-maestro, hay un respeto muy grande al conocimiento del otro.”*

En conclusión la hegemonía y legitimación unilateral de saberes limita las interacciones entre docente y estudiantes, los distancia: docente-estudiante; se propone entonces vincularlas bidireccional y horizontalmente: docente^estudiante y estudiante^docente y docente^docente, en la legitimación mutua de saberes y en las búsquedas conjuntas de saberes Otros.

3. Escenarios que convocan intersubjetividades y legitimación de saberes

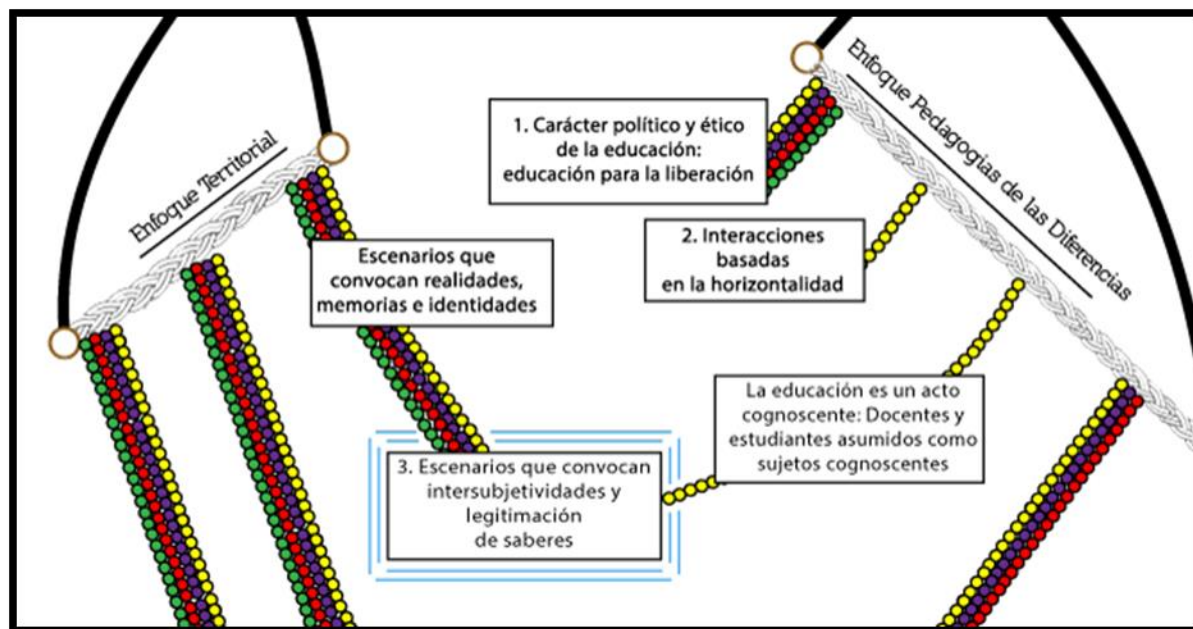


Figura 4. Escenarios que convocan intersubjetividades y legitimación de saberes.

La escuela crea los límites y elige las capacidades necesarias para aprender dentro de su sistema establecido desde su época fundacional. En la educación se naturaliza la incompletitud del estudiante y se generaliza la necesidad de corregir esa carencia o falta de algo (Fernández, 2008). Por lo que se encuentra de manera común en los relatos de los maestros y maestras maneras distintas de cómo han intentado emplear herramientas que puedan ayudar a generar a la completitud de sus estudiantes con base a los lineamientos y contenidos que se estipulan, resaltando el esfuerzo y lo difícil que les resulta, así como otros maestros cuestionan estos paradigmas resaltando la necesidad de ir más allá de lo instituido.

Como lo señala la profesora Mercedes en Fusagasugá *“uno tiene que tener compromiso, responsabilidad, ser más abierto, no meterse tanto digamos a la parte curricular, a la parte como tal de estudio ¡que tiene que ser así y tiene aprender esto!* Esta profesora da pautas para pensarse los contenidos y la

Escenarios, intersubjetividades y legitimación de saberes

educación más allá de lo estipulado, que sea más abierta y menos restrictiva. Estos pensamientos no son descabellados o irrealizables, mucho menos inválidos porque provengan de una docente en un municipio cercano a la capital sino las oposiciones que resisten a pensar opciones que salgan de lo establecido por el sistema por el temor que se convierta en desorden o rebeldías, temores que representaría amenazas a quienes se ocupan y se privilegian de mantener el orden y el poder.

Es pertinente recordar en este punto que la escuela es una invención social del ser humano y por medio de conflictos sociales fueron ciertos elementos y conocimientos los que se consolidaron y aprobaron para darse en la escuela – y no Otros. No se trata pues, de qué es válido, sino qué se consideró como válido (Da Silva, 1999).

En la educación dominante no se espera que los estudiantes realicen actos cognoscitivos auténticos, pues no son llamados a conocer sino a memorizar y archivar, a asimilar pasivamente lo impartido y narrado por el educador, pues la posibilidad de lo cognoscible se muestra como posesión única y verdadera del educador y no como mediación de la reflexión crítica de ambos. La función por ende del maestro o maestra en el sistema actual parece centrarlos predominantemente en mantener y perpetuar el orden.

Este modelo de educación supone a unos sabios y a otros ignorantes. Absolutiza la ignorancia siempre en el otro (el colectivo estudiantil) y considera sabio y cognoscente al docente, poseedor del conocimiento.

Esta absolutización de la ignorancia suele ser conducida hacia quien se pretende alinear, que para el poder dominante es siempre el Otro, al que se le considera distinto.

De acuerdo a la profesora Mercedes de Fusagasugá, dado que sus estudiantes según su criterio tienen tantos vacíos y necesidades vieron la premura de trabajar en la flexibilización curricular con los estudiantes que tienen alguna discapacidad para avanzar en las metas escolares: *“Empezamos a trabajar para la flexibilización curricular, no porque uno supiera sino por las necesidades que veía de los estudiantes, entonces uno le veía una necesidad y de pronto si les daba el mismo tema con las mismas estrategias y las mismas actividades y no arrancaban entonces hacía otras actividades para ellos. Así empezó a funcionar esta experiencia en Fusagasugá”*. El análisis del relato de la profesora Mercedes está integrado a la visión del estudiante de la que se ha venido mencionando, la visión en la que los estudiantes son asumidos desde la incompletitud y desde su diferencia como problema para acoplarse al sistema y a las reglas que en este priman. Así que su mayor preocupación para la búsqueda y elaboración de diversas actividades son las de evitar el fracaso escolar, como lo ha indicado también la profesora Myriam de Pasto al manifestar que encuentra “habilidades en la discapacidad y talentos excepcionales con el fin de evitar la frustración y el fracaso escolar”.

Sin embargo, aunque hayan partido desde estas visiones, en el camino han transformado y se han transformado con sus estudiantes en la interacción que se han permitido, al abrirse a la inter/subjetividad y validación bilateral. Lo que les ha inquietado a reflexionar y preguntarse por ir más allá de lo que habían predispuesto a hacer.

Por ejemplo, cuando la profesora Mercedes anuncia: *“Los procesos de ellos son muy diferentes a los procesos de los niños comunes, mientras que un niño regular puede identificar, escribir, distinguir las vocales, ellos no. Ellos se demoran como 6 meses haciendo eso, entonces ¿qué pasa con esos logros y esas subidas al sistema?”* Esta preocupación manifestada por la profesora Mercedes ayuda a evidenciar la prioridad en tiempo y resultados que han sido pensados para estudiantes homogéneos (o para homogenizarlos) y no en sus

Escenarios, intersubjetividades y legitimación de saberes

diferencias, por lo que la diferencia que no sea fructífera para estas dinámicas es desvalorizada dentro de un sistema así planteado.

La experiencia de la profesora sin duda constata la perseverancia de docentes por mantener el orden del sistema en sus dinámicas cuando menciona que *“muchos estudiantes aquí que llevan 4-5 años y aun así no dan, no pueden y los papás saben que no dan, de todas maneras los dejan aquí, ¿por qué? porque de pronto se liberan de ellos al dejarlos aquí”*. Esto último puede indicar que hay familias que mantienen esperanzas que al involucrar a sus niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo regular les traiga mejores oportunidades que no llevarlos, así como otros casos pueden coincidir con las hipótesis de la profesora Mercedes.

Al seguir estos parámetros en los que se ha encaminado los límites y objetivos dentro del sistema, se le niega a la educación y a la construcción de conocimiento la búsqueda, la posibilidad de interrogarse, reinventarse pues la sociedad se acostumbró a seguir las cosas dichas, estables y estáticas. Son con estos cimientos y reglas de juego sobre los cuales varios docentes y funcionarios han intentado encontrar opciones para que el recorrido y tránsito de los estudiantes en él se curse sin mayores contratiempos, aunque esto no se aleje de la lectura de incompletitud hacia los y las estudiantes. Cuando la profesora Mercedes de Fusagasugá enfatiza: *“hay estrategias metodológicas que uno tiene que usar para que ellos puedan avanzar”*

Por ejemplo, en Pasto la profesora Myriam señala: *“la intención es llevar a cabo capacitaciones continuadas a docentes sobre el tema de las diferentes discapacidades, por ejemplo, qué diferencia hay entre una discapacidad cognitiva y un trastorno de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, que a veces el docente se confunde y no sabe identificar”*.

En tanto no se anime a la búsqueda y la reflexión crítica individual y colectiva se está decapitando al estudiante como sujeto cognoscente, incluso se atenta contra su subjetividad cuando antes de conocerlo se le asume como predecible, predeterminado, cuando se ponen etiquetas antes que su humanidad misma, cosificando, patologizando, y asumiéndolos en posiciones de ignorancia y/o de inferioridad sobre otros estudiantes (dinámicas características de la relación jerárquica discutida antes). El quiebre y las injusticias en la educación empiezan a calarse muy profundas cuando se mantiene la idea de llenar a los estudiantes como recipientes vacíos de contenidos estáticos, descontextualizados, sin sentido real ni significativo de sus experiencias existenciales (Freire), y apenas permitir participación simbólica de sus intereses y realidades en actividades casi siempre aisladas. El paradigma que atraviese esta idea debe buscar como cimiento de la educación el encuentro y validación de los sujetos, la intersubjetividad que genera el encuentro y las posibilidades en tales encuentros y legitimación de saberes: locales, y desde lo contextual.

En sintonía con el mensaje principal que hace a continuación la profesora Myriam de Pasto, al expresar desde sus palabras que: *“Cuando entendemos que el aula es un lugar donde se trata con la diversidad, el objeto de estudio no es la insuficiencia, la limitación, la debilidad, la disminución por sí mismo, sino la persona excepcional agobiada por las consecuencias sociales”*. La profesora llama la atención sobre la discriminación de la que son objeto niños y niñas dentro de los contextos educativos a razones de consecuencias sociales que se han heredado históricamente, enfatizando y aquí añadido que la niñez y la juventud con o sin discapacidad van al sistema educativo a relacionarse con el saber y no para ser referenciados desde diagnósticos y patologías.

Hay docentes que se basan en diagnósticos para plantear o re-plantear su organización escolar, lo que no se juzgará como bueno o malo, sin embargo, se puede ver cómo han intentado atravesar y romper paradigmas instalados en cada contexto con las acciones que se han venido realizando. Uno de estos casos se

Escenarios, intersubjetividades y legitimación de saberes

sitúa en Manizales, donde los tránsitos se han ido transformando de acuerdo a la experiencia misma y las posibilidades que mostraban los mismos estudiantes. El siguiente es un relato de la profesora Diana: *“comenzamos con ese primer grupo y les dimos una intensidad horaria distinta, había materias, pero también pensamos que había que darles más sobre formación ocupacional y talleres. Luego nos dimos cuenta que no era así sino al contrario, que había que darles formación en castellano, en matemáticas, porque desde luego llegaban con muchos vacíos a los grados superiores como 8º y 9º, por las mismas materias que se ven como física o química. Por ejemplo para los estudiantes con discapacidad cognitiva, se requerían ajustes y adecuaciones curriculares para ellos”*. La maestra comparte en este relato la transición y transformación en la posición de asumirlos como sujetos de ocupación a legitimarlos como sujetos de saber (independiente de las discusiones de los contenidos o cantidad de materias que se adjudiquen que no corresponden al objetivo de esta investigación).

Las transformaciones en el colegio situado en Manizales tuvieron procesos de décadas, y hoy un recuerdo que no se borra en la historia de esta institución ni de la memoria de la profesora Diana es el siguiente: *“fue así como tuvimos la primera promoción de bachilleres con discapacidad cognitiva demostrándonos que sí podían llegar hasta el grado 11º”* relatando con orgullo que fueron los estudiantes quienes les mostraron no solo que podían hacerlo sino que querían, y en colaboración bidireccional se apoyaron.

Si bien el objetivo y la ilusión tanto de maestras, maestros y estudiantes era alcanzar el logro que los estudiantes obtuviesen la titulación como bachiller lo que encontraron en los recorridos fue tal vez más interesante: Encontraron en el otro y la otra, formas conjuntas para construir, construir saberes, relaciones de respeto, de legitimación, relaciones de inter-subjetividad, lo que ahora es considerado en la institución como su eje angular. De aquí las construcciones posteriores se hicieron más significativas y amplias.

En otra locación, la profesora Ana en Fusagasugá relata la experiencia previa que vivenció antes de participar en la experiencia educativa que se convocó y sobre la cual ahora vuelve y reflexiona con su presente. Su relato en relación es el siguiente: *“yo solamente había tenido mis prácticas universitarias con este tipo de población, y para mí no habían sido muy gratas. Tenía muy bien dibujado en mi recuerdo los espacios a los que me llevaron como practicante, la misma situación de los estudiantes hacía que uno los viera como enfermos dentro de esa separación, porque cuando yo estudié era más o menos como un aula especial dentro de un instituto educativo, no se veían aulas de inclusión, sino que era como una integración ¡pero que uno estuviera contento, no!, y ¡que ellos estuvieran contentos, menos!”*

Escenarios como los que relata Ana, fueron constituidos fuera del sistema regular y se le llamó educación especial. Desde esta perspectiva los niños que tenían alguna discapacidad por lo general no hacían parte de las aulas regulares. Esto podría explicarse desde el sistema de competencias al que me he referido, dado que la estructura busca el orden, la obediencia y disciplina para lograr sus fines competitivos y el reflejo de ellos en resultados cuantitativos se naturalizó que no era conveniente para ninguna de las partes que los estudiantes con discapacidad estuvieran dentro de la educación regular. Sin embargo, los interrogantes o las críticas no se deberían centrar en por qué adentro o por qué afuera sino en cuestionar sobre qué se está ocupando la educación para considerar que puede dejar sujetos fuera de ella. Si la educación en Colombia fuese humanizada y humanizante esto no sería punto de discusión, pero dado que se ha vuelto deshumanizada y por ende deshumanizante, entonces se abren controversias al respecto y se ha tenido que luchar para conseguir el derecho a ella.

Cuando Ana vivió otra experiencia, su reflexión al respecto cambió, descubriendo que las condiciones en las que había vivido su anterior experiencia no le parecían dignas ni para los estudiantes ni para ella como maestra y ahora manifiesta agrado por la legitimación de estar dentro de una institución regular con

Escenarios, intersubjetividades y legitimación de saberes

estudiantes que portan el mismo uniforme y que se sienten parte del colegio. *“Uno piensa que trabajar con una población con discapacidad ya se construyen unas barreras que no permiten llegar directamente al estudiante, pero si uno se da cuenta es uno el que entra lleno de prejuicios, y realmente lo que uno tiene que hacer es dejar esas barreras aparte, y comenzar a ¡sentir!”* expresa la Profesora Ana en Fusagasugá. Esta profesora abre la posibilidad al permitirse descubrir a cada uno y cada una de sus estudiantes en el encuentro, desestereotipando prejuicios sociales, le ha dado nuevas perspectivas en la interacción y con las relaciones de saber con los estudiantes. Lo contrario, es decir, mitificar a los estudiantes, alinearlos, reducirlos a cosas, restringirlos a lo que se espera de ellos es violentarlos, es matar su ímpetu de descubrir (Freire, 2005) .

La convergencia en el mismo escenario también les ha generado otras reflexiones y transformaciones en el contexto educativo: “El pensar que les tenían miedo a decir miren tan juiciosos que son sus muchachos, vea en una izada de bandera todo lo que se saben, mire cómo se portan. También de pasar a decir si se portan mal los llevo al salón de al lado que es donde están los especiales, a decir aprendan de los muchachos de la camiseta roja y azul que se portan así” Profesora Ana en Fusagasugá. La maestra ha notado cambios sociales en su entorno que le parece favorecedores, y de impacto social positivo hacia sus estudiantes y hacia ella misma. El análisis podría llegar hasta cuestionar si la obediencia se toma como un sistema de control en el que se intenta alinearlos, y procurar homogenizarlos para su disciplina, sin embargo, el impacto referido en esta categoría está resaltando los prejuicios y estereotipos que se han atravesado en este contexto, los que les resultan propios.

En Manizales los tránsitos y los procesos para atravesar paradigmas han sido otros. El liderazgo en este caso se ha pujado desde las directivas, en cabeza de la rectora y la coordinadora de la institución. Los cambios y transiciones que se han realizado allí se han pensado en torno a los y las estudiantes, así como

alrededor de reflexiones docentes, discusiones académicas y políticas que en conjunto han apuntado a la renovación continúa de las políticas institucionales, el ambiente escolar y la vigencia normativa por la inclusión. De acuerdo a Isabel la diferencia en esta institución es que la inclusión se ha instalado más allá como política o discurso está instaurada como cultura desde los estudiantes hasta los docentes y administrativos, gestiones que evidencian el liderazgo de las dos mujeres que iniciaron esta propuesta en Manizales. *“Matilde la rectora, ha manejado la línea que todos debemos estar comprometidos con la inclusión. Cuando vino la parte de la inclusión ya no había grupo especial, sino que cuando llegaban los ubicábamos en los grupos regulares. Fuimos aprendiendo mucho sobre todo los estudiantes y también nosotros como profesores e institución.”*

En la legitimación del otro las maestras aquí visibles han interpelado estereotipos, identificado prejuicios y han ido construyendo saberes y sentires diferentes a los establecidos (Fernández, 2008).

La profesora Myriam afirma que “la forma la ha ido dando el mismo contacto con los niños y que son ellos y los docentes los verdaderos protagonistas – Myriam en Pasto. Por otro lado, la profesora Ana (Fusagasugá) atribuye el cambio de paradigma a los esfuerzos de las docentes del programa de adultos y de su coordinador enfatizando que “el paradigma ha cambiado gracias al esfuerzo, al trabajo del día a día y el tiempo extra que se invierte”. Por distintos caminos y alternativas esto da cuenta de las posibilidades de re-descubrirse como sujetos políticos en la acción diaria y de convicción con la que trabajan a diario, reivindicando no solo su quehacer docente sino el del objetivo mismo de la educación.

La docente o el docente, promueve bajo la confianza dirigida, reconocerse y reconocerse en el otro, descubriendo que no hay una sola lógica, dando así lugar a la inter-subjetividad. Sobre lo cual retomo una reflexión de la profesora Ana en la que menciona: *“la primera barrera que se debe romper, es la barrera de actitud,*

Escenarios, intersubjetividades y legitimación de saberes

dejar de verlos como enfermos y saber que de todas maneras tienen algún tipo de discapacidad". Para esta profesora el hecho de interactuar con los y las estudiantes en una clase de educación física, fue lo primero más importante y más agradable para ella. A lo que le respondió a su colega: *"¡Mercedes me quedo! ¡Listo me quedo!, eso me provocó como comenzar a sentir lo que sienten ellos de pronto eso fue lo que me pareció importante."* Confiar que la interacción y que en la inter-subjetividad con el otro la posibilidad de encuentro se hace ver y que el escenario no es limitación sino provocación e invitación.

Escenarios que pueden ser el colegio y los espacios dentro de él, deportivos o académicos, que pueden transformarse en escenarios de experiencia para pensarse y hacerse juntos mediante elaboraciones colectivas, invadiendo el espacio académico para convertirlo en espacio de creación y sorpresa (Barrera, 2011). Se muestran, entonces, las posibilidades en invitaciones a encontrar formas de legitimarse y de construir con ellos, *no para ellos.*

La relación de legitimación de saberes se vuelve trascendental en la interacción que busca llegar, o no, a la toma de decisiones. Lo que implica no estimar unos saberes superiores a otros, sino la construcción en comunión y en consenso reflexivo desde las experiencias subjetivas de la praxis individual y colectiva que viven los sujetos. Como lo relata la profesora Diana en el colegio donde trabaja en Manizales, eso se ha convertido en una cultura *"cuando surgían experiencias positivas, digamos una estrategia de un profesor que tenía un niño con hiperactividad, entonces lo socializábamos con los demás para aprender todos. Nos encargamos nosotros mismos de retroalimentar, de socializar esas experiencias de aula de los profesores: los casos de éxito, qué estrategia utilizó, por ejemplo. Esa ha sido una cultura que se ha adoptado"*. La relación de horizontalidad que se ve en estas interacciones permite abrirse al otro como par y no como superior o inferior, inclusive como se ve en el relato anterior, desde la paridad entre docentes. Desde esta comprensión y en la riqueza de la inter-subjetividad se legitiman los aportes posibles de cada uno y cada otra y entonces

se hace fácil la confianza para dar los aportes propios a los demás, en una interacción co-participativa de construir sobre saberes pre-existentes y vivenciados. Relaciones que permiten la colaboración y la retroalimentación para re-significar conceptos, interacciones, iniciativas y elecciones en conjunto.

Una de las premisas más importantes que se retoman de Freire para la Pedagogía de las Diferencias, es que el estudiante es asumido como sujeto cognoscente que aporta en la construcción de saberes y realidades sociales. Esto posible y propiciado desde la reflexión de la conciencia individual y colectiva sobre el sentido y carácter de la educación así que es un acto cognoscente que se da en el diálogo, pensamiento y acción (Freire, 2005). En los recorridos que han llevado las instituciones con estos maestros y maestras se develan transiciones en los que inicialmente a los estudiantes con discapacidad les valoraban mucho más lo afectivo y casi nada a sus construcciones con el conocimiento y ahora manifiestan que los estudiantes son asumidos no sólo desde el sentir sino también desde el saber, como sujetos de realidades sociales en los que esta dicotomía pierde caducidad si de elegir se trata. Al respecto la profesora Isabela desde Manizales relata lo siguiente: *“siempre terminaba valorándoseles más lo socio-afectivo o la parte motora y lo que se iba quedando atrás era la parte cognitiva, entonces en esa búsqueda a nosotros nos sirvió escuela nueva y luego escuela activa urbana”*

Dice la profesora Diana en Manizales: *“nos dimos cuenta que ellos tenían derecho a recibir la misma intensidad horaria, las mismas materias, las mismas posibilidades de pasar de básica a media, avanzar en bachillerato, de presentar el ICFES como se le denominaba en ese entonces, de tener oportunidades de vincularse a hacer cursos con el Sena o entrar a la Universidad”*. Atravesar aquellos paradigmas que existen sujetos hombres o mujeres, predestinados a no conocer y mantenerse estáticos en el tiempo requiere transformar estos pensamientos desde la comprensión de las experiencias e intereses de los propios protagonistas y en sus relaciones con el saber y construcciones de

Escenarios, intersubjetividades y legitimación de saberes

proyectos de vida son las re-significaciones que han elaborado las maestras y los maestros de esta institución en la relación con sus estudiantes.

Acerca de esto se relaciona la justicia en el acceso a las relaciones con el saber, dado que esto implica atravesar los estereotipos y buscar caminos propios en construcciones conjuntas en el reconocimiento de los sujetos como seres cognoscentes, acentuando que la educación es escenario que convoca *sujetos al saber*. El acto de conocer no se hace sin los sujetos pues los sujetos son los que conocen sobre lo cognoscible, y ello no puede desprenderse tampoco de los sentires y las experiencias vivenciales de cada sujeto convocado.

Para ello las relaciones de acercamiento vs las de distanciamiento (características de una relación jerárquica), propician conocer y desestigmatizar. Para la profesora Sandra (desde el municipio de Ipiales) la relación entre docente y estudiante es la que le posibilita todo lo que han hecho, y la considera esencial. Según ella: “*Esa relación debe ser de involucrarlos, involucrarlos a ellos en todo, en todo lo que uno haga*”. La relación que enuncia esta docente no se basa en la separación sino en la unión, es la de componer. Componen oportunidades y se componen (como una composición artística) entre ellos y ellas.

Como referiría Freire: *prácticas de libertad*, que se encuentran cuando cada estudiante tiene condiciones de descubrirse, conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino (Freire, 2005). Prácticas en las que asumidos y asumidas como sujetos cognoscentes ven las oportunidades de aprender, así como de desaprender en los descubrimientos de su reflexión y encuentra caminos posibles que re-significan sus propias transformaciones.

La propuesta desde las Pedagogías de las Diferencias en este caso, se hace espacio en las oportunidades y posibilidades de expresar sus creencias, opiniones y conocimientos en la contribución desde discusiones críticas que generan diferentes posiciones frente a diversos temas. De forma que se conocen

las posturas, se valoran y se reconocen como legítimas y contribuciones válidas, pero también teniendo derecho a cuestionarlas manteniendo el respeto y la libertad entre todas y todos los involucrados. Por tanto el valor de las relaciones inter-subjetivas no se aparta del conocimiento que se halla en la escuela (Fernández, 2008), sino que lo potencia y lo llena de sentido propio y colectivo.

Desde las Perspectivas y Saberes Otros, el docente y el estudiante y en relación con sus subjetividades propias y situadas pueden escoger y pensar otras formas de análisis y apropiación de los conocimientos y visibilizar contenidos y perspectivas cercanas desde y hacia sus realidades sociales, pues el conocimiento se hace vivo desde los intereses y experiencias que le atribuye cada sueto, dejando de lado también el paradigma de distanciarse de lo cognoscible, la distancia entre el sujeto-objeto, se cuestiona también.

Los estudiantes cursan sus trayectos en diálogo y reflexión crítica, descubren que sus saberes y experiencias son válidas y encuentran valor en las de sus demás compañeros y docentes, desde el entendimiento que el contenido está siempre renovándose y ampliándose y dado que no es algo dado sino construido se encuentran como parte de y no fuera de él.

No se puede hablar en singular, sino en pluralidad de sujetos o actores en la aceptación de la intersubjetividad, pues el conocimiento se construye en comunión y no en singular. Postulado que se empatiza y se deriva de la afirmación de Freire (2005): Nadie libera a nadie, y nadie se libera solo, los humanos se liberan comunión.

La solidaridad entre los sujetos se da para abrir puntos de vista, y esta solidaridad es inquebrantable en las relaciones horizontales. *“La tolerancia, la solidaridad y el respeto, tanto del director de grupo, con los profesores y los mismos estudiantes, por ejemplo, cuando se va a escoger a los estudiantes para hacerles un reconocimiento ellos mismos lo eligen y con mucho respeto se comunican las*

razones” señala la profesora Diana desde Manizales. Este ejercicio implica una profunda creencia en los sujetos, en el poder creador de sus estudiantes como diría Freire (2005). En este caso materializada en acciones y dinámicas concretas.

Los docentes se descubren en su experiencia y con su vocación irreconciliable de humanizar. Humanizan su quehacer, humanizan directivos, humanizan padres de familia y humanizan colegas; se humanizan a sí mismos, y se humanizan con los estudiantes. Con esto se relaciona la motivación de estas maestras y maestros y de sus instituciones, en el haber realizado acciones y emprendido iniciativas para que niños, niñas y jóvenes masculinos y femeninos ingresaran y transitaran sus recorridos escolares en estos colegios, lo que otras instituciones educativas rechazaron. En relación a esto se puede develar que los rechazos o las oportunidades se dan por confianza o desconfianza hacia el otro u otra, y estas experiencias educativas que hacen parte de esta construcción han sido casos en los que se optó por confiar en el otro, aunque se dijera de él o ella que no podía.

Al respecto Ana en Fusagasugá señala: *“hay mucha gente que viene a pedir el cupo e independientemente de la condición que tengan se asumen y se dejan en el aula para ver qué tanto pueden avanzar”*. La profesora realiza algunas hipótesis sobre las preocupaciones de las familias y sobre estas situaciones: *“Es donde poder dejar al hijo que ha perdido en infinidad de colegios y ver toda la parte de rechazo que ha tenido la sociedad hacia estos personajes”*. La profesora Myriam en Pasto declara que fue un reto: *“fue un reto porque nadie aceptaba a los niños con discapacidad, me animó precisamente el reto de que los niños que no son aceptados sean aceptados”*. También los relatos de las profesoras de Manizales Diana e Isabel, mantienen un elemento común que es el haber generado opciones para personas que habían sido estereotipadas y rechazadas en otras instituciones educativas: *“En el año 1993 comenzamos integrando 26 estudiantes en la básica secundaria. Eran estudiantes con discapacidad cognitiva específicamente de grado sexto. Lamentablemente no había ninguna institución*

en ese entonces que les permitiera continuidad de básica primaria a secundaria, entonces en coordinación con la rectora, puedo decir que somos pioneras en el tema porque les abrimos posibilidades de que ellos estuvieran en básica secundaria. Así sucesivamente se fue dando que todos los niños que llegaban a 5o. en las aulas especiales seguían en el colegio y luego fuimos incorporando otras discapacidades y necesidades educativas como fueron discapacidad auditiva, visual, hiperactividad, déficit de atención, entre otras”.

Los relatos anteriores tienen en común la visibilización del rechazo y negación constante que muchos y muchas estudiantes y sus familias experimentaron previamente, en la travesía de ir colegio a colegio en la espera que alguno lo ‘recibiera’, siendo en ese transcurrir... aspirantes para ser estudiantes. La lucha y las acciones de las maestras y maestros participantes y de sus instituciones para garantizar el derecho a la educación y las transformaciones a las que se dieron lugar para descubrir otros caminos y posibilidades abrieron puertas para nuevos tipos de solidaridades y cosmopolitismos subalternos (Gaztambide, 2010). Generando no solo oportunidad de estar, sino de la presencia de otros modos de ver y sentir el mundo, entonces, se convierte en oportunidad mutua de enriquecimiento Cosmopolitan desde las diversidades de relacionarse con el mundo y con otros y otras en él, y no es un enunciado que debiera leerse desde el docente hacia el estudiante, sino desde el estudiante hacia el nuevo contexto, y personas en él, es una formulación que vale la pena pensarse desde ambos puntos de vista.

Estas acciones en las que se da lugar a los y las estudiantes que no reciben cupos en otros colegios según varias las maestras han desencadenado algunas consecuencias que relacionadas con las representaciones sociales de las comunidades han estigmatizado sus labores docentes. A continuación, algunos relatos: *“creen que aquí se lo vamos a remediar, muchos creen que aquí están las pildoritas mágicas para que su hijo haga y no haga, y no, entonces personas que sin conocer el programa les dicen allá en el técnico le pueden resolver”*

comenta la profesora Ana en Fusagasugá. En Manizales, la profesora Isabel relata: *“Quieren mandarnos a todos para acá y no nos podemos volver exclusivos ni convertimos en una institución tipo terapéutica. Entonces eso se nos está volviendo en contra porque ahora todos los psiquiatras, piden que los traigan acá al igual que muchas instituciones educativas. Cuando decimos que no tenemos cupo es porque tenemos ya el cupo máximo de porcentaje de estudiantes con discapacidad, pero llega una tutela y la rectora no se va a ir a la cárcel por eso, entonces, toca atenderlo. Han sido peleas con entes gubernamentales, pero sobre todo con las demás instituciones educativas que nos quieren mandar todo a nosotros. Nos sentimos que estamos siendo castigadas, la docente en este momento está para reventarse, entonces y ¿el derecho que tiene la docente? ¡No hay!* Estas expresiones sentidas de parte de las maestras reclaman ser escuchadas, *leídas*. Demandan atención no sólo hacia sus estudiantes sino hacia ellas, y ellos como docentes, problematizan el manejo operativo que se está derivando con los últimos auges políticos en relación a la inclusión en la educación en los últimos años. Manifestando que esto ha provocado una saturación para algunas instituciones para sus docentes. Estas maestras se están sintiendo saturadas. Se sienten contrariadas ya han manifestado que sus labores merecen a reconocimientos, y lo que parece estar representando su dedicada y labor humanista, es desentendimiento de parte de las demás instituciones, docente e incluso entes legales, al direccionar la mayoría de estudiantes a las mismas instituciones, cada vez.

La educación merece atención no sólo sobre los y las estudiantes sino también sobre los docentes y las docentes, miradas que se pueden dar desde distintas lecturas en la labor y praxis docente. Por ejemplo Bustamante (2012), plantea al docente, como un maestro cuadrifronte, el cual debe encargarse no solo de asuntos académicos, sino también administrativos, disciplinarios e incluso sociales que se estén dando en auge en las políticas y relaciones sociales de cada era y explica sus formulaciones mediante 4 categorías (Funcionario, Profesor, Enseñante y Docto), y aunque me encuentro con él en las afirmaciones

que aseguran que al maestro se le ha encargado las problemáticas sociales de cada momento histórico, me distancio con ahínco de él, en tanto no se cuestiona las exclusiones y hegemonías que se han dado lugar en la educación, ausentando el rol político y epistémico del docente y la docente en las transformaciones sociales. Así como tampoco se preocupa en su este texto por visibilizar a las docentes y maestras en las relaciones que plantea, mostrando un discurso homogenizado desde “los” docentes.

Sin embargo, es evidente que a los maestros y maestras se les ha acuñado tareas complejas y que se les piensa como los personajes que en últimas deben resolver las crisis sociales. Lo que hace no un llamado, sino muchos llamados a solventar y organizar juiciosamente en los territorios las dinámicas que puedan estar generando no inclusiones sino exclusiones y desazones a aquellos maestros y maestras que están forzando caminos con sus estudiantes en pro de la equidad y justicias desde la educación. También invita a los y las autoras interesadas en temas educativos a develar estos vínculos entre las relaciones sociales y la educación desde miradas contra-hegemónicas.

La experiencia de la diferencia se vuelve subjetividad (Gaztambide, 2010), por lo que se produce siempre desde la relación con los otros, en la inter-subjetividad, la otredad y la diferencia se realiza desde el encuentro. Lo que también sucede con el saber, este se da en el encuentro con otro (sujeto u objeto), así que el saber también es producto del encuentro con la diferencia y con las diferencias inter-subjetivas.

Emergen también consecuencias positivas de impacto entre los estudiantes cuando se dan en encuentros reacciones y reflexiones ante los demás: *“Llegó un estudiante que ha sido echado de todos los colegios. Cuando llegó un compañero ciego a su grupo, eso lo transformó como persona, cambió totalmente ese muchacho. Dijo “yo veo, yo camino, yo oigo, ¿qué es de mi vida, de mis baches escolares? Ya no era el que echaban de los colegios, se volvió buen estudiante.*

Escenarios, intersubjetividades y legitimación de saberes

Sorpresas de los encuentros que también relató en otro momento la profesora Diana desde Manizales cuando dice: *“Ese hecho de compartir con el par, con una persona que tenga discapacidad cognitiva, el hecho de estar en una institución donde él se lanza como presidente y que toda la comunidad lo oye, lo aplaude, vota por él para que sea presidente”*. Situaciones que muestran que el encuentro con el otro constituye la diferencia y la inter-subjetividad, es decir, el ser y el saber, se da con el otro, pues la diferencia se constituye a cada momento y a cada momento se hace de nuevo diferente, se re-significa y se re-significa con el otro, en los- encuentros, así como el saber, emergido de ellos.

La validación de subjetividades y las intersubjetividades se abren para la vivencia de la educación como práctica de libertad. En Pasto para la profesora Myriam *“la convivencia en la diversidad es la mejor herramienta para educarnos en el respeto y en la legitimación del otro, como verdadero otro u otra, lo contrario sería la exclusión y anulación de la persona”*. Para ella lo que caracteriza es la diferencia y no la igualdad. En lo que en concordancia con la pedagogía de las diferencias busca la restauración de la intersubjetividad y de las diferencias.

Los sujetos son seres en situación, sujetos enraizados en espacios, tiempos y relaciones sociales, que los marca y a su vez que ellos también marcan y transforman. En relación, algunas maestras han manifestado sin reservas o vergüenza elementos en común que consideran le son particulares y sustanciales como motivación para la realización de distintas acciones que han emprendido para hacer el servicio educativo más humano e incluyente. El amor o cariño, la particularidad de ser mujer en relación con el sentido de maternidad, son elementos que varias maestras enuncian como significativos en la relación con sus estudiantes y la motivación que las conduce a rechazar hechos de exclusión como parte de sus haceres y la transformación de situaciones injustas: *“Depronto porque uno de mujer es muy maternal, uno mira las situaciones y si uno puede colaborar pues bienvenido*, señala la Profesora Mercedes desde su experiencia, o la Profesora Sandra en Ipiales, expresa: *“Lo primero es amarlos y ellos se le van*

metiendo como en el corazón a uno. Uno se preocupa que si faltó una niña que pasaría, se preocupa uno de qué es lo que les sucede cuando les va mal, y animarlos, motivarlos. Yo siento que funciona porque hay cariño para hacer las cosas, hay el cariño de ellos, el cariño también entre ellos y de ellos para mí, cuando no hay esa relación profesor-estudiante no funciona nada". Estas son manifestaciones también de lo humano, e incluso de lo anti-hegemónico en separar el querer del saber. Son relaciones en las que el educador no solo educa sino que en tanto interactúa con otros sujetos de saber establece relaciones interpersonales de cercanía que media para favorecer la relación docente^estudiante. Se ven asumidas en estas interacciones relaciones horizontales en las que son amables y amadores, es decir, que ama y se deja amar (en el mejor sentido posible cuando un sujeto expresa empatía por otro en el nexo inevitable de lo humano) entre ambos, y si bien admiten que esto no es el objetivo de la educación, sí consideran que para sus experiencias ha sido favorecedor no separar lo emocional- el sentir- del saber. Lo cual tiene cabida completa en la discusión que lo emocional y sentimental son parte de lo humano, y el sentir desde la perspectiva contra-hegemónica también es cognoscible, y parte del saber, interacciones sentidas y contextualizadas desde el Sur, pues el sentir no es homogéneo tampoco, así como cobran sentidos desde las realidades encarnadas y con-textos situados. Desde el reconocimiento de la humanidad del docente y la humanidad de cada estudiante, estos reconocimientos son parte también de los caminos.

Estos análisis y reflexiones al respecto tienen cabida partiendo de la comprensión que la educación no consta de impartir y depositar contenidos sino problematizar a los sujetos y sus relaciones con el mundo, invita la inserción crítica en la realidad, por ende problematizar estas interacciones desde las maestras hacia los estudiantes podría requerir otros análisis relacionados.

En el acto permanente del descubrimiento de la realidad, la educación no es ajena, dada o lejana de los sujetos por lo que su fin no se agota en narrar,

Escenarios, intersubjetividades y legitimación de saberes

depositar, transferir conocimientos y valores a los estudiantes asumiéndolos como sujetos pasivos sino que procura que se encuentren consigo y con los demás en los actos cognoscentes mediante asuntos problematizadores que signifiquen y cobren sentido en sus tránsitos y experiencias. Pues la educación vista desde este panorama no intenta encerrar conocimientos, condensarlos y categorizarlos sino explorar caminos de acercarse a sus posibilidades, de intentar distintas perspectivas, de ampliarlos, situarlos y re-situarlos, articularlos o desarticularlos, cuestionarlo todo y re-plantearlo todo, de manera que el conocimiento no se puede contener se libera y los sujetos se liberan con él.

Son apropiaciones en los que el educador y el educando asumidos ambos como sujetos cognoscentes desde la antelación y planeación de la clase hasta en el encuentro con los otros en el diálogo participan en todos los procesos. Esto puede expresarse con distintas intensidades e intencionalidades. En la experiencia de la profesora Diana en Manizales por ejemplo, su relato confluye con varios elementos que centran su potencia en estas bases cuando relata que: *“ellos realizan actividades en conjunto donde los estudiantes eligen una temática y tienen que manejarla, y hay mucha participación de los estudiantes, por ejemplo con los roles que van teniendo en las mesas de trabajo, la ayuda que se van brindando entre ellos, el apoyo que se van dando, pues identifica qué compañero va teniendo más dificultades entonces lo van apoyando.*

En el territorio se recrea la experiencia colectiva, son escenarios de experiencias grupales con los que se vinculan procesos de configuración de identidades colectivas, al ser el escenario donde estas se realizan y el espacio que los grupos reclaman para sí y frente a los otros; aludiendo a las raíces más profundas que le dan vida al sentimiento de su ser colectivo anclado a la historia de un lugar” Sergio Mendizábal (2007: 54) citado por (Sosa, 2012). Por lo que las lecturas a estas experiencias no se aíslan de quienes las encarnan como tampoco de los territorios desde donde se cuentan. Los diferentes escenarios donde toman vida estos relatos tienen inscripciones que se marcan desde las subjetividades

encarnadas y se pueden interpretar divergentemente desde la posición y lugar desde donde se conceptúen.

En la comprensión que la realización de los intereses, satisfacción de necesidades y construcción de identidades de los sujetos está relacionado con su contexto y el territorio donde vivencian sus experiencias, así como las relaciones que en ella predominan, el contacto con los maestros y sus contextos advirtió no sólo perspectivas más amplias sino contextuales acerca de las dinámicas sociales en cada lugar. Situaciones contextuales y relaciones sociales que variaron en cada región y en los relatos de cada maestra. En Fusagasugá municipio cercano a la capital, las dinámicas características se asemejaron mucho a las de una ciudad metrópoli como Bogotá. Se visibilizó razones que predominaron por el compromiso con el programa en motivos de establecimiento laboral y la búsqueda de recursos económicos que se destinen al programa, más que por la convicción de las maestras en la realización de reivindicación social hacia sujetos que han sido históricamente discriminados. Se evidenciaron temores por visibilizar obstáculos, sentido de resignación antes situaciones limitantes y no reconocimiento y desvalorización de su rol ante otros colegas y actores de la institución.

En Pasto e Ipiales las dinámicas tuvieron elementos de mucha cordialidad, apertura, diálogo, y las relaciones en reconocimiento fueron más visibles entre los protagonistas escolares, sin embargo en Pasto al ser una ciudad principal las conversaciones sobre las experiencias tuvieron énfasis importantes en el esquema y en la estructura, mientras que en Ipiales la maestra no se preocupó por visibilizar organizaciones complejas sino que mostró una perspectiva alternativa y artística sobre las posibilidades en los colegios y disertó elementos interesantes sobre la necesidad desestereotipar lo masculino y lo femenino en las actividades que realizan los estudiantes.

Escenarios, intersubjetividades y legitimación de saberes

En Manizales las maestras mostraron reconocimiento y validación en la búsqueda de identidad de género en sus estudiantes, y una relación de reconocimiento, validación de saberes en los estudiantes con discapacidad, acciones que trascienden más allá de buscar la flexibilización curricular y del acceso a la educación, buscan caminos siempre renovándose con las intenciones que los mismos estudiantes van pidiendo, las reflexiones que los docentes van emergiendo sin pensar en delimitar o contener ideas, sino que se permiten verse ampliados, y propositivos, sin dar las cosas como hechas, estáticas y dicho.

La legitimación de saberes y escenarios que convocan intersubjetividades en lectura de las experiencias detonaron convergencia de particularidades de los territorios y realidades que, mediadas por sus relatos, las maestras develaron y expresaron contradicciones, les provocó expresar sus opiniones, teorizar, ejercer opinión, interpelar sus pensamientos y compartir las construcciones colectivas. Reencontrándose con los otros y en los otros desde las diferencias y convergencias es que emergen composiciones significativas que en tanto son situadas no se busca su generalización, así como no se busca la homogenización de los sujetos sino la legitimación de sus diferencias.

4. Re-significación de la(s) diferencia(s) y realidades contextuales

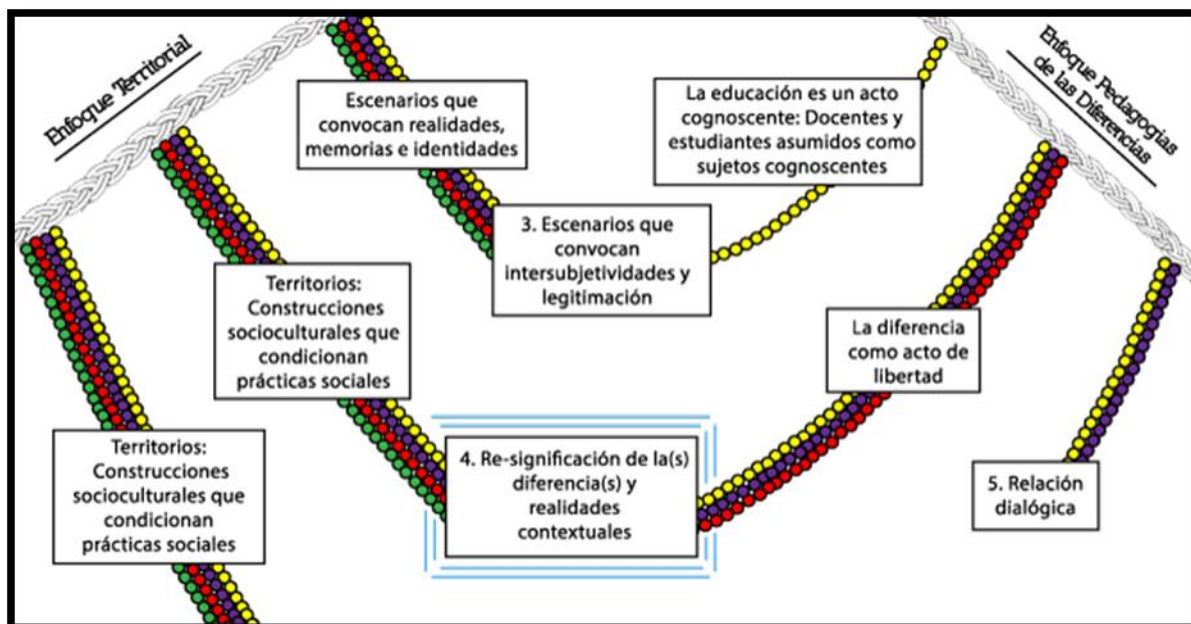


Figura 5. Re-significación de la(s) diferencia(s) y Realidades contextuales

Este trabajo investigativo se ha enmarcado en la defensa de *diferencia*, por su proximidad con las relaciones propuestas. Pues hablar de diferencia visibiliza las relaciones de poder y hegemonía, así como sus significaciones cobran sentido desde lo contextual.

¿Por qué hablar de diferencia y no de diversidad? Debe hablarse de diferencia ya que el tema de diversidad oculta la relación de poder (Da Silva, 1999). La diferencia se revela a la homogeneidad, quienes buscan homogenizar pretenden la alineación de los sujetos, por lo que desalinearse o alinearse se significa en seguir prescripciones dominantes (obediencia como las tazas vacías y errantes en la relación jerárquica) o tener opciones (legitimación de saberes e intersubjetividad en relaciones horizontales).

La homogenización facilita el control, y entre más se controle más se puede cosificar a los sujetos, hacerlos objetos al pensarlos predeterminados,

Re-significación de las diferencias y realidades contextuales

predecibles, objetivables, no personificados. La diferencia y la subjetividad que en ella se libere resulta más divergente, impredecible por lo que se vuelve difícil de controlar y eso amenaza el sistema de poder, *de control*. Entre más estereotipados e inanimados se les muestre a los sujetos más fácil resulta mostrar como merecidas las injusticias en la sociedad, pues se señala la diferencia desde la homogeneidad como castigo.

Existe un grupo dominante quien define como diferente siempre al otro, y asume una postura de resignación y supuesta tolerancia ante la inevitable existencia del otro y sus diferencias, mostrando una relación aparentemente neutra ante el hecho de compartir con el otro y establece reglas de juego para ceder sus espacios e interactuar sus actividades (Fernández, 2008). Esta dinámica parece muy cercana a los planteamientos y acciones construidos desde el discurso de la Educación Inclusiva en sus inicios e incluso en donde ha tenido alcances. Pues es esta mirada está presente en muchas instituciones educativas y en las posturas de docentes (experiencias que no son objetivo de esta investigación) a lo largo del territorio colombiano, que en posturas resignadas manifiestan que lo hacen por cumplir la ley, y aludiendo a los derechos innegables a las personas, entre ellos el de la educación, sin embargo, no parecen ni en discurso ni en acción hacerlo por convicción o por la búsqueda de transformar sociedad.

Gaztambide (2010), plantea otras relaciones entre diversidad y diferencia. Según este autor la diversidad ha estado planteada sobre conceptos de estabilidad y definidos sobre significaciones e identificaciones, mientras que la diferencia presupone significados divergentes que tienen que ver con significados locales y no universales. Según esto, la diversidad es abstracta, difusa y fuera de contexto, por lo que el discurso de la diversidad limita, y poco facilita las interacciones y encuentros. Y dado que la diferencia se contextualiza y se re-significa en las realidades y encuentros locales-particulares, su objetivo sale de la identificación a priori, y del control, concretizando las interacciones y relaciones posibles (por lo

que también puede ser pensada cosificadamente cuando se referencia fuera de las relaciones circunscritas a contextos particulares).

Por ejemplo, la profesora Mercedes desde Fusagasugá, menciona: *“Este trabajo con los estudiantes con discapacidad es muy diferente al que se hace con los otros grupos, porque no son los mismos estudiantes con las mismas condiciones que llegan a ciclo uno este año a cómo van a llegar los otros al próximo año. Entonces las condiciones son muy diferentes, inclusive dentro del módulo uno se da cuenta en el transcurso del año que hay temas que uno los trabajó de acuerdo al grupo que estaba el año pasado y que hay que variarlo y hacerle una cantidad de modificaciones porque se necesita y se requiere en ese momento”*. La docente en su relato mantiene una relación estrecha entre lo contextual referente en este caso a lo que ella generalmente trabaja en sus clases y la relación entre sus estudiantes anteriores con los que llegan en el nuevo año, que aunque tengan características en común, ella visibiliza que siempre hay diferencias. Diferencias que deben tenerse en cuenta no para manejarlos sino para significar enseñanzas distintas y no homogenizadas.

En Pasto por ejemplo la profesora Myriam refiere: *“Son gente diferente, pero son más buenos que nosotros, totalmente”*. *Profesora Myriam en Pasto*. Señalando la diferencia y adjudicándole también nociones relacionadas con lo angelical o ausente de maldad, lo que podría restringir la diferencia, predeterminándolas a sus posiblemente a sus propias ideas morales y religiosas. Y dado que estas nociones son íntimas a las formas de interactuar y pensar sobre los demás resulta cotidianas, y comunes en el país, pero esperado ya que la religión también hace parte de la herencia colonizadora. Lo cual solo es parte del paisaje.

En la escuela las diferencias resultan difíciles de cargar. Producto de estereotipos y prejuicios que se proyectan a otro incluso antes de conocerlo, y le suponen conductas y comportamientos generalizados que le estigmatizan. El señalamiento de las diferencias se aborda dentro de la escuela mediante ejercicios de

Re-significación de las diferencias y realidades contextuales

relaciones de poder, en el que se obvia que existe un pensamiento de dominio y de decisión sobre la alteridad y se distancia de ella nominándola, clasificándola e intentando controlarla, posicionándose desde el discurso ajena y fuera de ella (Fernández, 2008).

La profesora Myriam en Pasto, dice; *“Muchas veces a uno le dicen ¡uy mire ese es el niño de la silla de ruedas! Pero las personas al enterarse de la experiencia no cambian la condición, pero si ese niño está verdaderamente incluido, sí cambia situación”*. Lo que en mi comprensión Freireana involucraría desestigmatizar los juicios sobre él y transformar la situación de opresión, más no homogenizar la diferencia, lo que además viene muy de la mano con los planteamientos sobre la o las diferencias.

“A veces los directivos me dicen Myriam ¿qué pasa, usted por qué me trae estos niños? y yo le digo: no es que yo los traiga, sino que son de la sociedad”

Aludiendo que los niños y niñas hacen parte de la sociedad que no es que ella los aparezca de la nada, sino que existen, que tienen historicidad, y que deben dejar de estar *fuera de*, en este caso del sistema escolar, dejar de estar fuera de sus colegios, reclamando que son pensamientos que la sociedad debe superar.

En Pasto la profesora Myriam refiere que: *“trabajar la diferencia en este tiempo, requiere que el maestro o la maestra sea ingeniosa, yo por ejemplo me la he tenido que ingeniar”*. Esta declaración de buscar ingenio y considerarse necesaria en la creatividad, se le ha dado en el encuentro con la diferencia, que le ha requerido no solo renovarse en sus prácticas sino como lo dice ella ser *ingeniosa*, que podría leerse que le ha involucrado ser diferente a como venía siendo, pues no solo habla de la diferencia, sino que se referencia diferente a ella en los cambios que le ha significado estos encuentros.

Incluso integrados dentro del sistema, caracterizado por un régimen de dominación los sujetos encuentran desde allí injusticias y opresión, porque son

señalados desde la homogeneidad y dado que es un sistema en el que se mantiene el monopolio de la palabra y del poder, este sigue masificando, mitificando y cosificando.

Cuando la maestra Myriam de Pasto, aclara que su perspectiva es: “*ver el diagnóstico como un umbral y no como un castigo*”. La idea de umbral y de castigo, como se lee en su intención tiene que ver con lo contextual en lo educativo para formular y re-plantear acciones posibles y no para estigmatizar o excluir, que sería el castigo si se leyera al diagnóstico como objeto de discriminación.

Así que los que han sido oprimidos se ven en la necesidad de luchar para legitimar sus diferencias, para liberar versiones y develar perspectivas, de los que la retienen y los que la han negado a los demás, estigmatizando y discriminando. De esta comprensión parte la necesidad y búsqueda de pedagogías liberadoras, que se emprenden desde la legitimación de las diferencias, por lo que se denomina: *Pedagogía(s) de la(s) diferencia(s)*.

Las pedagogías de las diferencias se comprometen en la búsqueda de caminos en la educación en los que no se requiera ejercer poder opresor sobre los sujetos. Ejercerlas implica legitimar las diferencias, por supuesto, y con ello también reconocerse desde la(s) diferencia(s) en una relación horizontal que no pretenda superioridad o inferioridad de unos sobre otros.

Por tanto, las Pedagogías de las Diferencias se convierten en un poder político para enfrentar la dominación opresora con conciencia social, buscando la transformación política y social de las realidades injustas, desde la educación. Lo anterior, con la premisa que estas pedagogías se enmarcan dentro de los espacios de autonomía y resistencia, construyendo procesos contra hegemónicos que trascienden el sistema de competencias para pensar otros tránsitos posibles

Re-significación de las diferencias y realidades contextuales

mediante acciones movilizadoras y fuerzas alternativas al modo de funcionamiento establecido (Fernández, 2008).

“Detrás de esto también ha habido maestros creativos, intuitivos, ingeniosos, pero no te voy a decir que todos porque hay gente que no está de acuerdo y que todavía se oponen rotundamente a la inclusión, a veces los mismos directivos” manifiesta la profesora Myriam. El panorama que muestra aquí la profesora es un panorama similar al del país, en el que se muestran docentes de acuerdo y otros y otras docentes en desacuerdo, así como la visibilización de las relaciones de poder y jerárquicas entre los diferentes actores educativos. Resaltando que esto no ha impedido las iniciativas y construcciones creativas por parte de distintos maestros y maestras, en la convicción humanista de no perpetuar exclusiones y discriminaciones.

*Las pedagogías de las diferencias forman parte de la lucha de quienes han sido discriminados, estigmatizados, de lo que llamaría Freire, *los oprimidos* y esas son sus raíces. No se lucharía para que se respeten las diferencias si no se violentaran, por estas razones. “Nadie lucha por que se respete su diferencia sino se le ha oprimido por esa causa” (Freire, 2005), por ende, se lucha por las diferencias cuando se ha sido agobiado para ser homogéneo a los demás.

"Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al *no* ser libre lucha por su libertad".
Freire, 2005 p.45

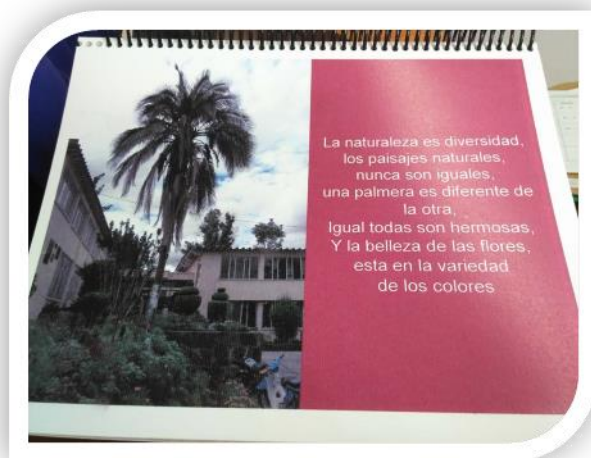
Propone caminos en los que estudiantes y docentes, intenten instaurar un mundo liberado de represiones, posibilitándolo y transformándolo desde la validación de las diferencias desde un círculo que lo valide también en sus diferencias.

“Ser diferente es un derecho y un valor” Profesora Myriam – En Pasto, esta postura que defiende la maestra es una de las bases más importantes de la propuesta teórica de las pedagogías de las diferencias, y ser diferente se ha

tenido que defender como derecho porque se ha violentado por su causa, como se mencionó anteriormente.

La profesora Myriam, en Pasto, compartió algunas poesías que elaboró en relación a la diversidad. Así como la profesora lo muestra en estas frases poéticas la diversidad ha sido el discurso en auge para los temas referentes a la inclusión en la educación, con lo que muestra su postura humanista y de respeto por la diferencia, aunque no se debe en ellos las relaciones de poder que se han mantenido con estos discursos. *“Grande es el misterio de la diversidad humana, como maravilloso es la diversidad en la naturaleza, donde una palmera es diferente a otra, y la hermosura de las flores está en la multiplicidad de sus colores. Haremos recorrido por la estructura del colegio, deleitándonos en la variedad de sus paisajes”*

“La naturaleza es diversidad, los paisajes naturales nunca son iguales, una palmera es diferente de la otra, igual todas son hermosas, y la belleza de las flores está en la variedad de los colores.



“Tú puedes ver árboles, y todos pueden ser pinos, pero ningún pino es igual al otro pino, cada uno tiene su propia personalidad, todos son diferentes, todos los árboles son diferentes porque no son igualitos”: Profesora Myriam desde Pasto. En la poesía y luego la explicación que de ella hace la maestra en la que enfatiza en lo que para ella es el valor de la diferencia, se podría descubrir que la alusión a la que hace referencia allí es a la diversidad en la que representa que hay multiplicidad y variedad en las formas, colores, y les adjudica a todos mismo valor y belleza.

Re-significación de las diferencias y realidades contextuales

Sin embargo, en esta investigación la diferencia como factor social no trata de la diversidad por variedad aisladamente o desde la multiculturalidad, sino en la visibilización de los juicios de valor o status social que se adquieren con base a esas diferencias, pues hay diferencias que la sociedad valoriza y otras que menosprecia.

Como se mencionó al inicio del apartado no tiene objeto ocultar o visibilizar las relaciones de poder existentes a causa de estas diferencias con la simple alusión a la diversidad. Las problemáticas latentes pasan desapercibidas con la idea romántica de la diversidad, aunque bien puede comprender la intención de la maestra en reconocer el derecho por la diferencia y valor de la humanidad a cada uno y cada una de sus estudiantes con su analogía.

Se trata de aprender de la pluralidad, de los devenires, y en las construcciones contextuales impregnando sentidos a las relaciones entre los diferentes actores que convergen en los contextos educativos, generando mundos posibles en esos caminos pues nada es predecible ni predeterminado, ya que se comprende que todos somos transformaciones en mundos siempre inconclusos.

La profesora Diana desde la experiencia de Manizales relata: *“por ejemplo tenemos en una persona de la comunidad LGBTI. Lo elegimos personero, y ya se cambió el nombre. Se llamaba Diego y ahora se llama Laura, antes venía con su uniforme de hombre y ahora viene con su uniforme de mujer. A ella se le respeta y ella también se hizo respetar y no confrontando ni diciendo que no se le molestara, sino que ella lo hizo por medio de la parte artística. Ella venía en las tardes y conformaba el grupo de danzas, lo hacía también en el grupo de teatro con estudiantes con discapacidad, y en los inter-colegiados fue la mejor intérprete.*

Complementa a lo anterior la profesora Isabel expresando lo que significó para ella esa experiencia: *“esa experiencia ha sido muy bonita, yo creo que eso lo permite es el mismo ambiente porque fue todo en el marco del respeto. Entonces, la rectora se ponía a pensar, si todos los demás no lo joden ¿yo por qué lo voy a joder? fue muy duro porque somos generaciones muy diferentes y todavía a la sociedad le falta mucho para aceptar esas cosas totalmente, pero estamos en este mundo. La institución le brindó apoyo desde el equipo de apoyo, precisamente que estuvo acompañando el proceso socializando docentes, socializando con estudiantes y no hubo ninguna dificultad, es tanto que otro chiquito está en el mismo proceso en este momento, aunque la diferencia es que Laura tiene una personalidad que le ayudó mucho, mientras que a María le ha constado más. Pero fue muy bueno porque María ha sido mucho más oculta y de pronto Laura fue la inspiración de ella, fue la que le mostró que podía hacerse, y todo se sigue haciendo en el marco del respeto. Ahora María está recibiendo más apoyo, precisamente porque para ella ha sido más difícil, pero está en ese proceso.*

En los anteriores relatos de las docentes Isabel y Diana se puede ver que la intención nunca fue la de homogenizar a los estudiantes hacia la identidad de la mayoría, es decir, hacia la heterosexualidad, ni la de juzgarlos como incorrectos o indebidos por no compartir los mismos intereses que la mayoría de los niños, sino que respetaron su identidad, les apoyaron sus elecciones y participaron en dinámicas escolares para favorecer la comprensión social. Las maestras reconocieron su riesgo e ímpetu de libertad al referenciarlos como orgullo y ejemplos de confianza, y de acuerdo a lo que afirma la profesora Isabela el ambiente escolar favoreció a que el estudiante no tuviera temor de ser discriminado, pues sintió la confianza e su contexto de buscar su identidad y abrazarla en plenitud.

Por otro lado, se revela la desestereotipación al reconocer las diferencias posibles dentro de la diferencia, pues, aunque pudieran tener inquietudes e intereses

Re-significación de las diferencias y realidades contextuales

similares no asumieron como iguales a los dos estudiantes o intentaron predeterminar sus decisiones hacia el mismo camino si no que comprendieron sus tránsitos particulares en el respeto de las diferencias.

De aquí el sentido de significar las diferencias, legitimar la otredad y tener en perspectiva el contexto en que se desarrollan los sujetos y las situaciones.

Cuando resultó entonces la diferencia como elemento a discusión que ha enriquecido las relaciones en la institución, las maestras en Manizales relataron otras experiencias con sentido orgulloso y como detonadoras de construcciones colectivas que han emergido en la institución.

“También tenemos al estudiante sordo que maneja Lengua de Señas, y le ayuda a aprender al otro que quiere aprender esa lengua, o incluso al profesor que llega y no tiene ni idea de cómo es eso. Son entonces unas ventajas increíbles”: señala la profesora Diana desde Manizales. Este relato visibiliza maneras otras de entender las relaciones entre docentes y estudiantes que se abre en esta oportunidad de entrar al mundo del otro mediante otras formas de comunicarse. Esta interacción rompe la relación unidireccional en la que el docente es quién enseña y el estudiante recibe sus enseñanzas, sino que se hace bidireccional, ya que el estudiante también puede enseñarle y el docente puede aprender de su estudiante y se observan inmersos en mundos extraordinarios con ampliadas perspectivas al verse comunicándose de formas Otras y con objetivos diferentes: los de interactuar y aprender juntos.

Se descubren entonces en una relación horizontal, en la que se legitiman como sujetos cognoscentes, validándose en sus saberes y la legitimación auténtica de las diferencias de cada uno, en este caso desde la oralidad o desde la sorditud y las interacciones excepcionales entre ambas posibilidades.

Las pedagogías de las diferencias se convierten en formas posibles de intervenir en el mundo, promoviendo la concientización vinculada con la esperanza y la utopía, y que sobre cualquier cosa es emancipadora, pues trabaja con, desde y en las diferencias (Fernández, 2008).

Lo anterior presume prácticas pedagógicas que trabajan con las diferencias sin trasladarlas en desigualdades, y procesos en los que pensar-se y hacer-se es posible considerado al otro siempre como legítimo (Pascual Morán, 2013).

Por ejemplo, tenemos muchachos autistas que son muy buenos para los números o para la poesía; el estudiante sordo para la mímica, incluso estuvieron en intercolegiados y ganaron. Entonces es encontrar el bienestar”. Profesora Diana - Manizales.

A diferencia del estudiante sordo que se le pone en el centro de rehabilitación, trabajándole la discapacidad, mientras que en esta institución le estamos trabajando la capacidad. Profesora Diana - Manizales.

Estas experiencias se consideraron todas dentro del marco de las pedagogías de las diferencias ya que no son propuestas recibidas pasivamente sino que han sido creadas por maestros y maestras y porque se han comprometido en las transformaciones de realidades concretas, que se encuentra y se re-encuentran desde la diferencias, las legitima, se alimenta de ellas y nutre las posibilidades de encuentro.

En palabras de la profesora Myriam *“La inclusión son diferentes perspectivas, que van circulando y se van retroalimentando”*. Donde reconoce la renovación y miradas que se dan en las posibilidades de reivindicar desde la educación a sujetos que han sido discriminados sistemáticamente por el sistema. Estas pueden ser epistémicas, prácticas y propias de acuerdo a cada contexto. *“Hasta la situación de dónde está la escuela el hecho de que hayan muchos chicos que*

Re-significación de las diferencias y realidades contextuales

se puedan venir caminando desde sus casas, ha ayudado Es decir, la ubicación geográfica de la escuela ha dado pie para que esto siga". Profesora Ana-Fusagasugá. Estos detalles que parecen irrelevantes, pero que situados en el contexto cobran trascendencia para la continuidad y existencia de posibilidades educativas para los adultos con discapacidad en este municipio.

Se hacen llamados para que se tengan en cuenta las realidades situadas en el diseño de las políticas públicas o lineamientos nacionales, en los que no se den por sentados aspectos que varían desde cada territorio. Distintos maestros y maestras consideran que se requiere nutrirse más de las experiencias desde los territorios para que la educación inclusiva sea coherente en cada territorio. *"Es que todas las políticas que hay a nivel de discapacidad, las desde un escritorio, personas que de pronto si estudiaron algo de educación especial, pero no se han empapado digamos de las situaciones reales, no han ido a un salón a ver qué es lo que se trabaja y cómo se trabajan en los territorios, entonces se encuentran muchas cosas que son incoherentes. Por ejemplo, los programas de flexibilización que tiene el mismo Ministerio de Educación Nacional, entre muchos otros, que si uno fuera al aula a hacer lo que está ahí escrito no se podría, porque no corresponden a esta realidad. Hay personas que ni saben del tema y han hecho muchas cosas que no les sirve, no le sirven a esta población".* Profesora Mercedes- Fusagasugá. La profesora aquí llama la atención sobre las realidades que vive a diario, en las que lee como incoherente cuando la confronta con la política relacionada con el tema. Sugiriendo que para la realización y modificaciones a las políticas que pretendan abarcar el tema lo hagan desde el lugar de los maestros, maestras y estudiantes desde la perspectiva que contenga cada contexto y sus particularidades, esto hace la diferencia.

"En el municipio de Pasto hay docentes de apoyo y gestoras de la inclusión. Yo empecé eso con las gestoras de la inclusión. Los docentes de apoyo somos los que estamos nombrados de planta en el municipio, somos 6 y las gestoras son niñas que son de contrato." Profesora Myriam – Pasto. Diferencias administrativas

y que resultan cruciales en las propuestas posibles en cada territorio, tienen que ver incluso con la instalación de oportunidades y continuidad de ellas en los colegios.

Administrativamente y políticamente se establecen parámetros para promover la inclusión en Colombia y evitar casos de discriminación o exclusión de personas y poblaciones “vulnerables”. No con ello se resuelve el asunto, dado que es en los encuentros personales y encarnados y en la relación con el saber donde se da en mayor medida las experiencias de discriminaciones y exclusiones. La exclusión está introyectada en la hegemonía de saberes, en la base competitiva que sustenta el sistema y su relación con los intereses capitalistas del país, está inmersa desde la relación docente-estudiante.

Una experiencia significativa se da en y desde el encuentro con el otro, donde nadie lo está viendo, donde lo importante está en esa interacción que emerge entre sus protagonistas y las transformaciones que pretende provocar esta propuesta desde el análisis y reflexión de las categorías propuestas se converge en las búsquedas dentro de ellas. Que el carácter político y ético de la educación no se base en el éxito de fundamentos mercantilistas sino en la problematización de las realidades; que las relaciones puedan ser horizontales y no de dominación; que se legitimen a los estudiantes como sujetos cognoscentes, desde sus subjetividades y realidades contextuales; que se legitime las diferencias no como desigualdades sino como realidades posibles y en las reivindicaciones contra la relación de poder hegemónico. Su posibilidad de búsquedas y encuentros no se pretenden mediante imposición, reglamentación o por la simple transacción de conocimientos sino que se materializa en el encuentro entre docente y estudiante mediante *las relaciones dialógicas*.

5. Relación dialógica

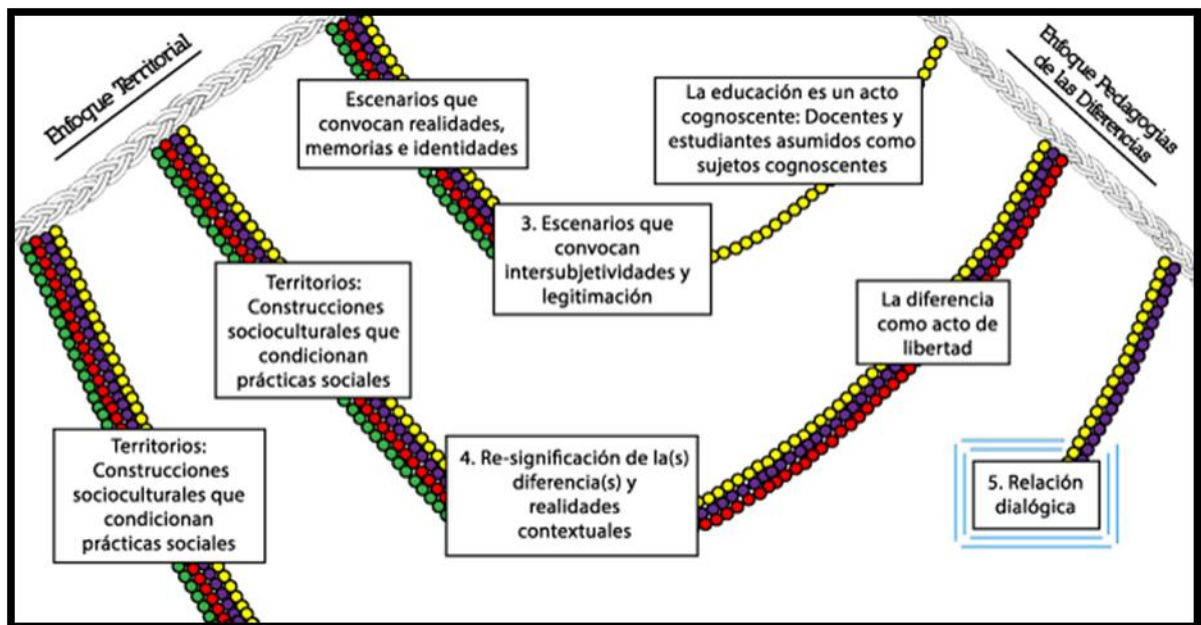


Figura 6. Relación dialógica

Cuando, los estudiantes y docentes son asumidos como sujetos cognoscentes, y auto-reflexivos, se abren oportunidades de realizar construcciones conjuntas de nuevas realidades (Fernández, 2008) y transformaciones, que pueden materializarse en otras posibilidades de encuentro, *en el diálogo*.

Pues se encuentran y re-encuentran en un mundo común que les provocan e invitan a diálogos y críticas sobre él y a re-crear críticamente el mundo en conjunto (Freire, 2005). El rol del estudiante ya no es absorber información, y la del docente suministrarla, sino que ambos en el encuentro se invitan a verla, pensarla, pensarla al revés, voltearla o voltearse a sí sobre ella.

En la escuela tradicional, lo común es narrar. El educador narra para llenar los vacíos y la incompletitud de sus estudiantes. Narra fragmentos de la realidad que pueden faltar de sentido si se desvincula de su realidad contextual. Las narraciones acostumbradas de esta manera se convierten en disertaciones

unidireccionales (tipo monólogos) que se caracterizaban (o se caracterizan, pues siguen vigentes aún en muchas instituciones educativas-en la mayoría) por contener discursos alienados y alienables (para alinear al estudiante a lo que se espera de él) y muestra el discurso del maestro o maestra como incuestionable y al docente, como vocero dueño o dueña del conocimiento.

Como se mencionaba anteriormente en la educación dominante no siempre se permite a los estudiantes realizar actos cognoscitivos, (pues no son llamados a conocer, sino a memorizar y archivar, a asimilar pasivamente lo impartido y narrado por el educador), pues la posibilidad de lo cognoscible se muestra como posesión única y verdadera del docente (Freire, 2005).

El protagonista de la narración es el educador y no el educando, estos últimos son solo receptores y los educadores, dadores del conocimiento. La narración lleva a la memorización mecánica del contenido narrado. Reciben dócilmente, memorizan y repiten los contenidos narrados por el educador.

El docente, asume su posición de superioridad y de control ante los estudiantes asumidos desde el no saber, no decir y no pensar por sí mismos y siempre atados a sus docentes y sobre esto giran las dinámicas cotidianas en las escuelas, el cual parece ser el objetivo diario, que el docente transmita y que el estudiante reciba y repita (Fernández, 2008).

La apertura al diálogo reafirma la horizontalidad y no la verticalidad en la que la relación de poder entre docente y estudiante no es dominante e imperativa sino dialógica y reflexiva.

La relación dialógica rompe con los esquemas verticales característicos de la educación dominadora, tradicional o hegemónica como se ha destacado. Lo hace mediante la problematización de las realidades en el reconocimiento de los

Relación dialógica

sujetos como sujetos cognoscentes y de la educación como situación gnoseológica, que no se entiende como dada sino como posible de conocer.

En la relación dialógica la invitación no es a enseñar sino a aprender con reciprocidad de subjetividades, el rol del docente es el de una “intervención docente solidaria” como mediador de la reflexión crítica de ambos, atravesando la idea partir desde la incompletitud del estudiante y se involucra con su estudiante en la incidencia del acto cognoscente.

En esta comprensión el docente y la docente, es el personaje que incita a interrogarse y aprovisiona criterios para elegir entre opciones más que imposiciones (Freire, 2005). Su objetivo es brindar apoyo para viabilizar el tránsito entre situaciones de dependencia a procesos de reflexión, planificación y acciones autónomas. Tal autonomía definida en establecimientos de diálogos, reflexiones críticas para definir y sostener decisiones responsables con convicción, decisión y flexibilidad. Se trata de la posibilidad de escoger caminos transitados y ponerlos en encuentro con otros y llevarlos hacia el crecimiento mutuo.

Entonces no hay un profesor sino un personaje que coordina y cita información apetecida que solicitan los participantes en su grupo, y les propicia condiciones favorables en las dinámicas del diálogo entre los participantes, reduciendo casi al mínimo su intervención directa en los diálogos (Freire, 2005).

Esta educación se fundamenta en la creatividad y con ella encuentran formas auténticas de propiciar conocimiento mediante el diálogo, convirtiéndolo en un factor de-velador de realidades y de construcciones conjuntas, teniendo presente que la esencia de esta pedagogía propuesta desde los aportes de Freire, es de base *conciliadora*. En el diálogo se reconoce la intersubjetividad humana y encuentra allí su riqueza: *“En el espacio donde los niños y las niñas descubren juntos sobre la vida”* Profesora Myriam desde Pasto.

Por lo que aquí se podrían encontrar otras pistas, en las que se puede analizar por qué a pesar que se espere que los estudiantes en las escuelas demuestren contener muchos conocimientos y que realicen creaciones asombrosas, no se 'obtengan estos resultados' pues ello podría tener relación en que los estudiantes no se hayan encontrado en interlocuciones reales con sus pares y con sus docentes, sino que se ha invitado a que participen teniendo igual siempre los resultados predeterminados a los que se espera que lleguen.

Este manuscrito resalta a aquellos maestros y maestras, hombres y mujeres radicales que como dice Freire no temen escuchar, enfrentar, no temen descubrir, no temen el encuentro (sin resultados pre-establecidos), no se sienten dueños del conocimiento, ni de sus estudiantes, ni del tiempo con ellos, no les ofrece descubrirlos y regalarles la comprensión del mundo, sino que se descubre también con ellos.

Una mirada interesante es aquella en la que se disfruta de la idea de la inconclusión de los sujetos en mundos también inconclusos. En las que su fin no es el éxito sino el descubrimiento permanente. En la que docentes y estudiantes establecen una forma auténtica de comprensión, de pensamiento y acción, en el que se piensan así mismos y al mundo como sujetos inconclusos dentro de un mundo inconcluso (López, 2012), por lo que es válido aprender juntos mediante la búsqueda inquieta, la reinención inagotable de que siempre hay formas relativas de comprender el mundo, las relaciones en él y los roles que interesan asumirse en él.

La hegemonía instalada en las bases del sistema educativo, niega a la educación la construcción genuina de conocimiento, la búsqueda a interrogarse, reinventarse en tanto solo privilegia lo estable y estático predicho en la hegemonía de saberes.

Relación dialógica

Los sujetos conscientes de su inconclusión y que están siendo y sabiendo desde su carácter histórico y en realidades también históricas encuentran que las transformaciones y los cambios son posibles, que el mundo no está pre-dicho, y que sus acciones y pensamientos valen para la construcción de otros devenires. Revelan con gratitud esta situación y por las posibilidades de descubrimiento continuo de la realidad que abre el reconocer-se como *seres inacabados e inconclusos en mundos también inacabados e inconclusos* se involucran *consentido* crítico ante esta y en ella.

Este entendimiento de que se pueden encontrar con los saberes como seres inconclusos es lo que permite la conciliación de la contradicción estereotipada entre docentes y estudiantes, despolarizan la distancia que se hallaba entre ambos y se hace innegable entonces que pueden aprender en conjunto. Ambos se asumen como educadores y educandos, al superar la dicotomía de *saber – educador* y *no saber – educando*, asumiéndose ambos en paralelo como educadores y educandos que pueden no saber y que pueden saber.

Se trasgrede la cultura de silencio del estudiantado, ese silencio de opinión crítica y narrativa propia que no tenía lugar, ya no necesita de las experiencias transmitidas y narradas por su docente, ahora puede vivenciarlas por sí mismo y en compañía de su docente.

Cuánto más se le reclame pasividad al estudiante para recibir y archivar información y para adaptarse a las reglas de la educación (el estudiante es quién históricamente ha tenido que adaptarse y ajustarse al mundo escolar y no viceversa), ingenuamente tenderán adaptarse al mundo en vez de transformarlo. La educación centrada en la narrativa del docente y en la inercia del estudiante anula el poder creador de los estudiantes, estimula su ingenuidad y no su criticidad, por lo que el diálogo en tanto le es propio al estudiante y no transmitido, busca la transformación, no la adaptación, pues es un acto creador y no de subordinación ¿Habría que preguntarse qué quiere el sistema y qué quiere la nación, adaptación o transformación?

El diálogo crítico entonces, se muestra como el camino hacia otros cambios. Transformar el mundo en sus pronunciamientos y dejar de perpetuar el silencio opinión. Entonces se vislumbra el diálogo como el encuentro de sujetos masculinos y femeninos en el mundo y para transformarlo. Para transformar realidades que buscan eternizar situaciones de opresión.

No es sólo un intercambio de ideas inmutables e irrefutables de un sujeto a otro, el diálogo crítico es un encuentro que solidariza la acción y la reflexión de los sujetos convocados. Tampoco se trata de imponer la verdad de cada uno, convirtiéndolo en discusiones polémicas o debates entre contrincantes sino en las búsquedas comprometidas de revelar el mundo sus cambios posibles y la transformación de las injusticias.

En este encuentro dialógico los sujetos que en comunicación buscan saber más, se presencian y se advierten en presencia en una la mutua confianza y fe del acto creador y cognoscente del otro. Funciona en la medida que se respete la visión particular del mundo que tenga, sus aspiraciones, de lo contrario sería coerción.

Dentro de esta dinámica el educador en su rol de intervención docente solidaria proporciona las condiciones para que fluya la conversación dialógica que conducen a la reflexión crítica de las situaciones y el mundo cognoscible. En donde lo cognoscible, es todo, y todo puede re-significarse, transformarse y re-crearse, declarándose como los creadores y re-creadores de ellos mismos. Se planifica el aprendizaje con la dialogicidad y las validaciones de las intersubjetividades presenciadas.

En esta relación dialéctica ambos se transforman en los procesos cognoscentes y crecen juntos y la autoridad, ya no es un elemento que rija el aprender, sino que se enriquece en el aprender a des-aprender, por lo que cuánto más exigencias plantee el sistema mayor debe ser la relación de diálogo con los estudiantes (en la relación dialéctica con sus estudiantes podrá encontrar más posibilidades.

Relación dialógica

Permanecer en pensamiento auténtico es buscar y pensar con otros, por lo que el diálogo de saberes es la máxima expresión de construcción de conocimiento, en que desde la construcción colectiva se da espacio a las re-significaciones de conceptos, relaciones y transformaciones, así que en una relación dialógica no se teme al otro, se puede hablar con confianza de sus intereses en el saber, de elaboraciones conceptuales y del mundo, no hay nada correcto absoluto y nada incorrectamente absoluto, es válido las interrogaciones y crítica hacia el saber.

Por ejemplo, el contenido de los programas académicos no pueden ser elecciones sólo de los educadores, sino de ellos y de los estudiantes, en colectivo, el interés de los estudiantes en el saber y en el mundo no puede ser elección exclusiva del docente o del sistema, el interés del estudiante debe involucrarse allí con un peso igual o más fuerte que el del docente en la elección de lo que le interesa conocer. En esta elección y su desarrollo ambos, (estudiante y docente) se rinden cuenta mutuamente, no desde el juzgamiento sino desde el respeto del interés y rol del otro y otra; se comentan, hablan de sus aciertos, sus equívocos, y dificultades y las hacen parte de sus construcciones dialógicas futuras. Esta relación transustancia la dialéctica educativa del modelo comparativo-competitivo en diálogos, construcciones conjuntas de equidad social y justicias. Por lo tanto, se distancia de las mediciones de rendimiento y de las escalas de valoración como objetivo central y resultado final de los procesos educativos.

De acuerdo a Pascual-Moran (2014), para propiciar ambientes dialógicos es esencial la ruptura de las relaciones de autoritarismo y de poder que sigan perpetuando culturas del silencio para lograr crear climas de invención y de búsqueda inquieta.

Los sujetos se reinventan en la búsqueda constante cuando en la interacción con la realidad se percatan que no es estática y que es contradictoria de lo que han

Insinuaciones para la apertura de Caminos Otros en Educación

depositado y asimilado y entonces pueden develar caminos inesperados y luchar por la liberación y la búsqueda de sus deseos de ser más, buscar ser con los otros en paso hacia caminos otros posibles, creativas y recorridos transitados.

6. Caminos Otros, acciones creativas y recorridos transitados desde territorios y realidades situadas

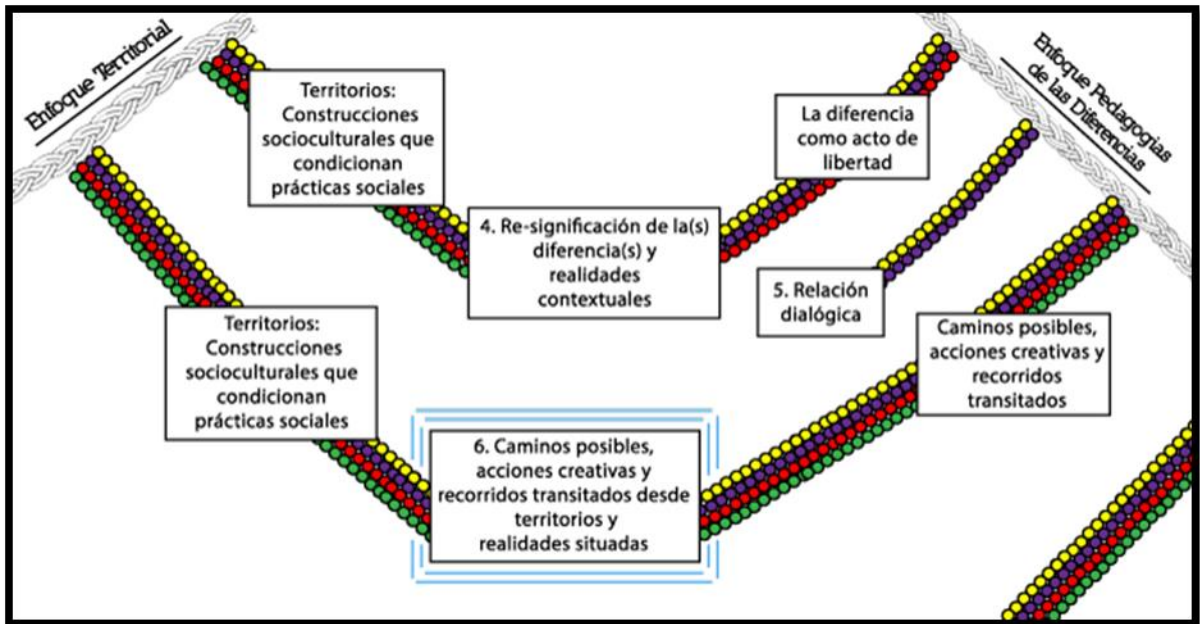


Figura 7. Caminos Otros, acciones creativas y recorridos transitados desde territorios y realidades situadas

Maestros, maestras estudiantes femeninos y masculinos, han construido caminos Otros en los que crean, saben, deciden, consensuan y se arriesgan a encontrar lo que en otros rumbos permanece invisible.

Los caminos en este apartado primero parecen revelar transformaciones y diferentes caminos: Caminos Otros. Son caminos que inician con cambios, así como cambios que se dan en los caminos...

Tales cambios inician en las disposiciones de transformar las realidades que permanecen y no cambios hacia nuevas formas de adaptar a los sujetos a realidades opresoras. Señalada esta aclaración, se asumen elementos

involucrados de las categorías anteriores, que implican cambios que invitan a pensar en caminos distintos a los estandarizados.

El paso hacia los Caminos Otros se posibilitan por las inquietudes de búsqueda en que incursionan docentes y estudiantes como seres inconclusos hacia caminos no predeterminados desde el inspirador sentido de esperanza. El diálogo no silencia, *esperanza* (Freire, 2011). Esa esperanza retomada como fuente de energía de la inconclusión de los hombres para abrir las posibilidades a caminos Otros y la oportunidad para ser transformador o transformadora de realidades con otros y otras.

La opresión instaurada en el sistema hiere esa vocación de buscar caminos Otros a los establecidos, ha hecho conformarse a docentes, estudiantes y familias a aceptar como único posible su *modus operandus*. Sin embargo, muchos maestros y maestras que no se resignan y en su vocación docente siguen encontrando rutas que sean coherentes con el sentido de la educación, con los sujetos con los que interactúa y los contextos que los configura.

Los caminos y los cambios inician en la dialecticidad que se da en el encuentro con el Otro. Estas comprensiones se habían fundado ya en la práctica pedagógica en la experiencia de Manizales, lo que se puede apreciar desde el mismo relato de la profesora Diana: *“Eso lo hicimos sin conocer ninguna experiencia a nivel nacional, no teníamos ningún referente de jóvenes con discapacidad en básica secundaria. Lo que hicimos fue abrir camino con ellos, ellos nos iban mostrando el camino”*. En este caso fue el encuentro entre estudiantes y docentes, que se permitieron descubrirse en las construcciones de caminos inexplorados.

Proponer caminos otros no significa llegar al mismo contenido de distintas formas, sino conocer distintas formas en el camino del descubrimiento en conjunto.

Caminos Otros, acciones creativas y recorridos transitados en realidades situadas

Implica construcciones *de nuevas alternativas del modo de pensar alternativas* (De Sousa Santos, 2006).

Las propuestas de construcciones de los maestros y estudiantes se dan con base a sus propias historias, vivencias, acciones y pensamientos y su contribución al mejoramiento de su presente, la relación con el mundo y la sociedad para un futuro más justo. El énfasis en este apartado tiene que ver propuestas de prácticas escolares cotidianas que presentan oportunidades de construcción diferentes (Fernández, 2008).

Los tránsitos en los caminos del colegio de la experiencia de Manizales, también ha estado contagiado por estereotipos sociales. Pues Isabel relata que el “éxito” de esta experiencia ha tenido otros efectos, pues manifiesta que la institución se hizo objeto de prejuicios, prototipos, y de apreciaciones reduccionistas por parte de otras instituciones: *“Con tropiezos, errores, aciertos y desaciertos, llevamos más de 20 años siendo reconocida como una institución inclusiva. Tenemos procesos avanzados, aunque eso también nos ha traído dificultades porque para el imaginario de la comunidad manizaleña nosotros tenemos la varita mágica, y es muy difícil porque todo mundo quiere tener a los niños que tienen una condición especial o situación específica aquí y nosotros no podemos tenerlos a todos aquí”*.

La profesora Isabel reclama que otras instituciones en el afán de evitar tener en sus instituciones estudiantes con discapacidad pelean e insisten para direccionarlos a su colegio, y manifiesta con preocupación que, al dar vía libre a esta situación, su proyecto ya no se trataría de una experiencia educativa de inclusión sino de exclusión, pues estarían marginando a los estudiantes al no darles lugar, voz y en ningún otro lado. Se estarían estableciendo elecciones preestablecidas y masificadoras.

Muchos son los colegios que proceden similar, argumentan que no están listos, que no están preparados y refutando que ya existen colegios que reciben estudiantes con discapacidad y que 'hacen muy buen trabajo con ellos' como les ha hecho 'fama' tanto a este colegio en Manizales, así como el Pasto y Fusagasugá. Entonces las instituciones niegan la entrada a su colegio respondiendo a una pregunta que nunca se formula explícitamente. Acaso al buscar cupo en una institución es cotidiano preguntar a aquel que lo decide ¿usted está preparado para recibirme? No, sin embargo habría que indagar por las preguntas que se esconden en los pensamientos de muchos maestros y maestras para que esta sea una respuesta común (Skliar, 2010 en Ribetto, 2014). Sin embargo, se han naturalizado como respuestas válidas en diversas situaciones.

¿Acaso para conocer y recibir a un desconocido o desconocida hay que prepararle primero una bienvenida exuberante? ¿hay que conocerlo exhaustivamente a priori para permitirse conocerlo y compartir en su presencia? (Ribetto, 2014). Parecen asociaciones extrañas pero suscitan análisis y reflexiones muy interesantes. Análisis que en esta investigación se corresponden a la aceptación de los prejuicios heredados de las relaciones hegemónicas, que no permite descubrir al otro, sino pensarlo predecible y predeciblemente problemático, además. Aunque tampoco se declara que no los haya, pero hay relaciones humanas y que no impliquen complejidad y situación problemáticas, la cuestión como la educación también nos ha enseñado es aprovechar las situaciones problemáticas como oportunidades, y sin asegurar fines predeterminados, pero sí con búsquedas esperanzadoras y no, fatalistas (Freire, 2011).

Entre tanto, respuestas como estas: 'no es que no queramos, sino que pensando en el bien de él o ella es que no es bueno que esté aquí porque no tenemos las condiciones' persisten, argumentaciones que aparentan pensar en el bienestar de

Caminos Otros, acciones creativas y recorridos transitados en realidades situadas

los sujetos ¿pero será este el llamado a la educación? ¿El de las exclusiones, discriminaciones e injusticias bajo la filosofía del lema: sálvese quien pueda?

El rechazo al que se enfrentan familias, niños, niñas y jóvenes masculinos y femeninos cuando no les dan ingreso en ninguna institución a causas de diferencias que han sido desprivilegiadas en las relaciones poder por la misma sociedad y reproducida por la educación, han sido los caminos más comunes. Cuando el sistema, instituciones y docentes aceptan y naturalizan estas situaciones injustas, la violencia hegemónica hacia las diferencias sigue instaurada.

Retomando hacia las propuestas promovidas por las maestras se visibilizan los esfuerzos desde algunos actores educativos, en el caso de Fusagasugá, el coordinador acredita la labor docente de las maestras que han encabezado esta experiencia: *“Lo que regularmente ha salido es lo que las profesoras aquí han hecho con la pedagógica, intentan por aquí e intentan por allá”*.

Desde Pasto poéticamente la profesora Myriam resuelve la labor pedagógica por los cambios sociales propositivos, desde su camino montado en el amor hacia la humanidad, los valores democráticos y las superaciones de las injusticias.

“Maestros que han decidido imprimir un cambio, han acordado dedicar su vida, como educadores, a ocuparse en una actividad educativa organizada, alrededor de principios sociales y pedagógicos democráticos, en los que creen de corazón. En otras palabras, han resuelto agotarse, a consecuencia de algo que vale la pena”

En Ipiales el arte es lo que constituye los caminos Otros, los caminos posibles en las interacciones con otras formas de acercarse al mundo y así mismos. Esta experiencia se pensó para la integración de culturas entre estudiantes de la frontera entre Colombia y Ecuador.

En Ipiales la mayoría de estudiantes (y en general la población) tienen bajos recursos socioeconómicos y la propuesta más que incluir lo que se ha excluido en este caso se trata de exaltar y reconocer saberes – reivindicación de saberes – como el saber en el arte. Reivindica el arte desde formas alternas de ser, estar, y de gozar las vivencias en el saber, en los que los bajos recursos económicos no son obstáculos para gozarse actividades manuales y artísticas. *“Por ejemplo, una de las actividades que más les encanta, es una en la que solamente se trabaja con el brazo y hacen bufandas. Es importante al planear estos espacios artísticos con ellos primero, que no tengan que comprar mucho material porque que no tienen muchos recursos, y segundo, que lo que sea haga valga la pena, que sea algo bonito, y sea muy significativo para ellos”.*

La profesora Sandra expresando alegría seguía relatando: *“Mis estudiantes espontáneamente les enseñaron a los demás a hacer la bufanda, y eso a mí me agradó porque ellos eran los que producían y multiplicaban el trabajo y gozaban enseñándoles a los otros compañeros. A ellos les encanta manejar la aguja, manejar el tambor, pintar, pero no les estoy dando casi pintura porque tengo una hora de clase y hasta que reparto 40 la pintura se me va todo el tiempo”.* Cuando la profesora Sandra revivía el goce de compartir con sus estudiantes la alegría de ser en el arte, sus expresiones y emociones tomaban sentido en su misma alegría, y también de frustración en el hecho que se considere el arte y con ello la clase de artística como de menos valor y menos importante que otras áreas del conocimiento, más cuando esta les invita al encuentro consigo mismos, con otras formas de pensar y de interactuar, y que en este colegio igual que en el caso de educación física es reducida y limitada a una hora de clase después de octavo grado de bachillerato, considerándola prescindible, retomando la discusión sobre la hegemonía de saberes abordada anteriormente.

El camino escogido por la profesora Sandra en el arte también tiene que ver con integrar intereses e identidades y dándose paso a desestereotipar algunas concepciones mal fundamentadas en la sociedad, de acuerdo a sus ideas: *“Otra*

Caminos Otros, acciones creativas y recorridos transitados en realidades situadas

cosa que yo he descubierto es que a los niños les gusta más la aguja que a las niñas, porque cuando yo les estaba enseñando español, los niños debajo del pupitre se la pasaban bordando, tanto bordaban que cuando terminaba el periodo las niñas hacían un cojín en bordados cuando los niños hacían cuatro. Ellos cada vez que podían estaban bordando ¡porque es que a ellos les encanta!

Al respecto la profesora argumenta que estos prejuicios y pensamientos machistas en relación a que los hombres no deberían aprender a coger la aguja y trabajar con ella se deben a las ideas que les inculcan desde la casa, incluidas sus mamás, presuponiendo que les inculcan que los hombres no cosen, además refiere que algunas mamás se molestan al saber que su hijo en el colegio cose. Este tipo de cuestiones se juzgan porque las personas parten de sus visiones personales de la vida, y lo hacen descontextualizadamente y sin analizar y comprender a los sujetos en situación.

Ningún área de conocimiento tendría que limitarse, ni sus posibilidades con ella, cada persona hombre o mujer debe tener igual de oportunidad de aprender lo que deseen y les interese: En proximidad con este análisis la profesora manifiesta enfatiza. He aquí hegemonía de saberes y hegemonía de género: el arte se ha estereotipado, así como el género en el arte.

Incluso el camino de encontrar formas variadas para disfrutar en el arte en las que el tiempo no se agote y los espacios se tornen más agradables, o al menos más vivos y con más sentidos se muestran desde los relatos de la profesora Sandra: *“Yo les enseño todo lo que pueda, yo hago cursos y vengo y les enseño. Por ejemplo, para la feria de la creatividad, venía en las tardes, los sábados a trabajar con ellos, aunque a veces pensaba que el espacio pensaba yo que no era muy adecuado, pero ellos insisten en hacerlo porque a ellos les gusta”.*

Relatos en los que a los y las estudiantes se muestran como sujetos que saben, sujetos y de preferencias y con autoreconocimiento de sus acciones, y

decisiones. En relación con sus maestras se puede ver entonces la liberación en la que se permite ser, en el arte, en el diálogo, en las se permite ser de formas otras, saber de formas otras, relacionarse con el mundo y con los demás sujetos conociendo sobre ellos y sobre sí mismo, y sobre sí misma, y lo válido y riqueza está en la(s) diferencia(s).

Ninguna realidad se transforma así misma sin sus actores ni que ningún agente tercero o ajeno puede transformarlos a ellos, sin comprender su realidad, por lo que estas experiencias cobran más importancia en tanto son emergidas desde las iniciativas de los maestros y maestras y no por mandato ministerial o por cumplir la ley. Son representaciones de docentes y estudiantes que se arriesgan a explorar otros escenarios y recursos, se detienen en el arte de observar, reflexionar, proponer y entre-tejer otras rutas y tránsitos, que no llegan a sí por casualidad sino desde experiencias e interacciones dentro del mundo que han conocido.

Sin embargo, las posibilidades, o alternativas son limitadas cuando en la cultura y en el sistema se entretejen las tramas de dominación, aun así, existen maestros y maestras que buscan propósitos en los que los saberes, prácticas y dinámicas sean expresiones de justicias y reivindicaciones de los sujetos y de la sociedad hacia la no opresión y el enriquecimiento de saberes colectivos, autoreflexivos situados, re-significados y compartidos.

Estos caminos se constituyen en sí mismos como actos de libertad, de acuerdo a Freire, al no ser reproducciones o reflejos de lo demandado sino creaciones situadas y enraizadas desde los maestros y maestras en sus territorios. Lo que abre las posibilidades de retomar caminos propios, emergidos desde la reflexividad entre docentes y estudiantes situados en contextos y relaciones particulares.

Caminos Otros, acciones creativas y recorridos transitados en realidades situadas

Al plantear y accionar caminos Otros en los haceres pedagógicos, el maestro o la maestra se reencuentra con sí y con los otros en su contexto de direcciones y sentires cambiantes. Lo que representa el encuentro cordial y propositivo con sus colegas y estudiantes, como pares sociales y políticos, para crear objetivos en colectivo y desde la validación de las cosmovisiones presentes.

Estas profesoras y profesores irrumpen con sus iniciativas los juicios valorativos de menosprecio que se han infundado hacia sus estudiantes y se han comprometido durante varios años a convencerlos de aspiraciones, confianza, esperanza en ellos y credibilidad de sus capacidades. Así mismo creen en su valor y poder transformador que otros no consiguen ver por sus visiones estereotipadas y contaminadas, en lo que solo creían posibles las rutas del asistencialismo, fatalismo y conformidad.

Tal credibilidad hacia las capacidades se da en forma recíproca y bidireccional. Por lo que el enfoque de las capacidades desarrollado por Martha Nussbaum (2006) tiene aquí relación, en tanto postula que la sociedad tiene responsabilidad en el desarrollo de las personas y en la convicción que la sociedad deshumaniza a los sujetos cuando en su cultura se limitan las opciones para vivir en colectividad con dignidad humana. Es decir que la *'no capacidad'* se da no por la naturaleza misma de los sujetos sino por la falta de reconocimiento de la sociedad hacia los sujetos y por las inequidades que en ella se encuentran.

En Fusagasugá la profesora Mercedes confirma este enfoque como una postura y elemento presente en su práctica pedagógica cotidiana: *"Pues igual con las condiciones que ellos tienen, pero uno los asume que ellos pueden, son capaces, son inteligentes. Son palabras que a diario se les está diciendo y aunque uno sabe que son diferentes y que tienen condiciones diferentes uno trata de exigirles al máximo"*. En el relato de la profesora si bien parece que, al señalar la diferencia como una desventaja, se vislumbrara alguna contrariedad, su interacción desde esta mirada abre la posibilidad de reconocerlos y en la procura de superar

inequidades en la práctica pedagógica promueve la afirmación de las capacidades de cada una y cada uno de los estudiantes, sin importar si tiene o no tiene discapacidad. Dicho de otro modo, desde la comprensión del enfoque de capacidades de Nussbaum también se fomentan las relaciones bidireccionales, en las que desde el interés común de lograr justicia social, docentes y estudiantes se reconocen desde sus capacidades, aportando desde allí a la superación de inequidades en la educación.

Caminos Otros, de los que se predeterminaban o se estimaban como únicos posibles, los de conformidad, pobres, simples, concretos de bajo nivel o alcance limitado o asistencialismo, y de los que se han convencido al escuchar tanto que son incapaces, que son enfermos, que no pueden saber, que no pueden crear, que no producen iniciativas propias en virtud de todo lo anterior de lo que se les suponía y terminan convenciéndolos de eso, porque querían que eso fuera así, pues es más fácil presuponer eso que no hacerlo. Acciones conformistas requieren menos acciones y presupuestos que las que no lo son. Sin embargo, no por eso tales prejuicios y predeterminaciones eran reales, y hoy se ha demostrado.

Retomando el enfoque de las capacidades, Anaida Pascual-Morán (2013) asume la importancia en la que los y las docentes deben captar y cultivar las capacidades, intereses y talentos de los estudiantes de manera que desarrollen sus potencialidades y sean artífices de su propio destino. Abordando así las capacidades como herramientas en las que al identificarse y potenciarse posibilitaría la realización de sus intereses, lo que además se acerca a los planteamientos Freireanos. Sin embargo, lo que se intenta resaltar es que el enfoque de capacidades no se queda en desarrollar acciones individuales, sino que implican ejercicios colectivos.

En resumen, el enfoque de capacidades y su aporte a este trabajo se da en la posibilidad de la realización de los intereses individuales y colectivos con dignidad

Caminos Otros, acciones creativas y recorridos transitados en realidades situadas humana y en vida social para la búsqueda de la justicia social, que requiere necesariamente acciones *no hegemónicas*.

Las experiencias comunicadas y sentidas desde cada territorio por los y las docentes participantes, develan distintos intereses y realidades contextuales, que no desconocen su interés por otras realidades. En distintas ocasiones los docentes con curiosidad preguntaban por las experiencias de otros colegios, mientras enfatizaban en sus circunstancias.

“No se cómo esté el resto del país, pero Pasto le ha apuntado a la inclusión, y vemos resultados en todas las instituciones, y muy buenos, además. Yo pienso que somos sensibles, pienso que todavía hay corazón y creemos en la gente”. El relato de la profesora Myriam da cuenta que su colegio al igual que otros han estado trabajando sobre objetivos comunes, para lo que se puede presumir que las directrices tomadas desde arriba en esta ciudad tienen direcciones contiguas, y que responden a con-sentimientos recogidos desde abajo, desde las realidades educativas.

Esta relación mancomunada entre secretaría e instituciones parece tener puntos en común y de acuerdo a la deducción que hace la profesora Myriam se debe a sentires relacionados con la confianza y la colaboración, es esta una composición de acción colectiva que para este caso particular está dando sentido profundo de lo humano...*con-sentido humanizante*.

Proponiendo otras formas de relacionares y de interacción con los sujetos y formas otras de crear actos de -libertad-, libertad por la diferencia, la legitimación de subjetividades y saberes en y con sus estudiantes en Ipiales las relaciones inter-culturales y sociales les dan otros sentidos y objetivos a los actos educativos. En los que socializar, reconocer y encontrar-se con los habitantes del municipio fronterizo hace parte de las posibilidades de tantas otras, creativas, y por transitar:

“Tenemos mucha interacción con las personas del otro país. Nosotros queríamos involucrarnos con la gente del Ecuador, porque estamos a 15 minutos y aun así las culturas son tan diferentes. Usted pasa al otro lado y ya ve las diferencias, pero a la vez se contagian mucho todas las formas de vida entre ambos territorios la música, el arte, las artesanías y nos preguntamos ¿por qué no integrarnos? ¿por qué no hacer cosas que nos integren a los dos países? Y de allí surgió el proyecto”.

Los rumbos posibles se transforman en proyectos posibles que no solo se transforman en conocimiento y re-conocimiento sino en: opciones, decisiones y compromisos propios. Entre ser espectadores o actores, en las posibilidades de decir desde su voz y no decir la palabra de otro, en las posibilidades de crear y recrear en su poder de transformar el mundo (Freire, 2005).

Las Pedagogías de las diferencias no buscan perpetuar las exigencias lógicas del discurso sino develar las raíces de esas lógicas en las insinuaciones y provocaciones de caminos Otros. Por ello la siguiente categoría invita a que docentes y estudiantes, agencien reinterpretaciones del mundo, y demanden cambios sociales que ofrecen nuevos sentidos de lo educativo y pedagógico. Dando paso con esto a las reflexiones epistémicas de los y las maestras desde las acciones pedagógicas cotidianas.

7. Reflexión epistémica sobre las acciones pedagógicas cotidianas

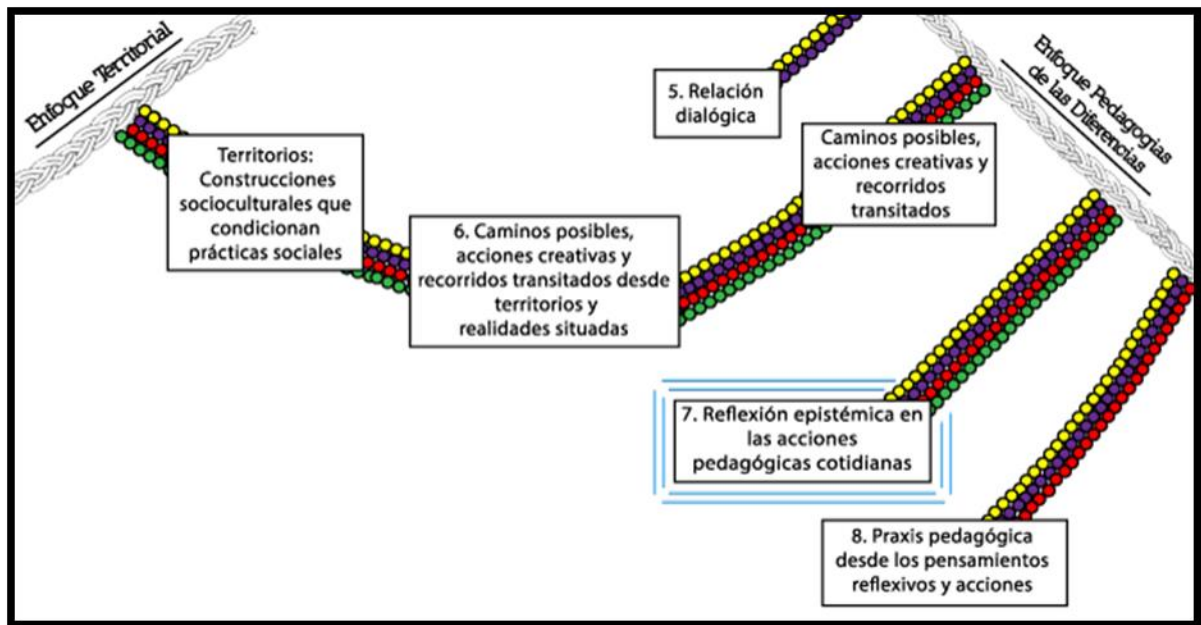


Figura 8. Reflexión epistémica sobre las acciones pedagógicas cotidianas

Las pedagogías de la diferencias permiten la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados, pues identifica obstáculos epistemológicos en la tarea pedagógica cotidiana y demuestra que se puede aportar más allá que mandatos estereotipado (Fernández, 2008).

Esta categoría tiene que ver con las reflexiones epistémicas construidas desde pensamientos críticos sobre las acciones pedagógicas, que interlocutan los relatos de los maestros y maestras con la relación teórica y postura investigativa, como se ha realizado a lo largo del documento.

Los docentes y las docentes que participaron en estas interlocuciones han emprendido propuestas para la re-significación y re-creación de acciones cotidianas en la que se validan los saberes y posibilidades de cada otro y otra. Subjetividades encarnadas y conscientes que en interacción componen

relaciones y acciones creativas en recorridos atravesados para la justicia, equidad y transformación social.

Su relación con los otros le provoca configurar acciones transformadoras y en tanto más descubren sobre las realidades y en lo que deberían incidir sus acciones transformadoras más se insertan de manera críticamente en ella. Esta inserción la refería la profesora Sandra desde Ipiales, cuando manifestaba la importancia de involucrarlos y de aportar en conjunto con ellos a la consecución de cada uno de sus proyectos de vida.

Docentes, que como dice Freire, se rehúsan a convertir a sus estudiantes en multitud anónima sometidos a un destino que les es impuesto, que es predicho. En vez de esto muestra que todo se puede transformar en los intercambios colectivos de pensamientos que empiezan a elaborar sus mismas emergencias, asociados con otras identidades.

En Manizales se siente un aura más natural, menos cargada, menos pretenciosa, es como si la institución se presentará por sí sola y en disposición permanente, sin previo aviso. Lo que además compagina con lo que relaciona a continuación la profesora Isabel: “Aquí todos hablamos el mismo idioma, todos estamos comprometidos con la inclusión, sin excepción, todos estamos involucrados. Tal vez por ello la actitud de los maestros es muy diferente a lo que se puede ver en otros colegios, son abiertos y comprometidos, aquí el ambiente escolar entre docentes y estudiantes, es muy bueno”.

En los ejercicios reflexivos los docentes develan las contradicciones del mundo y de lo humano que resulta inevitable cuestionarse también sobre la educación. Dándose cuenta que no tiene sentido decir y dictar palabras dichas por otros sin juzgarlas, ¿para qué repetirlas y memorizarlas? les provoca expresar sus opiniones, teorizar, ejercer opinión, poder sobre sus pensamientos y

Reflexión epistémica sobre acciones pedagógicas cotidianas

construcciones colectivas en continua necesidad de reflexión y en esperanza continua de transformarla también con praxis.

Por lo que aquí se relaciona de nuevo el discurso de la profesora de Pasto en la que, asumida como agente cognoscente, aporta a las discusiones que aquí se acontecen. Reclama a las y los demás actores educativos a un estado de auto-reflexión y de reflexiones en colectivo sobre la educación y como se está operando sobre ella en la actualidad.

“Seguimos en una educación tradicional que es solamente de asistir, una educación memorística. Además, enseñando cosas que no deberíamos enseñar y exigiendo a los estudiantes cosas que no se les deberían exigir. Me parece que deberíamos reflexionar totalmente sobre la educación que se está dando”.

El docente al construir sus apuestas pedagógicas descubre a través de ellas procesos históricos de dominación, pero también las posibilidades para transformar saberes y prácticas que en construcción consciente con sus estudiantes se hagan emancipadoras, para encontrar en las posibilidades emancipadoras expresiones para las reivindicaciones individuales y colectivas.

Es decir, y de acuerdo a lo intencionado en este ejercicio académico, estas reivindicaciones corresponderían a expresiones sociales que toman otros caminos distintos al de la opresión y la dominación que son los rumbos de la reproducción de discriminaciones y desigualdades sociales⁸ (Freire, 2005).

Por otra parte, las contradicciones en las acciones cotidianas pedagógicas y dentro del sistema que encuentran los maestros y maestras también hacen parte de los relatos y las reflexiones.

⁸ De acuerdo a Freire (2005) esta es la *vocación humanista* de los docentes.

En este caso la profesora Mercedes se cuestiona la existencia de la siguiente situación, que considera en esencia, incoherente: *“Ellos piden inclusión, pero no hay una flexibilización para el sistema de evaluación, son cosas contradictorias”*. La docente cree necesaria la flexibilización pero lo que no encuentra congruente es que uno de los elementos más importantes de lo que se podría llamar “la implementación” de la Educación Inclusiva, como lo es la flexibilización, se declare una tarea ineludible para los docentes en la tarea pedagógica pero no se extiende a una reforma profunda en el sistema evaluativo. Aceptando con ello, implícitamente, la imperiosa necesidad de la flexibilización en los haceres de los docentes, pero se demuestre aplazable en las acciones que se hacen desde el sistema.

Referente al encuentro de reflexiones, que no necesariamente se esperan converjan entre sí alienablemente, los maestros y maestras exteriorizan sus visiones ante situaciones adversas, ante lo cual se pueden percibir pensamientos fatalistas al no vislumbrar medidas de parte del estado, del sistema que les implique una ayuda directa a sus preocupaciones. Son, entonces, enfrentamientos reflexivos ante las situaciones complejas que les aquejan y reclaman ser atendidos:

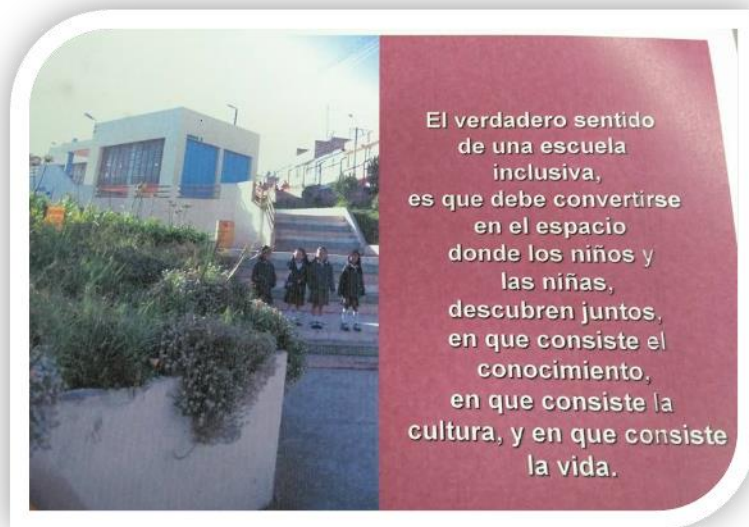
Profesora Myriam desde Pasto: *“Detrás de esto hay inconformidad de los docentes como en todas partes, hay inconformidad de los directivos que me dicen, pero mira que no nos ayuda nadie, vienen a dejar a los niños y después nadie ayuda”*.

La Profesora Isabel de Manizales: *“Para esos maestros que tienen la paciencia y la tolerancia para eso, tienen la actitud en el sentido que saben que cada estudiante aprende de una manera diferente al otro, el propósito educativo les cambia, porque para un maestro el propósito educativo es enseñar para estos maestros el propósito educativo es que su estudiante aprenda que son cosas distintas”*.

Reflexión epistémica sobre acciones pedagógicas cotidianas

El sistema obstaculiza y con ello también provoca el esfuerzo por transformaciones que liberen y develan para rechazar acciones que son opresoras (Freire, 2005,)

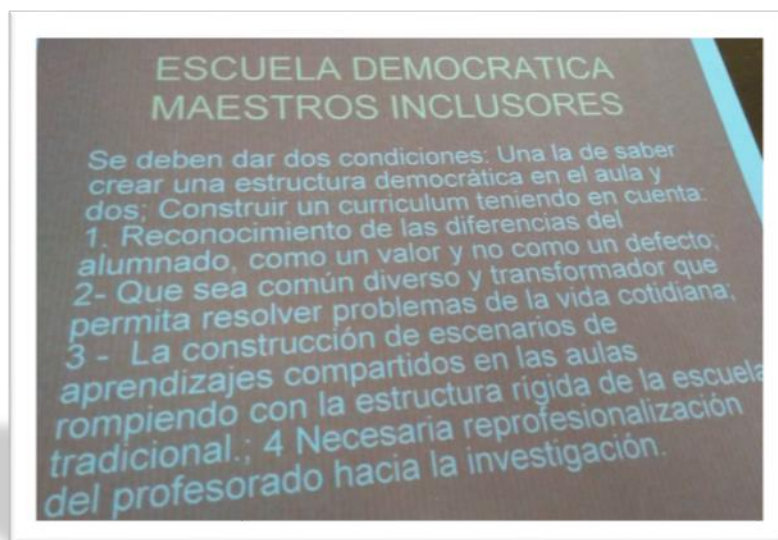
“El verdadero sentido de una escuela inclusiva, es que debe convertirse en el espacio donde los niños y las niñas descubren juntos, en que consiste el conocimiento, en que consiste la cultura, y en que consiste la vida.” Profe Myriam.



El nexa académico político de las reflexiones epistémicas con la propuesta de las Pedagogías de las diferencias está en que busca develar las raíces de las lógicas que naturalizan las injusticias subyacentes en discursos y acciones dentro de la operación educativa vigente.

De acuerdo a la profesora Myriam para garantizar una escuela democrática se necesitarían maestros inclusores: *“Se deben dar dos condiciones: Una la de saber crear una estructura democrática en el aula y dos; Construir un currículum teniendo en cuenta el 1. Reconocimiento de las diferencias del alumnado, como un valor y no como un defecto. 2. Que sea común, diverso y transformador, que permita resolver problemas de la vida cotidiana. 3. La construcción de escenarios de aprendizajes compartidos en las aulas rompiendo con la estructura rígida de la*

escuela tradicional. 4. Es necesaria la re-profesionalización del profesorado hacia la investigación”



La profesora Myriam. Concluye sus reflexiones sobre la inclusión: *“La inclusión es trabajar por un país con tanto problema, el rechazo es total a veces. Nuestro sistema educativo no tiene pies ni cabeza, está destrozado como está destrozada la sociedad colombiana”*

La reflexión epistémica a sus acciones pedagógicas, las vuelve a sí, para la transformación continúa de la realidad mediante cada oportunidad siguiente en su praxis cotidiana, que es *acción y reflexión*.

8. Praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos y acciones transformadoras

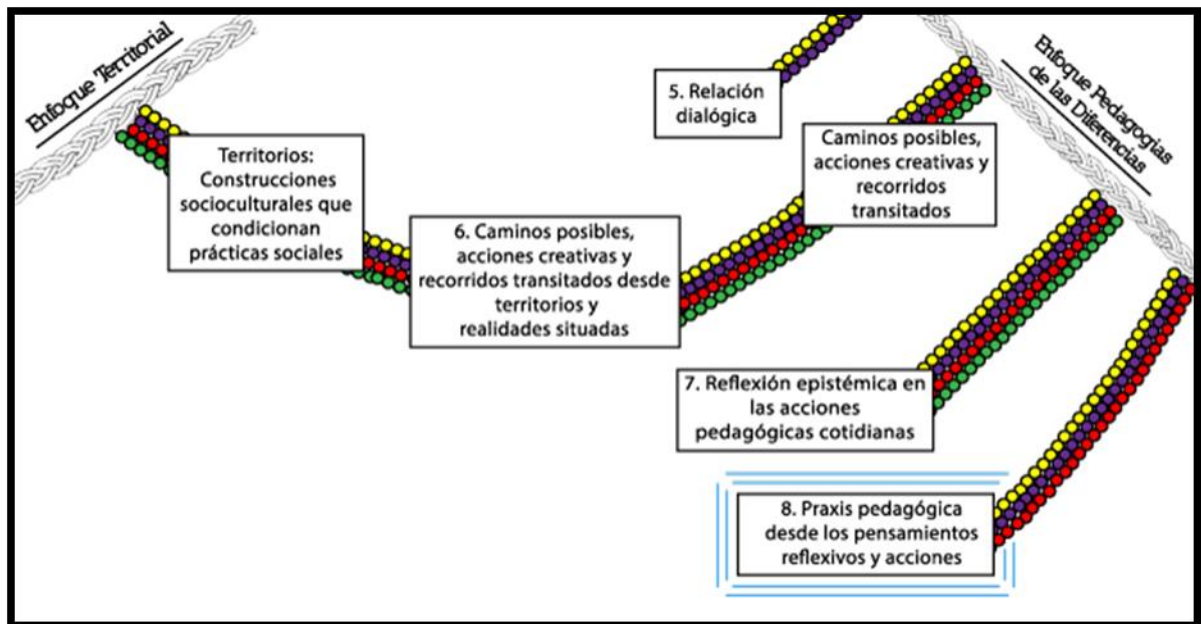


Figura 9. Praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos y acciones transformadoras

Buscar la reivindicación de la dominación de la hegemonía de saberes y de la alineación en la materialización de la praxis transformadora (Freire, 1969).

La praxis pedagógica desde los pensamientos reflexivos y acciones transformadoras, es la materialización de la relación dialógica, ya que la praxis es reflexión y acción, es *teoría* y *práctica*. No podría ser menos que eso, pues descubrir las preocupaciones, intereses de los estudiantes, y las reflexiones bidireccionales en diálogo crítico implica no quedarse en un ejercicio intelectual de profunda reflexión sino materializarlo en la praxis.

Es en este punto es en dónde el diálogo se hace praxis, ya que incita la búsqueda, contiene la reflexión y la acción (Freire, 2005). Y dado que la praxis es la materialización que se configura desde los encuentros dialógicos, no se vuelve

exclusiva del docente, sino que se hace producto de construcciones conjuntas entre docentes y estudiantes. Por ello se hace praxis, porque implica que ha habido encuentros de los sujetos en la reflexión para llevarla en acción y transformar las realidades.

Una aclaración oportuna en este punto es apelar por que las transformaciones del quehacer se den en lo *humano* y no en las cosas, ya que buscar cambios en la organización de la estructura mediante modificaciones legislativas e institucionales aisladamente no es suficiente, debe ser también en lo humano pues lo contrario no tendría sentido. Se seguiría deshumanizando en la praxis.

La praxis auténtica es aquella en la que los saberes de los estudiantes también son objetos de reflexión crítica, es decir, que en la praxis el estudiante sigue siendo considerado por un lado legítimo y por el otro asumido como sujeto cognoscente. Encontrando con ello que desde la praxis e incluso desde la relación dialógica, encuentra realizaciones de las transformaciones y reivindicaciones de las represiones y discriminaciones de las que haya podido ser objeto y por medio del cual puede buscar la emancipación, para seguir en la búsqueda permanente de Caminos Otros.

Poética y reflexivamente la profesora Myriam tiene aproximaciones muy convergentes con estas posturas: *“La conciencia no se transforma a través de los cursos y discursos, o de sermones elocuentes sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo, supone interacciones de teoría y práctica en las que se van constituyendo, haciendo un movimiento permanente”*.

Esta construcción reflexiva que expresa la profesora desde Pasto, comparte y aporta a estos conceptos y relaciones en los que las reflexiones críticas y profundas conducen a construcciones y re-construcciones identitarias y prácticas transformadoras, siempre dinámicas que no pretenden una única dirección. Y de

Praxis pedagógica: pensamientos reflexivos y acciones transformadoras

allí su relación con la praxis, con la praxis convocada para transformar el mundo, un mundo que también es dinámico y que se impulsa en direcciones no lineales.

Las reflexiones y acciones emergidas por sujetos (docentes y estudiantes) se hacen constitutivas desde la interacción con el otro mediante la comunicación, pues expresar y actuar involucra también *comunicar*. Citando acá a la investigadora colombiana Dora Múnevar (2011) cuando revela las acciones comunicantes desde que los sujetos rompen con la inercia y el silencio e irrumpen espacios y temas para revelarse, aliarse con otros y otras, elaboran reconstrucciones de sí, narrando su propia experiencia creativa y reconstruyendo iniciativas de cambio.

Que muy cercano a como lo plantea Freire en su posición de alfabetizar para que los sujetos narren su propia historia, aquí los saberes comunicativos propuestos por Múnevar cobran interés para comunicar y construir transformaciones desde sí, para sí y con los otros desde el mundo común que los convoca.

Como ha sido testigo este documento, el contenido está siempre renovándose y ampliándose, por lo que el sistema deberá tener cuidado de no caer en las tentaciones de la dicotomización e intentar ser mucho más flexible y abierto a las nuevas posibilidades de *ser en la educación*.

Es posible también, que no se cuente con el apoyo del gobierno - del sistema- en estas apuestas político-pedagógicas dado la lectura compleja que puede representar tantas posibilidades detonantes puede leerse erróneamente sólo como gastos y, deducir que estas ideas por su naturaleza emancipadora hagan difícil el control sobre los agentes educativos y el sistema en sí. Sumado a lo anterior, podrá surgir la sospecha que todo ello no le resultaría de beneficio para sus objetivos mercantilistas, competitivos, pensados desde la sectorización o desde posturas tradicionalistas, lo que no es muy descabellado.

A lo que vale la pena aclarar que estas propuestas son abarcadoras, y en tanto son conciliadoras no buscan enfrentamientos ante el sistema establecido, busca opciones para el mismo, pero pensado *no su beneficio* sino en el bienestar *de los sujetos*.

La ausencia, la intermitencia de apoyo o de seguimiento por parte del sistema en los procesos de implementaciones de programas y proyectos inclusivos en educación hacen parte de los reclamos diarios que se dan en las instituciones educativas desde los territorios, en especial aquellos que están más distanciados geográficamente de la capital (en la mayoría de los casos), aunque también resuenan en los municipios aledaños a la ciudad de Bogotá. “*Este proyecto lo presentamos a varios entes allá en el área de calidad, de currículo y de todo eso, a ver si lo llevaban al ministerio o alguna parte para que nos dieran apoyo, y hasta el momento no hemos recibido nada*” manifiesta el profesor Gonzalo desde Fusagasugá, a lo que la profesora Ana añade lo siguiente: “*todo lo que se intenta hacer es con las uñas*”. Son ejemplos sencillos de lo que se tiende a escuchar en muchas instituciones, lo que manifiesta por una parte la dinámica paternalista que se ha adoptado, así como el desinterés hecho ausencia para el tema en diversos espacios y temporalidades.

La praxis incluye el trabajo en equipo desde la convocatoria de intersubjetividades y el diálogo, pues la reflexión y acción se construyen en el encuentro con otros y otras. La maestra Diana en Manizales adyacentemente lo menciona cuando rememorando sus esfuerzos por sacar el proyecto adelante recuerda que no lo hizo sola: “*Esto no es producto de un sólo esfuerzo, sino que es el esfuerzo de todos*”. Son entonces proyectos en los que se involucran los sentidos de sí y los sentidos sí colectivos (Munévar, 2011).

Estos sentidos colectivos entran en escena desde el diálogo y se hacen notar también en la praxis. Las interacciones, los apoyos, las complicidades e intercambios entre estudiante-estudiante & docente-estudiante que elaboran

Praxis pedagógica: pensamientos reflexivos y acciones transformadoras aprendizajes colectivamente. Para la profesora Myriam se materializan con metodologías y estrategias pedagógicas: *“Es muy importante ya que uso metodologías y técnicas de aprendizaje que incentivan estrategias de colaboración, de cooperación y apoyo”*.

La realización del trabajo en colectivo puede materializarse en variadas maneras, pero no agotándose en las posibilidades de una metodología o estrategia pedagógica, sino que hace parte de las interacciones humanas y de poder que puedan tener cabida en las instituciones, teniendo cuidado que las variadas formas de nuevos discursos no se conviertan en nuevas formas de exclusión, como lo advierte Freire (2005).

Otra propuesta de trabajo y construcción colectiva, se conoció en Ipiales, aunque hasta ahora no ha sido materializada. Sin embargo, como está planteada se constituye como un proyecto de prácticas de acción colectiva transcultural y transnacional entre dos pueblos en zona fronteriza entre Colombia-Ecuador, correspondientes a Ipiales y Tulcán, respectivamente.

Este proyecto pretende (o pretendía)⁹ formar a estudiantes en conocimientos (tecnológicos, científicos, culturales y étnicos) relacionados con las realidades contextuales de ambos municipios fronterizos, considerando la convivencia binacional como base de la educación. De inmediato se resalta en este proyecto la perspectiva intercultural, centrada en lo contextual y la relación en comunicación entre los profesores que en inicio no pretendía quedarse allí. *“Hicimos un proyecto, hacíamos comunicación con los profesores de allá del Ecuador, nos integrábamos pues estuvimos allá en unas jornadas de trabajo cultural y de mucho más con los profesores en donde exponíamos nuestras cosas, ideas... pero hasta allí llegamos”*. Esta experiencia es también una de las realidades del país en la que muchos proyectos atraviesan profundas relaciones e

⁹ El proyecto no se llevó a cabo debido a traslados de algunos profesores y profesoras que lo gestaron.

intercambios de análisis críticos entre maestros, maestras, docentes, funcionarios, se diseñan proyectos de mucha riqueza como este, pero quedan en la reflexión y no llegan a la acción, no se hacen *praxis*.

Finalmente, este apartado concluye con una de las ideas centrales de esta categoría y del segundo capítulo: Cambiar las situaciones de discriminación y de injusticias, solo se hacen posibles mediante la *praxis* auténtica, es decir, aquella que no se agota en el verbalismo o en el activismo, sino que integra los pensamientos reflexivos con las acciones transformadoras (Freire, 2005).

CAPÍTULO III: Interseccionalidad: Una mirada por explorar

La Interseccionalidad es un concepto clave para la comprensión de múltiples discriminaciones, que dan cuenta de historiografías que han excluido sujetos y subjetividades, así como las fuerzas institucionales dominantes que generan estas exclusiones (Zapata, García, & Chan, 2013).

La visibilidad de las exclusiones que sujetos masculinos y femeninos han vivenciado se han explicado mediante variadas formas, unas categoriales, otras experienciales, lo que se propone desde la interseccionalidad es develar estas exclusiones, discriminaciones y marginalizaciones relacional y articuladamente (Zapata et al., 2013), ya que los poderes hegemónicos-opresores también operan de forma relacional y abarcadora.

Según algunas autoras los análisis categoriales son opresivos y siguen la lógica colonial, como lo referencia Stella González Arnal (Arnal, 2013) al aludir al trabajo de la filósofa latinoamericana María Lugones. Por ejemplo, cuando se enuncian desde una lista predeterminada a grupos excluidos mediante categorías como etnia, género, raza, discapacidad, haciéndolos o pensándolos homogéneos entre sí, atemporales, descontextualizados y estandarizados lo que no corresponde a la realidad.

La instalación de estas categorías mantiene aisladas las problemáticas como si la existencia se desarrollara en dimensiones focalizadas y separables (pp. 185). Esto dificulta la percepción crítica de la realidad, manteniendo aisladas otras situaciones vivenciales que se relacionan entre sí.

Desde el enfoque interseccional se ha posicionado el concepto de *los marcadores de diferencia*, que se distancia de la categorial, y con ello de presuposiciones diferenciadoras preestablecidas o predecibles, entendiendo que las situaciones y

realidades en contexto que viven los sujetos son diferentes, aunque comparta una característica en común. Los marcadores de diferencia sugieren dinamismo y articulación de situaciones que resultan del entrecruzamiento de los marcadores de diferencia que en su relación constituyen realidades de opresión distintas y convergentes, que le pueden acontecer a un mismo sujeto.

Son marcador de diferencia sociales, en tanto se influyen por los contextos sociales, económicos y políticos y ejercen valores distintos de acuerdo a cada época, locación geográfica y social, y cultural sobre los sujetos.

Se hace necesario contextualizar y situar las discriminaciones, pues invisibilizarlas o vetarlas sería sólo otra forma de agravar las exclusiones. Situar sus particularidades, problemáticas e intencionalidades resulta trascendental.

Lo que no pone en duda nunca, la interseccionalidad, es que ha habido grupos históricamente excluidos, y que de la forma y postura desde donde se les nombra puede generar algún tipo de reivindicación, o por lo contrario de estigmatización, la diferencia comienza incluso desde el lenguaje que revela nuestras posturas sobre ello. Los análisis categoriales se vuelven opresivos cuando se hacen sobre ellos análisis excluyentes, y sus implicaciones también resultan excluyentes, por lo que la invitación es reflexionar sobre la importancia de realizar análisis interseccionales que sean reflexivos, que no caigan en discursos opresivos y sean incluyentes.

Las categorías sociales emergieron por las nociones de superioridad e inferioridad desde las épocas colonizantes, el poder y violencia hegemónica con la que se realizaron las conquistas, lo cual hizo creer superior las características dominantes de los europeos sobre los colonizados: hombre superior a mujer, piel caucásica sobre piel oscura, cultura capitalista y religiosa sobre cosmovisiones y saberes indígenas, capacidad sobre discapacidad y así fueron marcando y calando la historia y memoria de nuestra sociedad.

Interseccionalidad: Una mirada por explorar

La interseccionalidad es una aproximación a las realidades sociales y tiene en cuenta las realidades situadas, busca la reivindicación, política y social, de sujetos que han sido o son excluidos por estos estereotipos sociales construidos históricamente. Tiene en cuenta las múltiples discriminaciones a las que un mismo sujeto le pueden acontecer de acuerdo a los marcadores de diferencia sociales que se han impuesto de unos sujetos sobre otros y las inter-relaciones entre estas (género, raza, etnia, discapacidad, clase social/género y raza; raza y clase social; género, discapacidad y raza, por nombrar algunos).

Tener en cuenta los contextos para los análisis de las distintas exclusiones y acciones que propenden por superarlas resulta primordial, ya que los conocimientos son dinámicos, se transforman y adquieren valores distintos con dimensiones políticas diferentes de acuerdo a los contextos y territorios donde se les apropien. El desarrollo de temas particulares como la exclusión y discriminación dentro de los entornos educativos genera debates y discusiones particulares *en cada territorio*.

En sintonía con Dora Múnevar (2013), este trabajo procuró *recuperar las experiencias encarnadas y reconfigurar los conocimientos situados* en este caso de maestras y maestros en diversas locaciones del país, en relación a sus reflexiones sobre las acciones desarrolladas por la inclusión en la educación. En las que las nociones de discriminaciones y situaciones opresoras enlazadas por distintos marcadores sociales hacia una misma población o sujetos, no están siendo consideradas ni por las maestras y maestros interlocutados, ni por las instituciones, así como tampoco se ven vislumbradas en las experiencias significativas situadas en los diferentes territorios.

Por ejemplo, en la institución educativa de Fusagasugá están instalados varios programas, uno de ellos es el programa de jóvenes en extra-edad y adultos con discapacidad, que es el programa al que están vinculadas las docentes que

participaron en esta investigación. La aproximación, aunque no desde la reflexión epistémica de los actores educativos, con la interseccionalidad es entender que pueden causar situaciones diferentes pensar en discapacidades interrelacionado con la juventud a relacionarlo con la adultez, insistiendo de igual manera que si bien en idea de las categorías no podía asumirse su predictibilidad, entablando este tipo de relaciones, tampoco pueden determinarse como realidades establecidas o generalizadas.

Sin embargo, las categorizaciones influenciadas por el enfoque diferencial el cual ha tenido mucho auge recientemente, en las políticas públicas como en el enfoque de la Educación Inclusiva, se hicieron presentes y muy recurrentes en sus discursos.

En los relatos desde Pasto, de la profesora Myriam se puede dar cuenta de eso: *“Acá tenemos niños hijos de personas en situación de desplazamiento, pero yo estoy encargada de los niños con discapacidad y talentosos, pero en el colegio hay todo. El profesor Fabio es el que tiene los niños afro y todos los niños de población vulnerable registrados, pero yo estoy nombrada aquí para trabajar con los niños con discapacidad, con capacidades y talentos excepcionales”*.

Existen también interconexiones de exclusión en la institución hacia las maestras de los estudiantes del “programa de adultos con discapacidad” pues manifiestan un rechazo no sólo hacia sus estudiantes sino hacia ellas y sus acciones: *“Pues de esos 6 o 7 años hacia acá ha habido algo más de empatía en este momento, porque al principio si fue duro, fue muy muy duro, éramos como una isla aparte así estuviéramos aquí”, profesora Mercedes*. De igual forma su compañera Ana, refiere que han sentido rechazo incluso de los mismos profesores y de la población escolar por compartir con los y las estudiantes con discapacidad: *“Ya al menos hemos pasado de ser las profesoras de los enfermos, ahora nos dicen las profesoras que trabajan con discapacidad”*.

Interseccionalidad: Una mirada por explorar

En Manizales, la maestra Isabel expresa que el colegio es abierto a todos y todas las estudiantes con sus situaciones, enfatizándolo de la siguiente manera: *“El colegio tiene niños en situación de desplazamiento, niños con discapacidad, niños en situación de pobreza, e incluso un estudiante de la comunidad LGTBI, a todos se les recibe (...) por ejemplo el año pasado empezamos con personero y terminamos con personera, el estudiante manifestó su identidad de género cuando estaba en el proceso de la personería y fue un proceso muy bonito, acá todos lo apoyamos”*.

El análisis de las experiencias y conocimientos situados también generan enfrentamientos entre prácticas y discursos. Pues lo visibilizado en estos relatos aunque se entiende que no se rechaza el ingreso de los estudiantes por ninguna razón de raza, etnia, situación de desplazamiento o discapacidad, pero aún sin llegar a una mirada más amplia y compleja de los marcadores sociales a los que somos expuestos, y que se piensan de manera aislada pero son inseparables en las experiencias vivenciales de cada sujeto.

CONCLUSIONES

El lenguaje mostrado y la postura investigativa sostenida en esta investigación como autora intencionó la necesidad del cambio de paradigma desde el valor político y ético de la educación, pasando por cada elemento y categorías descritos hasta la praxis pedagógica en las que se resignifican las realidades locales y las reivindicaciones geopolíticas y culturales de nuestro país desde la legitimación de nuestros saberes y diferencias.

Descubriendo en estos elementos aproximaciones/reflexiones relacionadas con las Pedagogías de las diferencias, en los que se muestran caminos distintos a los estandarizados que no se limitan, sino que se amplían desde los distintos intereses y realidades contextuales.

Las insinuaciones para caminos Otros desde las Pedagogías de las diferencias que configuraron las propuestas en este documento, procuraron reforzar el cambio y el movimiento, de acuerdo a las realidades de los sujetos y las experiencias situadas, que se contrastan con las pedagogías que se basan en la hegemonía de los saberes, en las relaciones basadas en los supuestos de superioridad e inferioridad, y en la mirada mercantilista que refuerza la permanencia y la inmovilidad. La primera en tanto que legitima las diferencias, es *emancipadora*, de ahí que no acepta un futuro pre-establecido, se renueva constantemente en el presente dinámico y dialógico y, la segunda dado que busca la homogenización y el control, establece restricciones, ideas limitadas y convenientes sobre lo que es válido y lo que no es válido, por lo que seguir las reglas y las ordenes constituyen sus más favorables indicadores de éxito, por lo tanto no le interesan los cambios sino la quietud, lo estático, la obediencia, en resumen, lo *pre-establecido*.

Conclusiones

Con el enfoque de las Pedagogías de las Diferencias se pretende ampliar la búsqueda de caminos con el saber sin que ello implique ejercer poder sobre otro u otra, por lo que este documento invitó a la reflexión epistémica sobre la(s) diferencia(s) situadas desde los sentidos y significados geopolíticos desde el Sur para develar propuestas Otras para la aún vigente Educación Inclusiva en Colombia.

Ejercer pedagogías de las diferencias implica legitimar las diferencias, por supuesto, y con ello también reconocer-se desde la(s) diferencia(s) en una relación horizontal que no pretenda superioridad o inferioridad entre los sujetos.

El aporte buscado en la interseccionalidad, con sus raíces en las teorías feministas y de género, se conformó en la búsqueda de la aproximación a las realidades, y sobre todo a las realidades situadas, que en sintonía con su perspectiva emancipadora aportó a esta investigación para no invisibilizar, vetar, generalizar, estereotipar, ni homogenizar a los sujetos femeninos o masculinos mediante categorizaciones aisladas y homogéneas.

Por otra parte, dado que esta perspectiva también aporta en la búsqueda de reivindicaciones políticas de sujetos que han sido discriminados desde los poderes hegemónicos, las interlocuciones con las maestras y maestros que encontraron caminos educativos en los que han re-significado la diferencia en los contextos pedagógicos, promueve las reivindicaciones geopolíticas, en tanto que se toman lugar desde Colombia y no como proyecciones o imitaciones de modelos extranjeros, lo que seguiría acentuando una mirada hegemónica. Pues se asume a los extranjeros como cognoscentes y por ende se asumen los saberes locales como ignorancia e incompletitud. En este caso se estaría perpetuando la visión vertical en la que se considerarían a los saberes ubicados geopolíticamente en el cono norte (desde los países catalogados como desarrollados) como los únicos válidos, y correctos, y a los emergidos desde Colombia y demás países en el cono Sur, señalados como países

subdesarrollados (desde la visión mercantilista y desde la hegemonía de los países del norte) como los saberes incompletos, no científicos, no válidos, en conclusión inferiorizados o invisibilizados.

Es por ello, que esta investigación situó en protagonismo desde el título las experiencias desde los territorios, y desde los sujetos, maestras y maestros, que contextualizados en sus escenarios geopolíticos y culturales han propuesto proyectos educativos que han propiciado transformaciones de injusticias sociales desde los escenarios educativos. Por ende, la comprensión y análisis de las reflexiones y la praxis de estos docentes, desde lo educativo y hacia lo educativo también deben ser significadas desde las realidades situadas y para las realidades situadas.

Estas transformaciones, podrían entonces, constituirse como acciones políticas y culturales emancipatorias que emergen desde la reivindicación de las diferencias y desde los sujetos que han sido discriminados desde la homogeneidad y desde la hegemonía, lo que resultaría liberador para estudiantes y docentes, para las regiones, y para el país. Resultan emancipatorias, al encontrar en ellas, la libertad para ser, para buscar, para hacer, y transformarse desde la posibilidad de encontrarse inconcluso en un mundo que también se encuentra inconcluso, sin pensarse por ello absoluto ignorante sino con las opciones de emprender búsquedas, posibilidades, creaciones, expresiones y encuentros enmarcados en las Pedagogías de las Diferencias como superación de las opresiones hegemónicas. Superando con ello el intelectualismo alienante, el autoritarismo, y la sesgada conciencia del mundo, mostrando sus caminos *Otros*.

Las experiencias convocadas y su relación con las propuestas teóricas hacen concluir que sus protagonistas (docentes y estudiantes) han construido caminos Otros en los que crean, saben, deciden, consensuan y se arriesgan a transitar caminos diferentes a los estipulados. Rompiendo esquemas enraizados en estereotipos y en vez de ello, conociéndose entre sí y con sentido de sí, no

Conclusiones

limitando que el otro hable, muestre, *proponga*. Se permitieron encontrarse y construir caminos en colectivo.

Por ello esta investigación reconoció a cada una de las experiencias significativas como Caminos que están en distintos momentos y diferentes tránsitos de búsquedas por justicias y equidades en la educación al buscar posibilidades que ha re-significado las diferencias por las cuales se ha discriminado históricamente a estudiantes dentro de los contextos educativos. Resaltando el compromiso en las transformaciones de realidades concretas encontradas en estas experiencias, las cuales fueron creadas desde adentro y no impuestas desde afuera.

Lo anterior, promueve el reconocimiento de maestros y maestras que han emprendiendo luchas para abrir caminos y posibilidades Otras, en tanto se negaron a seguir manteniendo injusticias o a reproducir fuertes dinámicas de inequidad, violencia y discriminación desde los contextos educativos. Destereotipando y no limitando a los estudiantes hacia únicas maneras de *ser* en la educación. Así como también se visibilizaron perspectivas imperialistas y hegemónicas vigentes en varios maestros y maestras desde los relatos de las experiencias significativas y sus reflexiones emergidas desde allí. Esto muestra la fuerte influencia de la educación mercantilista y de los poderes hegemónicos introducidos desde la época colonizante en la sociedad colombiana. *Reconocer esta influencia también hace parte del camino.*

El verdadero sentido ético y político se relaciona con concepciones y prácticas que no utilicen a la educación como instrumento para la mercantilización de la vida, en los que se convoquen proyectos político-educativos decoloniales donde se involucren las realidades geopolíticas y las relaciones dialógicas tengan cabida desde la pluridiversidad de identidades y saberes. Constituidos también desde praxis descolonizadoras y no desde discursos y acciones hegemónicas.

El sistema debe comprender las acciones y cambios que se buscan con este tipo de propuestas críticas, para que no intente detenerlas al considerarlas refractarias, para lo que es muy importante hacer sus lecturas desde su amplitud y contextualidad y no reducirlas a comprensiones banales.

Se abordaron las experiencias significativas no como el fin, sino como el pretexto para dar cuenta que se están dando campos de transformaciones en los contextos educativos que se han referenciado como instituciones inclusivas. Experiencias que tienen distintos orígenes y líneas de partidas en el tiempo y desde cada territorio, pero que aun así dan cuenta de varios puntos de encuentro con los elementos principales de Las Pedagogías de las Diferencias. Así como puntos de distanciamiento con otros ejes centrales que se postulan desde esta teoría.

Las maestras y maestros en sus interlocuciones se hicieron presentes desde cada uno de sus territorios, teniendo acercamientos muy importantes con los elementos relacionados con Las Pedagogías de las Diferencias. Y aunque algunos o algunas hayan iniciado con objetivos puestos en la competitividad sus descubrimientos con el otro y la otra, en el camino ampliaron no sólo sus posibilidades de encuentro sino sus lecturas sobre lo humano, sobre el mundo y *sobre la educación*.

RECOMENDACIONES

Empoderar y recuperar el saber/los saberes docentes. Encontrando en el diálogo con maestros y maestras desde cada territorio y realidad situada sus propuestas y también sus significaciones como sujetos políticos, auto-reflexivos y epistémicos para las búsquedas de transformaciones educativas en el país.

La capacidad instalada que se ha busca instaurar en las entidades territoriales homogéneamente a nivel nacional debe repensarse desde las construcciones hechas entre docentes y estudiantes a partir de sus encuentros, posibilidades y el reconocimiento contextual y reivindicatorio de las diferencias en los entornos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ángel, M. X. F. (2011). Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas.
- Arnal, S. G. (2013). Interseccionalidad y diversidad. En *La interseccionalidad en debate* (pp. 45–55).
- Barragán, D. F., & Amador, C. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127–141.
- Barrera, E. (2011). Talleres o momentos de comunicación. En D. Múnevar (Ed.), *De las violencias que encierran... a las acciones que sanan* (pp. 235–244). Bogotá: IDHFacultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Barrios-Klee, W. (2013). La crisis de la Universidad pública en Guatemala. In *Interseccionalidad en debate* (pp. 148–156).
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes*, 11(2), 87–97.
- Castaño, F. J. G., & Martínez, A. G. (1997). Educación, integración o exclusión de la diversidad cultural?, 2348.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. Auténtica. Belo Horizonte*.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del*

conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. *Publicación: Paulo Freire. Contribuciones Para La Pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (Compiladores).*

Fine, M., & Weis, L. (2012). Estudios composicionales, en dos partes.: Sobre la teorización y el análisis críticos acerca de la (in) justicia social. In *Manual de investigación cualitativa* (pp. 155–189). CONF, Gedisa.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión* (34 edición ed.). A. Garzón Del Camino, Trad.) México DF, México: Siglo Veintiuno Editores, SA de CV.

Freire, P. (1969). *La pedagogía como práctica de la libertad*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (3a reimp.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes, C. (2014). Descolonizando la escuela: ¿Es Posible Llevar la Etnomatemática al aula? *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 7(2), 222–244.

Galvis, G. (2014). (Des) encuentros del profesor con la alteridad del alumno de la educación especial y la construcción de un acogimiento: transitando entre textualidades, gestos y contornos.

García, G. (2014). La producción de la (in)exclusión, currículo y cultura(s) en el

- aula de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 7(2), 202–221.
- Gaztambide, R. (2010). Currículum y el reto de la diferencia. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 9(8), 21–32.
- González, V. M. R. (2009). El camino de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica: aportes para la discusión. *Revista Educación*, 33(2), 81–93.
- Haydar, O. D., & Media, F. F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008.
- Henao, O., & Gómez, A. Y. (n.d.). Covisualidad: investigación mutua y contra sí mismo. En *Relatos otros para rehacer la coexistencia*.
- López, J. O. (2012). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, (10).
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación Y Evaluación Educativa*, 15(1). López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación Y Evaluación Educativa*, 15(1). JOUR.
- Márquez, Á. V. V., Sañudo, J. E. P., & Garzón, L. P. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar.
- Miranda, C. (2014). Afro-colombianidade e outras narrativas a Educação Própria como agenda emergente.
- Montes, N., & Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: nuevos formatos para promover la inclusión educativa.

- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1075–1092.
- Munévar, D. I. (2011). Construyendo saberes comunicativos consentido Desí. *Entornos*, (24), 195–207.
- Munévar, D. I. (2013). Interseccionalidad y otras nociones. Tramas para develar lo ignorado. En *Interseccionalidad en debate* (pp. 56–65).
- Nussbaum, M. C. (2006). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670–699.
- Pascual Morán, A. (2013). Pedagogía de las diferencias: Hacia una cultura de paz & Derechos Humanos. Ponencia presentada. En “*Diversidad y Diferencia: Perspectivas Teóricas y Contextuales*.” Puerto Rico, Recinto de Río Piedras: Departamento de Estudios Graduados & la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.
- Pascual-Moran, A. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad ... desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura Y Desarrollo Sostenible*, (S4), 227.
- Ribetto, A. (2014). Minimal gestures and pedagogy of differences. *Polis (Santiago)*, 13(37), 191–202. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682014000100011>
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347–356.
- Ruiz, C. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad Su incidencia en la formación, 71–82.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O...¿ y si el otro no estuviera ahí.

Educação & Sociedade, 23(79), 85–123.

Skliar, C. (2013). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 1(2), 39–50.

Tello, C., & Gorostiaga, J. M. (2009). El enfoque de la Cartografía Social para el análisis de debates sobre políticas educativas - Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.159168>. *Práxis Educativa*, 4(2), 159–168.

Tenorio, M. C. (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales No.35*, (40), 57–71. <http://doi.org/10.7440/res40.2011.06>

Uzcátegui Montes, K., Cabrera de los Santos, B., & Lami, P. (2012). La educación inclusiva: una vía para la integración. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 8(1), 139–150.

Vásquez, B. (2013). Educación decolonial-liberadora. *Consejo Editorial*, 177.

Wilches, U., & A, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, (11), 123–142.

Zapata, M., García, S., & Chan, J. (2013). *La interseccionalidad en debate*.