

# Reconocer las diversidades.

**Prácticas formativas de y no reconocimiento  
sobre la diversidad**

Sebastián Toro Vélez

Miguel Alberto González González

(Compiladores)







# Reconocer las diversidades.

**Prácticas formativas de y no reconocimiento  
sobre la diversidad**

Sebastián Toro Vélez  
Miguel Alberto González González  
(Compiladores)

Serie **Memorias**



Sello Editorial Unicomfaucauca  
Calle 4 # 8-30  
Popayán, Colombia  
E-mail: selloeditorial@unicomfaucauca.edu.co  
Teléfono: 57+(2) 8386000 Ext 148.  
www.unicomfaucauca.edu.co

**Colección:** Humanidades  
**Serie:** Memorias

**Rectora encargada:**  
Victoria Patiño Arenas

**Diseño de la Serie:**  
Oscar Eduardo Chávarro Vargas

**Diseño y diagramación:**  
Oscar Eduardo Chávarro Vargas

**Edición y Corrección de estilo:**  
Paola Martínez Acosta

**Imagen de Carátula:**  
Jafeth Gómez

**Editor General de Publicaciones:**  
Julio Eduardo Mejía Manzano

© Corporación Universitaria Comfaucauca Unicomfaucauca, 2022  
© Miguel Alberto González González, Sebastián Toro Vélez  
© Sebastián Toro Vélez; Miguel Alberto González González; Claudia Patricia Jiménez Guzmán; Martha Doris Montoya Martínez; Ángela María Cadavid Marín; Yiminson Riascos Torres; Wilman Antonio Rodríguez Castellanos; Suleny María Padilla Erazo; Carlos Francisco Ordoñez Daza; Diva López Daza; German Guarín Jurado; Gonzalo Tamayo Giraldo

Primera edición en español  
diciembre de 2022

**ISBN:** 978-628-95398-3-7

**Doi:** 10.57173/9786289539837

Texto financiado por la Corporación Universitaria Comfaucauca-Unicomfaucauca

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de información, ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, etc., sin permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.



# Contenido

- 7** | **Otros diferentes: incidencia de la escuela en los procesos de delincuencia y reincidencia juvenil en conductas delictivas**  
*Sebastián Toro Vélez*
- 17** | **¿Por qué escuchar al otro, lo otro?**  
*Miguel Alberto Gonzáles*
- 23** | **Prácticas pedagógicas y participación en el contexto educativo**  
*Claudia Patricia Jiménez Guzmán  
y Martha Doris Montoya Martínez*
- 29** | **“Sin mente”: subjetividades y sentidos de agentes juveniles en conflicto con la ley**  
*Martha Doris Montoya Martínez*
- 37** | **Desafíos pedagógicos frente a la diversidad**  
*Ángela María Cadavid Marín*

- 43** | **La inclusión como factor determinante en los procesos formativos**  
*Wilman Antonio Rodríguez Castellanos*
- 49** | **La pregunta por el Otro. ¿Y si el otro no existiera?**  
*Yiminson Riascos Torres*
- 57** | **El discurso de los maestros de educación básica en la comprensión de la diversidad corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje**  
*Suleny María Padilla Eraso*
- 63** | **El camino pedregoso hacia prácticas inclusivas desde la diversidad**  
*Carlos Francisco Ordoñez Daza*
- 67** | **Prácticas organizativas en movimientos de mujeres del Cauca como pedagogías de alteridad**  
*Diva López Daza*
- 75** | **A la altura de los signos de nuestro tiempo: reconocimiento social de las diversidades humanas**  
*Germán Guarín Jurado*
- 83** | **Reconocimiento del otro: las posibilidades que otorga el vivir juntos**  
*Gonzalo Tamayo Giraldo*

# Otros diferentes: incidencia de la escuela en los procesos de delincuencia y reincidencia juvenil en conductas delictivas

Sebastián Toro Vélez<sup>1</sup>

## Resumen

El presente escrito surge a partir de una investigación realizada en la ciudad de Popayán, Cauca, cuyo propósito fue determinar los factores asociados a la reincidencia juvenil en conductas delictivas. Desde allí emerge la categoría de escuela e institución reeducadora y con ello se presenta un texto triangulado, donde se entreteteje la teoría formal, la teoría sustantiva (relatos de los jóvenes) y la interpretación del investigador, obteniendo como resultado la visibilización de otros sujetos diferentes: Jóvenes reincidentes en conductas delictivas.

1 Magíster en Educación de la Universidad del Cauca; Lic. En Filosofía de la Fundación Universitaria Luis Amigó de Medellín. Decano de la Facultad de Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y de la Educación de la Corporación Universitaria Comfacaucá – Unicomfacaucá, Popayán – Colombia. e- mail: toroveleztc@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-8603-5698>



## Palabras clave

Escuela, Jóvenes reincidentes, Exclusión, Institución reeducadora, diversidad

## Un sujeto diferente en el sistema escolar tradicional

A lo largo de la historia, la escuela ha adquirido una indiscutible responsabilidad social; desde ese compromiso, se le ha encargado la educación de las futuras generaciones, así como la validación del conocimiento, pues “La escuela enseña a nuestros niños y jóvenes todo lo que es importante que sepan y no pueden adquirir en el seno de su familia” (Sapiains & Zuleta, 2001, p. 55).

La disciplina, el orden, y en gran parte la moral, terminan por constituirse en la columna vertebral de la institución social, por cuanto “Es especialmente creada como administradora de conocimientos y habilidades, con un espacio físico concreto, con una distribución de tiempo particular en su interior y una serie de normas” (Sapiains & Zuleta, 2001, p. 55). Por lo tanto, es fácil comprender el papel de la escuela y su compromiso indiscutible con los individuos, máxime cuando es pensada y asumida desde la obligatoriedad. Sin embargo, la estructura termina por convenirse en el eje central, en cuanto garantiza el orden en los procesos y pretende dar respuesta a las políticas estatales.

Entonces, la participación activa que los sujetos (estudiantes) deberían de asumir dentro de la institución educadora, empieza a convertirse en monotonía y aburrimiento, debido a la misma sumisión, producto de la estandarización y de la poca innovación, pues es evidente que como sistema se encuentra detenido en el tiempo, resistiendo a los cambios que se presentan en el día a día, entre otras cosas por: la preparación docente, la incursión de las TIC, la infraestructura y/o los nuevos modelos pedagógicos. Desde la postura de Giroux y McLaren (1998, p. 141):

Han fallado en la construcción de un discurso pragmático para promover a los estudiantes con el conocimiento, las habilidades y los valores que ellos necesitarían para el ejercicio de la compasión y la dirección necesaria para encontrar sus propias voces que les enseñen al mismo tiempo cómo entender y encadenar sus voces para el ejercicio de la responsabilidad social y del valor cívico.



La escuela, en palabras de Van der Horst & Narodowski (1999), puede definirse de manera más específica como un “acontecimiento de saber y de poder”, en tanto que el proceso escolar se corporiza en relaciones de poder, en las cuales ciertos saberes, nociones y verdades son producidos y reproducidos a través de mecanismos y relaciones que implican modos particulares de circulación.

Desde la perspectiva de Foucault (1992) el poder no es entendido como la posesión de uno hacia el otro, sino la relación de fuerza, “no existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault, 1992, p. 157). Ahora bien, al mirarlo desde el saber, se interrelaciona con todos los actores de la escuela, en su expresión más sencilla docente-estudiante, o incluso con otros agentes como el portero, el administrativo, etc.

Además, cada una de las instituciones, aunque determinadas por un régimen común, ponen sus propios límites, reciben mandatos, deciden sobre los individuos, pero a su vez generan programas de trabajo, instalan una estructura organizativa, y sobre todo instalan procedimientos, rutinas, maneras propias de regular los conflictos, estrategias de control y acción, dispositivos de poder.

Desde estos planteamientos, es posible establecer una relación directa entre escuela y *disciplina*. Van der Horst & Narodowski (1999, p. 93) dirán que “Foucault precisó el concepto, cuya principal innovación reside en el hecho de lograr establecer en los sujetos, una relación entre la utilidad y la docilidad”. En su texto *Vigilar y Castigar*, Foucault (2009, p. 199) define la disciplina como “la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” y también promulga que el éxito disciplinario dependerá de la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es propio: el examen, tres características fundamentales a la hora de comprender las dinámicas escolares y la relación directa entre los sujetos pertenecientes a este sistema sin importar su rol.

No es, pues, el momento de entrar a discutir temas álgidos del sistema escolar, pero sí el de develar que los jóvenes que son reincidentes en conductas delictivas han pasado en algún momento, —como cualquier otro joven— por el aula de clase, han tenido contacto con docentes, han sido partícipes en cuanto



han encarnado las consecuencias de la estructura, las relaciones de poder, la disciplina excesiva, en conclusión la no acomodación a un sistema ordenador que no concibe sujetos diferentes a los idealizados por determinado grupo social.

### Expulsión del sistema y Tránsitos por instituciones

Al definir anteriormente la escuela como institución cuya estructura obedece a parámetros sociales, surge el cuestionamiento de qué sucede con aquel que es diferente, y ello mismo permite develar el problema de la expulsión de todos aquellos que de una u otra forma no encajen con el prototipo esperado, es el ejemplo del rebelde, del homosexual, del drogadicto, y una de las razones es el profundo desconocimiento de la individualidad de cada sujeto por no compaginarse con su historia, ya que se ve permeada por procesos en medio de la masificación, donde no es posible el reconocimiento del otro: "La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de las clases con expectativas mínimas y de negarse a propiciarle conocimientos relevantes para ellos" (Giroux & McLaren, 1998, p. 81).

*Como una vez llegué apuñalado allá, me expulsaron que porque yo después dañaba los compañeros (T:Ep/R:10/E:6)*

*Yo me Salí porque mataron a mi papá, entonces capé tres meses clase y me expulsaron (T:Ep/R:11/E:5)*

*Yo antes estudié en el Juan Pablo, pero pues también tuve un problema allá, porque fumaba mucha marihuana, un día hicieron una requisa y me cogieron unos baretos, y ya quedé tildado y a los días, cuando volví a llegar me puse a pelear con unos compañeros, y no ya me expulsaron del todo (T: E/R: 35/E: 13)*

Sin el objetivo de generalizar, el primero de los relatos evidencia cómo crudamente se prefiere hacer al lado a un sujeto con el propósito de no afectar a los demás, lo cual, articulado con los planteamientos anteriores, da cuenta de una instrumen-

talización de la educación, por cuanto no se reconoce el sujeto como un todo, sino como un objeto que puede ser desechado bajo cualquier perspectiva con tal de que no altere el objetivo último de la escuela. El otro relato, muestra una insensibilidad a la historia personal de cada uno de los jóvenes, insensibilidad que se alcanza en la medida en que la educación deja de ser una acción social y se centra en el cumplimiento de logros, metas y/o objetivos individuales. Finalmente, el último relato permite evidenciar cómo la escuela se enfrenta de lleno a un problema social bastante álgido y multiforme.

El cariño y cercanía de los docentes juega un papel determinante y las motivaciones intrínsecas también son fundamentales, pues “Es aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le pertenece” (Soriano, 2001, p. 169); visto de otra forma, el deseo de superación, y el estudio como posibilidad, se transforma en la motivación determinante a la hora de particularizar el paso por la escuela.

El agrado a determinada área del conocimiento también es definitivo a la hora de analizar el tránsito de los jóvenes por la escuela; su afinidad, facilidad, o simplemente su gusto, cobra relevancia puesto que permite medir de una u otra forma lo significativo que pudo ser la institución educativa.

*En esos tiempos me gustaba mucho la química, había laboratorio en el colegio y me gustaba mucho (T: Ep/R:29/E: 3)*

*A mí me gusta mucho la matemática, yo quiero estudiar contabilidad o administración, esas son las materias que siempre me he desempeñado mejor en todo lado entonces aquí cuando me dan clase a mí me gustan mucho los números (T: Ep/R:49/E: 1)*

Y más que lo significativo que pudiese llegar a ser, se convierte en la posibilidad de construir la vida desde la academia, el segundo relato aquí planteado es el ejemplo de ello, en cuanto el informante asocia su gusto con los números, y la posibilidad de ser en algún momento de su vida un contador o administrador.



## Institución reeducadora: conocimiento del proceso

Concebir a un joven reincidente en conductas delictivas, lógicamente es hablar de un sujeto que antes ya ha pasado al menos una vez por la institución reeducadora.

En Colombia los delitos cometidos por menores de edad (18 años) son tratados por El SRPA, que en el marco de la ley 1098, ha definido unas medidas privativas de la libertad que cobijan a este tipo de población, pero que a su vez son regidos por el ICBF, estas son definidas como: “La privación de la libertad procederá como medida pedagógica y es entendida como [...] toda forma de internamiento, en un establecimiento público o privado, ordenada por autoridad judicial, del que no se permite al adolescente salir por su propia voluntad”. (ICBF, 2016, p. 54)

De entrada, plantea una característica diferenciadora con el Sistema Penal para Adultos en cuanto le otorga el carácter pedagógico y no punitivo, además de ello se aclara que la institucionalización del joven no es de carácter voluntario, por el contrario, se asume como el cumplimiento de una orden judicial.

A renglón seguido se define el objetivo de la misma como:

Propiciar un escenario en medio institucional para que el adolescente o joven cumpla la sanción impuesta por la autoridad competente, la cual es motivada por la comprobación de su responsabilidad en la comisión de un delito, a través de un proceso pedagógico, específico y diferenciado de atención integral con el adolescente y su familia, encaminado al desarrollo de acciones que lleven a asumir la responsabilidad, la reparación del daño causado y la inclusión social. Así mismo está encaminado a generar condiciones para el desarrollo humano y prevenir la reiteración en las conductas delictivas (ICBF, 2016, p. 55-56)

Desde este marco, en el que el joven delincuente es considerado tanto víctima como victimario, donde se busca la restitución de sus derechos vulnerados, donde la familia asume un papel fundamental en el proceso, y cuyo propósito es la inclusión y el regreso nuevamente a la sociedad, se hace necesario pensar nuevamente en la escuela, cuyo proyecto definitivamente ha fracasado en este tipo de población, y es la sociedad misma representada en el Estado, quien delega la tarea de encauzar al joven desviado, como diría Cajas (2009), nuevamente al orden social.

Pero hablar de reincidencia juvenil, es enfrentarse al postulado de que la institución reeducadora también fracasó, pues en últimas tampoco cumple con el papel encomendado y termina, como la escuela, por no garantizar resultados efectivos desde medidas pedagógicas, como es definida.

## Percepciones sobre los procesos reeducativos

¿Qué piensan los jóvenes de los procesos reeducativos?, es un cuestionamiento obligado en este trabajo enmarcado desde la investigación social, pues el tránsito de ellos por estos centros de internamiento los curte de experiencias valiosas en cuanto son ellos los protagonistas del mismo, y les otorga criterios para evaluarlos.

Es importante recordar que las medidas privativas de la libertad son definidas como medidas pedagógicas, por esto, llama la atención en primera instancia cómo no siempre las buenas prácticas son las que acompañan el proceso reeducativo, y por el contrario emergen otras estrategias desde la misma cotidianidad.

*Eso es catalogado como hurto, que eso da para descenso inmediato que yo no sé qué y me desclasaron (T:Ep/R:36/E:3)*

*Al tercer día ya estaba en pieza por haber peleado, duré como ocho días, (...) de ahí salí y me volvieron a meter como a los otros ocho días por haber peleado otra vez (T:Ep/R:31/E:3)*

El primero de los relatos plantea el *desclasamiento* como estrategia impartida ante el incumplimiento de una norma interna, estrategia que es definida como el descenso en la estructura pedagógica que los jóvenes van realizando a lo largo de su estadía por la institución; más grave aún es el segundo relato, ya que deja ver cómo el encierro en una *pieza* constituye otra de las formas de actuar ante una conducta inadecuada al interior de la institución.

Esto, sin lugar a duda, hace que se extinga el papel pedagógico del centro y se asuma la sanción desde lo punitivo, cuestión que, al revisar los planteamientos de Foucault (2009), no es un asunto nuevo, emerge precisamente con la construcción de la escuela edificio, pues tener los individuos en cuartos aislados



permitía de una u otra forma su control y el poderío establecido de quien controla.

Además de ello, los relatos evidencian que incluso existían como prácticas, los golpes de quienes asumían algún papel de autoridad hacia ellos

*Me estaba ahorcando, entonces apenas me soltó yo también le tiré y nos pusimos a pelear (T:Ep/R:33/E:3)*

*Pues una vez que me pegaron y me dio rabia (...) o sea que yo salí corriendo de la cancha a las 6 de la mañana, al lado de la cancha había un roto, yo salí por ahí y me alcanzaron como 2, me corrieron y me empezaron a pegar, me sentía impotente porque eran más grandes que yo (T:Ep/R:35/E:2)*

## Conclusiones

La Escuela es la primera institución por la que transitan los jóvenes, allí son expulsados del sistema rígido y estructurado debido a los comportamientos sociales que desbordan las concepciones epistémicas de este lugar; comportamientos que se agudizan en la calle y por los cuales ingresan a la institución reeducadora, su tránsito es repetitivo, aspecto que les permite a los jóvenes, afirmar que no hay nada nuevo e innovador, y además les otorga conocimiento pleno del sistema lo que facilita su movimiento estratégico por él.

La Institución reeducadora, al estilo de la Escuela, contiene un sinfín de normas y estructuras en las que las estrategias conductuales (premio - castigo) abundan, a partir de estas dinámicas se convierte en un espacio cargado de matices, aburrido, de distracción, de ayuda, pero en palabras de los jóvenes, en contemplación de cambio.

Los Jóvenes reincidentes en conductas delictivas, aprenden del sistema, lo que les permite de una u otra forma moverse con facilidad al interior del mismo, y aunque dentro de la escuela fueron expulsados, ahora dentro de la institución reeducadora, deben permanecer; no obstante, en el momento de recuperar su libertad, transitan libremente por los dos sistemas.

## Referencias

- Cajas, J. (2009). *Los desviados cartografía urbana y criminalización de la vida cotidiana*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder, Genealogía del poder*. La piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión (s. et punir, Trad.)*. Siglo XXI.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En Giroux H., & McLaren P., *Sociedad, cultura y educación* (pp. 137-170). Niño y Dávila Editores.
- ICBF. (2016). *Lineamiento de servicios para medidas y sanciones del proceso judicial SRPA*: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/procesos/misionales/proteccion/responsabilidad-penal/LM14.P%20Lineamiento%20para%20Servicios%20Medidas%20y%20Sanciones%20Proceso%20Judicial%20SRPA%20v1.pdf>
- Sapiains, R., & Zuleta, P. (2001). *Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados*. Última década.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Revista de relaciones laborales*, (9), pp. 163-184.
- Van der Horst, C., & Narodowski, M. (1999). Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educacao y realidade*, 24 (1), pp. 91-113.







# ¿Por qué escuchar al otro, lo otro?

Miguel Alberto González González<sup>1</sup>

## Resumen

Este texto aborda un breve conversar sobre la escucha e implicaciones personales y sociales. A partir de ahí se despliegan los tipos de escucha e incidencias en la humanidad cuando se dispone de una escucha abierta como la llevan a cabo algunos pueblos originarios, entre ellos los tojolobales. Se integran varias preguntas nodales, una de ellas ¿Para qué escuchar? Las respuestas son cortas e invita a los lectores a complementar, a preguntarse por sus formas de escucha ¿Qué humanidad es aquella que no escucha? Al final de tanto ruido nos queda el grado cero del sonido.

1 Docente Universidad de Manizales, Colombia. e- mail: miguelg@umanizales.edu.co, mgcaronte@me.com <http://orcid.org/0000-0002-0172-0101>.



## Palabras clave

Escucha empática, aprender a escuchar, yosotros, yotris, sorde-ras selectivas.

## Escuchar abre ventanas

*Al escuchar,  
pues nos abre las puertas  
para entrar en otra cultura.*  
Lenkersdorf (2008, p. 24)

Escuchar es una apertura del ser, de lo privado para encontrarse con lo público, escuchar es disponernos para otras culturas, escuchar es hacer rituales por la palabra del otro, por los saberes de las distintas culturas, escuchar es un regalo que nos disponibiliza para el mundo y nos ayuda a no ser radicales, a no creer que hay culturas superiores ni que nuestros conocimientos son más depurados o superiores a otros, las culturas que escuchan tienen mejores ciencias, filosofías, economías, religiones, educaciones y respuestas más oportunas a los distintos problemas cotidianos.

Pensar la alteridad o la otredad es insuficiente si no escuchamos al otro, es decir, cuando nos damos cuenta de que el otro no es un extraño, que el otro, sin ser conocido, es alguien a quien escuchamos, en ese momento hay un acercamiento a lo alter, nos implica no sólo las ideas sino el cuerpo mismo, para escuchar preparamos nuestro cuerpo.

## Tipos de escucha

Hay distintos niveles de escucha, diferentes estados que nos dispone para abrirnos a lo otro, a lo alter y a nosotros mismos.

- Escucha selectiva
- Escucha ignorada
- Escucha de muros, escucha de obstrucción
- Escucha informativa
- Escucha empática
- Escucha activa

- Escucha apreciativa
- Escucha facilitadora
- Escucha epistémica, apolínea
- Escucha popular, dionisiaca
- Escucha filosófica, escucha crítica

Al escribir de la escucha, existen varios textos que nos ayudan a relacionarnos en esa búsqueda: *Pensar rápido, pensar despacio* de Kanheman (2014) nos invita a la escucha para ir más despacio en nuestras decisiones; *Aprender a escuchar* de Lenkersdorf, nos muestra la fuerza del pueblo tojolobal para activar la escucha; *Un prelude de sorderas* (González, 2017), hace un abordaje de sorderas políticas, jurídicas, económicas, científicas, tecnológicas, religiosas, amorosas, educativas, de los poderes.

Muchos títulos se pueden observar en cualquier librería que nos sorprenden por su creatividad misma, como: *Saber escuchar*; *Sólo escucha*; *El arte de saber escuchar*; *Escucha de la escucha*; *Escucha eficaz*; *¿Por qué los hombres no escuchan?*; *Actos del lenguaje: la escucha*; *Escucha esto*; *Escuchar para vender*; *Escuchar a la razón*; *El arte perdido de escuchar*; *A la escucha*; *Cómo escuchar con intención*; *El oficio de escuchar*; *La importancia de la escucha y del silencio*; *Hablar, escuchar, conversar*; *Escuchar a los demás*; *Escuchar-nos*; *Escucha de la escuela*; *Política de la escucha en la escuela*; *Cómo escuchar la música*; *A la escucha de la palabra*; *A la escucha del cuerpo*; *Saber escuchar*; *La escucha comprensiva*; *La escucha empática*; *Escucha activa y empática*; *El placer de la escucha*; *Filosofía de la escucha*; *El poder de escuchar*; *Escuchar y comunicar*; *Sólo escucha*; *Terapia de escucha*; *Escucha hombrecillo*; *La escucha que sana*; *Escuchar para ser*; *Escucha mi voz y Tiempo de escucha*, entre cientos más.

La anterior es una pequeña muestra de los miles de textos sobre la escucha escritos en español. Al visitar portales se encuentran en inglés, francés o portugués centenares de libros que se centran en la escucha. Así las cosas, ¿tendrá sentido escribir algo más sobre la escucha o nos disponemos a leer? Si cada libro tiene su tiempo y su lector, entonces, en algún momento llegaremos a muchos de ellos, esto si no practicamos la ceguera o sordera selectiva.

¿En qué consisten las sorderas? Son disposiciones sociales y culturales que nos disponen a clausurar nuestras escuchas, entre ellas tenemos las sorderas de los poderes que conducen a distintas manifestaciones de sorderas gubernamentales, sor-



deras de los colonizados, de ahí el racismo epistémico, jurídico, formativo, religioso.

Escuchar es prestar atención a lo que se oye, oír es la condición biológica de nuestros sentidos, siempre hay sonidos o ruidos, músicas o estridencias que nos llegan a los sistemas auditivos; sin embargo, no siempre estamos ni podemos escuchar, prestarle la atención, hacer consciente lo que escuchamos. En términos humanos oír y escuchar se conecta con hablar y conversar, un buen conversador nos pone a escuchar, un hablante a oír.

### Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas tojolobales

La escucha demanda reducir o anular los prejuicios, silenciar el yo interno, flexibilidad, sensibilidad, postura crítica, acogida, tiempo para comprender, paciencia para no interferir la palabra o contención lingüística.

En esa línea, Lenkersdorf (2008) nos invita a comprender a los tojolobales, el pueblo de los buenos escuchadores (*Tobol* –verdadero– y *‘ab’i* – escuchar), quienes comprenden la democracia de la palabra, pues “Escuchar empareja a los dialogantes” (Lenkersdorf, 2008, p. 29). Esto porque escuchar hoy se encuentra en crisis, y ello puede observarse tanto en los diversos conflictos socio-políticos a lo largo y ancho del mundo, como en el cada vez mayor deterioro del medio ambiente, del cual a cada momento y con mayor fuerza, comienzan a observarse los efectos.

Los tojolobales no dicen ‘mi mano’ o ‘mi cabeza’, sino ‘nuestra mano’ o ‘nuestra cabeza’; en este sentido, aprender a escuchar integra dos actitudes: dejar de concebir la palabra como una propiedad del que habla, por una parte, y por la otra, escuchar con el corazón para recibir la palabra del otro y construir el nosotros (Lenkersdorf, 2008, p. 46).

Desde los tojolobales habilitamos el nosotros, la autonomía, la complementariedad, el contexto, nos enseña a conocernos, muy en la línea de que al conocer al otro o, al menos adentrarse por los territorios del otro, es posible constituir un buen ejercicio, pero siempre será incompleto si el primer objeto de conocimiento no ha de pasar sobre sí, en esto Lao-sé T advierte que “Quien conoce a los demás, es sensato. Quien se conoce a sí mismo es sabio” (2006). Autoconocerse implica saber cuándo hemos sido expulsados de nuestro yo para ser otro; por tanto,

no se trata de expulsarnos sino de acoger al afuera, tal como lo practican los tojolobales y los grandes pueblos de la humanidad como nos ha reiterado Lao Tsé.

## ¿Para qué escuchar?

Escuchamos y nos escuchan para saber un poco mejor de lo otro, de lo nuestro. El verdadero extrañamiento del otro adquiere validez cuando también logro escuchar a aquellos, aquellas o aquellis seres que no me agradan.

Al abandonar la pregunta por el otro, se nos abrieron las puertas para actuar con arrogante presteza, con delirante abandono al interés externo, al fin de cuentas yo soy yo sin importarme él y entre narcisos nos entendemos con reservas de hipocresía.

Escuchamos para abrirnos a otras culturas, para vivir la alteridad, para habilitar el yosotros “Yo y los otros”, el yotres “El yo y los otros”. Escuchamos para no dejar agotar las palabras y no ir a las armas para resolver conflictos políticos religiosos, económicos o morales.

Por tanto, el extrañamiento del otro, no podría ser más que un extrañamiento de sí, un extrañamiento de mi yo que por alguna circunstancia ha pasado a ser otro. Se podría decir que somos una lista casi interminable de otros tratando de reunirnos en nosotros y, como ya se ha expuesto, el nosotros incluye al tú, al yo, al nosotros y al ustedes, pero quedan afuera los otros, las otras y lis otris; de ahí la propuesta del yosotros, as, es, es, yotros, as, is, es.

Escuchamos para comprender los nuevos avances de las ciencias, economías, filosofías, jurídicas y educaciones, escuchamos para comprender los errores de ciertas apuestas políticas, económicas, filosóficas, jurídicas, científicas o religiosas.

¿Qué pasaría con los otros si seguimos en sociedades de sordos? ¿Qué acontecerá con lo ambiental y el devenir planetario sino escuchamos a la naturaleza?

Insiste Lao Tsé (2006) que el buen orador no desmiente a nadie, podríamos decir que el buen escuchador no sólo no desmiente a nadie, sino que escucha con amorosidad lo que permite trazar todas las rutas del reconocimiento que es una de las mayores luchas de la humanidad, sabernos reconocidos y reconocedores.



## Referencias

- Codina J, A. (2004). *Saber escuchar. Un intangible valioso*. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54900303.pdf>aber escuchar. Un intangible valioso.
- González G, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Noveduc.
- González G, M. A. (2017). *Un prelude de sorderas*. Editorial Ovega Negra.
- Lao Tsé. (2006). *Tao Te king*. Editorial Tomo.
- Lenkersdorf (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas Mayas-Tojolobales*
- Kanheman (2014) *Pensar rápido, pensar despacio*. Delbolsillo.

# Prácticas pedagógicas y participación en el contexto educativo

Claudia Patricia Jiménez Guzmán<sup>1</sup>  
Martha Doris Montoya Martínez<sup>2</sup>

## Resumen

La práctica pedagógica es el escenario de actuación del maestro donde revela quién es y el sentido del quehacer docente. Es en este espacio intencionado y de encuentro con sí mismo y con los otros, en el que se dota de experiencia el saber desde lo individual y lo colectivo, a través de diferentes alternativas de reconocimiento y participación. Allí se establecen tam-

- 1 Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales (Manizales, Colombia). Magíster en Educación desde la Diversidad, Especialista en Neuropsicopedagogía, Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. e-mail: [pjimenez@umanizales.edu.co](mailto:pjimenez@umanizales.edu.co). <https://orcid.org/0000-0003-0897-3619>
- 2 Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales (Manizales, Colombia). Doctora en Formación en Diversidad. Magíster en Educación desde la Diversidad. Especialista en Gestión de Proyectos de Desarrollo con enfoque Socio humanístico. Licenciada en Educación Preescolar - Docente Investigadora del Instituto Pedagógico. e-mail: [marthadorism@yahoo.com](mailto:marthadorism@yahoo.com) , <https://orcid.org/0000-0002-8601-7633>



bién aspectos como los saberes pragmático, social, existencial, a partir de los cuales cobra significado dicha práctica, dando vida al acto pedagógico como aquel espacio en el que se generan diferentes tipos de relaciones que conllevan a un ambiente de acogida o por el contrario de desmotivación. Frente a ello, el recorrido temático de este artículo, plantea al final algunas alternativas pedagógicas que se reconocen en los contextos de participación de los docentes como procesos de potenciación y re-significación.

### Palabras clave

Prácticas pedagógicas, Reconocimiento, Experiencias significativas, Participación, Contexto educativo

\*\*\*

El diálogo en la mesa parte de varias preguntas orientadoras que provocan el encuentro con la palabra sobre las prácticas de reconocimiento y las diferentes experiencias significativas. Preguntas relacionadas con el encuentro con el estudiante, el aprendizaje y el manejo de las condiciones particulares del estudiante, son algunas inquietudes que nos cuestionan y nos acercan al tema del reconocimiento, estableciendo que el reconocimiento en la práctica es la acción que se emprende para llegar a los estudiantes, de allí la importancia de la pedagogía del afecto, del abrazo, una pedagogía que posibilite el reconocerlos, aspecto que comienza en la escucha, la apertura y la disposición del maestro.

En el aula hay tantas ocupaciones que se olvida a los otros y se pierde esa posibilidad de acercamiento que permita una interacción cercana, por eso la práctica pedagógica, según Loaiza y Arbeláez (2014), tiene que ver con los modos de ser y hacer en la escuela, los modos de ser maestros, lo cual plantea la necesidad de reconocer cuál es el estilo, cuál es el sello particular que los hace diferentes como maestros.

Es necesario identificar el acto pedagógico como aquel lugar de confianza que se construye en las relaciones sociales: de autoridad o de reciprocidad, de jerarquía o de igualdad, de dependencia o de autonomía (Amaya, 1993). En la práctica el maestro se verá reflejado en todo su esplendor, porque es en la que



se visibiliza las comprensiones que ha construido en relación a su actuar pedagógico, evidenciado en su disposición, en el encuentro y las relaciones que dejan ver a un maestro paciente, que valora el encuentro con el otro, potenciando lo humano y generando múltiples oportunidades de reconocimiento y participación en el escenario educativo.

En este sentido, Tardif (2004) plantea diferentes saberes del maestro que se deben tener presentes en la práctica pedagógica y que lo reconocen como un sujeto epistémico situado ante el mundo en una relación estricta de conocimiento, en tanto sujeto existencial, comprometido con su historia personal, familiar, escolar y social. Veamos entonces:

**Pragmáticos.** Están ligados a la función del docente – interactivos

**Sociales.** Proviene en diferentes tiempos y fuentes (Relación Social)

**Existenciales.** Piensa con la vida – acumulado – experiencia vital

## Ejes centrales de la práctica pedagógica

El aula es disposición humana y es en esta donde a través de las relaciones de reconocimiento e identidad individual y colectiva se ejerce la docencia.

Lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política (Barragán, 2012, p. 25).

Intencionalidades que también tienen que ver con la reflexión constante de su quehacer como un acto planeado, intencionado y consciente. Toda práctica, en este sentido, debe ser transversalizada por varios ejes, entre ellos:

- Cuidar: hace referencia al vínculo afectivo que se crea entre el maestro y el estudiante
- Acompañar: significa leer de manera consciente a través de la escucha, la observación y el diálogo, el accionar del estudiante.



- Provocar: está relacionado con la variedad de ambientes y situaciones que se disponen para implicar al estudiante.

Otro aspecto que se debe tener presente en las prácticas pedagógicas es la participación de todos los actores; entendiendo esta, según Servat (citado por García, 2021), como “un acto voluntario, racional y pertinente de intervención en los procesos de toma de decisiones, mediante el cual los individuos manifiestan su sociabilidad de cara al logro de los objetivos, tanto propios como de la entidad social de la cual forman parte” (p. 11).

La participación es un acto esencialmente humano que en la mayoría de los espacios se ve afectada por diferentes aspectos, instaurados culturalmente, que generan temores a nivel personal o colectivo y que no permiten que se dé como un proceso natural e intencionado.

En el contexto educativo son diferentes las alternativas de participación que utilizan algunos maestros, entre ellas:

- Reconocimiento dialógico: se realiza un diálogo basado en la realidad del país y en su entorno, hacia la comprensión de la realidad desde diferentes puntos de vista.
- Proyección de cortometrajes compartiendo sus experiencias: como práctica de no reconocimiento hay muchas materias que no se enfocan a las necesidades y realidades de los estudiantes sin desarrollar y potenciar sus habilidades.
- Aprendizaje socioemocional: potenciación de las emociones a través de las lecturas sobre las emociones; conversación, ayudando a saber cómo está el estudiante.
- Estrategias de organización comunitaria y tradicional: prácticas de acción colectiva; papel de liderazgo de la mujer, rescate de sus conocimientos ancestrales; reconocer desde el encuentro con el otro; tejer palabra pensamiento, práctica cultural del tejido; relación dialógica intercultural, conocimientos propios y enriquecerse de otros conocimientos. Alteridad, pluralidad otredad.
- Pinta tu realidad: estrategia artística que permite, a través del arte, la resignificación de las historias de vida, el mural como la imagen se relaciona con su propia historia, conexión entre imágenes y palabras a través de resignificar el ser estudiantes en un territorio específico. A partir de allí se les enseña diferentes técnicas. Un espacio para

reconocernos e identificar quiénes somos y cómo podemos replantearnos, cómo podemos pertenecer al colegio y a la comunidad. El colegio representa ese refugio, es una resignificación de los espacios, se trabaja desde las propias experiencias, partiendo desde el profesor, creando empatía como ejemplo para contar con ellos.

Son muchas las estrategias que como maestros podemos realizar para lograr la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y de manera participativa y colectiva, pero esto requiere de una actitud y disposición de todos los actores para lograr una práctica pedagógica situada, acogedora y sensible a las diversidades humanas, aspecto que debemos reflexionar cada día para transformar el aula a las cosmovisiones y expectativas de cada uno.

## Referencias

- Amaya, Graciela (1993) La pedagogía activa. *Pedagogía y saberes* (4), pp. 33-43
- Aldana, J. Argentina, G. Ruiz, E. (2017). *Estrategias que permitan mejorar la participación activa durante el proceso de aprendizaje en estudiantes de Formación*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Unan.
- Barragán, D. (2012). *Prácticas Pedagógicas*. Universidad de la Salle.
- Loaiza, Pineda y Arbeláez. I. (2014). *Debate Pedagógico. El maestro de escuela en las escuelas de Manizales en el contexto del movimiento pedagógico colombiano*. Editorial Universidad de Caldas.
- Tardif. M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Ediciones Narcea.





# “Sin mente”: subjetividades y sentidos de agentes juveniles en conflicto con la ley

Martha Doris Montoya Martínez<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo doctoral busca reconocer y comprender las subjetividades de agentes juveniles privados de la libertad por haber entrado en conflicto con la ley. Esto porque dicho reconocimiento esclarece el tipo de impacto que tiene el sistema de responsabilidad penal en los agentes juveniles que viven y egresan de los centros de rehabilitación. El interés práctico-comprensivo de la investigación se enfocó en el método histórico hermenéutico. A través de los relatos se buscó conocer sus subjetividades en relación con lo que vivieron y esperan del sistema. Igualmente se reconoció en los agentes juveniles infractores<sup>2</sup> marcas traumáticas indelebles de su

1 Doctora en Formación en Diversidad. Magíster en Educación desde la Diversidad. Especialista en Gestión de Proyectos de Desarrollo con enfoque Socio humanístico. Licenciada en Educación Preescolar. Docente Investigadora del Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. e-mail: marthadorism@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8601-7633>.

2 En este trabajo se toma el término infractor como está en la bibliografía citada y se asume como sinónimo de adolescente por fuera de la ley.



infancia, que repercuten en su presente sumido en sustancias psicoactivas y actos delictivos. “Sin mente”, es una actitud bajo la cual asumen realidades ajustándose a su rol en un grupo social que les determina, en gran medida, su forma de ser y estar. Se concluye que reconocer el agente juvenil infractor como ciudadano en pleno ejercicio de sus derechos, implica que se le rodee del ambiente y los recursos a fin de que logre su desarrollo pleno y construya subjetividades que le lleven a nuevos modos y sentidos de vida.

### Palabras clave

Agentes juveniles, Subjetividad, Alteridad, Sistema de Responsabilidad Penal.

### Primera red de sentido

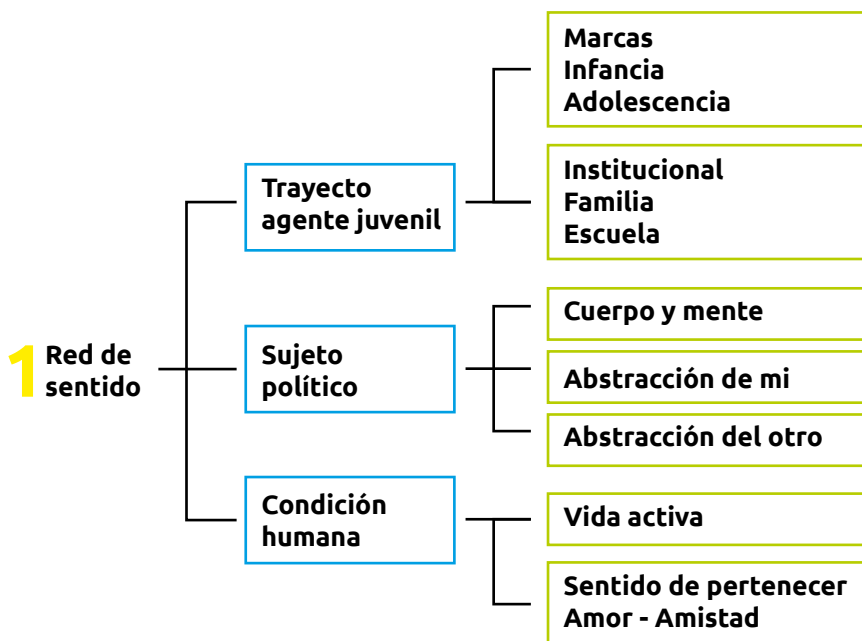


Imagen 1. Trayectos de realidades subjetivadas: sin familia ni escuela  
Fuente. Elaboración Propia

## Las marcas de la infancia

Intentar comprender la realidad de los agentes juveniles participantes a partir de sus subjetividades permitió identificar en ellos su incompletitud, de acuerdo con las condiciones que marcaron su vida desde la infancia. Es decir, son agentes juveniles que sienten que no han llegado a ser, que no alcanzaron a cristalizar la realidad soñada, quizás, por el peso de las marcas negativas de la infancia. Por ejemplo, el agente juvenil número 3, expresó que:

*La infancia me dejó varias cosas, algo que me marcó fue lo que le pasó a mi padre, él tuvo un golpe en la cabeza a los 19 años y es como corrido. Yo tenía problemas en la casa con mi hermano y con mi papá. Eso fue lo que me llevó al consumo, yo empecé a consumir.*

Otros testimonios recopilados reflejan situaciones que, de una u otra manera, empujaron a estos agentes juveniles al consumo de sustancias psicoactivas y dejándolos a puertas de actos delictivos:

*Mi infancia no fue tan buena porque casi nunca tuve el apoyo de mi padre, entonces mi madre no tenía los recursos para darme mi estudio, entonces yo casi nunca tuve estudio, mi infancia no fue tan buena porque como desde los 9 años yo comencé a consumir hasta los 16. Como en el 2013 o 2014 tuve que dormir en la calle, pedir comida y todo, entonces eso fue muy duro, la calle, porque mi madre cayó en la cárcel entonces quedé solo, porque nunca tuve el apoyo de mis hermanas, en ese tiempo estuve de arrimado en las casas, de vez en cuando me daban dormida en una casa, pero eso era muy maluco, entonces yo me acordaba de eso y me ponía a llorar (Agente juvenil, 6)*  
*Lo que a mí me marcó fue lo de mi papá, porque cuando yo era pequeño tenía 2 años, no lo alcancé a conocer porque ahí lo mató la guerrilla. A mí me dolió mucho, mi mamá me contó eso y yo pensé que mi papá estaba vivo y no sabía qué hacer (Agente juvenil, 8)*

No hay duda, entonces, de que los traumas sufridos en la infancia dejan huella que no se borra con la adolescencia y sigue creciendo con ella, marcando pautas de dolor y vacío, que



finalmente detonan en el consumo de sustancias psicoactivas. Acorde con lo planteado por Lecannelier (2018):

El trauma en la infancia ha sido histórica y sistemáticamente negado, olvidado, silenciado, normalizado, rechazado y excluido. Pensamos que es algo que les ocurre a otros niños, no a los que conocemos, sino a aquellos que viven en la pobreza o en condiciones de maltrato físico, abuso sexual o negligencia. (p. 23)

Ahora, el reconocimiento de situaciones traumáticas en la infancia, como las descritas en los relatos de los agentes juveniles participantes, determinan las condiciones de las realidades de vida en los diferentes contextos que afectan el desarrollo mental y de la personalidad del agente juvenil; esto hace que el evento traumático se convierta en crónico.

En los hallazgos de este estudio se evidencia en los agentes juveniles una marca indeleble por los hechos traumáticos vividos en la infancia; con el tiempo, estos detonaron en crónicos por no ser reconocidos y atendidos por los adultos en el momento oportuno. Uno de los factores traumáticos más relevantes es el miedo a no ser querido, que fue realidad latente en las vivencias narradas en las cuales la figura paterna marcó, en la mayoría de los agentes juveniles, emociones encontradas por la desprotección, el rechazo y la falta de reconocimiento. El abandono es una de las experiencias traumáticas que quedan en el cuerpo y en la mente que difícilmente logra ser superada.

Lo planteado conlleva a una falta de cristalización en su condición infantil, un continuum de incompletitud cargado de abandono, rechazo parental (padre) como el principal desarraigo filial de las figuras que encarnan dicha posibilidad, vivencias traumáticas, llenas de ausencia del calor, afecto o amor de los padres hacia ellos.

La situación anterior trae a discusión las heridas sociales que se gestan en primera instancia en la familia, las cuales se trasladan al ámbito social, abriendo un gran interrogante en el que se cuestiona el papel del Estado, puesto que se mantiene desde este ámbito la condición de orfandad; el Estado perpetúa la herida de abandono, ya que este representa la figura protectora (padre). Una relación social donde familia-escuela-Estado se muestran carentes de referentes estructurales que protejan la condición humana desde sus diversidades.



Resulta evidente, por lo tanto, que la vida familiar es uno de los principales orígenes de las marcas negativas que en la infancia sufrieron los agentes juveniles sujetos de este estudio:

*Prácticamente viví en la calle cuando mi mamá cayó a la cárcel, mi hermana me recogió y el marido de ella le dijo que prefería Si a él o al hermano. Entonces ella se fue con él y me echó de la casa y yo prácticamente aguanté hambre hasta que salió mi mamá de la cárcel (Agente juvenil, 10).*

*Mi padre empezó a agredir físicamente a mi madre y a mi hermanita y a mí, por esos días yo comencé muy mal, yo comencé con Rebeldía en mí casa (Agente juvenil, 1).*

Las narrativas conllevan a leer la condición de humanidad en fragilidad, los interminables conflictos que se les plantea, su poca habilidad para estar por fuera de la esfera familiar y hallarse en la esfera social para ubicarse en ella como su propio hogar, el carácter siempre cambiante que trae consigo dicha situación imprimen rebeldía a su carácter en formación.

Son indicios de unas subjetividades situadas en el vacío, en medio del desarraigo, la indiferencia, la carencia de sentido, una colocación frente a la vida desesperanzada, subjetividades en contraste con matices desde los opuestos, desde los polos, desde extremos.

Las fragilidades expuestas desafían su condición de humanidad asumiendo realidades que en muchas ocasiones enfrentan fuera de sí –sin mente–, y ajustándose a su nuevo rol y grupo social que le determina una nueva forma de ser y estar, para substraerse de esa vida que le es hostil, difusa, que no le aporta a su crecimiento personal y espiritual.

Es allí donde entran a formar parte de sus vidas esos otros que, finalmente, como parceros, panas... se convierten en una posibilidad para enfrentar una condición que cotidianamente tiene que confrontar y que en soledad no lo logra; solo es a partir de esos otros que lo determinan, le generan una condición de filiación particular y, por lo tanto, una protección efímera, pero, al fin y al cabo, un grupo de acogida en el cual se puede resguardar. Una perspectiva que implica confusión, y por consiguiente dificultades, dependiendo del grupo al cual se afilia y arraiga en su construcción subjetiva de vida, pues podría traer consigo violencia y más inestabilidad, tal como lo plantea Amartya Sen (2006):



Cuando dejamos de prestar atención a la noción de ser idéntico a sí mismo y la centramos en compartir una identidad con ciertos miembros de un grupo particular (que es la forma que muchas veces se adopta la idea de identidad social) la complejidad aumenta aún más. (p. 10)

En lo planteado es evidente dicha complejidad, dado que los agentes juveniles que desean vincularse a ese grupo de pares o pandillas, deben cumplir unos retos, exigencias o demandas violentas que pueden ir desde bullying, matoneo, acoso y/o abuso sexual, incluso el homicidio. Una vez cumplidas tales exigencias se puede hacer parte de dicho grupo, del cual va a estar rodeado y defendido hasta con la muerte:

“Yo compro el problema por él”

“Lo que es con él es conmigo, todos pagamos”

“Es la sangre es mi sangre, lo que haya que hacerse”

Explica Sen (2006) que los problemas políticos y sociales presentados en la actualidad se relacionan con los reclamos derivados de identidades diferentes que proceden de grupos distintos y se constituyen en un nivel intersubjetivo, puesto que la identidad depende, de formas muy diversas, de lo que hacemos y pensamos. En este sentido, se plantea que se singulariza la categorización de los agentes juveniles solo a través de un sistema singular e incluyente; así, una perspectiva como la planteada conlleva a malas interpretaciones, frente a lo cual Sen (2006) llama la atención:

En nuestra vida cotidiana nos vemos como miembros de una variedad de grupos y pertenecemos a todos ellos. La misma persona puede ser sin ninguna contradicción, ciudadano estadounidense, cristiano, liberal mujer, músico, heterosexual, amante del teatro, fanático del tenis. Cada uno de estos colectivos a los que cada uno de las personas pertenecen en forma simultánea, le da una identidad particular. No se puede considerar que alguna de ellas sea la única identidad de la persona o su categoría singular de pertenencia. (p. 11)

Desde dicha perspectiva, los aspectos que confluyen en los agentes juveniles son los que los constituyen como sujetos his-

tóricos, por lo que es necesario reconocer en ellos la importancia de las afiliaciones y asociaciones en cada contexto particular. Lo anterior porque la mayoría de este tipo de filiaciones son negativas, pero son una especie de referentes que los llevan a encontrar un poder para ocultar su fragilidad (miedo).

## Referencias

- Lecannelier, F. (2018). *El trauma oculto en la infancia*. Penguin Random House.
- Sen, A. (2006). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Katz.





# Desafíos Pedagógicos frente la diversidad

Ángela María Cadavid Marín<sup>1</sup>

## Resumen

El presente escrito da cuenta de pensamientos y apreciaciones hechos escritura, una polifonía de sentires en cuanto a los desafíos pedagógicos frente a la Diversidad desde la perspectiva del conflicto, el que muchas veces termina en violencia. Una postura política de levantar la voz por medio de la escritura, mostrando que, en medio de este asunto de la diversidad, es supremamente importante que los maestros puedan generar vínculos relacionales con sus estudiantes, donde importe más reconocer la diversidad en la escuela y evitar episodios de violencia que pueden repercutir dejando huellas imborrables en quienes los padecen. Al respecto, cabe preguntarse, ¿cuáles son los desafíos pedagógicos que enfrentan los maestros frente la diversidad? Más que respuestas, en el presente texto se expo-

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2337-0798> e-mail: [acadavid@umanizales.edu.co](mailto:acadavid@umanizales.edu.co)



nen algunos indicios que llevan a una reflexión constante por el estar siendo maestros en medio de la diversidad.

### Palabras clave

Conflicto, diversidad, maestros, pedagogía, violencia.

### Desafíos que han de acompañar al maestro en su trasegar

La diversidad que caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo, hace referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: la lengua, la cultura, la ideología, la religión, el género, la orientación sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico, la capacidad física, psíquica, o sensorial, el estilo de aprendizaje, la situación afectiva, la salud (Rosano, 2008, p. 8).

Un primer desafío pedagógico frente a la diversidad lleva a preguntarse sobre ¿cómo están materializando los maestros, o qué están haciendo frente a este asunto del reconocimiento de la diversidad en su cotidianidad con sus estudiantes? Y esa inquietud implica movilizarse por terrenos donde el discurso por la atención, por el respeto y por el reconocimiento de la diversidad siempre está presente. Y se plantea porque en las aulas y demás espacios escolares ya no solo los maestros se encuentran con estudiantes en situación de discapacidad o estudiantes con dificultades en el aprendizaje; si se agudiza la mirada, se puede hacer evidente el encuentro con estudiantes divergentes, disidentes, que estuvieron escondidos por mucho tiempo; se puede encontrar a estudiantes a quienes en un tiempo les tocó asumir la imposición de una máscara que ocultara sus sueños y utopías y ahora se hacen más evidentes.

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad no es de un instante, no es de un discurso, implica mucho más que eso, implica la existencia, la experiencia, la realidad contextual de otro, y no es la acomodación del mundo propio a otros mundos, ni mucho menos acomodar a los estudiantes en la postura del maestro; y si son niños, de una postura adultocéntrica que sí que ha descono-

cido esos mundos. Y esto implica un segundo desafío pedagógico que es el *maestro en condición de aprendiz* (Garcés, 2020).

Con referencia a este segundo desafío, cuando se ejerce el rol de maestros en el aula, a algunos maestros los acompaña la pregunta por el cómo educar y esta pregunta tiene una connotación reflexiva que los lleva permanentemente a pensar lo educativo y lo pedagógico. No obstante, dentro de este ejercicio reflexivo, además del cómo educar, cabe seguirse preguntando por ¿qué necesitan los estudiantes?, por ¿cuál es su realidad? Al respecto, se podría decir que son pocos los maestros que tienen la capacidad de alejarse de su realidad, de tomar distancia y reconocer en ese otro lo que realmente desea y necesita.

Entonces este desafío pedagógico de mantener una condición de aprendiz, posibilitará la apertura para darle un giro a la pregunta, donde la preocupación se movilice en torno a ¿cuál es la relación con los estudiantes?

Algo que se debe traer a colación constantemente, es que la escuela, independientemente del nivel, preescolar, básica primaria o secundaria, o educación superior, es el escenario de todas las posibilidades de la vida, de la existencia, donde no se puede seguir manejando la jerarquía de un maestro que dice a sus estudiantes cómo orientar su vida; por el contrario, el maestro en condición de aprendiz ha de comprender que la educación parte de una alianza entre maestro y estudiante, de una relación pedagógica donde haya reciprocidad y complementariedad (Cadauid y Parra, 2019).

Es decir, la condición de aprendices, tal como lo plantea Rancière (2003), es una invitación para el maestro, pero una invitación, ¿para qué? Para tomar el riesgo de aprender junto a otros, sus estudiantes; porque todos, estudiantes y maestros, son aprendices en ese lugar llamado escuela, un lugar donde se ensayan las formas de vida posibles.

Emerge, entonces, un tercer desafío de lo pedagógico: comprender que la pedagogía no es una receta metodológica, sino la oportunidad de tener una visión del mundo de los estudiantes; mundos caducados y heridos, mundos no sólo diversos, sino cada vez más segregados, guetizados, aislados y marginados. Cabría aquí la pregunta por ¿cuáles son las relaciones que teje cada uno de los maestros con el mundo?, un mundo en el que también están las otras personas. Y es que se requiere de los demás para formarse y coexistir, sabiendo que el reconocimiento del otro no siempre es fácil, y es aquí cuando se tienen dificultades para



reconocer al otro, cuando emerge el conflicto entre los seres humanos y, por ende, la promiscuidad de la violencia<sup>2</sup>.

De ahí que se desprenda otro de los desafíos pedagógicos, y es a partir de la siguiente pregunta: ¿podemos o no eliminar la violencia? Esta es una inquietud demasiado compleja, puesto que la existencia de la violencia parece ser inseparable del ser humano. La violencia ha estado y está presente en la vida social y tiene un componente histórico, de modo que su análisis es inevitable como maestros. Paradójicamente, siendo la violencia una condición prepolítica —la condición menos humana—, es la condición más humana de todas. Desde esta perspectiva, no es probable extirpar la violencia de la sociedad, una violencia que permea además los espacios escolares.

No obstante, lo que será probable seguirá siendo delatarla y constatar su condición de despreciable; y en este sentido, otro desafío pedagógico, es preguntarse ¿cómo lograr que los estudiantes puedan compadecerse de las adversidades padecidas por los demás y no alienarse con otros para continuar infringiéndola? ¿Cómo hacer posible que deje de emerger la indiferencia como posibilidad en las relaciones de los seres humanos? En relación con esto, una persona indiferente lo es porque no ha desarrollado un sentimiento de empatía para conectar con el padecimiento de los demás. También se considera que puede ser un tipo de respuesta para sostener una postura neutra, para protegerse ante algo que puede dañarlo tanto física, como moral o emocionalmente.

Si se retorna sobre la historia y se observa uno de los acontecimientos más atroces de la historia, que fue el genocidio Nazi<sup>3</sup>, el dolor ha sido desprestigiado; empezando por la época de la modernidad y su representación de progreso, que trajo consigo el suprimir el padecimiento humano y, con ello, el consumo desmesurado de analgésicos, antibióticos y anestésicos, lo que demuestra el pánico que el dolor produce.

Todo lo expuesto hasta el momento permite tener un ángulo de insinuación para advertir cómo se ha venido aislando el cuerpo de la historia de dolor que ha acompañado a los seres humanos; porque de una u otra manera los cuerpos han percibido, vivido y experimentado el habitar la violencia. Entonces viene un nuevo desafío

---

2 Hago referencia a este término por las múltiples violencias que se ejercen sobre los seres humanos, por la intensificación imperceptible del concepto de violencia.

3 Historia radical que declara la línea divisoria para la comprensión del flagelo de la violencia.



pedagógico, reconocer los cuerpos perdidos, los cuerpos afligidos, los cuerpos endebles, los cuerpos que han padecido las violencias; considerando que los seres humanos se encuentran abandonados bajo el yugo de la costumbre y que los cuerpos se encuentran en estado de catalepsia; cuerpos en *trance* (Perniola, 2002)<sup>4</sup>.

Sin embargo, la pregunta que debería seguir rondando es, ¿cómo aportar a la educación para la libertad de niños, niñas y jóvenes si el discurso de la violencia sigue instaurado en todos los espacios de desenvolvimiento y se ha incrustado en los cuerpos? Como se ha podido observar, la violencia asfixia la vida de los seres humanos perdiéndose toda condición de perplejidad, toda capacidad de asombro y de indignación, generando la indiferencia; persistiendo un sentimiento obligado, el del miedo y el del silenciamiento, fundamentado en la amenaza.

## Unos desafíos como colofón: la provención

Para terminar, el desafío pedagógico más importante y urgente al que han de enfrentarse los maestros frente al asunto de la diversidad, será comprender las posibilidades de la provención en contraposición de la prevención. ¿Por qué?, porque dadas todas estas condiciones de las que se ha venido tratando, donde la indiferencia se ha convertido en la mejor aliada, se percibe en los estudiantes la ausencia de mecanismos o herramientas para la configuración de relaciones sociales armónicas, donde sea posible configurar con los otros modos de vidas vivibles y habitables.

Para ello es necesario aclarar que la provención, según Burton (1990), se trata de los modos de desafiar la presencia de los conflictos sin contenerlos mediante la despolitización de la palabra; será mediante la solución y la búsqueda de las causas que los originan. En este sentido, el desafío pedagógico mayor emerge a partir de la necesidad de comprender que hay que afrontar el conflicto para superarlo y aprender de él. Y es el acuerdo, donde puede terminar el conflicto, mas no es la intención; debe evitarse pensar que siempre habrá un desenlace satisfactorio. No obstante, el acuerdo ha de resultar beneficioso para las partes implicadas.

4 Este apartado se deriva de la tesis doctoral "Corpobiografiando la exposición de los maestros a la guerra", elaborada por la autora del presente escrito Ángela María Cadavid Marín, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación.



Resulta oportuno aclarar que mientras la provención procura evitar el conflicto, desde la perspectiva de la provención, se busca que el conflicto se presente, pero que no trascienda a la agresión o a la violencia; ni tampoco se tenga que acudir a la sanción y a la norma, donde aparece lo punitivo como la panacea para la solución; sino que en lugar de ello se provea, se le brinde a los estudiantes los elementos necesarios para reaccionar de manera adecuada con el conflicto, con argumentos, con la escucha activa y con *compatía* (Mèlich, 2004).

En este sentido, no es solamente darles la bienvenida a todos a la escuela, eso sería una mirada muy ingenua de la educación, en un escenario donde caben todos; pero precisamente donde caben todos siempre habrá conflicto, porque la diversidad, mientras no sea reconocida, siempre será potenciadora del conflicto. Decididamente se hace relevante comprender la relación pedagógica como un compendio de vínculos probables y posibles donde la existencia del otro es válida con toda su singularidad y particularidad; pero tampoco se trata de introducir la particularidades y singularidades en un mismo sistema, sino de pensar qué harán los maestros con toda la singularidad que emerge, que aparece, de cómo la ayuda a articularse y brindar elementos para algo tan complicado y difícil como es el reconocimiento de la diversidad, como lo es vivir políticamente en la escuela, como lo es aprender juntos a vivir y aprender a vivir juntos.

## Referencias

- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. The Macmillan Press.
- Cadavid, A. y Parra, J. (2019). Resignificar la relación pedagógica: dejar a la emoción fluir en el entre-nos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), pp. 9-24. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3260>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Mèlich, J. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Perniola, M. (2008). *Del sentir* (Trad. C. Palma). Pre-textos. (Trabajo original publicado en 2002).
- Rosano, S. (2008). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva* [ponencia]. V Encuentro Internacional Las transformaciones de la formación docente frente a los actuales desafíos (pp. 1-23). Ecuador, UNESCO

# La inclusión como factor determinante en los procesos formativos

Wilman Antonio Rodríguez Castellanos<sup>1</sup>

## Resumen

La temática que convoca esta propuesta de ponencia, está asumida en relación al campo de la Inclusión en el marco de los procesos formativos que se llevan a cabo en los diferentes espacios educativos. Para ello se asume la Inclusión como eje axial y en relación al mismo se consideran aspectos como: los Derechos Humanos, la Educación Inclusiva, la Cultura de la Inclusión y finalmente lo referente a la Inclusión como posibilidad para el Reconocimiento. Aspectos que pretenden abordar y presentar algunos elementos para la conversación en relación a la importancia y pertinencia de la Inclusión como elemento fundante y aportante en los procesos educativos-formativos.

1 Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Psicólogo de la Universidad de Manizales. Filósofo de la Universidad de Caldas. Docente de la Universidad de Manizales. Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. e-mail: wrodriguez@umanizales.edu.co, ORCID: Orcid.org/0000-0002-3212-4089



## Palabras clave

Inclusión, Derechos Humanos, Reconocimiento, Formación.

## Introducción

Pensar en educación lleva inevitablemente a considerar las condiciones políticas, económicas, sociales, entre otras, como elementos coyunturales de la cultura, que indudablemente se consideran como factores determinantes en los procesos concernientes a la formación humana. De aquí la urgente necesidad de pensar y pensarse como sujetos participantes, que desde lo particular, buscan generar interpretación y experiencia en tanto aporte a ese escenario complejo como lo es la educación en Diversidad.

Es así como hacer alusión a la cultura de la Inclusión, en los espacios educativos, se debe asumir como reflexión y elemento vital, para las conversaciones, de quienes hacen parte de la comunidad educativa, en su sentido más amplio, en lo que atañe a las prácticas pedagógicas, tendientes a considerar y contrastar las mismas. En la posibilidad de identificar y generar procesos de sensibilización. Para ello se relacionan cuatro aspectos: La Inclusión en el marco de los Derechos Humanos, la Educación Inclusiva, la Cultura de la Inclusión y finalmente lo referente a la Inclusión como posibilidad para el Reconocimiento, que posibilitan la exploración del tema en mención.

## La inclusión en el marco de los derechos humanos

Cuando se hace alusión a la Inclusión, también se remite a considerar lo opuesto al concepto, como lo es el rechazo, la exclusión, la discriminación, invisibilizar al otro, en fin, una serie de prácticas y comportamientos que sustentan esa diada entre procesos de Inclusión versus procesos de Exclusión. Lo que permite dimensionar las implicaciones, que desde lo educativo, social, económico, laboral, fundamentalmente, experimenta quien es excluido, por razones de religión, política, procedencia, grupo étnico, solo por citar algunos contextos.

Recordando que la Inclusión es el derecho de todo ser humano (niños, jóvenes o adultos) de ser reconocidos y valorados, Ainscow (2003), sustenta que la Inclusión ha de considerarse como:

Una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. (p. 12)

Lo anterior permite inferir que la premisa, implícita, que implican los procesos de Inclusión, está dada desde el reconocimiento de su característica diversa, su esencia de sujetos únicos, distintos a otros, constituidos por infinitas características que los hacen únicos y merecedores de respeto, con la posibilidad de ser parte activa en las diferentes situaciones de orden social, laboral, educativa, política y de muy diverso orden.

El carácter único de los individuos y su inclusión social son aspectos legitimados desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la cual consagra “la igualdad de derechos y libertades, de modo que –sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, religión, origen nacional o social o cualquier otra condición– todos podamos participar en comunidades que favorezcan el desarrollo de nuestras potencialidades” (Jaramillo, et al, 2014, p 478). Coherente con estas declaraciones, las instituciones educativas han de generar ambientes idóneos para garantizar los derechos mencionados, fortalecer su promulgación y propiciar espacios pedagógicos sustentados en la valoración de las diferencias humanas.

## La educación Inclusiva

En este ítem, en particular, se asume como punto de partida la política pública promulgada por el Ministerio de Educación Nacional en relación a la Educación Inclusiva en la guía 34 (Organización del Sistema Educativo), en la que se presentan estrategias encaminadas a generar prácticas de Inclusión. De igual manera, la guía enfatiza en los procesos administrativos de las instituciones educativas, tendientes a garantizar el acceso a los entornos educativos. Es así como se considera:



En cuanto a la gestión académica se espera que las prácticas pedagógicas establezcan acciones coherentes con el perfil del estudiante y sean orientadas por docentes dispuestos a posibilitar la inclusión. Esta gestión se encarga de que “los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. (MEN, 2008, p. 27).

En el mismo sentido, la guía menciona la gestión de la comunidad sobre la cual resalta la importancia de mantener una interacción constante entre la institución educativa y su entorno social, para interactuar de manera crítica y contribuir a identificar y resolver problemas comunitarios y, sobre todo, propiciar “la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos” (MEN, 2008, p 27).

### La cultura de la Inclusión

Como punto inicial se propone, en este apartado, pensar lo referente a qué entender por cultura, considerándose la cultura como:

La que moldea la vida y la mente humana, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes” (Bruner 1991, p. 48)

Acorde a los planteamientos de Bruner (1991), se asume la cultura como un “vivir juntos”, lo que implica asumirla tanto desde lo individual como desde lo colectivo, en el entendido que la cultura dinamiza la relación del hombre con los otros y con la naturaleza, dentro del marco de un proceso histórico definido, en el que se acumulan experiencias y saberes enmarcados en un

contexto físico-geográfico y social determinado. Por ello, “nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (Bruner, 1991, p. 29).

Por consiguiente, si se asume la cultura como conjunto de expresiones y de interacción del sujeto con los otros, la cultura de la inclusión se abordará como las formas en las cuales los individuos se expresan y se relacionan respecto a la diversidad humana.

### **La inclusión como posibilidad para el reconocimiento de la diversidad**

Este último ítem se asume como el catalizador de los anteriores, en cuanto se deberá considerar, como elemento, sine qua non, que sustente los procesos de Inclusión, lo concerniente al Reconocimiento del otro, como interlocutor válido y aportante. Sin tener la pretensión de ejercer procesos de colonización, desde los discursos otros, se comprende, de acuerdo con Gimeno (1991), que la diversidad es una condición natural, caracterizada por las diferencias existentes en cada sujeto que caracterizan su forma de pensar, percibir el mundo, interactuar con los otros, desarrollar sus capacidades y actuar ante determinadas circunstancias.

Por lo tanto, el transgredir aquellos modelos, de muy diverso orden, que pretenden perpetuar formas de exclusión, de invisibilizar al otro, debe implicar el valorar la heterogeneidad escolar para transformar los escenarios escolares en “comunidades de apoyo mutuo, si los maestros promueven el respeto a las diferencias y dan ocasión a sus alumnos para que contemplen a los demás de formas distintas” (Sapon, 2007, p. 59).



## Referencias

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. Recuperado de [http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS\\_INCLUSIVIDA/mel\\_ainscow.pdf](http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf).
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.) Morata.
- Jaramillo Pérez, J. M., Ruiz Cubillos, M. I., Gómez Deantonio, A. N., López Peinado, L. D., & Pérez Álvarez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), pp. 477-493.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Índice de Inclusión. Programa de educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad", Revolución educativa Colombia aprende. Recuperado de: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693\\_Pdf\\_1.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf)
- Sapon Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En W. Stainback & S. Stainback, *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 37- 54). Narcea Ediciones.



# La pregunta por el Otro. ¿Y si el Otro no existiera?<sup>1</sup>

Yiminson Riascos Torres<sup>2</sup>

## Resumen

El artículo propone una mirada al tiempo-espacio para pensar las subjetividades e intersubjetividades; para ahondar en las relaciones con el Otro que interpela con su presencia. Otro que se expresa en la palabra, en los gestos, en las emociones. Otro que tiene rostro y se presenta a mí con su vulnerabilidad, su fragilidad y su indignancia que, en sí, sin necesidad de añadir palabras explí-

- 1 Este artículo se configura a partir de la investigación titulada “Prácticas de y no reconocimiento de la diversidad en maestros y maestras del suroccidente colombiano”, la cual se realiza de manera interinstitucional entre la Universidad de Manizales, la Corporación Universitaria Comfacauca y la Universidad Cesmag, de Pasto.
- 2 PhD. Formación en diversidad. Magíster en educación. Psicólogo. Especialista en gestión de proyectos. Docente Universidad de Manizales, Escuela de psicología. Coordinador Unidad de medición en psicología. Representante ante el Colegio Colombiano de Psicología COLPCIP, en lo relacionado con política pública en convivencia escolar. e-mail: jiminson@umanizales.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9533-5310>.



citas, suplica por el reconocimiento de lo que ha sido, es y seguirá siendo como sujeto. Se trata de una súplica expresada en una exigencia de respuesta y reconocimiento. De ese modo, si el Otro no existiera no habría forma de empalabrar el mundo; no habría relación, no habría vida humana, por tanto, el rostro del Otro sería inexistente, escindiría lo ético y lo maravilloso de la relación y la interacción con el Otro, con lo otro. Entonces, un espacio-tiempo como el lugar de construcción conjunta de símbolos y mitos como mediaciones y artefactos que permiten habitar el mundo. Este artículo invita, pues, a la reflexión sobre el “yo” y la relación con el Otro y propone al lector un desafío que anuncie la aventura de pensar y sentir de otra forma la relación con el Otro, desde subjetividades e intersubjetividades situadas y en contexto.

### Palabras claves

Intersubjetividad, El Otro, Reconocimiento, Alteridad, Interacciones, Empalabrar.

### Presentación

*El rostro del prójimo significa para mí,  
una responsabilidad irrecusable  
que antecede a todo consentimiento libre,  
a todo pacto, a todo contrato.*  
Emmanuel Levinás

*El maestro comparte el exilio de su discípulo  
porque debe asumir las consecuencias de su enseñanza.*  
Stéphane Mosés

La tesis que se defiende en este documento plantea que, fundamentalmente, el ser humano es, sin lugar a dudas, un ser que se ubica en un espacio-tiempo; es un ser situado, relacional, mediado por acontecimientos que escapan de la rutina o de lo cotidiano a la experiencia como “eso que le pasa”. Esto supone el paso de algo que no se es —que no le pertenece ni a las ideas, ni a las propias representaciones del sujeto, ni a sus pensamientos,

ni a sus emociones, ni a su voluntad, ni a su saber, ni a su poder— hacia el Otro que se pone en relación con lo que le acontece y se instala en la memoria como su facultad para ubicarse en el mundo y que se materializa, inevitablemente, en su autobiografía.

Es necesario, entonces, introducir una importante distinción indispensable para comprender la situación contingente de la vida humana, la cual se expresa a partir de tres intuiciones:

- El ser humano es un ser que se ubica en un espacio-tiempo como ser situado, relacional, mediado por acontecimientos que escapan de la rutina o de lo cotidiano y en lo que todo pasa por su “biografía”.
- El ser humano es un ser situado que no solo está en el mundo, sino que también está con él, respondiendo a los desafíos del presente en el hacer; pero no se trata de cualquier hacer, sino de uno que va unido a la reflexión y que se torna relacional a partir de los artefactos y mediaciones entre los miembros que permiten el establecimiento de una relación cercana, que contribuye y posibilita el desarrollo de vínculos, ya sea de intimidad o de hostilidad.
- El ser humano es un ser que parte de la experiencia y se instala en la memoria como su facultad para ubicarse en el mundo y que se materializa en su autobiografía.

Atendiendo a la primera intuición, es preciso entender que cada uno de nosotros tiene un cierto proyecto de vida, una cierta idea de lo que desea, de lo que quiere en la vida; así, uno se plantea aspiraciones o proyectos en el tiempo-espacio y establece ciertas metódicas que se materializan y cobran sentido en la experiencia (Skliar, 2011).

Pensar en el tiempo y el espacio es evocar a pensadores como Newton (1992) con sus concepciones, ideas, opiniones y maneras de comprender la mecánica, las cuales desarrolló bajo la premisa de que el tiempo y el espacio son absolutos. Albert Einstein, por su parte, en su teoría de la relatividad, plantea que el espacio y el tiempo no son absolutos y esboza que la gravedad no es una fuerza, sino la curvatura del espacio-tiempo integrados en su estructura.

Dicho esto, se puede aseverar que los seres humanos en su cotidianidad se enfrentan a situaciones y acontecimientos sobre los cuales actúan permitiéndose conocer y reconocer el mundo



para instalarse en él; esto parte de comprender y emprender acciones a futuro en íntima relación con lo que le sucede. De ello, resulta afirmar que el hombre se mueve en dos dimensiones: el tiempo y el espacio, sobre las cuales actúa a partir de mediaciones expresadas en símbolos, como signos que le permiten establecer relaciones de identidad abstracta a la que evoca o representa mediante la sensación, la percepción, el lenguaje, la memoria y la abstracción y, de otro lado, lo mítico observado bajo tres componentes sobre el mundo de la vida: como primera medida, el mundo subjetivo básicamente centrado en los sentimientos de la persona; segundo, el mundo objetivo o en el que habitan los objetos y, tercero, el mundo social o cultural. El primero, representa la totalidad de las vivencias a las que solo un individuo tiene acceso privilegiado, esto es, la vida construida en relación con otros. El segundo, es la totalidad de hechos, lugares de los acontecimientos, estado de cosas que pueden considerarse verdaderas en cuanto están mediadas por la conciencia, los constructos común a los individuos, y el tercero es una totalidad de relaciones interpersonales legitimadas en la relación con el Otro, el conocimiento objetivo, donde se analizan los procesos mentales del mundo; tiene que ver ello con la información expresada en dos o momentos o dimensiones: la transmitida por las ciencias de la naturaleza y la transmitida por los aprendizajes de la cultura.

De lo anterior podemos deducir que esta forma de percibir y estar en el mundo, abarca la información derivada de los hechos y los datos y la otra refiere, esencialmente, a la cultura y sus expresiones. Queda claro que desde esta perspectiva se hace referencia al escenario de la cultura como construcción humana, de modo que se puede colegir que la biografía refiere a la historia de la vida de una persona, una biografía que es narrada en pleno sentido desde su nacimiento hasta su muerte; ella expresa y exalta los logros, los fracasos, gustos, experiencias, reconocimientos y acontecimientos propios de la existencia humana; o sea, lo vivido puesto en acción colectiva de sujetos en orientación a fines conjuntos y cooperativos sobre la vida en comunidad, es estar en *Ubuntu* (significa "Humanidad hacia otros"; es decir, alude a un modo de vida bajo el respeto, la lealtad y cuidado de las personas y sus relaciones con la comunidad), en planes de vida personales y colectivos, en modos de organización en y del mundo, en dimensiones como la espiritual, la social, la económica, la política y la cultural.

Como segunda medida, es preciso considerar que el ser humano es un ser situado que no solo está en el mundo, sino que

también está con él, respondiendo a los desafíos que este le presenta mediante un hacer; pero no se trata de cualquier hacer, sino de uno que va unido a la reflexión a partir de artefactos y mediaciones que posibilitan el establecimiento de una relación cercana con el Otro en la construcción y el desarrollo de vínculos, ya sea de intimidad o de hostilidad.

El hombre, sin embargo, no solo está en el mundo, sino que también está con él, lo habita. Está en él y con él, está abierto, se permite percibirlo. A este respecto, plantea Popper (como se citó en García, 2001) que para comprender la noción de mundo es necesario observar tres categorías:

- El mundo uno (1), hace referencia a lo objetual, en este se perciben los objetos inanimados, visibles o no, lugar de las cosas que probablemente escapan al ojo humano, es decir el mundo de los objetos físicos.
- El mundo dos (2), refiere y actúa sobre los procesos mentales, conscientes o inconscientes. Donde irradian las sensaciones de dolor, placer y pensamiento; se refiere al mundo de las experiencias subjetivas como sensaciones o sentimientos que demandan las expresiones de respuesta emocional, cuya principal temática es el placer o el displacer que se desprende de los acontecimientos.
- Y el mundo 3, en el que se desarrolla el razonamiento, los productos de la mente, las ideas, los conceptos, el conocimiento objetivo; es allí donde se analizan los procesos mentales que habitan el mundo dos en el que se expresa y comprende la cultura. En este habitan también las grandes obras de la ingeniería y del arte y las cualidades como la belleza y el sentimiento que se despierta en el ser humano, como disposición emocional hacia el Otro, un Otro que le interpela, el cual pertenece al razonamiento lógico del hombre y a los principios fundamentales de la humanidad y que se engrandecen cuando se apega a estos principios; de este modo, el hombre responde a los desafíos del mundo.

Como tercera medida, el ser humano es un ser que parte de la experiencia en la que el tiempo es algo indispensable ya que, por medio de este, la experiencia lo enriquece; esto es, la experiencia lo conlleva al conocimiento de la cotidianidad y se instala en la memoria como su facultad para ubicarse en el mundo que



se materializa en su autobiografía a través del lenguaje, precisamente con la soberanía de la palabra. Sobre esto, Larrosa (2011) dice que “yo creo en el poder de las palabras en la fuerza de las palabras, en que nosotros y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros” (s.p.). Este diálogo, supone una apertura que Heidegger (2008) llama el “estado de abierto” como la manera de considerar que la palabra del Otro puede tener una validez que yo no veo; además, que el saber del Otro se conforma de respuestas que yo no tengo y que desconozco. Es decir, la apertura tiene como condición el reconocimiento de la propia incompletud, de la insuficiencia de mi conocimiento, de la precariedad de mis respuestas. Así, las palabras tienen poder en las formas de accionar e influyen en la experiencia y sobre la experiencia. A este propósito, Larrosa (2006) propone que: “La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que simplemente acontece, o lo que nos llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” (p. 87).

Desde esta perspectiva, el tiempo es lo más esencial que hay para vivir la experiencia, pues sin este no se puede lograr un estar situado y en contexto. Según Larrosa (2006) “la experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo” (p. 87); es decir, por falta de tiempo la experiencia es cada vez más corta ya que se exigen muchas más tareas en corto tiempo. En este sentido, la experiencia es una acción que permite reflexionar acerca de lo vivido, lo experimentado; la experiencia permite generar cambios en vida personal y colectiva y asumirse como sujeto ciudadano, en texto y contexto.

Lo anterior, deriva en un resultado que Riascos (2021) define como “una cosmovisión del mundo que propone un acercamiento en la búsqueda de explicaciones sobre lo que le acontece en el hombre, en su relación con el mundo y su incidencia sobre lo que le acontece desde una construcción ubicada en el espacio-tiempo” (p. 42). Y agrega que “el resultado es un sujeto que imagina, sueña y empalabra el mundo simbólico el cual cumple una doble contingencia, una doble función a) enfrentarse con el saber-disposición para conocer el mundo y sus acontecimientos; y b) conocer-acto de conciencia de sí y del entorno en relación con los sujetos-objetos del mundo y de sus situaciones...” (p. 53).

De modo que la pregunta por el Otro convoca a un acontecimiento, un “suceso”, a partir del cual comúnmente se inicia un proceso existencial que presenta diversas expresiones como causas y que se expresan en la relación tiempo-espacio con ca-

racterísticas particulares, especiales y que tienen que ver con un sujeto en situación y contexto, observado desde los valores, la cultura, la tradición y las costumbres, entre otras.

Dicho esto, ningún proceso en relación con la existencia humana es aislado, siempre está vinculado con el Otro, con lo que acontece, con lo que sucede en el mundo y en la sociedad. El Otro es, pues, un ser que se hace persona en acciones en cuya base se encuentran procesos sociales de interacción encaminados y orientados directa o indirectamente al entendimiento y la comprensión mutua entre los sujetos. El Otro, entonces, se me impone, me interpela con su biografía, como fragilidad, con su vulnerabilidad que, en sí, sin necesidad de añadir palabras explícitas, suplica por el reconocimiento como alguien diferente. Esto implica considerar que el Otro no es igual a mí y por eso puedo entrar en relaciones de alteridad con ese Otro con el que se puede construir un tercero que parecido a las partes las supera.

Lo anterior requiere estar en lo sencillo, lo difuso y lo complejo para tejer reconocimiento con el Otro; estar en los lenguajes de la(s) diversidad(es) y sus inclusiones, en lenguajes colectivos, en comprensiones colectivas que se materializan en el reconocimiento a partir de los diversos matices.

Bajo esta perspectiva, si el Otro no existiera en las dimensiones tiempo-espacio tampoco existiría yo y no sería posible dejar una huella transformadora en relación con la naturaleza humana. Esto porque uno está en un espacio-tiempo y el Otro está también en un espacio-tiempo para ratificarme, mediante relaciones de alteridad y reconocimiento.

Así pues, el asunto de la relación con el Otro no siempre es posible expresarlo en el espacio público ni articularlo lingüísticamente, por lo que no pueden ser capturadas en su totalidad por las formas de empalabrar el mundo, o por una teoría como la de las interacciones comunicativas propuestas por Habermas (1987). Sin embargo, sí es posible que una apuesta por la intersubjetividad sí sea capaz de conectar con esas pretensiones de reconocimiento.



## Referencias

- Einstein, A. (s. f.). *Sobre la teoría de la relatividad especial y general*. Ed. Libros Maravillosos
- García, C. E. (2001). Introducción a la lectura de Popper. *Cuadernos filosófico - literarios*, p. 96.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Heidegger, M. (2008). *Hermenéutica de la Facticidad*. Alianza.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, Núm. 19, pp. 87-112.
- Larrosa, J. (2011) Experiencia y pasión. *Espacio devenir*. <http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa/>
- Riascos, Y. (26 de marzo de 2021). *De los grupos de estudio a los grupos de acogida*. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5711>
- Skliar (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Miño y Dávila editores.



# El discurso de los maestros de educación básica en la comprensión de la diversidad corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Suleny María Padilla Eraso<sup>1</sup>

## Resumen

En el presente trabajo se reconoce que el tema de lo corporal permitía a la investigadora, conectar toda su experiencia de vida con la diversidad, puesto que cada aspecto desarrollado en clases de Educación física, de danza o en su papel como docente en general, se identificaba trascendentalmente en la práctica vivida alrededor de la salud, el deporte, las artes y todo lo configurado o haciendo relevancia al cuerpo, es decir a todo el contexto de variaciones del mismo. Entonces es posible inferir que para quienes encuentran una relación extrema con el movimiento, el cuerpo adquiere un significado superior, por ejemplo, para el bailarín su cuerpo adquiere un nivel de importancia más profundo que para aquellas personas quienes desarrollan actividades laborales en las que el cuerpo, pese a continuar siendo

1 Magíster en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales. Docente de Educación física Institución Educativa San Pedro de Cartago. e- mail: sulyariam@gmail.com



el que aplica la labor, no elabora una implicación superior en la actividad motora.

### Palabras claves

Cuerpo, escuela, enseñanza, aprendizaje.

## Cuerpo en la Escuela

Serres (2011) afirma: “¿Qué es lo que pueden nuestros cuerpos? Casi todo” (p.53), en su libro *Variaciones Sobre el Cuerpo*, destaca la importancia del mismo en todas las dimensiones del ser, caracterizándolo no solo como un instrumento del cerebro, sino como una unidad que implica una reflexión filosófica gracias a su originalidad.

Esto puede asimilarse considerando que desde que el ser humano llega al mundo y se hace visible fuera del útero de su madre, ya tiene un cuerpo, hay variedad de ellos: blancos, negros, trigueños, gordos, flacos, pequeños, grandes, entre otros. Algunas características en gran medida definirán su porvenir, otras por el contrario le harán dudar de todo, hasta desear no cargar con dichos rasgos.

Entonces, adentrándose en la definición de cuerpo, se puede retomar algunas consideraciones que se relacionan con su definición desde la sociología, abordada especialmente por Le Breton, (1992), quien considera que:

El cuerpo es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo, esto es no solamente las actividades perceptivas, sino también la expresión de los sentimientos, las etiquetas de los hábitos de interacción, la gestualidad y la mímica, la puesta en escena de la apariencia, los sutiles juegos de seducción, las técnicas del cuerpo, la puesta en forma física, la relación con el sufrimiento y con el dolor... La existencia es en primer lugar, corporal. (p.9).

En este sentido el cuerpo es la herramienta esencial del ser humano para manifestar sus ideas, intereses y saberes, razón

por la cual es significativo darle un valor superior dentro y fuera del aula, permitiendo abordar diferentes temáticas y apropiarlos a través del movimiento.

Del mismo modo, Serres (2011) afirma:

Estudien, aprendan, por cierto, siempre quedará algo, pero, por sobre todas las cosas entrenen el cuerpo y confíen en él, porque él se acuerda de todo sin molestias ni estorbos. Sólo nuestra carne divina nos distingue de las máquinas; la inteligencia humana se distingue de lo artificial por el cuerpo, solamente por el cuerpo (p. 26).

El anterior postulado infiere las propiedades corporales que a lo largo de la historia han sido menospreciadas por darle mayor valor al cerebro y su funcionalidad, sin embargo, es importante el mecanismo que se debe utilizar para entrenar el cuerpo, pues generalmente es el movimiento o la práctica, la manera como se desarrolla su funcionalidad, todo ello para poder asumir una memoria corporal a partir de la experiencia y por ende favorecer la memoria corpórea.

Al respecto los ejes centrales de la discusión, estarán focalizados en la enseñanza y en el aprendizaje posibles a través del cuerpo; no obstante, el concepto de enseñanza se ha ido transformando de acuerdo con las corrientes pedagógicas de cada momento histórico en relación con el rol asignado al docente, en principio como un comunicador de una verdad y a través de la transformación de la acción docente, más bien como un asesor, facilitador y acompañante del proceso de aprendizaje.

La enseñanza se considera, en palabras de Huerta (2020), como un proceso de organización de la actividad cognitiva de los escolares cuando implica la apropiación por parte de estos, de la experiencia histórico-cultural y la asimilación de la imagen ideal de los objetos.

Esta concepción de enseñanza la ubica en posición de relación con el aprendizaje, vislumbrando nuevamente su finalidad, hacer que otro aprenda. El presente estudio se ubica en la concepción de enseñanza en relación con su sentido de propósito, el aprendizaje. Se podría decir con base en esta concepción que de no existir el cumplimiento de esta intención no se puede considerar a un contenido, discurso y opinión como enseñanza.

En primera instancia se encuentra la teoría desarrollada por Ausubel (1963), según la cual el aprendizaje se produce de



acuerdo a procesos de asimilación y acomodación, en relación con estructuras cognitivas que se han desarrollado previamente en el estudiante. Esto hace evidente que el aprendizaje no se produce de la misma manera en todas las personas dado que cada uno tiene unas estructuras cognitivas diferentes, debido a que la formación de estas no se produce en los mismos escenarios culturales durante toda su vida. Por ejemplo, cuando el estudiante sale del aula de clase y va a su casa, en donde tiene otros aportes de enseñanza que continúan desarrollando sus estructuras cognitivas o se relaciona con amigos en otros contextos que de la misma manera aportan a esa organización.

En este sentido, es posible evidenciar nuevamente que existen diversos estilos de aprendizaje, sin embargo, el sistema educativo no ha ahondado en ellos o si lo ha hecho ha sido de manera teórica y se evidencia poca incidencia en la forma de enseñar. Siendo también un motivo de discusión en el presente trabajo.

Lo anteriormente expuesto dispone un panorama educativo en donde lastimosamente no se menciona un carácter corporal, por ello se debe iniciar con un encuentro corpóreo denominado cuerpo en el aula, en donde se activen espacios de interacción entre estudiante y maestro mediante técnicas de aprendizaje a través del cuerpo. Respecto a ello González (2012) expresa:

Nuestros cuerpos se agazapan en una fuerza expresiva que quiere hacer eclosión. Tal vez se retraen y somatizan, y se enferman. Cuando están vigilados y constreñidos por las políticas, por la ideología, por los espacios, por los tiempos, por la normalización tarde o temprano se rebelan y se interesan por desaparecerse: se fugan, se sus-traen de las máquinas sociales que ordenan la vida. (p. 21)

Retomando a González (2012), los cuerpos son fuente de movimiento constante, de energía, de corriente, pero en algunos espacios como el escolar y donde se encuentra vigilado la mayoría de tiempo, la tendencia corpórea se inclina por la quietud perdurable, obstaculizando el aprendizaje mediante el juego, el movimiento, la corporalidad. Para concluir, es indispensable visibilizar la diversidad corporal desde una postura que permita generar conciencia corporal y el encuentro del cuerpo con los saberes, a partir del movimiento.

## Referencias

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School*. New York : Ed. Grune & Stratton.
- González, F. (2012). Del cuerpo a la corporeidad. *Educación y Otras Narrativas en la Escuela*, 15-24. Obtenido de file:///C:/Users/Diego%20V/Downloads/19-Texto%20del%20art%C3%ADculo-34-1-10-20150920.pdf
- Huerta, R. (2020). Educación Artística para Formar Docentes en Derechos Humanos y Diversidad Sexual. *Pulso*, 43, 119-136. Obtenido de +
- Serres, M. (2011). *Variaciones Sobre el Cuerpo*. Buenos Aries: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de [https://descargarlibrosenpdf.files.wordpress.com/2017/07/serres-michael\\_variaciones-sobre-el-cuerpo.pdf](https://descargarlibrosenpdf.files.wordpress.com/2017/07/serres-michael_variaciones-sobre-el-cuerpo.pdf)





# El camino pedregoso hacia prácticas inclusivas desde la diversidad

Carlos Francisco Ordóñez Daza<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo retoma algunos elementos discutidos en metodología de la investigación, inicialmente el cumplimiento e implementación de leyes estatutarias respecto de la inclusión educativa desde la diversidad en algunas de las Instituciones educativas públicas de la ciudad de Popayán, que se ven en la necesidad imperiosa de adoptar medidas de inclusión que eliminen toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

Como consecuencia, es menester desarrollar una lectura de contexto comunitario y de aula, atenta a situaciones y fenómenos que suceden al interior de las instituciones y a su vez realizar un estudio detallado de la acción educativa e implementación particular a la luz de la ley en pro del ejercicio pleno de los derechos, propiciando así las condiciones para una sociedad inclu-

1 Judicante de Derecho de la Corporación Universitaria ComfacaUCA-UnicomfacaUCA. Popayán, Cauca Colombia. Normalista de la Escuela Normal Superior de Popayán. e-mail: carlosordonez@unicomfacaUCA.edu.co



yente, respetuosa de la diferencia. El eje que atraviesa esta búsqueda es la sensibilización y acogida de la comunidad educativa brindando interés prevalente y especial a los niños y niñas en condición de discapacidad.

### Palabras clave

Educación, inclusión, derecho, leyes, condición de discapacidad, diversidad, sensibilización.

\*\*\*

Si bien nacemos y crecemos dentro de una sociedad, en la cual luchamos día a día por alcanzar un lugar, un estatus dentro de la misma, el deseo de volvernos seres activos y partícipes en pro de la humanidad, se convierte en una lucha tesonera y cada vez más ambiciosa. Para cada persona se vuelve un reto: estudiar, trabajar, enseñar, hacerse útil, sentir que puede aportar igual que los demás. Pero esta sensación, palpable e invisible para algunos, inalcanzable para otros, es la realidad de las personas en condición de discapacidad, quienes son parte también de un país, de una nación. Ellos, al igual que nosotros, tienen leyes y derechos que hacen parte de la institucionalidad y además son ratificados por Convenios Internacionales que los resguardan y los protegen. En el caso colombiano, algunas de ellas son las dispuestas por el Decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional (2009), o las *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación* del Ministerio de Educación Nacional (2012), así como la Ley Estatutaria 1618, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Congreso de la República de Colombia, 2013). Sin embargo, existe una brecha muy grande entre las disposiciones estatutarias de obligatorio cumplimiento y la ejecución de estas en contextos de vida, tales como: el trabajo, la salud y específicamente la educación para los niños y niñas.

Es la Constitución Política de 1991, el hito que marca el inicio de la era del cambio y desarrollo del corpus normativo, reconociendo una Nación Pluriétnica y Multicultural que sienta sus bases en la promoción y garantías de derechos para todas las



personas mediante la comprensión de necesidades de una forma holística. No obstante, a pesar del obligatorio cumplimiento, en la gran mayoría de instituciones educativas públicas, específicamente en la ciudad de Popayán -Colombia, no se cumple. Tal como la afirma López en el 2011: “conciben la educación inclusiva como la educación especial de la postmodernidad y consideran, por el mero hecho de la presencia de un niño o niña con alguna excepcionalidad en las aulas, se están haciendo prácticas inclusivas. Pero no es así” (p. 41). También el hecho de presentar registros fotográficos que muestran su presencia en un instante, pero que en la realidad están lejos de lograr una integración efectiva.

En esta sociedad estamos tan ciegos que la segregación y la vulneración no terminan aquí. A la sociedad actual se le pasa por alto que aquella persona en situación de discapacidad, al igual que todos, desea y anhela salir adelante. La sociedad no mira, ni mucho menos observa, levemente ojea, olvidando que todos tenemos diferentes capacidades, habilidades y motivaciones. Pineda lo menciona: “no somos islas: estamos inmersos en la misma sociedad que los demás” Pero... ¿Quién soy yo frente al otro?, ¿cómo podrá una persona en condición de discapacidad lograr una vida escolar y social, si le negamos la oportunidad de interactuar con nosotros y vulneramos cada vez sus derechos? Por ende, se hace necesario un reconocimiento y una resignificación de la discapacidad desde una perspectiva social de dignidad y derechos humanos, valorando así la diversidad y promoviendo el humanismo del otro independiente de su situación. Esto supone un reto adicional que favorezca la armonización de los procesos de reglamentación y el sano cumplimiento e implementación de estos en los contextos educativos en armonía y equilibrio con las prácticas sociales en cada territorio.

La mejora de la educación en los colegios que buscan una inclusión escolar, no solo se centra en la implantación de proyectos educativos, sino también en la creación de estrategias eficaces adaptadas a una determinada población, capaz de sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ainscow, 2001); es decir, brindar respuestas a las necesidades específicas del alumnado y generar oportunidades que permitan el acceso y participación hacia una educación para todos y todas cualquiera, en la cual prevalezca el derecho a la educación y la equidad. El hecho de que “un alumno o alumna tenga problemas de aprendizaje suele convertirse en un estímulo para mejorar y desarrollar nuevas metodologías de enseñanza- aprendizaje” (Ainscow, citado por Padrós, p. 174), lo cual conlleva a plantearse alternativas de me-



jora frente a una necesidad específica, teniendo en cuenta que cada alumno es individuo con necesidad de aprender, un cuerpo de conocimientos, que actúa de acuerdo a lo que ha vivenciado y experimentado desde su contexto de vida.

Es de vital importancia analizar el cumplimiento de los estatutos normativos y las maneras en que estos permean las prácticas formativas de reconocimiento y promoción de la diversidad en los planteles educativos, pero sobre todo la sensibilidad y pronta reacción de la comunidad educativa para una lectura atenta de situaciones que vulneran los derechos de los educandos al interior de la Institución educativa. El derecho de los niños y niñas no sólo es el de ir a la escuela y que se les proporcione transporte y un refrigerio. Es el derecho a la promoción de sus pensamientos, acciones, formas de ver el mundo y de asumirlo en interacción con otros en el marco de su cultura y en diálogo con otras culturas.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6, pp. 109-124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Constitución Política de Colombia (1991). Editorial Panamericana.
- López, M (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, n.º 21, pp. 37-54.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Padrós, N (2009). *La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962540.pdf>

# Prácticas organizativas en movimientos de mujeres del Cauca como pedagogías de alteridad

Diva López Daza<sup>1</sup>

## Resumen

En esta ponencia se destacan las prácticas y tejidos organizativos que orientan las resistencias, los proyectos comunales y las pedagogías de la alteridad que movilizan las mujeres. Dar cuenta de estas dinámicas es comprometerse con una problemática de presente histórico que está abordándose desde la participación efectiva de las mujeres que orientan sus prácticas hacia los sectores sociales, educativos e instituciones estatales con los que es necesario transitar puentes que encaminen acciones comunes. Agenciar y crear procesos que habiten el cuerpo, el territorio y el lenguaje de nuevos significados con impacto en

1 Estudiante del Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Docente en la Institución Educativa Francisco Antonio de Ulloa en Popayán, Colombia. e-mail: divanalop@gmail.com



los hogares, las aulas y las comunidades de encuentro, reconocimiento, inclusión y vida en diversidad.

### Palabras clave

Alteridad, género, diversidad, prácticas organizativas.

## Emanar de las prácticas organizativas<sup>2</sup>

En correspondencia al transcurso de las revoluciones y movilizaciones de los grupos vulnerados, hacia finales del siglo XIX se gestaban las primeras luchas en las que las mujeres empezaron a organizarse colectivamente y depositaron su cuota de apoyo en los movimientos que se identificaban con la búsqueda de transformaciones sociales y económicas, lo que lleva a comprender que “las mismas fuerzas que durante miles de años esclavizaron a las mujeres, ahora, en una etapa posterior de desarrollo, las están conduciendo por el camino hacia la libertad y la independencia” (Kollontái, 2016, p. 77). Estas reivindicaciones más adelante representarían el nacimiento de los movimientos feministas y el abordaje del problema de los derechos políticos de la mujer. Fenómeno social proyectado a resolver problemáticas que iban más allá de las condiciones femeninas que las relegaban a un segundo plano frente al hombre, y en relación a las convicciones de la estructura patriarcal que asumían con el lugar de la maternidad, la crianza, entre otras labores del hogar que en un principio las ocupaba y que al ir logrando algunos resultados a favor, el mismo sistema de dominación se encargaría de generar una doble explotación al tener que seguir asumiendo las funciones domésticas como también las laborales.

En el establecimiento de estas nuevas estructuras y mecanismos de poder, las luchas de las mujeres las llevaron a comprender que representaban una población mayoritaria (Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres, 2016), y con ello, se establecían

---

2 El texto surge del trabajo de investigación titulado: Configuraciones de emancipación en algunos movimientos de mujeres del Cauca-Colombia. Investigación desarrollada dentro de la línea de investigación Educación y Pedagogía del Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia.

también procesos organizativos, de resistencia y militancia para construir redes de apoyo, de surgimiento de proyectos productivos y formativos para conseguir la tan anhelada apuesta de libertad y autonomía (Bonilla, 2007). En este contexto de deuda histórica y desafíos presentes de realidad, las mujeres vinculadas a movimientos u organizaciones han denunciado toda clase de desigualdades, injusticias sociales y violencias de género que las afectan en sus derechos, autonomías y dignidad. Realidad de contexto nacional y regional atravesado por las estructuras patriarcales de las guerras, de las violencias y del desarraigo del territorio, del cuerpo y el pensamiento, donde las mujeres cargan las memorias y la historia, que aún, en medio de las múltiples negaciones y exclusiones externas y propias, han asumido los riesgos y son parte vital para agenciar otras diversidades, otros caminos de reconocimiento y realidades que puedan ser leídas e interpretadas para darle lugar a la palabra, a la escucha, a la acogida, al reencuentro, a las estéticas de resistencia, a las prácticas comunales por el buen vivir y el bien ser movilizador de pedagogías esperanzadoras de alteridad y emancipación (Freire, 2011).

En cuanto a las condiciones de los movimientos de mujeres en los escenarios públicos, políticos e institucionales tanto en el departamento del Cauca como a nivel nacional, los aportes que construyen y ofrecen las mujeres a sus organizaciones y a las comunidades no ha tenido el reconocimiento ni se les ha legitimado un lugar de incidencia efectiva, (Huertas, 2017). Panorama que siendo desalentador, a la vez, constituye en las mujeres convocadas un mayor interés por fortalecer la potencia de la unión colectiva y de sus procesos organizativos, pues saben que para agrietar las estructuras de poder se hace necesario no abandonar los espacios de acercamiento a otras redes de mujeres y de participación que movilicen prácticas formativas, no solo encaminadas al campo de las políticas públicas, al sistema de justicia y reparación, sino también en llegar a los espacios de configuración que pueden provocarse dentro de los hogares, en los espacios educativos y en las plazas como lugar de lo público y comunitario y como espacios de construcción contextual, cultural y social colectiva (González, 2016).

Así, la necesidad de habitar y situarnos en espacios para educarnos, capacitarnos y configurarnos hacia transformaciones sociales que pueden ser posibles, donde el encuentro con los otros posibilita el desarrollo de prácticas de formación, de inclusión y reconocimiento de la diversidad desde múltiples escenarios y dimen-



siones que para el caso de las prácticas organizativas de los movimientos de mujeres en el Cauca, como nos invita Nussbaum (2017), pueden tejerse desde el lugar de la acogida, desde procesos sanadores y de cultivación de la simpatía<sup>3</sup> para que las apuestas trazadas por las mujeres trasciendan con un aporte significativo en los temas de acciones políticas y de género y configuraciones sociales que favorezcan mejores condiciones de equidad.

### Trazando y tejiendo el camino metodológico

Desde este lugar de acción la investigación se emprende a partir de la ruta cualitativa con el método histórico hermenéutico de carácter etnográfico en relación a las condiciones en que algunos movimientos de mujeres en el departamento del Cauca-Colombia configuran procesos de emancipación desde el año 2000 hasta el 2020.

Las rutas de acción y metodologías de pervivencia de sus procesos organizativos van desde encuentros en escenarios públicos de incidencia a la comunidad en general como son los lugares educativos, las plazas o parques e instituciones en las que agencian programas o demandas frente a las políticas públicas y de género que encaminan para que se den las garantías establecidas legalmente; pasando por los encuentros con otras redes para fortalecer los lazos que las vinculan y generan “identidades colectivas” (Grueso, D., y Castellanos, G., 2010) para confrontar las problemáticas comunes; hasta encuentros internos o cerrados de seguimiento, evaluación y reflexión que posibilitan los círculos de la palabra, los testimonios y actividades desarrolladas para atender y formarse en los diferentes campos o áreas de intereses y de solvencia laboral, económica, de soberanía alimentaria, defensa del territorio y de la producción de la tierra, como también una atención primordial a las secuelas de la guerra, de las violencias y demás vulneraciones que las afectan en su integridad física, emocional y psicosocial (Segato, 2016).

3 La simpatía desde las condiciones de un individuo, hace referencia a la participación activa, respetuosa y de reconocimiento de encuentro con el otro, los otros, lo otro.



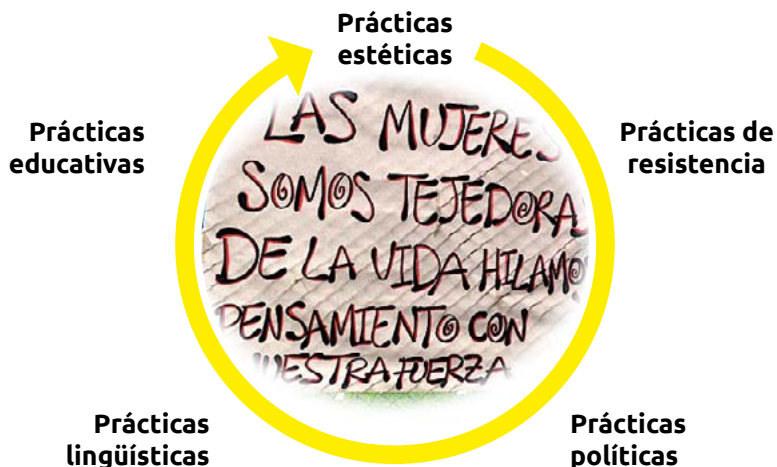
**Fuente.** Elaboración Propia

Configuraciones de emancipación comprendidas como signos de realidad que desde la hermenéutica son el lugar de “la interpretación, el de la significación dentro del marco de una comunidad, una tradición, un pensamiento vivo historizado” (Guarín, 2015, p. 4). El lugar de encuentro para interpretar, leer las narrativas y testimoniar las actividades que desarrollan las mujeres como pedagogías críticas, creadoras de otras formas de convivencia y encuentro colectivo, de rutas que las vinculan a tejer procesos en comunidad, pensando y protegiendo la naturaleza, el cultivo del territorio y el fortalecimiento de la autonomía.

## Lo que nos deja las prácticas como pedagogías de alteridad

Los hallazgos entregan apuestas y acciones que favorecen el reconocimiento de los movimientos de mujeres que toman fuerza en el ejercicio político, educativo, económico, jurídico, cultural, laboral, entre otros campos reivindicados que las signan y, como relevancia vital, sus configuraciones representan nuevas realidades sentipensadas desde la palabra, la pervivencia, las resistencias y redes organizativas en la formación de saberes, diversidades y humanidades de “emancipación pacífica y organización social” (Tristán, 2019, p. 108). Aportes que tejen escenarios estéticos creativos e invitan a leer la realidad de sus contextos socioculturales, socioeconómicos y políticos que las representan.





Fuente. Elaboración Propia

En las prácticas organizativas los movimientos de mujeres se convocan a la partición colectiva y política de incidencia (González, 1992) que fortalecen los proyectos comunitarios, los espacios educativos para formar-se capacitando, a la vez, a otras mujeres en políticas públicas en equidad de género, en proyectos productivos y de economía popular y en el seguimiento a las garantías que deben otorgar las instituciones estatales y de otras entidades en las que las demandas de las mujeres son atendidas. Prácticas de resistencia, prácticas estéticas, de denuncia colectiva, de proyectos comunitarios que contribuyen a que la configuración y afirmación del ser se posibilite en la expresión de la diversidad. Atendiendo a los aportes de González (2015), que nos ofrece las nociones de *diverser* y *diversar*<sup>4</sup>, en tanto espacio de acción que acerca al sujeto con su yo interior para comprenderse en sus múltiples expresiones de estar en el mundo y en su vital necesidad de ser con los otros o con lo otro, situándonos en el despliegue de las pedagogías que pongan en movimiento, la posibilidad creadora y esperanzadora de la alteridad.

4 Miguel González (2016) conceptualiza el *diverser* como la diversidad del ser (posibilidad y condición de lo humano, su dignidad y fragilidad). Y el *diversar* como ese ser con los otros, habitando el mundo desde la colectividad y la dignidad humana y no humana (sujeto colectivo y ambiental). Comprendiendo que como sociedad todos podemos posibilitar el bienestar social y todos nos merecemos vivir en plenitud las inclusiones y las diversidades.



Las actividades en torno a las prácticas organizativas, de resistencia y de denuncia en la falta de garantías en derechos, buscan pacíficamente expresar su rechazo a las normatividades y desigualdades de género, puesto que son mecanismos de exclusión de los grupos subordinados y vulnerados por las instituciones de poder que, como nos nombra Huertas (2017), estructuran y controlan a los grupos que conforman la sociedad. Por tanto, los procesos formativos en su dimensión educativa, estética y legislativa, inciden significativamente para cuestionar los sistemas patriarcales y asumir compromisos comunitarios, políticos y éticos que se pueden agenciar y habilitar el mundo en condiciones dignas y emancipadas para vivir la inclusión de las diversidades.

## Referencias

- Bonilla, G. (2007). La Lucha de las Mujeres en América Latina: Feminismo, Ciudadanía y Derechos. *Palobra*, (8), pp. 42-59. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2979331.pdf>
- Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. (2016). Módulo II. Superando la violencia contra las mujeres. Datos y cifras claves para la superación de violencia contra las mujeres en el Cauca. Bogotá, Colombia.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, L. (1992). *Movimientos de mujeres, Estado y participación política en América Latina. Una propuesta de análisis histórico*. Universidad de Barcelona, pp. 255-266. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2937086.pdf>
- González G, M. A. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo*. Desde abajo.
- González G, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar las diversidades*. Noveduc.
- Grueso, D., y Castellanos, G. (2010). *Identidades Colectivas y reconocimiento. Razas, etnias, géneros y sexualidades*. Universidad del Valle.
- Guarín, G. (2015). *Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Universitaria.
- Huertas, O., Maldonado, C., y Correa, C. (2017). *Ley, educación, construcción de ciudadanía y prevención del feminicidio*.



- En O, Huertas. (Ed.), *Feminicidio y educación. Aproximaciones y construcción del discurso desde la práctica social* (pp. 23-72). Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Kollontái, A. (2016). *Mujer y lucha de clases*. Ediciones, El Viejo Topo.
- Segato, Rita L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Casa Editorial Traficante de sueños.
- Nussbaum, M. (2017). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Tristán, F. (2019). *La emancipación de la mujer o el testamento de una paria*. Editorial Ménades.

# A la altura de los signos de nuestro tiempo reconocimiento social de las diversidades humanas

Germán Guarín Jurado<sup>1</sup>

## Resumen

Este es un producto resultado de la investigación en Prácticas de y no reconocimiento de la diversidad realizado por docentes investigadores del Instituto Pedagógico, del Centro de estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina- Ceccal, dentro del Programa de investigación en Ciencias sociales y humanas hoy: signos del presente de la Universidad de Manizales en sus 50 años de fundación. Presentamos el reconocimiento social de las diversidades humanas como clave de lectura de nuestro tiempo, como categoría renovadora del discurso de las ciencias sociales y humanas dentro de las epistemologías emergentes del sur y la conciencia histórica en América latina, y según una constelación de significados que incorpora la pluralidad contra el totalitarismo político e intelectual, el aprendizaje social de distintas cosmovisiones humanas ante los monólogos del canon occidental

1 Universidad de Manizales, CECCAL-Colombia.; e-mail: ceccal@umanizales.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4542-2552>



de filosofía, ciencia y cultura, la decolonialidad del saber y del poder, de la praxis. Metódicamente hablando, este texto responde a la elaboración de algunas tesis teóricas dispuestas para su comprobación en el ejercicio investigativo que nos proponemos.

### Palabras clave

Sur-sur, reconocimiento, pluralidad, aprendizaje social, decolonialidad.

### Muy cerca nuestro maestros y sujetos políticos

Según Paulo Freire (2007), nuestros problemas sociales, políticos, económicos son problemas pedagógicos, y nuestros problemas pedagógicos son problemas sociales, políticos, antropológicos, económicos, que desafían nuestra condición humana presente de ciudadanos, maestras, maestros, de sujetos históricos y situados, ya que si bien no somos los únicos actores sociales, somos para él los principales agentes transformadores de sociedad. Son tiempos difíciles en los que “la trama del dolor”, como dice Freire (2007, 28), se intensifica en medio de “sentimientos contradictorios” (Freire, 2007, p. 30), y la esperanza cobra valor ontológico y político primordial, una esperanza activa, de lucha incesante y permanente frente a las contingencias de la vida personal y colectiva, en la que se mantiene el espíritu de libertad y felicidad, justicia social, necesidad de inclusión y reconocimiento social, que nos hace siempre sueño, utopía, sobre todo posibilidad de vida, de reconocernos mutuamente en el continente de acuerdo con nuestras opciones y proyectos viables, aun con las diferencias y malestares enquistados.

Inspirado en Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse, Freire (2007, p. 17) propone una teoría pedagógica en pro de las nuevas teorías críticas de la sociedad, de las pedagogías del sur-sur, de las distintas formas de objetivación de las utopías del sur-sur, allende todo sectarismo, toda sombra o concreción de totalitarismos intelectuales y políticos, muy cerca de pueblos, comunidades, naciones, movimientos sociales, colectivos culturales, agenciamientos colectivos diversos. Los educadores hemos de

hacernos profundamente conscientes del absurdo de la guerra, de la violencia, favorecer la construcción de la democracia, como ese aprendizaje de la vida juntos por entre la pluralidad, y a efecto de este compromiso es indispensable articular la cultura académica con la cultura popular, de pueblos originarios y comunidades varias, alternas al canon occidental de ciencia y cultura.

Esto es la pedagogía de la esperanza, una alternativa de diálogo crítico, de círculos de reflexión y cultura, de palabra y escucha crítica, por entre múltiples voces, en la que la lectura reflexiva de mundo, de presente, es tan importante y relevante como leer libros; en la que cada palabra, enunciado, imagen, argumento, testimonio de vida en la escuela, en el territorio, en la comunidad, es un ejercicio que libera del sufrimiento, del poder autoritario, del régimen hegemónico y colonial de saber, raza, sexo, clase, sin caer en el basismo o elogio desaforado de lo popular, sin caer en el elitismo o elogio extremo de lo académico. La pedagogía de la esperanza connota maestras, maestros capaces de leer un presente que puede parecer intolerante y anunciar un futuro por construir entre todos, por crear entre todos ética, política, estéticamente (Freire, 2007). Connota trascender en el dolor, en el sufrimiento, hacia la capacidad de soñar en el movimiento de la historia; connota capacidad de diálogo crítico para edificar una democracia posible y viable de unidad en las diversidades humanas.

Muy cerca de nosotros mismos, Freire (2007) propone una comunidad ciudadana de maestros, maestras, grupos humanos diversos, colectivos culturales, movimientos sociales, profesionales, gente del común; no solo intelectuales ilustrados, maestros y maestras son intelectuales progresistas, esto es, en permanente diálogo crítico desde las situaciones humanas y experiencias de vida de los sujetos, desde los signos del presente como sujetos en conversación. Hemos de ser aliados de las luchas sociales contra distintas formas de dogmatismo, de totalitarismo político para favorecer una democracia incluyente, la unidad en la diversidad, por entre esa línea difusa de mayorías y minorías ideológicas. De la mano de Paulo Freire en el siglo XXI podemos viajar en tiempo y espacio caminando juntos hacia “lo inédito viable” de las realidades humanas, categoría que fundó las epistemologías emergentes en América Latina, las pedagogías de la esperanza, las epistemologías y pedagogías de la conciencia histórica.



## Pensarnos en el reconocimiento de las diversidades que somos

¿De dónde surge la necesidad de pensar-nos en el reconocimiento de las diversidades que somos? Nos inspira cierta inconformidad en la vida personal y colectiva, cierta rebeldía indomable, cierto malestar de la cultura (Guarín, 2015). Existe hoy una necesidad histórica de inclusión social, de reconocimiento de las diversidades humanas ante los totalitarismos intelectuales y políticos de nuestro tiempo, ante las injusticias sociales, ante los sentimientos personales y colectivos de soledad, menosprecio, humillación y despojo, exclusión social que deja la institucionalización y clima de violencia generalizada de nuestro tiempo. Al pensar en clave de diversidad nos disponemos a comprender el carácter difícil del encuentro con el otro, con lo otro distinto de nosotros mismos, radicalmente distinto de nosotros mismos; nos disponemos a comprendernos en el ser-con-lo-otro, con-los-otros, a veces extraños, incómodos, incluso hostiles, hasta hallar entre-nos las condiciones de posibilidad de la vida juntos, las condiciones de posibilidad de la humanidad compartida, aún diferencias, divergencias, disidencias, pequeñas intransigencias y grandes malentendidos.

En medio de nuestras estructurales heterofobias (Savater, 2002) —esos miedos al otro, a lo otro distinto de nosotros mismos en la vida personal y colectiva— renovamos entre nosotros las promesas de la política (Arendt, 2008), aquellas apuestas, aquellos desafíos que histórica y políticamente nunca hemos resignado: todavía queremos verdad, virtud, belleza, vida, que son promesas fundacionales, y queremos libertad, justicia y paz, fraternidad, igualdad, que son promesas modernas —de algún modo tratarnos sin privilegios, sin jerarquías—, todo lo cual se traduce ahora en querer reconocer a otros y también ser reconocidos —a lo que Ricouer (2006) llama gratitud—, reconocer-nos en fin con estima, con respeto, con escucha y palabra, con confianza, con responsabilidades y derechos, con acción colectiva, con profunda dignidad y humanidad en lo que somos, en nuestras identidades.

Entonces, pensar nuestras democracias en Colombia, América Latina y el mundo, con el trasfondo de unas éticas, de unas políticas, de unas estéticas auténticas, muy propias, en medio de tantas incertidumbres (de Sousa Santos, 2016); pensadas desde nuestro suelo, desde nuestra tierra, desde nuestros territorios y comunidades, pueblos y naciones. Unas eticidades y políticas, es-

téticas democráticas del reconocimiento mutuo, de la reciprocidad, la empatía, para lo que nos tomamos el tiempo, sin afán, sin premura, en una polifonía diversa, en una pluralidad de lenguajes propios de la riqueza humana que nos constituye en humanidad expandida. Nunca solos, nos formamos, nos educamos juntos. Nos contagiamos la condición humana plural de nuestros cuerpos, de nuestras pieles, de nuestras mentes, de nuestras subjetividades, de nuestros estilos de vida personal y colectiva, de nuestras comunidades y tantos sujetos, tantos pueblos, tantas naciones, tantos hombres y mujeres, tantos géneros y tantas generaciones en la naturaleza y la tierra, el mundo y el cosmos, cada uno, cada uno merecedor de un lugar en la historia, en la vida.

## Formarnos para pensar la vida juntos

Quienes somos maestros, nos dice Savater (1987) en *El Valor de Educar* estamos llamados al optimismo; de ahí lo valioso de ser maestros, maestras, y la valentía, el coraje que se requiere para serlo, siempre dando pasos de humanidad en lo inédito y posible de nosotros mismos, siempre en las luchas históricas que hacen viable una humanidad mejor, perfectible. Para pensarnos en el reconocimiento de las diversidades que somos se requiere un programa educativo en la que maestros, maestras son actores sociales y políticos principales, aunque no lo únicos, como sostiene Freire (2007) en *Pedagogía de la esperanza*. En medio de condiciones sociales desfavorables, desesperanzas aprendidas, rutinas prefabricadas, pesimismo ilustrados, sentimientos de derrota y claudicación frente a las opciones humanas, urgencias y afanes de un pragmatismo rentista, todavía pensar la vida juntos, pensarnos en el reconocimiento social y político de las diversidades que somos es parte de nuestros sueños, de nuestras utopías, de nuestra esperanza crítica, según nos dice Freire (2007).

Los procesos enseñanza-aprendizaje siempre los hemos orientado en términos de una lógica explicativa, demostrativa, que exige altos niveles de erudición, de teoreticismo. Se orientan por el enciclopedismo moderno, por el diccionario razonado de las ciencias y métodos de verificación de las ciencias. A partir de los primeros años del siglo XX los procesos enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las disciplinas, la producción misma de las ciencias y las disciplinas se inspira en la recuperación de las expe-



riencias humanas, en la problematización de las grandes teorías, de las grandes doctrinas, de las prácticas mismas de las ciencias y las disciplinas. En ese sentido se recuperan las lógicas narrativas y las lógicas críticas de enseñanza-aprendizaje, de investigación científica, como lógicas alternas a la lógica explicativa. De ahí la importancia de recuperar las experiencias de vida docente, nuestras propias preguntas, nuestras metáforas, nuestros problemas y palabras para comprender nuestras realidades.

Es necesario promover un aprendizaje social de las ciencias y las disciplinas, las artes, las filosofías, los mitos y las religiones, las distintas cosmovisiones humanas; promover las relaciones pedagógicas, la discusión social de los conocimientos y saberes, de las prácticas, el intercambio de experiencias significativas de vida, de profesión. Este aprendizaje social permite debilitar dogmas, doctrinas, paradigmas; corregir errores, superar obstáculos, darse cuenta de nuestros prejuicios, deliberar los límites mismos de las relaciones intersubjetivas, la confianza entre unos y otros, las relaciones teoría y práctica. Todo ello permite expandir nuestras miradas, dar una apertura lingüística a la lectura de nuestras distintas realidades, pensar de modos diversos. La propuesta es volver a comunicarnos, tornar a la conversación en torno a nuestras situaciones problema, a nuestras experiencias de vida, a nuestros conocimientos y saberes, prácticas; dialogar en clave de diversidad sobre nuestras lecturas de mundo, sobre nuestras cosmovisiones. Lo que es dudar de nuestros monólogos, de nuestras lecciones, de nuestras verdades. Y, no obstante, recuperar nuestros roles en voz y dignidad.

Hoy nos dedicamos a educar la educación porque hay ciertos males en la educación, porque cierta educación es parte de nuestros males. En esto nos inspiran cuatro pensadores latinoamericanos: Ernesto Sábato, Hugo Zemelman, Estanislao Zuleta y William Ospina. Aún tenemos una educación basada en los contenidos, los programas, la exigencia de exactitud acrítica, la ausencia de preguntas y de distintas voces, una educación autoritaria, que intoxica con mucha información. Una educación alejada de nuestros contextos sociales y de época, alejada de nuestra historicidad y condición humana, una educación que se olvida de los sujetos y sus circunstancias, sus coyunturas sociales e históricas, alejada de sus experiencias significativas, necesidad de inclusión y reconocimiento.



## Decolonialidad como praxis

La educación popular en América Latina, a partir de la obra pedagógica y política de Paulo Freire en los años 60 del siglo XX, se concibe como un proceso de alfabetización y de emancipación política alterna al modelo educativo modelado desde los cánones occidentales de cultura; la educación popular se realiza como un acto colectivo de mutua formación, de mutuo aprendizaje desde las situaciones y experiencias mismas de educandos, maestras, maestros, comunidades, y no sólo desde los referentes ilustrados de la tradición académica convencional. La necesidad de articular la cultura académica y la cultura popular está en la cimiento crítica alternativa que propone Freire y dispone como posibilidad para maestros y maestras, estudiantes, comunidad educativa en general en el continente; se trata del desafío de comprenderse en el pluralismo cultural, en las emergencias sociales de la interculturalidad con base en el diálogo crítico, la conversación espontánea y en apertura que domestica paradigmas y verdades dogmáticas, ideologías de opresión, fundamentalismos y modelos paralizantes, parametralizantes.

La decolonialidad del saber y del poder en América Latina es una discusión académica de gran valor teórico y experiencial; comienza con el reconocimiento del valor epistémico de los saberes ancestrales y populares que desde distintos actores sociales en grupo, en comunidad, en colectivos culturales y movimientos sociales, se proponen como cosmovisiones a veces contradictorias, en estricto sentido complementarias, de la versión occidentalizada del mundo, la tierra, el cosmos, la sociedad, la historia y la cultura. Esta decolonialidad del saber y del poder es en principio el reconocimiento de la condición de sujetos políticos y de conocimiento de todos los actores sociales, reconocimiento que debilita toda cosificación, enajenación, invisibilización, que niega la condición de sujetos para dominar, domesticar.

Desde que se planteó la importancia de la educación popular se nos invitó a maestras, a maestros, al desconfinamiento social: no sólo somos eso, maestros y maestras que detentan un conocimiento ilustrado, que ofician una experticia temática, técnica, que se envanecen en su intelectualidad libresca, de biblioteca, pues también somos sujetos políticos, históricos, agentes de transformación, y cada problema pedagógico es un problema político, ético, estético, social, cultural, constitutivo de esa historia de la modernidad-mundo, de la odisea y/o tragedia del viaje



histórico de humanidad que somos. El desconfinamiento social es apertura a saberes múltiples, a experiencias de vida personal y colectiva, expansión de las fronteras de las Instituciones educativas; es salir de los aislamientos del yo, de las soledades, narcisismos y ciudadelas internas del individualismo moderno, de esos sentimientos modernos que crean brechas sociales e impiden disponerse con otros, hacia otros. Es reconocernos mutuamente y sin exclusión en la condición humana y de sujetos en las relaciones con los otros, con todo lo otro distinto de nosotros mismos.

## Referencias

- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2016). *Del miedo a la esperanza*. CLACSO.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI editores.
- Guarín J, G. (2015). *Acción política colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas dl nosotros en la diversidad. Manizales*. Universidad de Manizales-Ipecal-Ediciones universitarias.
- Savater, F. (1987). *El Valor de Educar*. Editorial Ariel.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. FCE.

# Reconocimiento del otro: las posibilidades que otorga el vivir juntos

Gonzalo Tamayo Giraldo<sup>1</sup>

## Resumen

El presente texto tiene el propósito de vincular dos grandes categorías humanas: el reconocimiento y la confianza. La propuesta central se basa en la dialéctica yo-alguien y en la necesidad de configurar en el encuentro la posibilidad de entablar conversaciones que generen esperanza y reciprocidad. Si en el mundo de las relaciones las promesas configuradas colectivamente son cumplidas, se notará, en clave de evolución, cómo se produce un ascenso a lo más humano posible. La armonía entre razón y emoción serán la base de toda configuración colectiva que, cooperada, permite la emergencia de bien común.

1 Doctor en Psicología; Magíster en Educación y Desarrollo Humano, y psicólogo. director del Doctorado Formación en Diversidad y del Departamento de Humanidades de la Universidad de Manizales. e-mail: gotamayo@umanizales.edu.co



## Palabras clave

Reconocimiento, confianza, bien común, otro, promesa, cuidado.

## Reconocer-me con el otro

*Porque en el pasado nada está irremediadamente perdido,  
sino que más bien todo está guardado de manera que no se pueda perder.  
Nada que haya sucedido puede ser sacado del mundo;  
¿no apunta todo esto,  
con mucha mayor razón,  
a que todo lo sucedido es puesto en el mundo?  
Viktor Frankl (1997, p 134)*

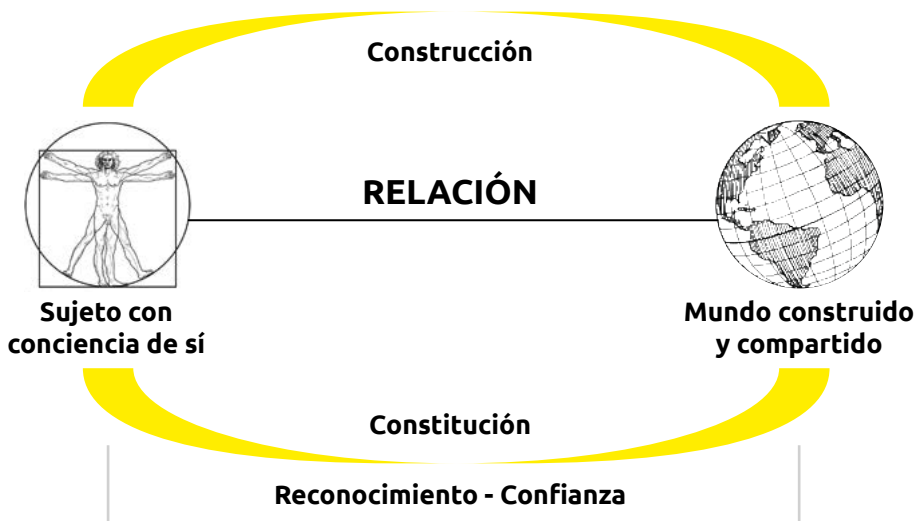
La pregunta por el otro que me interpela está alojada en la relación yo-alguien, vínculo que se implica cotidianamente en la interacción humana, en el compartir humanamente con otro que no soy yo. Percatarnos de ello es el primer paso en la búsqueda del reconocimiento. Esto es, la conciencia del otro, de su gesto, de su acción, de su palabra es el antecedente primordial de la conexión yo-tu-él-nosotros. Permitir que el otro, en su similitud y diferencia, pueda interrogarme es un acto de nobleza de Ser. Todo ello requiere, en todo caso, cuidar-se y conocer-se como fundamento del reconocimiento de sí y del otro, un colocarse en perspectiva de encuentro.

Ponerse en el lugar del otro, implica, más allá de la aceptación tolerante, un encuentro vital, crítico, emocionado y siempre tendiente a lo inédito que el otro trae por su condición particular, por su condición libre, por su condición autónoma, por su condición histórica. Son las historias las que nos vinculan y es con las historias que nos constituimos y construimos el mundo.

Reconocer implica entonces una doble condición: el reconocimiento de sí (adentro) y el reconocimiento del otro (afuera); adentro-afuera que connota la historia propia que se convertirá, con el encuentro, en las historias colectivas. Reconocer, entonces, será la clave en la configuración de la realidad subjetiva y en la apropiación crítica de las realidades socio-culturales, y habrá reconocimiento del otro si previamente existe reconocimiento de sí, esto comúnmente se ha de llamar reciprocidad, veamos al respecto qué nos propone Begué, M.F (2002):

La demanda de reciprocidad rebasa la simple voluntad de vivir juntos; ella constituye el verdadero paso de la simple conciencia a la conciencia de sí. Ella no se satisface con las relaciones interhumanas derivadas del tener, que son de mutua exclusión, ni con las relaciones derivadas del poder, que son jerarquizadoras y asimétricas. Más allá de la esfera de lo económico y de lo político, la constitución del sí se continúa en la región de las relaciones interpersonales, que se ofrecen como el humus para que esa constitución se fecunde. Sobre esta convicción filosófica se apoyan todas las pedagogías orientadas hacia la autoestima, hacia el auténtico sentimiento de valer que también está en la base de la creatividad, de la aceptación de la vida como riesgo y del impulso para la participación en tareas que mejoren el habitar humano. (p. 57)

Habitar el mundo juntos es por sí mismo una situación inevitable, habitarlo con sentido de acogida del otro, con un impulso por la generación de nuevas conversaciones, con el sentimiento profundo por la esperanza, con una escucha que precede toda transformación, es la base para un habitar el mundo con conciencia de ser y estar implicados en una construcción colectiva (ver Gráfico 1).



**Gráfico 1.** Dialéctica sujeto - mundo - alguien.  
**Fuente.** Elaboración propia



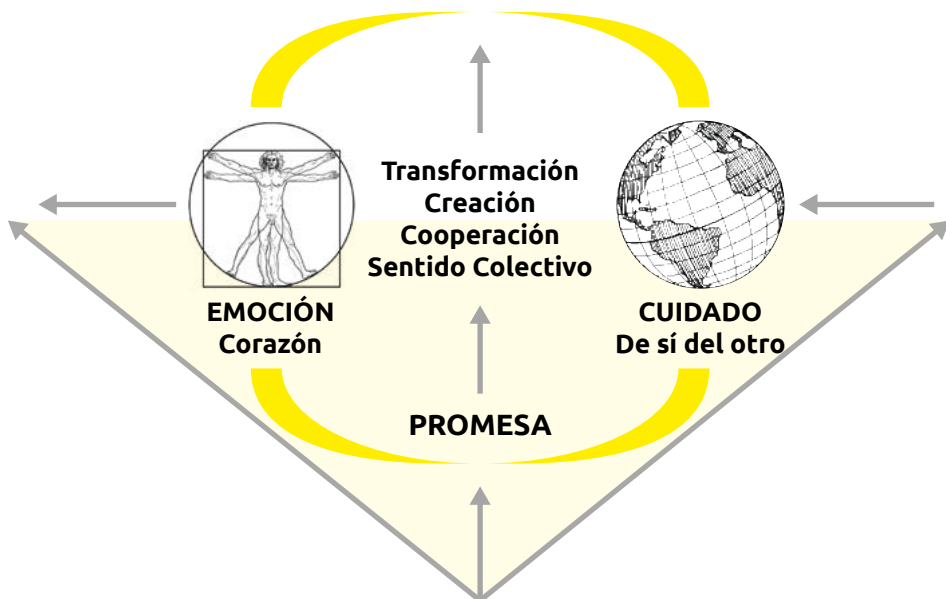
## La confianza que perdura en el tiempo

Entender la confianza como parte sustancial de la vida en relación, implica un detenerse en el futuro, un futuro que advierte el cómo se dispondrá el otro para el vínculo, la confianza puesta en tiempo-futuro obtendrá la pregunta inevitable por el otro, con el que siempre emergerá la relación, y ésta —la relación— estará interrogada por experiencias previas que ineludiblemente terminan siendo fundantes de toda coexistencia.

Confiar, entonces, será una acción puesta en dos vinculantes: uno social (sociabilidad) y otro ético (civilidad), en tanto que socialmente nos encontramos para crear y éticamente nos vinculamos en la perspectiva del prometer, obligación, como afirma Begué (2002) de “salvaguardar la institución de la palabra y de responder a la confianza que el otro pone en nuestra fidelidad” (p. 232).

Por esto prometer implicará compromiso mutuo con lo que ha de venir, allí la confianza es tejida todos los días y dura en la medida que barrunta lo venidero. Prometer es un acto eminentemente humano que devela la autonomía del ser, el que promete se sitúa en el espacio-tiempo del comprometer su palabra, y toda palabra dicha deja de ser de quien la emite para ser de quien la escucha, lo mínimo que espera el oyente es que la palabra sea cumplida.

La promesa, entonces, pone en juego a dos personas, la que realiza la promesa y la que la recibe con la esperanza de que la misma será cumplida, a la vez que, ambas situadas en el mundo compartido, contextualizan la promesa más allá de la simple interacción para que coopere en la consolidación de bien común; es en el cumplimiento de la promesa que se escala humanamente a la creación, a la transformación y a la mutua cooperación con sentido colectivo (ver Gráfico 2).



**Gráfico 2.** Promesa, emoción y cuidado.  
**Fuente.** Elaboración propia

Cuando la promesa no es cumplida emerge irreductiblemente un acto: la traición, la misma que no compromete exclusivamente al otro, sino también se implica en uno mismo, quien traiciona se traiciona en tanto que rompe con lo prometido, psíquicamente no es posible mentir y quien irrumpes en lo pactado con la falsa promesa también se traiciona a sí mismo.

Así las cosas, Begué (2002), afirma:

La ofensa hecha a un semejante en tanto que “otro-que-yo” es igualmente grave porque ese “otro” está en el mismo nivel que el sí-mismo, y debe ser considerado como un sí igual y diferente a la vez que yo.

El mantenerse ligados por las lealtades produce consecuencias ontológicas.

En la raíz de todo compromiso auténtico hay una suerte de aprehensión fundamental, de vínculo fundante, que liga nuestro ser con el de la totalidad. La persona, en tanto que “foco de actitudes” y convicciones determina el comportamiento mediante el cual se instaura el vínculo ontológico que nos hace ser quienes somos. (pp. 233-234).



Toda promesa incumplida configura emoción triste y malestar, toda promesa cumplida además de esperanza, genera emoción alegre que invita a la gestación de nuevos proyectos en el existir. Los vínculos honestos que se consolidan permiten tramitar las relaciones dirigidas a la construcción de bien común, a la consolidación del colectivo creativo y al respeto profundo por la humanidad.

Así las cosas, y parafraseando el epígrafe de Viktor Frankl (1997) del inicio del texto, el tiempo pasado está dado inevitablemente, por tanto habrá que reconocerlo como fundamento de la acción presente, y el tiempo futuro no será una deuda en tanto que la promesa emitida sea cumplida. Pasado inevitable, presente actuante, futuro prometido y cumplido son las temporalidades de la acción humana y las variantes temporo-espaciales que constituyen nuestros hábitos.

Dejemos que Bachelard (2002) indique esta cuestión con un poco más de claridad:

Los seres se transmiten su herencia mediante el pensamiento oscuro o luminoso, mediante lo que se ha comprendido y sobre todo mediante lo que fue querido, en la unidad y en la inocencia del acto. Todo ser individual y complejo dura así en la medida en que se constituye una conciencia, en la medida en que su voluntad se armoniza con las fuerzas subalternas y encuentran ese esquema del gasto económico que constituye un hábito. Nuestras arterias tienen la edad de nuestros hábitos. (p. 67)

## Referencias

- Bachelard, G. (2002). *La intuición del instante*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Begué, M. F. (2002). *Paul Ricoeur: la poética del sí mismo*. Argentina-Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Frankl, V. (1997). *Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia*. Fondo de Cultura Económica.





Las culturas son las maneras en que las sociedades se relacionan. “Dime cuáles son tus símbolos culturales y podré identificar los sueños colectivos” (González G, 2021). Cuando logramos comprender nuestras identidades culturales podremos significar las ideas multiculturales e interculturales. Incluir o aceptar las diversidades no ha sido la virtud de todas las culturas, por eso existen leyes, acuerdos regionales y locales para flexibilizar radicales y darle una amplia posibilidad a las integraciones, inclusiones y diversidades a fin de confrontar las exclusiones o todas formas de marginalización que nos llevan a guerras, a muertes que parecen ser el fin último de cada guerra, así nos digan lo contrario. En ese sentido, a través de este libro, deseamos saber, un poco más, las maneras en que incluimos y aceptamos las diversidades de los profesores.

