



LAS VOCES OTRAS DE LA DIVERSIDAD EN LAS ESCUELAS

Roberto Fabio Torres Sandoval

Directora
Profa Dra. Dora Inés Munévar M.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL
Bogotá, Colombia
2017

LAS VOCES OTRAS DE LA DIVERSIDAD EN LAS ESCUELAS

Roberto Fabio Torres Sandoval

Tesis presentada como requisito parcial para obtener el título de
Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Directora
Profa Dra. Dora Inés Munévar M.

Proyecto
Haciendo pedagogías de la proximidad en perspectiva interseccional.
Curso intensivo para el cultivo de epistemologías otras en el campo de los estudios sobre
discapacidades humanas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL
Bogotá, Colombia
2017

Las VOCES Otras son dedicadas...

*A Ana Elisa [+2005] por enseñarme en la proximidad aquello que hoy conozco como
hospitalidad...*

A mi Papá y a mi mamá, por darme la vida y en adelante por acompañarme a existir...

A mi esposa por estar aquí, amarme, escucharme con el corazón y tantas cosas más

A mi hija por sus amorosas lecciones de alteridad...

Agradecimientos

A la Profa Dora por enseñar[me] para des-aprender, por sus contrapropuestas en el caminar a través de las Pedagogías de la Proximidad y en el juicioso ejercicio de la investigación para la co-existencia.

A Ana por su complicidad en mis recorridos epistémicos.

A la VIII Cohorte UN, por dar[me][nos] la oportunidad para estar juntos, para de-construir y co-construir... pero sobre todo por ser ¡lo mejor de lo mejor!

A la Comunidad de Aprendizaje JJCasas por ser escenario para escuchar las VOCES Otras...

A Juan y a Patty por su ejemplo desde la hermandad, por poner la vara bien en alto para alcanzar los sueños con disciplina, conocimiento y ética.

A Aleida Fernández y a Carlos Skliar por sus palabras, saberes y acogida a las VOCES Otras.

Y a la ESCUELA por sus conversaciones...

TABLA DE CONTENIDO

[5] TABLA DE FIGURAS

[7] NOTAS PARA EL/LA LECTOR/A

[10] RESUMEN

[15] INTRODUCCIÓN

[18] INICIO

[19] CAPÍTULO 0: NUESTRA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

[31] NUDO

[32] CAPÍTULO I: HABITANDO LA ESCUELA

[34] ¿Y qué está siendo hoy la escuela?

[46] Mi escuela

[52] Nace la Comunidad de Aprendizaje

[60] Algunas diversidades [la autenticidad]

[70] CAPÍTULO II: LOS CUERPOS QUE HABLAN DE PRESENCIAS

[72] Una mesa común, muchas mesas

[89] Todos y todas a las tablas

[95] La mirada del ojo crítico

[101] Ver lo [in]visible

[105] Vecindad y errancia...

[109] Nuestras voces, saliendo del monólogo

[119] CAPÍTULO III: LAS VOCES OTRAS QUE GRITAN EXISTENCIAS

[123] Entre el Saber/Poder y el Amor

[127] El vínculo de la conversación

[129] El profe no sabe...

[131] Sentí que temblaba y sentí temor

[137] Sólo una palabra, eso sí, sin/cera

[139] Los amigos queridos, los reales y los no-reales

[145] DESENLACE

[146] CAPÍTULO IV: ECOS DE LAS VOCES JOAQUINISTAS

[153] REFERENCIAS

[161] NOTAS AL PIE

TABLA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Código QR, Voces Otras. Registro de audio. Fuente: Comunidad educativa JJCasas (2015).	14
<i>Figura 2.</i> Código QR, y foto Parque de Chía, Colombia. Fuente: Pinterest https://co.pinterest.com/pin/289074869806574439/ .	22
<i>Figura 3.</i> Patio Central JJ Casas, sede principal. Fuente: archivo de la investigación	32
<i>Figura 4.</i> Código QR. Audio Andrés Correa Valbuena. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	55
<i>Figura 5.</i> Código QR. Misael Tocarruncho. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	55
<i>Figura 6.</i> Código QR. Audio Miguel Ángel Correa. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	55
<i>Figura 7.</i> Código QR. Audio Leydi Johana Giraldo. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	56
<i>Figura 8.</i> Código QR. Audio Daniel Aponte. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	56
<i>Figura 9.</i> Código QR. Audio Martha Quecán. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	56
<i>Figura 10.</i> Código QR. Audio Carol Gómez. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	57
<i>Figura 11.</i> Código QR. Audio Martha Quecán. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	57
<i>Figura 12.</i> Código QR. Audio Ramona Rey. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	57
<i>Figura 13.</i> Código QR. Audio Carmenza Valbuena.. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	57
<i>Figura 14.</i> Código QR. Audio Ivonne Rojas. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	58
<i>Figura 15.</i> Mesa Larga. Comunidad de Aprendizaje	74
<i>Figura 16.</i> Código QR. Video Doña Ramona. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	75
<i>Figura 17.</i> Dibujo Camino recorrido Doña Ramona.	76
<i>Figura 18.</i> Código QR. Video Andrés Correa. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	76
<i>Figura 19.</i> Dibujo Camino recorrido	77
<i>Figura 20.</i> Código QR. Video Misael Tocarruncho.	77
<i>Figura 21.</i> Dibujo Camino recorrido	78
<i>Figura 22.</i> Código QR. Video Carol Dayana. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	78
<i>Figura 23.</i> Dibujo Camino recorrido Carol Dayana.	79
<i>Figura 25.</i> Código QR. Video Leydi Giraldo. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	79
<i>Figura 24.</i> Dibujo Camino recorrido Leydi Giraldo.	80
<i>Figura 26.</i> Dibujo y Código QR Camino recorrido Miguel Correa. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).	80
<i>Figura 27.</i> Código QR. Video Doña Tulia. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	81
<i>Figura 28.</i> Dibujo Camino recorrido Doña Tulia.	81
<i>Figura 29.</i> Código QR. Video Doña Carmenza. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	82
<i>Figura 30.</i> Dibujo Camino recorrido Doña Carmenza. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).	82

<i>Figura 31.</i> Código QR. Video Profesora Zonia. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	83
<i>Figura 32.</i> Dibujo Camino recorrido Profesora Zonia.	83
<i>Figura 33.</i> Código QR. Profesora Ivonne. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	84
<i>Figura 34.</i> Dibujo Camino recorrido Profesora Ivonne. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).	84
<i>Figura 35.</i> Código QR. Video Martha Quecán.	85
<i>Figura 36.</i> Dibujo Camino recorrido Martha Quecán.	85
<i>Figura 37.</i> Código QR. Video Fabio Torres. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).	85
<i>Figura 38.</i> Dibujo Camino recorrido Fabio Torres. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).	86
<i>Figura 39.</i> Dibujo Camino recorrido Daniel Aponte. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).	86
<i>Figura 40.</i> Foto Mesa Larga Cierre. Fuente:	87
<i>Figura 41.</i> Foto y QR Teatro, I Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).	90
<i>Figura 42.</i> Foto y QR Teatro, II Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).	91
<i>Figura 43.</i> Foto y QR Teatro, III Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).	91
<i>Figura 44.</i> Foto y QR Teatro, IV Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).	92
<i>Figura 45.</i> Foto y QR Teatro, V Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).	92
<i>Figura 46.</i> Foto Personajes del Teatro. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).	93
<i>Figura 47.</i> Foto Personajes del teatro 2. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).	94
<i>Figura 48.</i> Fotos Análisis de la experiencia teatral. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).	95
<i>Figura 49.</i> Foto y QR Video Muro Invisible. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).	101
<i>Figura 50.</i> Foto Muro Invisible 2. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).	102
<i>Figura 51.</i> Foto entrada Resguardo Indígena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).	105
<i>Figura 52.</i> Foto sendero Resguardo Indígena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).	106
<i>Figura 53.</i> Foto Lugar de errancia. Fuente:	106
<i>Figura 54.</i> Foto Comunidad de Aprendizaje en el	107
<i>Figura 55.</i> QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con la profesora Ivonne Rojas. Fuente: Comunidad educativa JJ Casas (2016).	123
<i>Figura 56.</i> QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con Andrés Correa. Fuente: Comunidad educativa JJ Casas (2016).	127
<i>Figura 57.</i> QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con Doña Tulia y Martha. Fuente: Comunidad educativa JJ Casas (2016).	129
<i>Figura 58.</i> QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con la profesora Zonia Herrera. Fuente: Comunidad educativa JJ Casas (2016).	131
<i>Figura 59.</i> QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con Doña Ramona. Fuente: Comunidad educativa (2016).	137
<i>Figura 60.</i> QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con Leydi Giraldo. Fuente: Comunidad educativa (2016).	139
<i>Figura 61.</i> Foto Plaza Che, Universidad Nacional de Colombia. Fuente: Blog de la Nacho (2017).	152

NOTAS PARA EL/LA LECTOR/A

Las páginas de este documento convocan a la escucha de las VOCES de Otras y Otros que históricamente han sido hablados, esto es, se les han impuesto silencios.

1. Cuido que el lenguaje usado a lo largo del texto no incurra en sexismos, procuro dar un lugar a todos y a todas como un principio de reconocimiento de las subjetividades que a diario habitan en un contexto escolar. Estos usos juegan un papel fundamental en la educación y en la institución educativa donde se conjugan hospitalidad, el ser para el Otro/a y tantas pequeñas cosas que, como diría Eduardo Galeano, son las que transforman el mundo que habitamos.
2. Las VOCES Otras de la diversidad en las escuelas exigen ser escuchadas. Por eso, se ha hecho necesario incorporar el uso de recursos tecnológicos como el código QR, las direcciones electrónicas o enlaces a canales de YouTube a los que se puede acceder con cualquier computador o teléfono inteligente. Estos recursos ofrecen la posibilidad de conocer a los/as co-investigadores/as, escuchar su voz directamente y ver fragmentos de los audiovisuales registrados y puestos en el texto con su autorización. Sus palabras y sus acciones comunican emociones propias, respaldan a quien escribe e invitan a no seguir hablando por Otros o a nombre de Otras. Permiten habitar la investigación.

Para activar estos recursos, puede hacer Ctrl+Clic en cada dirección electrónica o enlace; en el caso de los códigos QR es necesario descargar la aplicación para un teléfono celular o Tablet, así con sólo ubicar el código en el objetivo para QR, automáticamente ubica el audio o video a revisar. Con estas herramientas busco que quien lea el texto pueda acercarse a la experiencia investigativa a través de la exploración de los audios y los videos. Por favor haga uso de las ayudas tecnológicas.

3. La mayoría de las figuras [códigos QR, fotos, videos, imágenes] han sido producidas en la investigación y son de propiedad de la misma. Así se indica en el lugar correspondiente a cada una. La participación y los registros audiovisuales, así como toda información relacionada con el trabajo de investigación ha sido con el Asentimiento y Consentimiento de los y las participantes, en el caso de los/las estudiantes se cuenta con su Asentimiento y con el Consentimiento voluntario por parte de sus padres, madres y/o acudientes; lo anterior de conformidad con el Decreto 0591 de 1991 y lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012.

Los formatos pertinentes fueron aprobados por el COMITÉ DE ÉTICA DE LA FACULTAD DE MEDICINA, en febrero de 2016.

4. Los cuadros de texto de color azul con amarillo son espacios reservados para incorporar las VOCES OTRAS tal como han quedado transcritas, manteniendo las palabras de los relatos compartidos durante los caminos recorridos por algunos/as co-investigadores. Aparecen con un pequeño título “VOCES OTRAS” y evocan las conversaciones que tuvieron lugar a lo largo de la investigación.
5. Algunas palabras han sido escritas de una manera particular para marcar un sentido propio en el texto, como las que se enuncian a continuación:
 - Escuela / escuela / ESCUELA: Cuando en el texto se escribe escuela en minúscula se refiere a la escuela situada, donde se realizó la investigación: Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas. Cuando se escribe Escuela con su inicial en mayúscula, o ESCUELAS, se refiere a las instituciones en general, a cualquier institución de educación, incluso puede indicar los lugares de educación básica, media o terciaria; formal o informal.

- La palabra VOCES en mayúsculas se refiere a las VOCES que hablan de la existencia de los/as sujetos/as que investigan. Son VOCES en mayúsculas que hablan de una/a Otro/a auténtico/a y narran sus recorridos, experiencias, situaciones de opresión o exclusión y que son claves frente a la pregunta de investigación
- La palabra Otro/a viene de la corriente Levinasiana y se refiere a Otro/a que no es representación de mi mismidad, que escapa a mi definición, es y ha sido antes que YO le descubriera, es y será por encima que YO le reconozca. Cuando escribimos Otro con su inicial en mayúscula, cargamos la palabra con toda su historia de vida de manera particular, su manera de pensar y sentir el mundo que le da un lugar sobre la tierra sin pedirme permiso, el Otro se refiere al misterio de la existencia que escapa a mi conquista.

Por lo demás, como integrante de la comunidad de aprendizaje, deseo que se dejen guiar por la curiosidad para explorar a plenitud el documento y que desplieguen las ayudas incorporadas para conversar al vaivén de la escucha de las VOCES Otras de la diversidad.

RESUMEN

Las Escuelas han sido por excelencia instituciones determinantes en la transformación de las sociedades de todos los tiempos, su función de educar obedece a dar respuesta a las principales necesidades a nivel social, científico, económico y político. Preguntarse qué están siendo las Escuelas actualmente, promover la escucha de las VOCES OTRAS, el reconocimiento del/a Otro/a y la importante tarea a la hora de *estar-juntos* en las instituciones educativas, es base fundamental de la presente investigación.

Las VOCES OTRAS de la diversidad en las escuelas, se sitúa en la institución educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía, la cual tienen una manera particular de ser y de existir, donde convergen estudiantes de diferentes edades, condiciones socio-económicas, culturales y en situaciones particulares, producto de la dinámicas de un país que atraviesa entre otros, por un proceso de paz, la búsqueda de lo originario y la mejora del sistema educativo, los cuales son de gran incidencia en el contexto escolar.

De este modo, la tarea principal de las Escuelas es escuchar las diferentes voces de los/las que la habitan, reconocerlos(as), entender y resignificar la existencia de todos y todas, como base fundamental para elaborar una propuesta educativa acorde a las existencias de los estudiantes y sus familias.

El presente es un trabajo investigativo enmarcado en la perspectiva *crítico-social* que, a través de las artes, invita al ejercicio consciente del des-aprender, resignificar, de-construir y co-construir una Escuela para que se convierta en un escenario posible de co-existencias de auténticos/as Otros/as.

A lo largo de la investigación, las conversaciones creativas y cordiales se convirtieron en la metodología justa para ir más allá de las voces acostumbradas, obedientes a la historia única y al discurso políticamente correcto, por el contrario se dio paso al goce en el encuentro con el *rostro*

del/a Otro/a y en un cara-a-cara emergen las VOCES Otras: palabras, narraciones, dibujos, gestos, acciones y todo cuanto está disponible en la proximidad y que permite compartir relatos de vida cargados de *saberes otros*.

Por consiguiente, es importante dar un lugar para el reconocimiento de las VOCES Otras de las personas, a través de sus relatos de vida y creaciones narrativas para entretejer experiencias de educación más cercanas a la cotidianidad de la comunidad de aprendizaje.

Palabras claves: VOCES Otras, Existencia, Otro/a, Sistema Educativo, Escuela, Interseccionalidad, Estar-juntos, Diferencia, Pedagogía, Conversaciones, Diversidad, Educación, Hospitalidad, des-aprender, de-construir, co-construir, co-existencias.

Abstract

The School has been a decisive institution in the transformation of societies of all times by excellence, its function of educating obeys to respond to the main needs at social, scientific, economic and political. To ask what the School is currently being, to promote listening to the VOICES Others, the recognition of the Other (Otro/Otra) and for their important task at the time of being together in the educational institutions is the fundamental basis of the present research.

The VOICES Others of the diversity in the School, is located in the Educational Institution José Joaquín Casas, Chia- Colombia, which has a particular way of being and of exist; where students of different ages, socio-economic, cultural and social conditions in particular situations converge, all of them as a product of the dynamics of a country that crosses, among others, a peace process; the search for the origin, and the improvement of the Educational System, which are of great impact in the school context.

In this way, the main task of the School is to listen to the different voices of those who inhabit it, to recognize them, to understand and to re-establish the existence of all, as a fundamental basis for the elaboration of an educational proposal according to the demands of the students and their families.

The present investigative work is framed in the other epistemologies, from the critical-social perspective that through the arts, invites the conscious exercise of unlearning, resignify, un-construct and co-construct a School that becomes a possible scenario of Co-existences of authentic Others.

The creative and cordial conversations became the appropriate methodology to go beyond the obey voices to the unique history and the politically correct discourse, these gave way to the enjoyment of the encounter with the face of the Other and in a face-to- face allowed to emerge

VOICES Others: words, narrations, drawings, gestures, actions and everything that is available in the proximity and that allows to communicate stories of life loaded with other knowledge.

It is important to give a place for the recognition of the VOICES Other of people, through their narratives of life and narrative creations to weave an education closer to the existences of their learning community.

Key words: VOICES Others, Existence, Other, Education System, School, Intersectionality, Be-together, Difference, Pedagogy, Conversations, Diversity, Education, Hospitality, un-learn, un-construct, co-construct, co-existent.

.



<https://youtu.be/mbDsWFgt0nQ>

Figura 1. Código QR, Voces OTRAS. Registro de audio. Fuente: Comunidad educativa JJCasas (2015).

INTRODUCCIÓN

Todo proceso comunicativo que condense la experiencia investigativa a través de la escritura, constituye una conversación más que va dejando escuchar a quienes han contribuido con sus posturas conceptuales, teóricas o epistemológicas a situar los debates encarnados. Después de *conversar* en torno a los planteamientos sobre subjetividad de Carmela Cariño (2012), sobre el deseo de hacerse un lugar en el mundo de Avtar Brah (2011), sobre procesos enseñanza-aprendizaje en la vida cotidiana de Carmen Luke (1999) y sobre la otredad de María Teresa Buitrago (2017), aparecen las *conversaciones* desatadas por múltiples textos de Skliar (2002, 2008, 2012, 2017); luego como integrantes de la comunidad de aprendizaje transitamos por rutas poco habituales escuchando el tono articulador de las *diversidades* propuesto por Jaramillo (2006) y nos dejamos arropar por aportes de las ciencias sociales, sin dejar de escuchar los ecos de la existencia del Otro/a en los términos de Lévinas.

Ahora que queremos escuchar las voces, también queremos que no sólo sean las VOCES de co-investigadores/as, sino que poco a poco se sumen las de quien lee las páginas siguientes y las de quienes lo harán en adelante, pues sumar las VOCES implica hacer [parte de la] comunidad. Por esta razón, a lo largo del documento usted podrá ver, leer y escuchar nuestros microrelatos, pequeñas fracciones de vida, el resultado de las conversaciones creativas y de las conversaciones cordiales.

Queremos que nos escuchen y aún más que conversen con nosotros/as y con los textos, dejándose *tocar* por nuestras palabras; incluso deseamos que ustedes puedan hacer sus propios microrelatos o algunos dibujos acerca de sus recorridos, narraciones y todo aquello que lo/la lleve a sentir/emancipar sus VOCES Otras. Les invitamos a que transiten por las páginas del documento que está compuesto de tres grandes momentos:

Inicio: Corresponde al capítulo 0, titulado “Nuestra Experiencia Investigativa” y al capítulo I del texto, titulado “Habitando la Escuela”. Aquí se reencuentra el punto de origen de la investigación con una búsqueda de sentido situada en la Escuela, la diversidad y las VOCES Otras; procura compartir conceptos y deja entrever las apuestas teóricas. Consciente de la realidad institucional, se sitúan los retos del contexto escolar en general. Un inicio cuestionando y relacionando los conceptos de uso común orientado a la resignificación de las palabras y al encuentro de sentido *desde dentro* para lo que damos por hecho o concluido, pero que nos incomoda y llama a dejarse *afectar* para transformar a través de la investigación.

Nudo: Contiene el capítulo II, “Los cuerpos que hablan de presencias”, y el capítulo III, “Las voces otras que gritan existencias”. En estos capítulos se navega a través de las conversaciones, las cuales salen de su concepción tradicional para dar paso a la creatividad, esto permite nuevas formas de narrar la vida y de escuchar lo vivido gracias al camino abierto por las *conversaciones creativas* y las *conversaciones cordiales*.

Un acto propio pero olvidado de lo educativo, para lo cual algunos/as co-investigadores/as se dan cita y conversan desde sus propias experiencias de vida, en un ambiente de confianza, en la tranquilidad del propio lenguaje y la expresión de las emociones que acompañan la voz encarnada.

Por eso mismo, compartimos espacios para conversar en torno a las preguntas sentidas, experimentarlas, transformarlas y dejarnos transformar por ellas; en palabras de Jaramillo, entre las *conversaciones* se ha entretelado una apuesta investigativa para *habitar la pregunta*, una oportunidad para hacer cosas juntos, sin más condiciones que la acogida permanente en la *diversidad*. Compartimos las ausencias y los silencios mediante las VOCES Otras con la intención de mantener una conversación particular con textos escritos y herramientas audiovisuales que dan cuenta de las múltiples conversaciones cara-a-cara.

Desenlace: En el último apartado, el capítulo IV titulado “Ecos de las voces Joaquinistas”, de manera directa y abreviada a lo que *nos hemos dado* mutuamente, compartimos una reflexión final acerca de lo que *nos ha quedado* en esta búsqueda que tomaría vida en la proximidad. No es un final cualquiera; en realidad es un final que marca un nuevo comienzo, un movimiento cíclico propio de nuestras comunidades indígenas, que acoge Las VOCES Otras en la indiscutible tarea pendiente de la Escuela por ser un escenario para estar juntos entre auténticos/as Otros/as.

INICIO

Ese primer día de colegio caminábamos apresuradamente y corríamos de un andén a otro, el tiempo desde siempre ha sido un contratiempo, ya era tarde, pero a pesar de ser el primer día, mi mano no iba aferrada a la de mi mamá...

CAPITULO 0

NUESTRA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

Si se trata de rememorar el origen de una investigación auto-reflexiva, exploratoria, situada, de corte cualitativo, y sus tránsitos con los aportes de la investigación basada en las artes, deseo contar algunos de los múltiples caminos ya recorridos pero también evocar la forma como trazamos tales andanzas para cumplir una misión colectiva: *ser* aquí y ahora.

* * *

Ante todo, deseo reconocer[me] lo que estoy siendo hoy señalando qué me ha tocado callar o guardar para mí y qué es lo que ha manchado mi ‘mirada’ y me ha impedido escuchar “Las VOCES Otras de la diversidad en las escuelas”. Conseguir esto es mi motor intelectual, mi motivación estudiantil y el gran pretexto para estar aquí, justo ahora. Una decisión que ha traído a mi memoria un acontecimiento relacionado con el colegio JJCasas de Chía.

Ese primer día de colegio caminábamos apresuradamente y corríamos de un andén a otro, el tiempo desde siempre ha sido un contratiempo, ya era tarde, pero a pesar de ser el primer día, mi mano no iba aferrada a la de mi mamá..., esta vez mis manos se balanceaban a los lados de mi cuerpo y de vez en cuando sujetaban mi pesada maleta.

Ahora, perseguía a mi hermano mayor, quien ya estudiaba hace dos años en mi nuevo espacio escolar: el Colegio, llamado en ese entonces, Departamental José Joaquín Casas, donde ese día iniciaba mi bachillerato, ya era grande y no necesitaba que mi mamá me llevara de la mano, además la presencia de mi hermano me daba la seguridad que necesitaba para enfrentar mi destino escolar.

Pocos metros antes de la puerta, a la altura de las enormes palmeras que anuncian la entrada a la zona escolar, se escuchaba el llamado de la profesora Muñoz, desde ese día y hasta que se

retiró, siempre me tuvo en cuenta cada vez que estaba de vigilancia en portería: *¿Otra vez tarde? ¡Es el colmo señor Torres! ¡Viviendo en la oreja del colegio y no es capaz de madrugar! ¡¡Pase a formar, ustedes hoy se encargan de recoger los papeles!!!*

* * *

Desde los 11 años de edad soy Joaquinista, un estudiante que tuvo que sortear los vientos de la escuela como cualquier/a otro/a; donde se aprende a tener y temer respeto, a solucionar conflictos, alcanzar logros y destacarse por algo en especial; en mi caso pertenezco al equipo de baloncesto del colegio, allí se hablaba bien de mí, el profe Solano resaltaba mis cualidades como poste derecho, mi salto, la resistencia, la velocidad y mi disciplina.

Por lo demás el silencio me acompañó en los demás escenarios escolares, mi etiqueta siempre fue la timidez: es cuando sabes la respuesta pero no levantas la mano, cuando clavabas tu mirada en el cuaderno mientras ordenan hacer el trabajo en grupo y sólo esperas que alguien mencione tu nombre antes que el docente o la docente te ordene sumarte a un grupo, que con anterioridad ya estaba completo. Mi popularidad no iba más allá de la cancha de baloncesto, siempre terminaba con el pitazo final y debía esperar al próximo partido para ser ‘reconocido’.

Tuve que sortear hostilidades de compañeros que eran populares a fuerza de ofender o burlarse de otros, fui víctima de robo de manillas cada vez que una compañera me intimidaba con su belleza y tomaba la manilla que le gustaba sin pedir permiso, tuve que callar ante la maestra que calificó como “trapo de la cocina” a mi obra de arte, era mi pintura en tela del bodegón que pedía cada año. Recuerdo las formaciones, el descanso, las tareas sin fin, las lecciones orales delante de todo el curso, los llamados de atención grupal y los individuales, los días de enfermedad, la indisciplina, las películas de religión y filosofía que hacían dormir y los experimentos peligrosos en el laboratorio de química.

Siento que las relaciones en la escuela no fueron mi fuerte, me separo de quienes dicen que los mejores años son los del colegio; para mí la universidad borró el pasado hostil de mis memorias escolares y me dejó ver que la hospitalidad en la Escuela es una posibilidad en construcción.

Entré a estudiar a la Universidad Pedagógica Nacional, situada en Bogotá, y después de divagar en la carrera de diseño durante seis semestres, encontré lo que mi vocación me indicaba: la Psicopedagogía. Recuerdo que en una clase en tercer semestre, el profesor de filosofía de las ciencias preguntó la razón del estar allí, yo dije sin mayor reflexión, que lo hacía para volver a mi colegio y evitar que a otros/as les pasara lo que a mí me sucedió... hubo risas, aún no sé si por falta de credibilidad en mi intención o por todo lo que implica sobrevivir al colegio.

Durante la vida académica en la universidad tuve temporadas de trabajo en la jornada nocturna en el JJCasas, atendía la papelería del colegio, daba insumos a los grupos de docentes y sacaba fotocopias para estudiantes; esto me permitió seguir siendo Joaquinista, mantenerme actualizado de lo que pasaba allí y tener un lugar, esta vez al servicio de los demás y logrando, con la ayuda de algunos/as docentes, desarrollar consultas y pequeñas investigaciones situadas para mi carrera.

Siendo ya profesional de la educación, tomé distancia buscando un lugar para ejercer la docencia: otros colegios, otras comunidades, otros escenarios... pero me sentía fuera de casa, lejos de lo deseado. En el año 2010 apliqué al concurso para docentes orientadores a nivel nacional, escogiendo a Chía como entidad territorial. Eran 1015 cargos a nivel nacional ubicados en 38 entidades territoriales certificadas, entre ellas estaba el municipio de Chía con solo 6 cargos ofertados y una vacante en el JJCasas.

El 1 de septiembre de 2011 me posesioné en periodo de prueba como docente orientador en la Institución Educativa José Joaquín Casas de Chía, me sentía orgulloso como profesional, pero

más allá de todo... me sentía en casa, en la Ciudad de la Luna, donde iba a hacerme mi lugar en el mundo escolar, evocando a Avtar Brah, donde podría abrir espacios en la vida cotidiana escolar en los términos de Carmen Luke para acoger a la otredad según María Teresa Buitrago, Skliar, Lévinas, Jaramillo o Carmela Cariño.

* * *

El municipio de Chía se conoce como La Ciudad de la Luna por su origen Mhuysqa [léase: muisca]. Chía, que significa Luna en lengua Chibcha, es un municipio precolombino donde se ubicaba el templo de la Luna, uno de los dos templos más importantes para la comunidad indígena Mhuysqa; la comunidad contaba con la Cuca que era un centro de formación para el cacique quien después de pasar por allí tomaba posesión de su cacicazgo en la cercana población de Zipaquirá y dominaba todo lo que hoy conocemos como la Sabana de Bogotá.

El origen del municipio y la existencia aún hoy de un resguardo Mhuysqa en la montaña de la Valvanera, le da una particularidad ancestral a esta población que se ha reconocido como un territorio educativo, turístico y cultural del Departamento de Cundinamarca, en Colombia, situado a 25 kilómetros al norte de Bogotá, la capital del país.



Figura 2. Código QR, y foto Parque de Chía, Colombia. Fuente: Pinterest <https://co.pinterest.com/pin/289074869806574439/>.

<https://youtu.be/jcirydyhoxw>

He sido habitante de Chía durante toda mi vida, y desde los 11 años de edad he habitado mi escuela. El JJCasas me acoge como orientador y me permite ser parte de la comunidad de aprendizaje instituida para la investigación académica contenida en las próximas páginas.

Durante los últimos seis años he visto cientos de estudiantes correr contra el tiempo para lograr estar dentro de la institución, hacer colas interminables con sus acudientes para lograr un cupo, tener un lugar en las aulas para estudiar, ser parte de la comunidad educativa... He participado en procesos académicos y convivenciales de estudiantes que han necesitado apoyo y de niñas, niños y jóvenes que lo han dejado todo y se han ido de la escuela.

Ya en la intimidad y el privilegio de la oficina de orientación, he escuchado cientos de murmullos de voces que temen ser escuchadas, debido a que ya aprendieron que en la escuela hay un orden de poder, una forma de hacer las cosas y unas normas para regular las presencias y sus acciones. Dentro de los muros del JJCasas siento que al escuchar estas voces podemos situarnos en toda “la posibilidad y toda la intensidad del cambio en las relaciones pedagógicas” (Skliar 2006, p. 57).

Si el sistema educativo busca contribuir a mantener el equilibrio social, vale la pena tomar distancia de los discursos hegemónicos de la educación para explorar las entrañas de las relaciones entre las personas, darse un tiempo y un espacio para conversar acerca de lo que nos pasa cuando estamos juntos en la Escuela, sobre todo si deseamos “nunca ser impunes cuando hablamos, nunca ser inmunes cuando el otro nos habla” (Skliar 2006, p. 57).

Pero también, si estamos escuchando a Carmen Luke cuando dice que “aprendemos para enseñar” (1999: 21), seremos conscientes de la forma como enseñamos y de la experiencia de aprender, de dónde provienen nuestros conflictos y cómo los solucionamos; qué hay de la inclusión, la diferencia, el reconocimiento y la existencia en relación con el/la Otro/a. Y no solo en el ámbito de las normas locales.

* * *

La experiencia investigativa aquí narrada transcurre más allá de los muros de mi escuela para dar cuenta de una serie de contenidos legales desplegados en las escuelas, como una de las instituciones que tiene por misión garantizar el ejercicio del derecho a la educación y convertirse en escenario para materializar las políticas educativas trazadas por proyectos ministeriales, que actualmente se enfocan en la prosperidadⁱ.

Esta política ministerial se materializa en la obtención de una serie de resultados convertidos en productos, desde los sistemas de evaluación al interior de la Escuela; los datos registrados pocas veces se refieren a sus estudiantes, suelen anular las diferencias y siguen promoviendo la ‘ley del que más sabe’ y que para demostrarlo tiene un 100, un muy superior o un diploma a la excelencia.

Todo esto ocurre con el respaldo de las dinámicas académicas formales, provenientes de instancias oficiales como el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)ⁱⁱ, que aunque su función no se limite a establecer la clasificación de las instituciones educativas, sí provoca una alta competitividad entre ellas para estar en los lugares superiores y visibles del *ranking* al momento de su evaluación. La ubicación en dicho esquema de categorización, termina afectando de una manera u otra a la institución educativa en términos económicos o de reconocimiento social.

Para este sistema, las formas diversas de *ser* o estar en la ESCUELA de ciertos grupos de estudiantes y de sus maneras de interpretar el mundo o de aprender no ‘dan la talla’ y, por lo tanto, cada vez es más frecuente que haya disímiles grupos de estudiantes que llegan a la escuela a luchar por existir en sus dependencias como parte de los otros y las otras. Estos grupos de estudiantes hacen presencia, están en la escuela, se disponen a habitar preguntas, interrogan el dominio de la visión o reclaman otras experiencias multisensoriales y creativas en los términos de

Lévinas, Skliar, Contreras, Castiblanco, Aguirre y Jaramillo, Colmenares y Romero, Bárcena y Hernández.

Si escuchamos sus reflexiones, comprendemos que las formas de ver al sujeto pasan por ver al Otro, y ver al Otro es dejar de verme a mí mismo en un otro o un otro en la medida de la mismidad. Es trascender la mirada que compara, que mide, que critica, es ir más allá de la ausencia, la diferencia y la imposibilidad para descubrir-se desde lo ético como ser humano alejándose de un YO que busca reconocer al Otro. Incluso, quiere llegar a ser Otro para Otros en las escuelas, una cuestión multidimensional descrita por María Teresa Buitrago: “reconocer que hay muchos otros entre nosotros; es decir, nosotros somos el otro en la medida en que su legado nos constituye y, seguramente, nuestro legado constituye a muchos otros también” (2017, p. 61).

Freire habla del educar como un acto de amor y Lévinas llama a acoger al Otro en un gesto de hospitalidad, aquella que no es indiferente a la proximidad, la sensibilidad, o la asimetría... a esa voz que tiene un rostro, que está en un cuerpo en el que habita la existencia, una condición determinante en palabras de María Teresa Buitrago porque “implica una comunión aún más compleja pero necesaria junto a los demás seres con los que compartimos la existencia” (2017, p. 64). Esto compone y traza un camino de cara a la justicia mediante un acto bondadoso en la acogida al Otro/a, sin condiciones, explicaciones, ni justificaciones. Más bien entablando conversaciones.

Por eso mismo, prima la conversación constante para compartir palabras con las cuales sea posible provocar, incomodar, suspender, profundizar, cuestionar, animar, acariciar y tocar. Pero también es preciso compartir subjetivaciones, identidades, sensibilidades, otredades, pedagogías, reconocimientos, distanciamientos, y transformaciones en el sentido vivido por Carmela Cariño, Avtar Brah, Lygia Clark, María Teresa Buitrago, Carmen Luke, Aleida Fernández y Eloísa Vasco, Dora Munévar o Fanny Lozada.

No solamente hemos intensificado la conciencia de que no vemos más allá de nuestras convicciones expertas y que nunca salimos de nuestros propios presupuestos porque estos obedecen a las concepciones e ideologías que hemos construido a lo largo de nuestra historia de vida. También surge la pregunta que delimita el sentido de la investigación y sugiere *¿de qué maneras las VOCES Otras pueden transformar las escuelas en escenarios propicios para la co-existencia de auténticos/as Otros/as?* A su vez, plantea una serie de interrogantes inherentes a la experiencia situada que tenemos en términos pedagógicos para des-aprender lo instituido con el acento puesto en la normalidad: *¿Qué tipo de escenario están siendo las escuelas actualmente? ¿Quién es el/la Otro/a en las escuelas? ¿Cómo se sitúan las presencias y estas cómo influyen en las existencias para transformar-nos desde dentro de las escuelas?*

El objetivo principal discutido por la comunidad de aprendizaje buscaba *Reconocer las VOCES Otras como las maneras de transformar las escuelas en escenarios para la co-existencia de auténticos/as Otros/as*. Aquí reside una intención emancipatoria que busca ir al origen de todo, que está por encima del YO y que se halla enunciada en una reflexión levinasiana que nos invita a sentir que es en “la salida del ser que se hace posible la interpelación del otro, la inquietud ante el otro, la epifanía de su rostro” (Gutiérrez, 2008, p.110).

* * *

Encontrar la forma más propicia para acercarnos y conversar, escuchar las VOCES Otras como camino para repensar lo que estamos siendo y haciendo como educadores/as, estudiantes, directivos/as y padres/madres de familia, fue el punto de partida de este trabajo de investigación. Se trata de un asunto indispensable para que “no sólo sea el otro el que entre. Sino yo el que salga, no sólo de la comodidad de mi vivienda, sino de la comodidad de mi ser” (Gutiérrez, 2008, p.110).

Dicho trabajo inició con la conformación de una comunidad de aprendizaje, tan diversa como lo es nuestra comunidad educativa, la cual convirtió las experiencias en oportunidades para apreciar la *desnudez* de la palabra... más allá de la piel que exige un espacio propio en un rincón del escenario educativo, con la libertad de co-existir y aprender desde la diversidad de sus integrantes.

La dinámica de investigación ha insistido en el reconocimiento propio y de los/las demás como auténticos/as Otros/as; con el propósito de repensar las ideas preconcebidas de la diferencia, la pedagogía, la Escuela, la existencia y las voces de las personas al interior de la misma, se ha vivido colectivamente el des-aprender como ejercicio personal y comienzo de la transformación.

La investigación se propuso ser una *conversación* entre quienes estamos próximos/as a este texto por una u otra razón más que académica. La Investigación Basada en la Artes –IBA- se presenta como un vehículo para llegar a mis objetivos con Fernando Hernández (2008); aquí aparecen las narrativas para repensar e integrar las artes con el fin de *desvelar aquello de lo que no se habla*, pero sabiendo que “plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas [cultura] y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza” [Barone y Eisner, 2006, como se cita en Hernández, 2008, p. 94].

Microrelatos autobiográficos. La puerta de entrada a la comunidad de aprendizaje en las VOCES Otras dejó de ser lo políticamente correcto: el nombre y número de identidad o el diagnóstico y el informe terapéutico, esta vez no hubo necesidad del padrino o la situación socio-económica; de entrada, no buscamos entre nosotros la deficiencia ni la limitación, conocimos primero la voz que habla de vida, camino, construcción, aciertos, luchas, entre otras experiencias dignas de ser narradas para compartir.

Para Bruner será la narrativa biográfica, el relato de vida, que opera de una manera similar a una conversación entre el modo pragmático y el modo narrativo/imaginativo, donde cristalicen unas representaciones que pueden influir y cambiar las percepciones de la identidad en el autobiógrafo [Bruner, como se cita en Hernández, 2008, p. 89].

Casi que para estar adentro siempre fue necesario hablar de lo recorrido en un afuera, no de todo, sólo de aquellos momentos que no se apartan del recuerdo o que se repiten una y otra vez, en una realidad que se encarna, se sueña y se afronta.

Narrar pequeñas escenas de la vida, es la forma para la presente comunidad de aprendizaje, de reafirmar una identidad y confirmar el caminar hacia lo que se desea.

Conversaciones creativas en cuatro escenas. Primera. La mesa larga es una conversación, según Lois Weaver. Combina la teatralidad y el compromiso público con un formato abierto y no jerárquico para atraer la participación. Reconoce el lado incómodo tanto del intercambio privado como del compromiso público, al tiempo que celebra el potencial de nuevas formas de conocimiento. Los componentes son simples: mesa larga y sillas; mantel de papel; lápices para hacer comentarios, dibujar escenas, o garabatear ideas. Y una lista de reglas para activar la participación y establecer las bases para charlar sin limitar contenido o acceso: "puede haber silencio", "puede haber incomodidad" y "siempre puede haber risa". Trae lo que se puede ver como 'fuera' en un ámbito de convivencia y muestra cómo las cosas cotidianas, domésticas, que normalmente pueden permanecer ocultas, pueden aparecer en un ámbito de ideas y discursos públicos.

Segunda. Lo escénico ha cobrado sentido entre los y las participantes para albergar las VOCES otras de la diversidad, en tanto que las narraciones y las representaciones, como forma de las voces, pueden llegar a valerse de lo escénico para compartir la manifestación previa de

emociones, pensamientos, amores y desamores que permita la expresión de lo íntimo y valioso para las personas involucradas, un espacio de “vecindad”, como lo plantea Pilar Díez (2009). Se busca hacer visible lo que existe, pero no se *ve*... lo que no se *oye*, con la narración oral escénica (Pfeilstetter, 2010), mediante los sentidos y teniendo en cuenta la diversidad poblacional (Colmenares y Romero, 2005).

Tercera. Tener la posibilidad de materializar cuando hablamos de hacer un “PARE” en medio de todo, y ante la ‘mirada’ de todos y todas, dejar ver lo que es el sentir y el pensar de cada una de las personas que hacen parte de la comunidad. Aquí el espacio se materializa en un *muro invisible* que deja de ser transparente ante quienes plasman una posición, producto de su experiencia, y que constituye una apuesta política al hecho de estar juntos en la escuela, el cómo, de qué manera, para qué, con quién y hasta cuándo se contestan desde el *cosaber* de personas que habitan la escuela, desde la existencia y que buscan transformarla. No se puede pasar desapercibido, porque si bien el muro es invisible, nos interpela y pide una respuesta que demanda estar no sólo presentes, sino existir.

Cuarta. Vecindad y errancia es compartir el camino y caminar al lado, otras vidas y otros mundos que se construyen paralelos ‘al mío’ y surge la pregunta, ¿Si en lo cotidiano luchamos por existir, por qué cuando vamos a los lugares/hogares basta con existir allí y al entablar un contacto próximo, se deja de ser extraño o extranjero. Visitar al vecino, es poder “escuchar otras interpretaciones de la existencia, otras formas de vida, otras palabras” (Skliar, 2017, p. 162), ir a los lugares de errancia se convierte en la “oportunidad para saber (sabor) a qué sabe lo que las personas saben” (Jaramillo, 2012, p. 135) y compartir el sabor de la vida con el fin de darle mayor ‘sabor’ a la propia.

Conversaciones cordiales. Buscamos una forma de caminar que nos permita el desborde de las subjetividades, que obligue la co-construcción y elimine el sujeto como objeto de

investigación, a fin de acercarnos a la co-existencia en clave de reconocimiento de cada una de las personas que habitan la escuela a diario.

Las conversaciones cordiales nos permiten compartir experiencias y formas de ver el mundo ya que “son alternativas deliberantes basadas en relaciones horizontales que superan el binarismo sujeto y objeto de investigación y se aproximan a construcciones dialógicas entre quienes participan en condición de coinvestigadoras[res]” (Dora Munévar y Ana Yineth Gómez, 2014, p. 25); un día nos sentamos a conversar, sin elaboración previa de discurso, sin palabras rebuscadas, simplemente nos encontramos para conectar existencias en un contexto que permite la proximidad y el vivir de diferentes maneras en la escuela.

* * *

El deseo de co-construir permanentemente la conversación ha culminado provisionalmente. Los cuerpos como presencias y las VOCES que hablan de existencias han sido consolidados como iniciativas para el reconocimiento singular/colectivo. En un primer momento, el reconocimiento ocurrió al interior de cada uno/a, desde ese adentro más íntimo y, luego, al interior de la propia comunidad educativa.

La dinámica promovida por la comunidad de aprendizaje durante la investigación, se ha convertido, y así aparece a lo largo del documento, en una conversación pedagógica entre seres sentipensantes y desde la proximidad de quienes habitan la escuela, giran, vuelven y dan vueltas alrededor de la idea de *estar-juntos* en la Escuela como espacio que nos acoge en nuestra diversidad hoy en día, con la convicción de que “percibir la singularidad de cada una, de cada uno (su presencia, lo que dice, muestra, quiere, necesita, teme, evita), es lo primero” (Contreras, 2016, p. 2).

NUDO

*Para vivir, el Sistema Educativo necesita
una transformación que emerja desde el interior de sus ESCUELAS...
transformación que puede significar incluso, la desaparición de ÉL mismo.*

CAPITULO I

HABITANDO LA ESCUELA

En el Cid aparece cinco veces la voz *escuellas* en el sentido de séquito o mesnadas que hacen la guerra junto a él, y en el mismo sentido se halla *schola*. Este uso se hace común en el bajo imperio, donde *schola* se hace compañía, división o cuerpo del ejército (Waserman, 2008, p. 182).

Es hora de abrir el telón de la escena escolar y dejar ver, escuchar, conocer y reconocer a los actores de carne y hueso que a diario representan la obra educativa, pero no solo para develar la ESCUELA en la versión de los ganadores o desde el guion que escribieron y escriben aún hoy en día las normas, la tradición, el poder, ni desde los que siempre han escrito la historia. Más bien con el deseo de dar escenario a una obra real de personajes que siempre han existido, pero que han sido y han estado en constante lucha para estar, ser y no desaparecer de este escenario social.



Figura 3. Patio Central JJ Casas, sede principal. Fuente: archivo de la investigación

Es hora de que pensemos en la ESCUELA a partir de las múltiples preguntas que surgen cuando se percibe una sospecha: dentro de la institución no se habla en términos de normatividad sino en términos de normalidad.

Es hora de sentir una ESCUELA que ha sobrevivido a reformas educativas porque tal vez, como dice Lipman (1992), “una y otra vez hemos recurrido a reformarlo (sistema educativo) en vez de transformarlo. Y cuando las reformas se vuelven ineficaces, proliferan los enfoques compensatorios en un esfuerzo por reformar las reformas infructuosas”. (p.51)

Es hora de considerar las razones por las que la escuela no se toca en relación con su forma original, sino que se ajusta o se acomoda a los tiempos según las exigencias jurídicas y los conceptos médicos y psicológicos. A lo ancho de nuestro territorio, la ESCUELA se mantiene rígida, se niega a perder su esencia, no piensa en renunciar a sus características más marcadas de:

(...) aislamiento, masificación, (estar) basada en la instrucción (esto es, en el aprender como consecuencia de ser enseñado), en el orden correcto de los aprendizajes y en la obligación. Una escuela, por lo demás, que se ha convertido en un engranaje de un monstruo gigantesco, el “sistema educativo”, lleno de burocracia, de controles, de razones administrativas más que pedagógicas para infinidad de sus prácticas, que basa el funcionamiento de su maquinaria en la lógica de la normativa (que busca el obligado cumplimiento al margen de las personas implicadas), más que en la de la relación, que es el espacio para encontrar lo adecuado. (Contreras, 2003, p. 2)

Es hora de repensar en la preocupación estatal que se ha enfocado en la

modificación de las prácticas pedagógicas y de algunos contenidos. Las observaciones expertas le señalan a maestras y maestros que su falta de innovación está en la base de la desmotivación estudiantil, les dicen a las familias que su carácter de ‘incompleta o disfuncional’ genera deserciones, abandonos y bajo rendimiento, o le presentan a la sociedad una serie de necesidades y ausencias que poco tienen que ver con la ESCUELA.

Es hora de convocar a la escuela para que **se mire a sí misma** y se permita cuestionar su orden y estructura para que la “institución voraz”, como diría Fanny Lozadaⁱⁱⁱ, deje de estar a salvo, sea cuestionada, y se decida a enjuiciar la ‘colonización’ de las personas que a ella acuden diariamente y, de manera especial, de las que la habitan sin voz, quienes no solo están “segregados físicamente del resto de la población con el que mantienen por el contrario, una constante interacción social. No obstante, están marginados socialmente del común de los ciudadanos debido a la naturaleza misma de su status y sus privilegios” (Coser, 1978, p. 15)^{iv}

¿Y qué está siendo hoy la escuela?

Según los estudios etimológicos, este uso se debe a la influencia del germano *skula*, que significaba dividir, de ahí división. (...) Lo que a mí me parece interesante es que este cambio va del ocio a la militarización y que esto acompaña el desarrollo de las sociedades, alejándola de la comprensión griega. (Waserman, 2008, p. 182).

El debate social hoy en día pasa por preguntarnos ¿cómo hacemos de la

Escuela un escenario de co-existencias? Esta pregunta emerge en función de una realidad observada en la cotidianidad: la educación inclusiva aparece vinculada a las necesidades educativas de niñas, niños y jóvenes que llegan al sistema educativo portando los efectos de la rotulación médica, psicológica, social, cultural e ideológica de la discapacidad.

Hacer parte de este debate es ponernos en la tarea de replantear la función de la escuela, el trabajo docente, la acción del padre y de la madre de familia, pero también los intereses de la estudiante y del estudiante en el contexto de una inclusión inherente a la diversidad estudiantil según la solicitud de mujeres y hombres en edad escolar, jóvenes en extra-edad, adultos/as y adultos/as mayores; también personas con discapacidades de todas las edades.

Hacer los cambios necesarios en el quehacer cotidiano es hacer cambios en la mirada que invisibiliza, en la nota roja que castiga, en la palabra que desprecia, en el tema que se agota y en el final de otro año lectivo que condena a la brevedad a ciertas presencias que han pintado sin sentido y han vagado por los rincones de la escuela. Esa escuela pide que se justifiquen las presencias. La comunidad educativa está convencida que sus grandes fracturas nada tienen que ver con el pensamiento hegemónico que atraviesa las prácticas educativas tradicionales; la comunidad educativa parece inconsciente de las riquezas que la conforman, que no son más que las subjetividades que la habitan.

Es allí, en el encuentro íntimo del salón de clase, entre el profesor o la profesora con su estudiante y de cada estudiante con su docente, que educar se vuelve un acto político, siendo base fundamental de la transformación social

deseada con la concienciación de las existencias, con el reconocimiento de un Otro/a en clave interseccional y con la construcción conjunta del conocimiento entre iguales y diferentes... La escuela puede ser al fin, un lugar de co-existencias.

Un largo paso de tensión entre la *normalización* y la *norma*

Cuando la *schola* se hizo, digamos, institución, llevó consigo todo el proceso de militarización que fue adquiriendo a lo largo de la historia. Dejó de estar ligada al ocio y, por lo tanto, al juego y se ligó a la guerra. Esta ligazón entre escuela y militarización se percibe en la formación matinal, el juramento ante la bandera donde se compromete la vida, el formar filas y los desfiles, la disciplina castrense, la reprobación del juego, etcétera (Waserman, 2008, p. 183).

Las normas que regulan el marco del Sistema Educativo Colombiano han sido determinantes para el cambio de paradigmas en cuanto a lo conceptual y la praxis educativa. Son mudanzas que han incidido en la mirada dirigida a quien se identifica como estudiante de educación inclusiva, pues es una mirada que explica, condiciona y condena, es una mirada que se hace ley, decreto o resolución a fin de codificar, orientar y determinar el conocer y sus formas dentro de las instituciones educativas.

En consecuencia, resulta necesario en este momento, hacer una parada para dar una mirada a algunos de los cambios ocurridos en el Servicio Educativo en Colombia relacionado con la educación de estudiantes en la diversidad, partiendo de la Ley 115 de 1994, llegando a la ley 1618 de 2013 y finalmente el Decreto

Reglamentario 1421 de 2017. El marco de lo que entendemos por inclusión^v aparece para contrastar los contenidos de estas normas cuyos postulados vienen de la misma Constitución Nacional de Colombia, advierte que las normas proponen *ver* a cada estudiante de educación inclusiva desde sus ausencias, deficiencias o limitaciones, y propone inicialmente integrarle en aulas especializadas con un equipo de apoyo que le ofrece tratamiento especializado en espacios de-limitados dentro de las instituciones educativas.

Ámbito educativo. La Ley General de Educación (Ley 115/94) nos da un punto de partida concreto al denominar como “sujetos con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas” a las personas en condición de discapacidad; también al momento de considerar que la prestación del servicio educativo ha de contar con aulas especializadas así:

Art:48: El Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones. (p. 23)

Son términos que provienen de un enfoque marcado por el modelo médico que se centra en la deficiencia (limitación) de las personas y remite a las conceptualizaciones de la Organización Mundial de la Salud -OMS- desde la Clasificación Internacional de la Deficiencia, la Discapacidad y la Minusvalía (ICDHI) de 1980. Esta clasificación habla de deficiencias situadas en el cuerpo que afectan la realización de las actividades que los demás cumplen ‘normalmente’;

plantea un “*nuevo esquema*” que va de la enfermedad hasta la minusvalía, pasando por la discapacidad en cuestión, así: “*Enfermedad → Deficiencia → Discapacidad → Minusvalía*”. Es la clasificación vigente en el ámbito educativo.

Según el decreto 2082 de 1996, del Ministerio de Educación Nacional, las aulas de apoyo especializadas aparecen como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

Adicionalmente, el decreto introduce y reglamenta elementos importantes: proyectos personalizados de educación, aulas de apoyo especializado y unidades de atención integral (UAI). En un esfuerzo por proporcionar servicios, estrategias y recursos, al igual que apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos, las instituciones tanto en el sector público como en el privado se inclinaron por la atención de calidad a estudiantes con discapacidades o, en palabras del decreto, con *limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*.

En síntesis, con la Ley General de Educación se abrieron las puertas oficialmente a estudiantes con discapacidad para acceder al servicio educativo en pro de garantizar su derecho a la educación. La integración surgió como el nuevo paradigma que responde a una historia pasada de violencia e invisibilización a la que era sometida la mayoría de las/os niñas/os con discapacidad y que en términos de tiempo ya habían “superado” las épocas del asistencialismo, la rehabilitación y la educación especial en instituciones especializadas propias del pasado no tan lejano.

De ahí en adelante, poco a poco se fueron trazando cambios significativos pero no acordes con el compromiso de convertir los espacios escolares, en escenarios educativos para todos y todas con las condiciones requeridas para garantizar una educación de calidad.

En el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional expide la resolución 2565 para establecer los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a personas con Necesidades Educativas Especiales –NEE-. Este nuevo término para la reglamentación educativa en Colombia ya se usaba en Europa desde los años 60 pero se da a conocer en 1978 con el *informe de Warnock*^{vi} que inspiró la *Ley de Educación* en Gran Bretaña de 1981 y, más adelante, hizo parte de iniciativas en materia educativa a nivel mundial.

Así mismo influyó *La conferencia Mundial sobre Educación para Todos* - Satisfacción de la necesidades básicas de aprendizaje, en Jomtiem, Tailandia en 1990 (como se citó en Fernández, Arjona, Arjona y Cisneros, 2011, p. 14)^{vii}. Si bien los alcances de esta conferencia llegaron a nuestro sistema educativo hasta el año 2003, como respuesta a la necesidad de disponer de una mirada diferente a la forma de aprender de cada estudiante, sirvió de manera especial para repensar las formas de educar en nuestras escuelas.

Las necesidades educativas especiales se refieren a las necesidades que presentan ciertos grupos de estudiantes en su proceso de formación que reclaman algunas ayudas pedagógicas a nivel personal o diversos recursos, metodologías y didácticas propias de la enseñanza, con el fin de alcanzar las metas propuestas. (Fernández et al. 2011)

La resolución, más que interesarse por conceptualizar, se ocupa de la regulación de la prestación del servicio, aunque le da autonomía a las entidades territoriales para darse su propia organización y permite escoger a las mismas instituciones el sentido de la atención a dicha población. Acoge el interés institucional, es decir, parte de la voluntad real frente a la prestación del servicio educativo.

En el artículo 8 de la misma resolución, se hace un nuevo llamado a los establecimientos de educación exclusiva (Instituciones de educación especial) para que se comprometan con la reorganización de su oferta educativa en aras de atender la demanda del momento. La institucionalidad busca que la reglamentación vigente trace los caminos, según indicaciones previstas desde la ley 115 de 1994 y del decreto 2082 de 1996, del Ministerio de Educación Nacional, que conduzcan hacia una integración educativa, en su momento.

En el año 2009, con el decreto 366, del Ministerio de Educación Nacional, aparecen términos vitales para nuestro tema de análisis como estudiantes con discapacidad y educación inclusiva. Es un decreto que reglamenta la organización del servicio educativo en cuanto a los apoyos pedagógicos, los grupos profesionales de apoyo y los recursos necesarios para el buen desarrollo educativo de estudiantes con discapacidad.

Si bien la norma utiliza el término inclusión y habla de personas (estudiantes) con discapacidad, al mismo tiempo define la discapacidad en función del individuo que presenta un déficit, que obedece a una limitación dentro del contexto escolar.

El decreto habla de barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas,

lingüísticas y sociales, cuestiones que han obligado a las instituciones a hacer las modificaciones pertinentes al Proyecto Educativo Institucional –PEI-, a transformar las prácticas docentes frente a la flexibilización curricular, a implementar adecuaciones y ajustes necesarios en la forma de evaluar y promover a cada estudiante con discapacidad.

El decreto 366, interviene la escuela desde sus estructuras políticas como lo son el consejo académico y la comisión de evaluación y promoción, sin mencionar la libertad y por demás el deber de modificar el PEI, con el objetivo de avanzar en los procesos de educación inclusiva y dejando un terreno abonado en el campo educativo para recibir leyes tan definitivas como la Ley 1346 de 2009 y la Ley 1618 de 2013.

Finalmente, el decreto señala el complejo trabajo de intervenir una cultura de la exclusión, que es agresiva porque descalifica y menosprecia, que permite identificar la diferencia y la indiferencia casi como procesos paralelos, una cultura que hoy en día se nutre de la diversidad, pero busca forzar su naturaleza mediante la normalización y el rechazo a todo aquello que sale de la idea de lo ‘normal’, al fin de cuentas, se convierte en una negación de lo humano.

Otros ámbitos normativos. A continuación abordaremos algunas leyes que a pesar que no se encuentran en el marco del Sistema Educativo Colombiano, tienen un carácter jurídico que afecta dicho Sistema y demandan acciones concretas referentes al tema, por lo tanto son tenidas en cuenta en las Escuelas y permean el quehacer educativo, veamos:

En primer lugar, es importante ver que en el año 2006 hay una reforma a la

normatividad jurídica relacionada con niños, niñas y adolescentes en Colombia, con la Ley 1098 o *Código de la infancia y la Adolescencia*. Esta norma reconoce el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, en su artículo 28, y establece obligaciones complementarias a las instituciones educativas, en su artículo 44.

En su numeral 8, habla de la responsabilidad de las instituciones de coordinar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para el acceso y la integración educativa de niños, niñas y adolescentes, reforzando el ejercicio de este derecho en su acceso y permanencia, pero quedándose en la *integración*, aún sin dar el paso para hablar de inclusión desde la ley hasta el momento.

También la Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la "*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, aborda en su artículo 24 regulaciones propias para la educación:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (p.18)

Se busca garantizar el derecho educativo sin discriminación y con igualdad de oportunidades. Es un reto que se constituye en el eje del surgimiento de múltiples acciones legales en contra del propio estado quien, de manera paradójica en su misma educación pública NO da garantías de cumplimiento de estas disposiciones legales, al privilegiar cobertura y estadísticas antes que calidad y desarrollo.

En lo que compete a nuestro tema de estudio es de suma importancia hablar de la Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Aduce que el pleno ejercicio de este derecho solamente se vivirá en una escuela que esté dispuesta a construir caminos de [re]conocimiento, desde la escucha de sus estudiantes, el trabajo creativo con base en las existencias y no con la mirada puesta en las ausencias y las limitaciones, que tanto daño le hacen al educar hoy en día.

Como Ley Estatutaria, se hace preferente ante lo anteriormente reglamentado y su contenido, es más que la suma de múltiples disposiciones legales y procedimentales que buscan encontrar el camino que conduzca hacia una educación inclusiva de calidad, capaz de vencer las barreras actitudinales, comunicativas y físicas, capaz de transformar las escuelas, en espacios educativos generadores de oportunidades legítimas para el acceso, la permanencia y la participación de las personas con discapacidad.

Esta Ley se preocupa por hacer énfasis en la necesidad vital de transformar los currículos y de manera especial de dar un paso hacia sistemas de evaluación accesibles y dignificantes, contar con docentes en constante capacitación y actualización de su labor, cuidadosos de la equidad y conocedores de la nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones puestas al servicio de la educación inclusiva.

Es un compromiso por una educación para todas y todos con *prácticas, políticas y una cultura* que elimine las situaciones de exclusión y por demás de la

discriminación por motivos de diferencia.; “Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de los niños y los jóvenes”. (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p.4)

Finalmente y paralelo al término de este trabajo de investigación, surge el Decreto reglamentario 1421 de agosto de 2017, el cual se refiere a la atención educativa para las personas con discapacidad, de preescolar a la media y tanto en lo público como en lo privado; un decreto que nos convoca y compromete a todos y todas para apostarle a la educación inclusiva y da herramientas concretas, mediante la propuesta de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), una estrategia que incluye una educación en los términos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y obliga los ajustes de infraestructura y curriculares que sean necesarios para la educación en la diversidad.

Así, terminamos un recorrido por los hitos más generales de la reglamentación y las transformaciones vividas entre otras, desde la Ley General de Educación de 1994, hasta la Ley Estatutaria 1618 de 2013, momentos jurídicos que obedecieron a cambios en el discurso y las prácticas, que han provocado la reacción de las personas en condición de discapacidad, sus cuidadoras/es y comunidades o poblaciones en situación de discapacidad. Y que se han convertido en transformaciones en la conciencia, la sensibilidad y el conocimiento de las comunidades educativas donde la diversidad ha habitado, habita y habitará.

Más allá de las normas. Ante este panorama legal, la sensación que queda en el ambiente con relación a la educación inclusiva, de referencia situada en la Escuela nos da tranquilidad, sensación que crece al escuchar discursos propios de

las instituciones educativas, donde los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– adoptan de manera juiciosa toda reglamentación emanada por el Ministerio de Educación y se cuidan de no estar por fuera de la ‘norma’.

¿Pero es en realidad la Escuela un escenario de educación para todos/as?, ¿se han materializado o se han vivido los efectos de las normas en las rutinas escolares?, ¿los espacios educativos son escenarios de co-existencias?, ¿los PEI son el reflejo de una política nacional en el marco de la atención a la diversidad? Las prácticas educativas a nivel de aula, obedientes a la planeación docente y en su acción pedagógica, ¿dan cuenta de la diferencia en cada momento?

Desde aquí llamamos a gritos una nueva Escuela transformada que se vista del color de la diversidad, que permita ser construida y de-construida permanentemente, que se nutra a todo nivel con las existencias encarnadas que la habitan y que le permiten estar viva, ser otra y no quedarse con las meras presencias estadísticas que sostienen los buenos resultados y le permiten ser recompensada con la “buena calificación” interinstitucional en lo local, estatal y en lo internacional.

Los agentes sociales que nos comprometemos con la educación estamos llamados a ser parte y todo de esta transformación como seres humanos para que, desde nuestros propios lugares en la Escuela, nos permitamos ser sensibles al contexto, vivir en la proximidad y, por supuesto, experimentar una “apertura para el encuentro con lo que no sabemos, con personas a quien no conocemos, con situaciones que son inciertas e imprevistas”. (Contreras, 2011, p. 61)

No es posible seguir en la zona de confort del ‘poder’, ese poder que mancha con la mirada (Nietzsche, 1999, p. 99), con la mala nota resaltada en rojo, ese poder

decir con la palabra que hiera, que castiga, ese poder del gesto que excluye, que invisibiliza o ese poder de la didáctica que selecciona, clasifica y condena.

Ahora mismo, mi pensamiento navega en tantos episodios cotidianos vividos al interior de la escuela, esos donde a cada rato alguien agacha la cabeza ante la opresión y otro la levanta con la ironía del privilegio, es mi escuela, es mi escenario... es el lugar ideal para gestar desde la escucha de las VOCES Otras de la diversidad la transformación a la que está obligada la escuela para nuestros tiempos.

Mi escuela

Pertenece a un contexto escolar que configura nuestras acciones y caracteriza la apuesta investigativa vivida en la tesis. Por tanto, la tarea comienza por un ejercicio de [auto] reconocimiento de experiencias que han sido y serán “normales” ante los demás y durante mucho tiempo. Desde una postura reflexiva, estas experiencias se convierten en la base de la movilización social al *darnos cuenta* de las situaciones de exclusión vividas que impiden la existencia de muchos seres en la escuela.

El lugar del JJCasas

La palabra escuela deriva del latín *schola* que significa lección y éste a su vez del griego *schol*, donde el vocablo tenía la significación de ocio, tiempo libre, estudio. (Waserman, 2008, p. 182)

La Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía, más

conocida como JJCasas^{viii}, es un colegio *diferente* a todos, aunque a simple vista no pase de ser otra institución educativa más. En su interior se han acogido miles de estudiantes entre los 4 y los 80 años de edad, hombres y mujeres, adultos/as mayores, niños y niñas, jóvenes, padres y madres algunos/as acudientes y otros/as que también se convierten en sus estudiantes.

Sus dinámicas, también le han permitido ser habitada por profesionales de diferentes áreas del conocimiento, profesores y profesoras de múltiples disciplinas, gobernantes locales de turno (muchos de ellos/as exalumnos/as), ‘especialistas’, comerciantes de la educación, del conocimiento y de productos relacionados directa o indirectamente con el aprendizaje, entre otros/as.

El JJCasas ha tenido importantes reformas a lo largo de un poco más de 65 años de existencia, aunque se mantenga como una institución de ‘puertas abiertas a la inclusión’.

En este sentido, el colegio ha pasado por las tres experiencias que plantea Skliar (2008, p.13) en cuanto a la apertura frente al ingreso de estudiantes. Se reconocía por tener *sus puertas abiertas, incluso se consideraba la inexistencia de puertas porque no se solicitaba ni se exigía nada a quien acudía o llegaba*. Poco a poco, y frente a la organización del servicio educativo, la regularización en términos de edad versus cursos, número de estudiantes por aula según la norma^{ix}, procesos de evaluación y promoción adecuados según el Sistema Institucional de Evaluación, entre otros, se produjo un cambio importante.

Así, sus puertas abiertas se convirtieron en *puertas giratorias* en función de las metas de cobertura. Si bien siguió admitiendo a diferentes estudiantes, al mismo

tiempo los procesos internos de control orientados hacia la calidad provocaron la deserción y el retiro de otros tantos.

Hoy en día, para acceder a la institución no importan la edad, la historia académica o de convivencia, la condición socio-económica, la situación de discapacidad, la composición familiar, las creencias religiosas o cualquier otro aspecto de la diversidad humana. Sus puertas siguen abiertas, pero ahora están dotadas de *detectores de metales*; se ha implementado un proceso de admisión donde se intenta “conocer” al aspirante con el fin de determinar (clasificar) a qué programa o jornada corresponde, según el tipo de educación que ha recibido; también cuentan tanto sus características como sus condiciones personales y su historia de vida escolar y familiar.

Entonces, en estos procesos de control surgen procedimientos institucionales cercanos a un diagnóstico (psicopedagógico) para saber quiénes están accediendo y que responden a cuestiones multidimensionales:

¿Quién eres tú? ¿Qué lengua hablas? ¿Cómo te llamas? ¿Cómo aprendes?
 ¿Qué tienes? ¿Qué quieres de nosotros? Quisiera dejar registrado que el acto de “abrir las puertas” institucionales no supone ninguna virtud moral de la cual jactarse; más bien se trata de una condición inicial, de una condición (si se me permite el juego de palabras) incondicional. (Skliar, 2008, p.13)

También hay estudiantes nuevos que vienen de lejos huyéndole a la violencia y buscando condiciones de vida digna, aquellos que desean tomar distancia de la pobreza, la desventaja, el olvido... entre otros. Al respecto, urge entender la hospitalidad hoy en la escuela que no es más que un espacio para:

[...] recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; [...] se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación. Y no hay leyes en la ley de la hospitalidad... (Skliar, 2011, p.7)

La institución año tras año ha logrado convertirse en un espacio de oportunidades educativas para albergar a personas de todas las edades y condiciones que quieren empezar o continuar sus estudios, ya sean estos/as habitantes del municipio de Chía o que han llegado de otras regiones de Colombia; incluso personas que proceden del vecino país de Venezuela que, por el momento histórico y las condiciones de vida actuales, se han tenido que desplazar a nuestro país y han llegado a esta región donde queda ubicado Chía.

En la mayoría de estos casos, las familias vienen alejándose de la violencia, la injusticia, la pobreza o el hambre.

Desde las aulas se ha acompañado la acción de un municipio que durante muchos años ha ofrecido trabajos temporales en las empresas de cultivo de flores, en la construcción, en la seguridad privada y en los servicios domésticos. Por estas vías, muchas veces precarias, es posible saciar las necesidades básicas de familias que un día, más tarde que temprano, seguirán su camino en busca de mejores oportunidades en ciudades grandes o partirán de regreso a su territorio de origen. Es un municipio conocido como un lugar de paso más que de arraigo; esto afecta sus dinámicas cotidianas, especialmente economía, cultura y educación.

El JJCasas pareciera ser un escenario incondicional que, dado su carácter público, da la bienvenida a habitantes propios y extraños sin importar las cuentas

administrativas adversas por el volumen de la población flotante que refuerza las estadísticas de la deserción y el desplazamiento. En medio de estas circunstancias, y con el paso del tiempo, el colegio ha crecido en la oferta educativa para la atención de la diversidad poblacional que habita y pasa por nuestro municipio.

La institución ofrece educación técnica por resolución y trabaja en convenio con el SENA,^x cuenta con una jornada única de 7:00 de la mañana a 4:00 de la tarde (con variaciones entre primaria y secundaria), su oferta abarca cursos desde preescolar, primaria y hasta grado once. Con esta modalidad, se busca llevar a cabo procesos formales de educación a nivel de básica^{xi} y media^{xii}.

Actualmente, atiende los grados de sexto a noveno solamente en jornada de la mañana. Asimismo, cuenta con los programas de *Aceleración del aprendizaje*^{xiii}, *Aprendizajes Básicos*^{xiv}, *Bachillerato por Ciclos*^{xv} en la jornada de la tarde para jóvenes en extraedad^{xvi}, adultos/as y adultos/as mayores. Es en estos programas en los que se encuentra, con mayor participación, la población con discapacidad física, sensorial, cognitiva o intelectual y psicosocial en ciclos Jornada Tarde [aunque en la jornada regular o única también se matriculan estudiantes en condición de discapacidad] y en la noche, se cuenta con *Bachillerato por Ciclos* para mayores de edad (PEI, 2016).

La cobertura del servicio educativo constituye desarrollos de las políticas nacionales más que aplicación de unas políticas municipales de inclusión social en el marco educativo. El municipio no cuenta con un Plan Educativo Municipal, ni con una política de educación inclusiva, que reglamente y oriente a las instituciones educativas en cuanto la prestación del servicio educativo de calidad para todas y

todos.

Por este motivo, y de manera muy particular, en el JJCasas se han implementado modelos educativos flexibles^{xvii} que atienden preferentemente la extra edad, la repitencia y/o las condiciones/situaciones de discapacidad existentes en el municipio, producto del desplazamiento a nivel nacional y producto de las dinámicas educativas a nivel local. Todo esto demanda un trabajo articulado entre la Secretaría de Educación y todas las instituciones educativas del municipio.

Ante este panorama, vivimos una institución educativa llena de retos, deseos y reflejos de una escuela a la cual acuden niños, niñas, jóvenes mujeres, jóvenes hombres, adultas y adultos como integrantes del estudiantado, pero también docentes, directivas docentes, personal administrativo, padres y madres de familia como integrantes del mundo adulto no estudiantil.

Estos dos grupos se dan cita hace muchos años en el territorio escolar que, como un espacio de encuentro y de construcción social, ha querido ir más allá de la formación en ciencias, en sociales, en artes y en deportes. Busca una respuesta ante los desafíos de los contextos sociales llenos de carencias, que ofrecen salidas cortas y fáciles ante las dificultades personales, familiares, sociales y económicas.

En esta medida, la institución educativa JJCasas se constituye en un escenario para la escucha de VOCES Otras con el fin de ir más allá de los discursos propios del aula, de las comisiones o de los comités donde circulan documentos sellados que dejan ver poco a quienes habitan en la institución. Esta Escuela encarna la educación con la esperanza de contribuir a la convivencia basada en “un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectados y de afectar” (Skliar, 2010,

p.105).

Nace la Comunidad de Aprendizaje

La experiencia investigativa situada en el contexto escolar, fue pensada desde dentro de la escuela y con la participación de mujeres y de hombres integrantes de la comunidad educativa. Hablar de los/las integrantes significaba convocar a *un pedazo de comunidad* sin perder la idea de común-unidad que consideramos valiosa para el ser y que se cultiva como responsabilidad de todas y todos.

Identificarnos en torno al sentir que nos une en la Escuela, en relación con lo que es común a todos/as, es permitirnos entrar o entablar una conversación.

Sentirnos parte de la comunidad Joaquinista va más allá de un orgullo impuesto o enseñado, es reconocer los muros hechos de luchas personales y gremiales al interior de la institución, al igual que las rutinas escolares en medio de la exclusión, el silencio, la opresión, la violencia, la invisibilización que han estado presentes en algún momento de nuestras vidas y en todo momento de la vida de quienes aparecen como los otros y las otras.

Convertirnos en integrantes de una comunidad diversa a partir de una clasificación basada en nuestras propias diferencias, es pensar en lo que nos hace iguales en la diferencia, en el privilegio de la palabra que emancipa las VOCES Otras, en la complicidad de la confesión de vida, en el reconocimiento que se convierte en la unidad de medida.

Concientizarnos de ser comunidad es estar unidos/as por las existencias situadas y las luchas encarnadas en un acto inaugural de responsabilidad y

fraternidad.

Asumirnos como comunidad, fue aceptar nuestra preocupación y nuestra responsabilidad por el Otro/la Otra que en la proximidad da sentido a mi propia existencia.

De ahí que la conformación de la comunidad de aprendizaje se convocó a través del encuentro y la palabra, la presentación inicial fue un microrelato que las personas interesadas elaboraban narrando un instante de su vida escolar, una experiencia para invitar a otros/as a conversar, un cara-a-cara, que nos mostraba mediante “el lenguaje como presencia del rostro, nos invita a la complicidad (...) el rostro en su desnudez de rostro” (Lévinas, 2002, p. 226).

En adelante, las personas que nos interesamos por conversar o que nos vimos identificados de una u otra manera a través de los microrelatos, nos aproximamos y nos hicimos COMUNIDAD DE APRENDIZAJE sin condiciones físicas, sensoriales ni cognitivas, sólo con la certeza de la duda ante: la verdad enseñada y la historia única, las inseguridades de caminar sobre *suelo resbaladizo*, las incertidumbres acerca del origen y ante el deseo profundo de habitar la pregunta.

El aprendizaje es el acompañante que sitúa la comunidad, así pues se conforma una comunidad de aprendizaje que descubre un aprender otro, que a veces tiene modos, tiempos y lugares diferentes del enseñar, que concibe el apropiarse de los saberes de manera diferente al afán de homogenizar que tiene la Escuela. Aquí, la tradición oral de los pueblos Mhuysqas, a través de su pedagogía del círculo de la palabra, nos invita a *escuchar, reflexionar y preguntar*, como lo enseña el abuelo Sua Gua Gua (2012): es un comienzo que busca des-aprender lo

impuesto, es un primer paso para preparar el terreno del aprendizaje propio.

Cuando nos preguntamos por el aprender tomamos distancia del memorizar, del preguntar para responder lo que se ha enseñado con el fin de dar paso a la creatividad y a la imaginación, en otras palabras, “para aprender (...) hay que crear espacios y tiempos de intimidad, de soledad, dejarnos un poco en paz y que todos tengamos la posibilidad de “darnos cuenta”, sin reprobaciones y sin violencia”. (Skliar, 2017, p.152)

Un día empezamos a ser una *comunidad de aprendizaje* y dejamos de ser un mero grupo de trece personas. Nos propusimos estar en común-acción a partir de nuestras historias encarnadas, desde la perspectiva interseccional. Conversamos desde nuestro ser: dos profesoras, ocho estudiantes [cuatro hombres y cuatro mujeres], dos madres de familia y el orientador escolar, conformamos el grupo de co-investigación para encontrarnos por medio de las *conversaciones creativas*.

Las *conversaciones creativas* se fueron consolidando en la unión entre la conversación y el arte, con actos de creación compartidos en espacios de confianza, mediados con la expresión en un escenario de co-existencia. A través del proceso creativo se da paso a hablar de lo vivido, acerca de lo que se ha transitado, andado o *caminado*. En palabras de Lygia Clark (1997) citada por Muñoz (2004): “apenas existe un tipo de duración: el acto. El acto es lo que produce el Caminhando. No existe nada antes y nada después”. (p. 151)

Nuestra comunidad de aprendizaje, sobre todo cuando se trataba de cuestiones cotidianas, tuvo espacios de confianza y *vecindad*; en ellos se fueron tejiendo relaciones de mayor intimidad al encontrarnos una vez por semana en la

escuela, al sacarle tiempo a lo académico, al hacernos cómplices, al compartir en la proximidad una historia, al acentuar la escucha, la comprensión, el gesto y, de vez en cuando, al ver[nos] reflejados/as en la vida del Otro/a...

Aprender en compañía, y en un intento por vivir la otredad, no fue más que abrir el camino para empezar a escuchar las voces de cada integrante.



ANDRÉS CORREA VALBUENA
[\[https://youtu.be/lo89pqJRJeE\]](https://youtu.be/lo89pqJRJeE)

Figura 4. Código QR. Audio Andrés Correa Valbuena. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Tengo 32 años / Soy Hombre / Hijo-hermano-tío / Nací en Bogotá el 17 de Agosto de 1984 / Vivo con mi mamá / en mi tiempo libre me gusta cantar, nadar, todo en la rama deportiva / estoy en Ciclo 4 A / mi sueño es competir en natación a nivel nacional e internacional, este año se va a cumplir el sueño de correr la carrera de San Silvestre.



MISAEL TOCARRUNCHO
[\[https://youtu.be/Arq6YqYRgjI\]](https://youtu.be/Arq6YqYRgjI)

Figura 5. Código QR. Misael Tocarruncho. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Tengo 28 años / soy hombre / Hijo – hermano – tío / Nací en Combita Boyacá / Vivo con mi mamá y mis hermanos. / Me gusta cantar y componer. / estoy en Ciclo 4 A / Sueño con tener casa propia.



MIGUEL ÁNGEL CORREA
[\[https://youtu.be/pYLifO3CM5w\]](https://youtu.be/pYLifO3CM5w)

Figura 6. Código QR. Audio Miguel Ángel Correa. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Tengo 37 años / soy hombre / Hijo- hermano- tío / Nací en Ibagué- Tolima / Vivo con mi mamá, mi cuñada y mi hermano / me gusta el atletismo / Estoy en el Ciclo 4 A / sueño con ser mecánico de aviación.



LEYDI JOHANA GIRALDO
[\[https://youtu.be/rFkrrNEgqyM\]](https://youtu.be/rFkrrNEgqyM)

Figura 7. Código QR. Audio Leydi Johana Giraldo. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Tengo 26 años / soy mujer / Hija – hermana- tía / Nací en Chía Cundinamarca / Vivo con mi mamá, mi hermana, mi hermano y mi cuñada / me gusta la música y el atletismo / estoy en Ciclo 4A / Mi sueño es ser veterinaria.



DANIEL APONTE
[\[https://youtu.be/4cqBqSviA2s\]](https://youtu.be/4cqBqSviA2s)

Figura 8. Código QR. Audio Daniel Aponte. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Tengo 18 años / soy hombre / Nací en Chía Cundinamarca / Vivo con mi mamá y mi papá / me gusta la música y el deporte / estoy en Ciclo 2 / quiero ser deportista.



MARTHA QUECÁN
[\[https://youtu.be/0otLyNbftlc\]](https://youtu.be/0otLyNbftlc)

Figura 9. Código QR. Audio Martha Quecán. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Tengo 40 años / soy mujer / Hija- Hermana- Tía / Nací en chía / Vivo con mi mamá, mi papá, mi abuelita y mi hermana / me gusta Pintar / Estoy en Ciclo 2 / sueño con ser veterinaria



CAROL DAYANA GÓMEZ
[<https://youtu.be/XUj96Fty2Uo>]

Figura 10. Código QR. Audio Carol Gómez. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Tengo 15 años / soy mujer / Hija y Sobrina / Nací en Bogotá / vivo en la asociación ACPHES (Asociación Colombiana de Padres con Hijos Especiales) / estoy en el Ciclo III / Yo amo dibujar y pues me encanta el arte.



EVA TULIA VARGAS
[<https://youtu.be/a81-01Z70BM>]

Figura 11. Código QR. Audio Martha Quecán. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Tengo 62 años / soy mujer, madre y esposa / Nací en Chía / pertenezco al Resguardo Indígena de Chía / me gusta mucho tejer y también preparar mantecada.



RAMONA REY
[<https://youtu.be/L5nhEsyCfHQ>]

Figura 12. Código QR. Audio Ramona Rey. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Tengo 62 años / soy mujer, madre, abuela y estudiante / Nací en Boyacá / estoy en el ciclo II / Me gusta estudiar y sentirme útil y que puedo aprender.



CARMENZA VALBUENA CÁRDENAS
[<https://youtu.be/JMeeAdV696Y>]

Figura 13. Código QR. Audio Carmenza Valbuena.. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Mujer, madre, abuela y suegra / Nací en Santander / me gusta enseñar.



IVONNE ROJAS GUTIÉRREZ
[<https://youtu.be/Sg5plCmHJh0>]

Figura 14. Código QR. Audio Ivonne Rojas. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Mujer... madre... hija... tengo 40 años... estrato 4... nací en Zipaquirá...soy licenciada en preescolar... Profesora de preescolar y ciclo I... lo que más me gusta es aprender y viajar...

ZONIA PATRICIA HERRERA LUNA.

Hija, hermana, mama, esposa y amiga. Agradecida con la vida. Realista con un ahora y soñadora con un futuro.

Mi profesión es el motor de mi vida, mi familia la alegría, mis amigos la fortaleza y mis alumnos un mundo de fantasía donde la creatividad y el amor florecen.

Me identifico con la responsabilidad y el respeto.

A mis tantos años sueño, rio, lloro y soy feliz.

¿Raza?... por ser de Guatavita... ¿india?

Genero masculino femenino

Discapacidad no se dibujar, no toco ningún instrumento, deporte no practico ninguno, no se inglés, es una lista interminable...

ROBERTO FABIO TORRES SANDOVAL

Soy un hombre moreno, hijo, hermano, padre, esposo/ Psicopedagogo y orientador / me gusta contar cuentos / soy Joaquinista desde los 11 años... hoy tengo 41 y aún asisto todos los días a la escuela...

Optamos por el arte a través de un texto autobiográfico, una mesa larga o

quizás un cuento, una dramatización o un performance, para hablar desde las existencias, abandonarse ante la mirada del otro/a y llegar a lo más profundo de lo vivido. Respecto de relaciones de presencias cabe agregar cómo la manifestación de las emociones y los pensamientos referentes a las experiencias de vida, se traducen en palabras y no palabras con la convicción de que al aprender nos “damos cuenta”, y que para “darnos cuenta” necesitamos “tiempo, espacio, soledad”. (Skliar, 2017, p, 151)

Se activa la Comunidad de Aprendizaje

Esta comunidad de aprendizaje se dio cita para *conversar* acerca de la vida cotidiana, reconociendo situaciones que podrían ser de opresión o de privilegio pero que en todo caso contiene experiencias en clave de interseccionalidad, La búsqueda de un espacio de co-existencia al interior de la escuela nos convocaba como subjetividades-sensibles para eliminar la posición jerárquica entre quien investiga y quienes son objeto de investigación, ya que “demanda entender este hecho como la oportunidad de “coexistir y ensanchar horizontes de vida” (Said, 2003, como se citó en Jaramillo, 2012, p.132).

Jaramillo nos invita a ser más que a entender y a transformar a través de transformarnos, a *habitar la pregunta* haciéndonos sujetos investigados en un co-investigar donde las certezas se resbalan y permiten flexibilizar el pensamiento para debatir en torno a las experiencias vividas. Es decir, para trazar un camino sensible desde el “cosaber: saber-conocer” (Jaramillo, 2012, p. 135), con el deseo de que esta amalgama se encarne en cada integrante de nuestra comunidad y podamos

escuchar (nos).

Ser Otro en medio de la comunidad y empezar a escuchar las voces se convirtió en un pretexto para identificar la propia voz, para transitar por lugares de errancia y descubrir que es posible habitar la pregunta para encarnar sus sentidos, y que es posible liberar/se en un acto humanitario de emancipación de las existencias. Lo anterior nos obliga a pensar en estrategias metodológicas alternativas para el desarrollo en campo, coherentes con el planteamiento investigativo en el marco de las narrativas, que permitan hacer audibles las VOCES Otras pero manteniendo la expresión propia (*voces individuales*) de las/os co-investigadores/as y reconociendo el *estilo* de lo auténtico y según la personalidad de cada uno en su lenguaje (Booth, 1998, p. 272).

Algunas diversidades [la autenticidad]

Las VOCES Otras siguen su caminar con el fin de habitar la pregunta de investigación, trayendo el reconocimiento de la presencia y deseando la existencia de un/a otro/a, que me cuestiona, me interpela, me *altera* y me exige limpiar mi mirada a la hora del encuentro conversacional en las escuelas. Emergen el Otro y la Otra.

Ese/a otro/a que con su presencia me permite identificarme como *Otro/a auténtico*, que es igual a mí en la diferencia. Nuestra naturaleza nos hace semejantes en cuanto a nuestra condición humana, aunque seamos conscientes de que una de las grandes riquezas a la hora de co-existir en un contexto determinado, es el hecho de ser habitado por la diversidad humana.

Me inclino por la diversidad. Considerando que el origen está atravesando la experiencia investigativa, me remito al origen de dos palabras próximas: conversación y diversidad.

La palabra “diversidad”, según el Diccionario etimológico, Chile (2017), viene del latín *diversitas* y este del participio *diversus* y del verbo *divertere* (girar en dirección opuesta), compuesto con:

El prefijo *di-* (divergencia, separación múltiple)

La raíz del verbo *verteré* (verter, girar, dar vueltas)

El sufijo *-tat* [dad], (que indica cualidad)

Pronto, con el giro enunciado, siento cómo se dibuja un horizonte amplio de posibilidades que me invita a andar por un camino lleno de VOCES Otras que hablan de “la diversidad [puesto que esta] se hace presente en todos los niveles, desde el individual hasta el social. Ella es formada por el conjunto de las singularidades, más también de semejanzas, que unen el tejido social” (Dos Santos, 2003, p.3).

En paralelo, intentamos des-aprender la diversidad como un término usado para discriminar, excluir o señalar a alguien, a quienes son diferentes; poco a poco vemos/sentimos cómo la diferencia se entremezcla, se confunde, se asimila o en algunos casos se reemplaza [como si fuera lo mismo] por el de diversidad.

Así, sentimos que la diferencia compone la diversidad de lo humano que aparece en clave de reconocimiento y habla de multiculturalidad. Apreciamos que enriquece la vida cotidiana, hace parte del patrimonio inmaterial, y convoca tomar

otro camino que tal vez es contrario al de la normalidad, a lo que debe ser y es ahí donde se aparte, ase sale del camino; pues si no damos la vuelta o hacemos el giro jamás podremos participar en la co-construcción del contexto educativo, para “no negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma” (Bárcena, 2009, como se cita en Skliar, 2017, p. 178).

Y es en esta última idea que demarca Bárcena, donde se desvía al parecer la idea de diversidad por cuanto la *norma* misma la transforma, dejando de ser una condición y pasando a ser una categoría humana y como categoría clasifica, determina, condiciona y, en muchos casos, condena de manera global cuando se limita a ordenar a la población con el ánimo de proteger pero acabando con la autenticidad de cada uno y de cada una.

Entonces surge la necesidad de tomar un camino de vuelta para saber que con la diversidad se afecta a la Escuela, donde a diario conversa la diferencia con la educación “con un gesto cotidiano -quizá poético, en parte épico- de reconciliación, pues la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión, el único modo de sentirse en paz en el mundo (Bárcena, 2009, como se cita en Skliar, 2017, p. 178).

Poco a poco, nos encontramos ante la *diversidad* como si fuera la puerta de entrada a la escuela y con el deseo de evitar el desprendimiento de lo particular para ser parte del grupo; también, para aprender de sus modos y formas de actuar en el mundo, interpretar y repensar el sentido de los silenciamientos históricos.

¿Conversamos? Ante esto, cabe la posibilidad de des-aprender para resignificar el cercano y cálido ejercicio de la conversación, para lo cual deberíamos

empezar por saber ¿qué es una conversación? La palabra conversación viene del latín *conversatio* y está formada del prefijo *con-* (reunión), el verbo *versare* (girar, cambiar, dar muchas vueltas) y el sufijo *-tio* (acción y efecto). Entendemos la conversación como la “acción y efecto de reunirse a dar vuelta” en medio de un grupo que se reúne (*con-*) a exponer diferentes puntos de vista, pero con el ánimo de cambiar (*versare*) su propio punto de vista o el de los demás. (Etimologías Latín, 2017)

A diario estamos en la búsqueda de didácticas y metodologías para la enseñanza de cada una de las disciplinas en la rutina escolar, nos capacitamos para el uso de la tecnologías de la información y la comunicación, pero ante el deseo de escuchar las VOCES Otras de la diversidad en las escuelas, parece necesario regresar a lo más tradicional, algo que nos permita el compartir de las experiencias y los relatos de vida, que sea común para todos y todas. No estaría de más que volviéramos a conversar.

¿Cuándo fue la última vez que alguien te dijo: conversamos? Y, ante esa pregunta, sentiste que se trataba de una invitación auténtica y de un privilegio que no tiene exclusividad o condiciones pues, para conversar, no se necesita ser conocido ni mucho menos reconocido, no se necesita dinero, ni un determinado nivel educativo, ni tampoco títulos de poder/saber.

Por un lado, Skliar nos invita a hacer una conversación con nuestras propias palabras, dice que la educación se ha tornado una conversación entre desconocidos y se lamenta de que ya nadie converse con nadie (Skliar, 2017, p. 24). Y por otro lado, Humberto Maturana cuestiona al magisterio de Chile cuando les recuerda que

el colegio pasó de ser un espacio de encuentro donde era posible conversar y reflexionar acerca de lo que hacemos [juntos] a constituir un sistema gremial que dista de la reflexión y no conversa acerca de lo que nos pasa en las escuelas.

¿Será posible que la conversación se convierta en una metodología alternativa desde las pedagogías otras? ¿Será posible que la conversación recupere su sentido en armonía con las artes para que se transforme en una oportunidad de exploración personal, e involucre a unos/as y otros/as, todos/as participantes en la co-construcción de saberes? ¿Será posible compartir conversacionalmente experiencias y necesidades en la escena cotidiana de la escuela?

Las conversaciones se visten de múltiples trajes como pretexto para el encuentro: mirar[se] desde las autobiografías, dar cuenta del origen en la mesa larga, mirar la mirada en las tablas y reconocerse en la transparencia del muro invisible, salir de paseo por los lugares de errancia, por el cotidiano y terminar justo ahí, en la realidad de cada uno, que al revelarse deja de ser la de muchos [‘ellos’] y en adelante tienen un nombre, rostro y un cuerpo en particular.

Las conversaciones constituyen el ámbito que propicia el encuentro entre integrantes de la comunidad de aprendizaje y han sido el camino para su conjugación con la diversidad.

Conversación y Diversidad. Son dos palabras en debate cuando se encuentran en el escenario educativo. Nos podríamos preguntar qué tan próximos son estos dos conceptos que nos han acompañado todo el tiempo y que han generado recorridos para el reconocimiento, así como incomodidades, sufrimiento y conflictos.

Al mirarlos con mayor detenimiento, podemos encontrar en ambas palabras un punto de partida: su raíz *verteré*. Esta cumple la función de dar movimiento a ambos términos, permite el dar vueltas alrededor del tema de reflexión y, por lo mismo, nos da la posibilidad de entender de otra manera lo que nos interpela y nos provoca para *dar vuelta* a su contenido y significado, para dar paso a la experiencia de des-aprender y para retomar como nuestro lo co-construido desde la proximidad de las conversaciones que nunca terminan.

La conversación jugó un papel fundamental en la co-existencia sin más pretensiones que la co-construcción y sin más presupuesto que nuestras experiencias para acoger y dejarse acoger, sin adjudicar[se] categorías de clase, saber ni de poder, reconociéndonos mutuamente como parte de una co-investigación que nos retaba para “percibir la singularidad de cada una, de cada uno (su presencia, lo que dice, muestra, quiere, necesita, teme, evita), es lo primero: abrirse a la escucha, dejarse decir y ver, dejarse dar” (Contreras, 2016: 2).

En los ejercicios de conversación colectiva abríamos una y otra vez caminos de reconocimiento, pero una y otra vez retornamos a nuestra escuela para perecer “la diversidad como práctica educativa centrada en la intervención de los diversos, es [decir en los límites de una institución] controladora y no validadora de las legítimas diferencias que nos configuran como humanos” (Díaz, 2012, p. 7).

En todo caso, el término ‘Diversidad’ se quedó haciendo eco a las VOCES OTRAS, no accedimos a borrar su presencia porque nos mantenía en alerta para tomar distancia y no perder la conciencia política de las conversaciones, al igual que para saber quién y cómo nos miraba desde afuera, a algunos/as más que a otros/as, pero

siempre con el objetivo de ser vigilados si pretendíamos trasgredir los límites impuestos. Fue el pre-texto para considerar la emancipación de la existencia misma.

Pero es precisamente allí, en el interior de la persona, donde se experimenta una incomodidad existencial, que provoca una renuncia a lo gregario y obliga a “salirse” para cumplir una cita consigo mismo/a. Es el camino que queda aún por recorrer en la vida escolar con el deseo de ser un/a *auténtico/a Otro/a* que busca reconocerse, encontrarse, nombrarse así mismo/a, hacer uso de su libertad para dejar de ser lo que otros dicen que es, desarrollar sus propias formas de hacer y aprender.

Esta reflexión evoca la *vida auténtica* de Heidegger, la cual consiste en “la conquista que él [ser] debe realizar asumiendo sus verdaderas posibilidades” (ACEPRENSA, 2005, P.Web). Eso implica abandonarse a sí mismo, sentir un cierto extrañamiento de sí, para luego poder *elegirse a sí mismo*.

“Existe una cierta forma de ser humano que constituye *mi* propia forma” (Taylor, 1994, p.64) Taylor nos anima a la búsqueda interior de la autenticidad mediante el ser(me) fiel, de lo contrario nos condenamos a la pérdida de la *clave de mi vida* y por ello todo significado de ser humano. En un primer escenario individual desde el cual nos obliga a entrar en diálogo con los Otros/as, desde una perspectiva social, en palabras de Taylor “viendo al individuo entre los demás” (p.78)

Concluyendo desde allí, que el reconocimiento se da por un plano de la intimidad y un plano social, tras un ideal de la autenticidad, “las relaciones se consideran puntos clave del autodescubrimiento y la autoconfirmación”. (Taylor, 1994, p. 83)

Aquí la búsqueda por la autenticidad nos aparta de lo gregario, de una diversidad sentida como categoría, ser *auténticos/as Otros/as* nos permitió conversar acerca de la

diversidad y de las posibilidades existentes para repensar las experiencias particulares de quienes integramos a la comunidad de aprendizaje.

Acercarnos en clave de proximidad, a pesar de las políticas que nos alejan, traspasar las barreras, buscar el estar-juntos y ser auténticos a través del camino recorrido, nos implicó considerar el hecho de que es clave “(re)conocerse vulnerable, perfectible, tomar conciencia de que te mueves en tierras inciertas” (Jollien, 2003, p. 30), lo mismo que tomar distancia de lo gregario desde la lucha por la existencia.

Esa lucha por la existencia, como base para ser auténtico/a, se nos presenta a lo largo de la vida a través de la búsqueda de identidad. La lucha por la autenticidad se fundamenta en el hecho de reconocer a ese “Otro con rostro que carece de máscara por su desnudamiento” Lévinas (como se citó en Aguirre y Jaramillo, 2010, p.11). La existencia misma no puede ser más que en lo *verdaderamente humano en el ser*, agrega Lévinas, quien insistía en que la razón de vivir está en “la responsabilidad para con el otro” (Ibid, p. 14).

Y si la autenticidad, se constituye a través de una existencia, que parte de un encuentro íntimo y se proyecta a través de la responsabilidad por el/a Otro/a, no podemos ser indiferentes a las palabras de Jollien (2003, p. 22) que nos convocan a “utilizarlo todo para escapar de la absurda crueldad del momento y ofrecer una franca resistencia”.

Las VOCES Otras de la *diversidad*, se han convertido en narraciones otras llenas de deseos de conversar con la alteridad sobre la convivencia, la incomodidad y el hacer cosas juntos en un constante compromiso orientado a “sostener al otro

como otro todo el tiempo que sea posible y cuidarlo de nosotros mismos, de nuestros estereotipos, de nuestros anclajes y de nuestras representaciones falaces” (Skliar, 2017, p. 169). Cuando nos vemos como personas que cuidamos y sujetos de cuidado, sabemos la manera cómo operan las deficiencias en su sentido de concepciones impuestas y con las que se fundamentan los silenciamientos.

Es dejar de mirar desde mí oscuridad y ver con la claridad del otro/a, permitir ser tocado/a por su existencia al tiempo que me reconozco a mí mismo como un/a otro/a auténtico/a gracias a las diferencias que percibo...

CAPITULO II

LOS CUERPOS QUE HABLAN DE PRESENCIAS

... empecemos por el principio

En un ejercicio de partida se conjugaron las palabras que hablan de lo que nos ha pasado, de lo que no ha podido ser y de aquello que nos incomoda y provoca unas cuantas líneas de tenue protesta porque, de acuerdo con la Secretaría de Equidad y Género para las mujeres (2012), “cada quien tiene una experiencia autobiográfica, es decir, un relato de su propia vida, por tanto, puede narrar hechos y compartir procesos de exclusión y de resistencia o participación”. (p. 62)

Quienes narran este capítulo se han tomado el tiempo de contar microrelatos autobiográficos y quienes los leen o escuchan, sabrán lo que ha provocado dolor y lo que emociona a cada persona. Quienes narran acompañan a otros y a otras en su caminar y quiénes caminan junto al narrador entregan sus palabras sin esperar nada a cambio, se dan en un breve espacio de vida... regalan un pedazo de existencia.

Las autobiografías envueltas en microrelatos como muestras para conocer a quién nos aproximamos, permiten empezar a escuchar a los cuerpos que hablan de presencias de quienes asisten a la escuela sin falta y que callan detrás de la respuesta formal de rutina: *muy bien, ¡muchas gracias!*

La tendencia a la normalidad, al deber ser, al molde o modelo, a lo que corresponde, de manera que sin mayor esfuerzo se satisface la necesidad institucional de homogeneidad, esto le ahorra mucho trabajo a la Escuela ya que, con una sola receta o fórmula mágica, basta para satisfacer las metas de formación.

Pueden parecer ironías, pero no se apartan de la realidad de un/a estudiante que a diario se coloca su uniforme, se hace presente, contesta al llamado a lista que confirma su presencia, su

comportamiento es acorde a lo correcto; es juicioso/a con el seguimiento de instrucciones, el reconocimiento de la norma y de las figuras de autoridad, pero acaso en la Escuela ¿No hay espacio para el *ser*?

... que cada una, cada uno es quien es, que no hay dos iguales, que cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quién es. Que cada quien tiene su propia historia, su propio devenir, su propio futuro y que reconocer esto, y cuidarlo, en educación, debería ser lo primero. (Contreras, 2016, p. 1)

Tomarse un instante para pensar en esto, con el ánimo de entregar parte de mi vida en el acto educativo, es buscar en el San Alejo de mis experiencias, tal vez aquellas que no selecciono si no que me escogen a mí, esos instantes de mi vida que me han tocado y que se han encarnado a tal punto que no abandonan mi pensamiento ni mi sentir, de eso en lo que pienso cuando me preguntan y reflexiono más allá del sin sentido: ¿Cómo estás?

Escuchar la voz es reconocer la existencia que habita en un cuerpo de un/a otro/a, que no soy YO y que como dice Skliar ya existía antes de mi llegada, es ir camino al origen de donde soy, de donde vengo: *Yo Ramona Rey soy de Pachavita, Boyacá, [Carmenza] Soy santandereana de temperamento fuerte, disciplinada, [Tulia] Soy del resguardo indígena, [Carol] Nací en Bogotá DC en 2000, 19 de julio.*

Es dejar de mirar desde mí oscuridad y ver con la claridad del otro/a, permitir ser tocado/a por su existencia al tiempo que me reconozco a mí mismo como un otro/a auténtico gracias a las diferencias que percibo... al parecer es soñar desde ya con una Escuela como escenario de co-existencias, que ya existían antes de mi llegada.

La investigación apenas comienza, no es posible quedarnos en el umbral de la puerta después de haber sido invitados a habitar la Escuela, y ahora no podemos dejar de preguntarnos *¿Quién es ese/a Otro/a en la escuela?* Una pregunta que no deja espacio para las estadísticas, que

va más allá de los códigos y que abre la mesa para que todos/as hagamos presencia y conversemos acerca de nuestras existencias, un espacio para decir[me] de dónde vengo y qué he tenido que transitar para estar aquí, es el instante para mi voz, para que me escuche[n], para escuchar[te], para callarnos y sentir a través del/a otro/a.

Una mesa común, muchas mesas

Y si pudiéramos tener una mesa [escuela] donde el que va llegando tiene su puesto, tiene su *lugar en el mundo* y que con la sola presencia se abran las puertas para escuchar lo que ha tenido que recorrer para llegar hasta allí, ante los/as demás, ante los/as que con anterioridad ya estaban *dentro*, dispuestos a escuchar sin prejuicios, sin condenas ni condiciones, un abrir el corazón en la acogida como gesto primero.

Nombro el corazón porque si nos identificamos con el acto educativo como un acto de amor y por tanto un acto de valor (Freire, 1997, p. 92), entonces por qué no pensar en una acogida desde el corazón y no desde los saberes que operan con base en los diagnósticos, prerrequisitos y requisitos, certificaciones y recomendaciones en el peor de los casos, seguros y compromisos de cara a la normalidad esperada, que más que una bienvenida se percibe como un protocolo para justificar el derecho a entrar, explicar su presencia allí, lograr el cupo para no seguir estando *afuera* y por fin tener la oportunidad, no sólo estar, sino de co-existir.

La mesa larga aparece como la oportunidad para sentarnos juntos y compartir el *cosaber*, sutilmente servido en los trazos de colores que dibujan el caminar sobre la superficie negra, que todo lo abstrae y todo lo oculta, pero asaltada por los colores que sin preguntar o pedir permiso, son obedientes al saber y al sentir, y se dan a la tarea de develar lo que es privado, con la excusa

de emancipar lo *absolutamente otro* (Lévinas, 2002, p. 51) y dispuesto a transformarse en algo público, en un acto político, desde la conversación.

La búsqueda de la reflexión nos remite a la propuesta de Lois Weaver^{xviii}, quien dispone una mesa amplia donde los grupos de asistentes se pueden sentar alrededor rompiendo las jerarquías propias de las reuniones académicas para abrir el debate mediante el encuentro [en este caso la mesa para cenar] y traer consigo un componente importante del performance: la libertad de tomar escenas de lo privado y poner sobre ella lo que se convertirá en público y fundamento para lo político.

Entender la importancia de lo anterior, mirarlo más allá de un ejercicio de arte y pedagogía es dejarse fascinar con la fortaleza de Antonia, interpretada por Marleen Gorris en Antonia's cuando la vida se convierte en lucha por el reconocimiento de ser mujer, madre, compañera, protectora, trabajadora, sensible, revolucionaria, en fin verse y dejarse ver como ser humano puesto en una escena en la escuela para disfrutar en la complicidad con otros y otras que nos permite cambiar la mirada. Queremos *mirar la mirada*, salir del régimen visual o escópico^{xix} (Metz, 2001, p.71) para ampliar la mirada e iniciar un camino de deconstrucción ético de la manera de mirar al otro/a con el/la que a diario convivo desde la experiencia del *afecto*. Estas experiencias nos hacen sensibles y nos mantienen alertas para no aferrarnos a la distancia que insensibiliza.

Teniendo en cuenta que “la ética es una óptica” (Lévinas (2002, p. 50) no cabe duda que “mirar al otro a la distancia sin dejarse afectar, sin dejarse tocar, nos hace insensibles” (Castiblanco, 2016, p. 6). Con nuestros encuentros buscamos desaprender los códigos impuestos en la vida cotidiana e institucional y de manera natural optamos por transformar(nos) a lo largo de una sentida conversación.



Figura 15. Mesa Larga. Comunidad de Aprendizaje JJ Casas. Fuente: Archivo de investigación.

Una tarde de mayo del año 2016 entramos al espacio habitual de encuentro, esta vez la antigua mesa estaba cubierta de un papel negro que la hacía ver más grande y majestuosa, y en el centro había unas tizas de

colores, estáticas, como esperando su momento para dejar su rastro sobre la nada.

Tras las palabras de bienvenida, la comunidad de aprendizaje se dio a la tarea de pensar en dos preguntas centrales para la conversación creativa:

¿Cuál es el camino que usted ha recorrido para estar aquí?

¿Qué estoy siendo [sintiendo] en este momento?

En adelante fue la mano testigo de la emoción y de la razón, que permitieron llenar la vieja mesa de historias, sentimientos, pérdidas y logros, caminos, líneas y escaleras, flores y espinas, interrogantes y edificaciones, un sol compartido y muchos árboles, caras y cuerpos, espirales, casas y todo cuanto la vida trajo sobre la mesa.

De la ausencia de partida, poco a poco y ante nuestros ojos, la mesa se pobló con historias de vida pues cada uno/a de nosotros/as tomó un espacio y dibujó, lo que en ese momento la experiencia y los sentimientos relacionados dejaron surgir: cómo desde la diversidad podemos profundizar en lo que estamos siendo en este momento, reconocernos aquí, provenientes de diversos orígenes, pero juntos en las diferencias que unen en la con-vivencia.

Estar ahí no es tan sencillo como leerlo, implica el darse a través de la voz que narra lo que me ha pasado, lo que he recorrido y de qué manera estoy siendo aquí, un aquí llamado contexto educativo; un escenario que ha sido atravesado por múltiples teorías, investigaciones y normas, un escenario del que se esperan respuestas porque la sociedad misma ha depositado en ella sus

anhelos de cambio y porque las familias han llevado por décadas a sus hijos y a sus hijas, para que aprendan y ‘triumfen en la vida’.

¿Y qué de lo otro? Eso otro que habita en el SER y que también debería ser en la escuela, eso que me permite verme en el Otro/a, sentirme Otro/a, finalmente SER en el Otro/a, ese ser que al parecer no es más que el *estar juntos* en la *proximidad*.

En adelante le invitamos a ver los videos, donde compartimos nuestros recorridos y hablan las VOCES Otras de una existencia que en silencio asiste todos los días a la Escuela, en unos cuerpos que hacen presencia. A medida que compartimos la mesa larga, piense: ¿Qué ha tenido que recorrer para estar aquí?

Mesa larga de Doña Ramona: <https://youtu.be/TwAlzWvqPLE>

Doña Ramona a sus 61 años dibuja flores y corazones a lo largo de su camino recorrido, se siente como *de 15* justo ahora cuando ha vuelto a la escuela, donde se percibe al parecer en un estado del poder hacer, del ser capaz de alcanzar sus sueños y narra toda una vida al servicio de los demás, especialmente de su hijo, aunque ahora se anime a hacer algo para ella misma.



Figura 16. Código QR. Video Doña Ramona. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Ahora dice: *entonces pues realmente después de que ya no tengo como obligaciones, como tanta obligación, empecé a pensar en mí, que yo tenía que hacer algo por mí, porque toda la vida era haciendo siempre por mi familia, por mi hijo; acaso ¿su presencia en la escuela no podría ser un acto de revolución hacía sí misma? Y frente a una vida subordinada desde lo social*

/ familiar, construida desde las obligaciones, donde hablar de los sueños personales, pensarlo o pensarse no era posible, tal vez sólo había espacio para ser pensada desde *fuera*.



Figura 17. Dibujo Camino recorrido Doña Ramona.
Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

¿Opciones? Romper los límites de la historia personal, familiar y social era aún más impensable... hablo con riesgo a equivocarme desde lo escuchado y la oportunidad de haber sido afectado, por la voz de una mujer que en la escuela encontró la mejor lección de su vida... existir para sí misma.

Hoy doña Ramona ya no asiste a la escuela, ha tenido que incrementar sus horarios de trabajo para atender a su hijo de 35 años, como ‘DEBE SER’.

Mesa larga de Andrés: <https://youtu.be/wPSikUIi1sk>

Andrés irrumpe el espacio con tono de voz fuerte, con esas palabras que nombran una a una todas las personas que sostienen su vida y son cómplices de sus grandes triunfos.

“Aquí pinté pues las verdaderas personas que a uno lo quieren como toda la familia Joaquinista y acá todo el largo caminar que he tenido que recorrer en la vida”.

Da un espacio *en este mundo* a los que están con él y otro bajo la nube a los que *verdaderamente* “no están”, en suma, son todos los que hacen parte de su existencia y que le hacen sonreír o le producen llanto.



Figura 18. Código QR. Video Andrés Correa. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).



Figura 19. Dibujo Camino recorrido
Andrés Correa. Fuente: Comunidad de
Aprendizaje JJ Casas (2016).

Pasa de los personajes y sus momentos alegres a los de dolor y con voz quebrada hace un reclamo sentido, señala parte de su familia que no está bajo su sol... todo pareciera girar a su alrededor, sucede en su presente y asegura su futuro, al parecer una vida hecha para él.

Se asoman las caras de las personas que lo sostienen y el futuro está seguro por la convicción de saber lo que se quiere y tener lo necesario para alcanzarlo. Ahora, sólo pienso en la enorme responsabilidad de la institución familiar, educativa y social, que, a manera de la malla de Brand y Pope (como se citó en Cuervo, Pérez y Trujillo, 2008, p.30) deben seguir sosteniendo firmemente una vida en el presente y por demás un futuro [in]cierto.

Mesa larga de Misael: <https://youtu.be/VO63kpt2RPg>

La vida le ha proporcionado importantes cambios; del campo, que no ofrece oportunidades de estudio para él, a la pequeña ciudad que le da trabajo, y a una escuela que la siente propia; de cuidar carros durante 10 años, a los diferentes escenarios que le reciben con admiración por ser un cantante de impacto social, tal vez gracias a la mirada en clave de discapacidad y la poca creencia que se sorprende ante las capacidades que no se ven.



Figura 20. Código QR. Video Misael Tocarruncho.
Mesa Larga. Fuente: Comunidad de
aprendizaje JJ Casas (2016).



Figura 21. Dibujo Camino recorrido
Misael Tocaruncho. Fuente: Comunidad
De Aprendizaje JJ Casas (2016).

Misael le canta a la vida que tiene que vivir y le apuesta a diario a la vida que quisiera vivir, es fiel al conocimiento que imparte la escuela: un conocimiento que poco y nada tiene que ver son su profesión, en una escuela que le garantiza el derecho a la educación, pero que no le conoce desde los talentos sino desde las ausencias...

Los sueños y el deseo de “salir adelante”, es decir dejar su estado actual de un “atrás”, es un punto fijo en el horizonte, dice que lo motiva ayudar a las *mujeres* con las que vive, siente la responsabilidad como hombre de proveer un futuro mejor para todos/as.

Mesa larga de Carol: <https://youtu.be/WiyoK9IT3RM>

Y si te levantas una mañana con la expectativa de conocer a tu familia, pero luego debes mudarte esperar que pase la noche y al día siguiente volver a levantarte para conocer a tu nueva familia, esas familias de mentiras que bien se sabe, son sustitutas... A veces, pensar en tener un hogar es parte de lo que nos debe dar la vida por derecho.

Estar protegida del *Gobierno* podría significar, estar desprotegida del *Corazón*... Carol dice que es feliz, que le encanta el arte, que la vida la ha acogido con pequeños accidentes que no pasan de ser heridas que pronto sanan, al parecer se refiere a las de la piel.



Figura 22. Código QR. Video Carol
Dayana. Mesa Larga. Fuente:
Comunidad de aprendizaje JJ Casas
(2016).

Un dibujo entre espirales, como las vueltas que da la vida o saber ancestral: el principio que trae un final y un final que es el comienzo, y muchos corazones, suficientes quizá para reemplazar los que se han roto por el camino.



Miro el cuadro de marco curvo, es un espacio diferente / aparte en medio de todo, parece como si tuviera profundidad o como si fuera una ventana por donde entra y sale al encuentro de las formas y los colores que pintan su voz.

Figura 23. Dibujo Camino recorrido Carol Dayana. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Mesa larga de Leydi: <https://youtu.be/Pjr6bx0a4UA>

¿Qué será lo que lleva a una persona a volver a un lugar de donde un día por fin salió? Su recuerdo fijo en la agresividad entre compañeros, violencia de autoridad y maltrato continuo es hablar de un lugar al cual de seguro no se quisiera volver...



Figura 24. Código QR. Video Leydi Giraldo. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

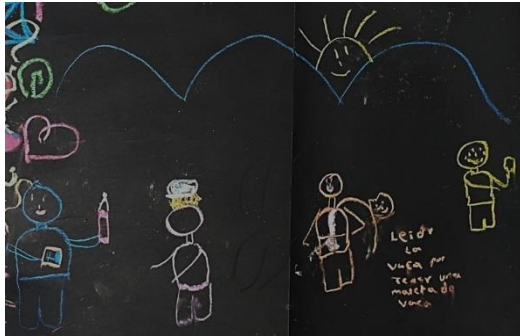


Figura 25. Dibujo Camino recorrido Leydi Giraldo. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

sobre todo ¿cómo lo está enseñando?

Hace 11 años una niña recibió una lección que nunca olvidará y que, para satisfacción del sistema, la lección le ha permitido ayudar a los demás...

Y será para la escuela motivo de orgullo pensar que hace tiempo la violencia dejó de ser el ritual de bienvenida para aquel que entraba con la etiqueta de la diferencia/anormalidad, como lo narra Leydi; Ella narra prácticas discriminatorias en pasado, pero ¿acaso estas ya no se reproducen hoy en día? Quizás sobreviva una violencia que no se ve porque se ha transformado para sobrevivir en las aulas destinadas a la *Educación para Todos*.

Mesa larga de Miguel: <https://youtu.be/WPZnfmVrAf4>



Figura 26. Dibujo y Código QR Camino recorrido Miguel Correa. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).

“Bueno aquí pinté el colegio” dice Miguel. También la distancia y tal vez... la proximidad.

A Miguel le hubiera gustado ser tratado como los demás, o por lo menos como sus demás hermanos, desde el hogar hasta la Escuela.

Mesa larga de Doña Tulia: <https://youtu.be/3Iw3L7NbIBU>

Un camino que no tiene infancia, una historia que empieza cuando cobra sentido por el otro/a, ese que le necesita, que le reclama su atención y servicio... una vida de cuidados que van y no vienen, que soportan los problemas y protegen de la enfermedad o quizá a la enfermedad...

Un camino demasiado largo que a cada instante debe dar a cada quien lo que le corresponde, o por lo menos lo que el corazón de madre sabe que debe dar: una cuidadora que no tiene historia propia y que lucha por conectar los mundos que la rodean.



Figura 27. Código QR. Video Doña Tulia. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).



Figura 28. Dibujo Camino recorrido Doña Tulia. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

sería de la persona bajo su cuidado?

Doña Eva Tulia dice: “Pero, que uno siempre vive pensando en ella, vive pensando en todo en la casa, uno no sabe qué hacer”... a veces vemos sólo enfermedad donde tal vez hay diferencia.

¿Y si mañana amaneciera la mujer, la madre, la compañera, y si volviera la hija y la hermana, la resguardista que lucha por su territorio y por no perder su origen, y si mañana desaparece la cuidadora?, ¿si se acaba su cuidado?... ¿Qué emergería y qué

Mesa larga de Doña Carmenza: <https://youtu.be/4PgTMdIWvFU>

El camino de espinas: legendaria figura que evoca sufrimiento y que nos sitúa en un punto de partida, en un parir a un mundo poco prometedor y ¿qué será de los hombres y las mujeres sin la promesa de un mundo para ellos/as?

El Especialista, con letra mayúscula, saluda desde la condena a razón del saber/poder, te reciben con los brazos cerrados y te da la “mal/venida”: “ÉL dijo que Andrés no iba a ver, no iba a hablar, no iba a caminar, no iba a hacer nada...”



Figura 29. Código QR. Video Doña Carmenza. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

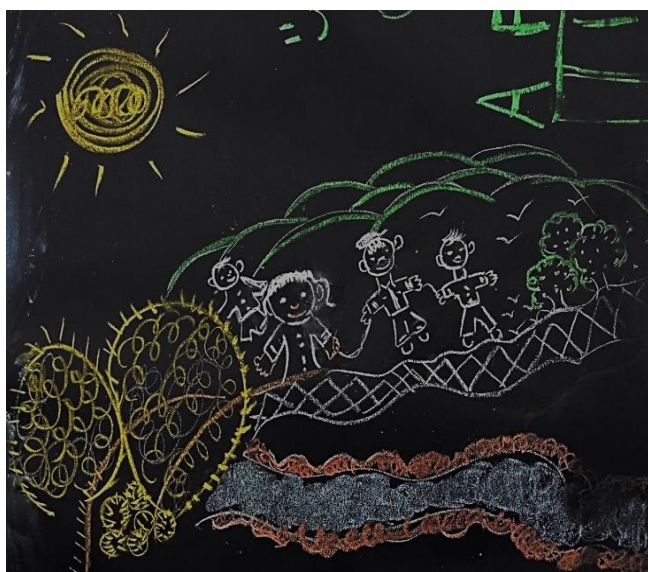


Figura 30. Dibujo Camino recorrido Doña Carmenza. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

lo discriminaron sino lo integraron con todos sus compañeros.”

Hoy, estamos aquí para compartir el sol y tal vez “por una esquinita” recibir amor de los demás... contra todos los pronósticos/diagnósticos hoy estamos para conversar.

Y justo eso fue lo que el río se llevó, un Magdalena azul con el rosa que le da emoción a su cauce y que te hace sensible a una bella vida en pie de franca confrontación con el sistema médico: “...allá aprendió a nadar, aprendió a montar a caballo, a pesar de que se cayó y se fracturó pero bueno, aprendió a jugar futbol y estuvo en un colegio donde los niños no

Mesa larga de la profesora Zonia: <https://youtu.be/fv1DPbhNhwE>

AFEPTO... no puedo dejar de pensar en la palabra *AFEPTO*, esta vez con una P central que un observador desprevenido tacharía como un error; la profesora Zonia refiere la P mayúscula a las *personas* que la rodean, las que están próximas y con las que comparte la vida a diario, no las limita ni clasifica en los/as de la escuela, la casa o los/as amigos/as, sólo habla de quienes están alrededor y surge una emoción educativa al saber que son

precisamente las personas que identifica como apoyo, para ascender en la escalera de su caminar. Ella no habla de *afecto*, pero su único secreto es afectar y dejarse afectar para ser, al fin, en la tarea de educar.



Figura 31. Código QR. Video Profesora Zonia. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

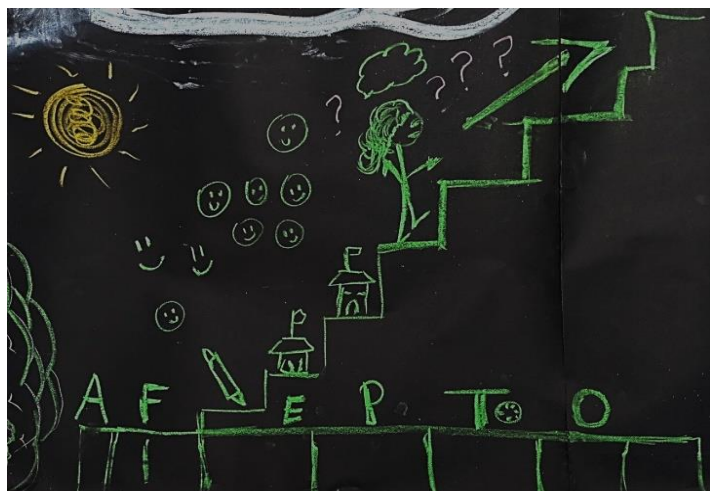


Figura 32. Dibujo Camino recorrido Profesora Zonia. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Un camino en subida, con una fuerza de *gravedad* en contra, superando conocimientos y guiándose por sus incertidumbres... la maestra que crece a medida que encuentra la felicidad en lo que está haciendo, en lo que está siendo.

Mesa larga de la profesora Ivonne: <https://youtu.be/WeYaNAW90IM>

El negro profundo es invadido por un jardín de rosas, trae sus flores (personas), sus hojas y sus espinas (dificultades y comentarios), en medio de la oscuridad resplandece el constante deseo de aprender, de ese *tocar* y dejarse *tocar* que enseña y le permite sentir vida y da sentido para vivir.



Figura 33. Código QR. Profesora Ivonne. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

Un camino se abre en un momento maduro de la vida, pero no sólo invita el tránsito, sino que recuerda intereses primarios de vocación inconclusa, quizá un deseo tan profundo como oculto que se pierde de vista de vez en cuando, cuando la rutina no da espacio para conversar y vigila atenta su ritmo acordado para trabajar.



Figura 34. Dibujo Camino recorrido Profesora Ivonne. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Un preescolar para jóvenes y adultos donde des-aprenden y co-construyen, donde el amor y el respeto es el logro mayor que aparece ausente en el planeador, una maestra que defiende su sentir y lo llama *educación inclusiva*, que sabe y siente, que la escuela es un escenario en el que para recibir hay que darse... y qué decir del marco espinoso de colores, que si

fuéramos hacia el origen / hacia el otro lado, tendería a desaparecer!

Mesa larga de Martha: <https://youtu.be/ZFew1p6D0O4>

Las instituciones se alzan orgullosas de marcar el camino, del edificio a la casa de campo, a lo propio... es como un volver a casa, a los lugares de errancia... a Chía, a compartir vida, amistad y sentimientos... después de haberlo intentado por fuera del resguardo...



Figura 35. Código QR. Video Martha Quecán. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

La estudiante reclama bienestar, decir lo que me gusta y no me gusta, pedir buen trato, cambiar de profesora así como ellos los cambian de puesto o de salón, Martha reclama, tal vez más allá de lo que es visible, justicia y reconocimiento.

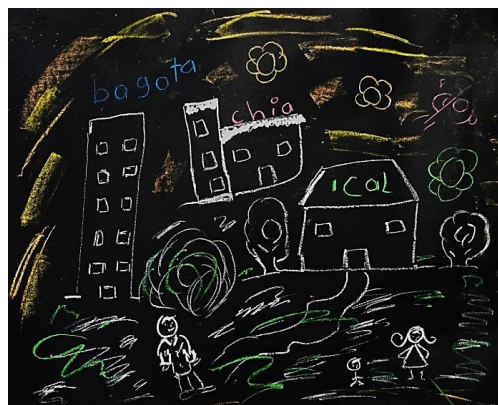


Figura 36. Dibujo Camino recorrido Martha Quecán. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Mesa larga del orientador Fabio: <https://youtu.be/cpzE4qrX9Sk>

¿Qué voy a hacer en mi vida? Es una resistencia a la respuesta dada, a la forma aprendida, a lo que debe ser y cómo debe hacerse, es un coleccionar incógnitas que componen una enorme palabra, esa que me señala y me obliga a mirar[me] desde lo que estoy siendo como compañero, profesional, padre, esposo, orientador... me obliga a reconocermelo como otro en otro/a.



Figura 37. Código QR. Video Fabio Torres. Mesa Larga. Fuente: Comunidad de aprendizaje JJ Casas (2016).

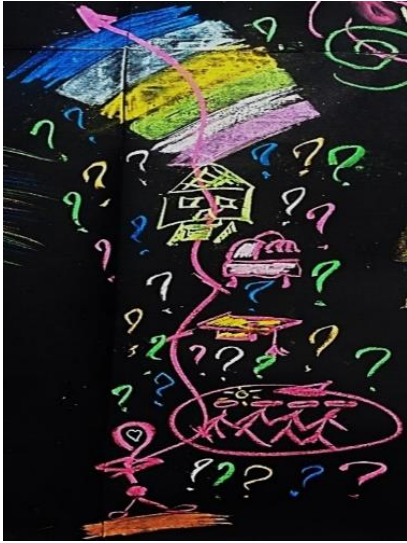


Figura 38. Dibujo Camino recorrido Fabio Torres.
Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Veo una línea de vida de la incógnita mayor [YO] hasta el arcoíris que amenaza con la sorpresa, que atenta contra el escuchar y entender para recetar, para la guía, la fórmula, el paso a paso, la traducción, la interpretación, el análisis y la condena.

Al parecer hay que nacer de nuevo cada día, un horizonte superior lleno de posibilidades y sobre todo de diferentes colores.

Habitar la pregunta hasta encarnarla quizá...

Mesa larga de Daniel:



Figura 39. Dibujo Camino recorrido Daniel Aponte. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

[...] *Un amigo* [...] *Soy yo* [...] *Me gusta ir a misa* [...] *Me encanta venir aquí* [...] *Si!*

Momentos, silencios, suspiros, palabras y los trazos rosa y azul...el misterio del Otro.

Las Voces OTRAS en la mesa larga, son las palabras [palabra-palabra, palabra-dibujo, palabra-expresión, palabra-gesto, palabra-seña, palabra-llanto, palabra-risa, palabra-silencio, palabra-color...] que emergen del interior de las personas, no para decir solamente lo que les ha pasado, sino para cortar el silencio de sus sentimientos y formas de pensar frente a eso que han tenido que recorrer, esta vez tomando distancia de los discursos correctamente políticos, con sus circunstancias sociales y culturales.

Una mesa que sirve el platillo favorito de cada comensal: Uno/a mismo/a. En un ejercicio íntimo de pensarse, de mirar[se] desde su propio recorrido y encontrar sentido a lo que se está siendo, esta vez el *silencio* es la apuesta para que el trazo aparezca, atraviese la hoja en



Figura 40. Foto Mesa Larga Cierre. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

blanco[negro] y sea testigo de un pensarse a sí mismo; un silencio que ya acepta la “imposibilidad de ingresar en el diálogo de pensamiento y, por tanto, de pasar solamente a ser pensados” Mignolo (2003, p. 23), es un NO MÁS a esta sentencia, es empezar ahora a escuchar la[mi] voz.

La mesa larga va más allá de una actividad creativa y discursiva, es poner sobre la mesa lo íntimo y personal para convertirlo en lo público, descubrir caminos que se entrelazan y se comparten, situaciones que nos tocan, escaleras que se convierten en barreras de acceso y exigen otro tipo de esfuerzo, flores que hablan de cada uno/a, espinas y más espinas, lagrimas que fluyen entre palabras y trazos de colores, letras que hablan por sí solas y que se pueden juntar, en fin cientos de posibilidades, tantas como las diferencias que hay en las personas, que en su tejido social con el fino hilo interseccional, develan situaciones de opresión y denuncian a un mundo de privilegios a título de la inclusión.

De acuerdo con Zapata (2013) citado por Munévar (2015) “deconstruyendo lo establecido como fijo e inamovible con el fin de descentrar lo diferente y hacer los análisis de las desigualdades sociales en perspectiva interseccional” (p. 70), es cambiar la mirada y escuchar las VOCES que dicen de una existencia, la promesa que viene del Otro y anuncia que no sólo está, sino que ES.

Finalmente, abandonar la mesa larga dejando a la vista que lo personal se convierte en público nos anima a pensar que es un modo de sentir lo político^{xx}: no podemos pensar que las experiencias compartidas a lo largo de los caminos narrados/dibujados no tienen nada que ver con las políticas existentes, estas inciden en cada persona que ha interpretado el personaje que le corresponde en su momento y a su modo.

(...) mi dolor, o mi silencio, o mi cólera, o mi percepción, no son finalmente sólo mías, y que me ubican en una situación cultural compartida que me permite entonces habilitarme y potenciarme en vías insospechadas. [...] Lo personal es pues, implícitamente político en el sentido de que está condicionado por estructuras sociales compartidas, pero también lo personal ha sido inmunizado contra el desafío político al grado tal que la distinción público/privado perdura (Judith Butler, 1990, p. 301).

En fin, a través de los cuerpos que hablan de presencias, se escuchan las Voces Otras. Estas interrogan, cuestionan, sensibilizan, critican, sancionan, delatan, conmueven, de-construyen y triunfan ante el silencio de partida y al interior de cada persona: se descubre a sí misma como otra. Optan por arribar al punto de llegada en la proximidad derivada de la conversación: conversar desde un lugar ocupado en la mesa es un paso firme para pensarme, narrarme y escuchar[me] la voz de mi existencia, es una nueva forma de interpretar lo que hay de mi experiencia en las estructuras políticas y culturales, saber que mi presencia trasciende, cuando

existir es el único modo de vivir en la escuela y las formas de ser, conocer y hacer tienen todo el poder para *transformar lo que está siendo la escuela hoy*, justo y junto al lado de quienes se convierten en la *responsabilidad primera de vida antes que la vida misma*.

Todos y todas a las tablas

Tomarse la tarima y convertirla en un espacio íntimo, se convirtió en el acto de *poner el cuerpo* para la comunidad de aprendizaje...

La mirada es un gesto, el mayor de los gestos. La mirada palpa, empuja, detiene, sostiene, traspasa. Mirar es poner el cuerpo. (...) Escuchar es recepcionar la voz de otro. Recepcionar en diferencia, escucha particular de una voz única, de una voz con nombre. Una primera condición para que exista escucha es la presencia. (...) Escuchar, entonces, requiere de un compromiso corporal, la persona que mira y escucha está poniendo el cuerpo (Calmels, 2016, p. 4-6).

El teatro no como disciplina artística, sino como herramienta pedagógica de investigación en el marco de las Ciencias Sociales, nos permite explorar formas de pensar, recrear escenarios cotidianos, de errancia como diría Jaramillo (2012, p. 135) “que son oportunidades para saber (sabor) a qué sabe lo que las personas saben.” Es poner en escena a través de la imaginación y el cuerpo, los lugares, las personas y las situaciones que nos permiten degustar, ya no en la ‘mesa’ sino en las tablas, el *conocimiento saborizado*.

Bastó con el consenso de la comunidad para identificar los personajes que habitan el cotidiano, en una conversación previa entre todos/as fuimos inventando los personajes, parecía que tantas historias de vida vividas y observadas, se iban entretejiendo para poder nutrir las escenas y dramatizar una historia al final que bien podría tratarse de una tragicomedia.

Los momentos de dolor, frustración, incertidumbre, se entrelazaban con los de alegría, conocimiento, juego y amor, en un solo relato que parecía la historia de todos. Nadie se quedó sin papel a representar, nadie pidió ser otro personaje, nadie se negó a hacerlo, era como si fuera la obra que habíamos planeado hace tiempo.

En poco tiempo se determinaron las escenas que rápidamente marcaron el camino a recorrer por Misael, un joven de 17 años, quien con unas características particulares de vida, un día golpea a las puertas de la escuela, trayendo consigo una realidad familiar y social, buscando una oportunidad para hacer presencia y esperando la mejor lección para encontrarle sentido a existir.

Con todo esto, emerge la obra: “Mi escuela: de la hostilidad a la hospitalidad”

Argumento.

La obra se ha organizado en cinco escenas principales, por favor revise en cada escena el material audiovisual [haciendo uso del código QR o del link para YouTube] para conocer la obra y poder conversar en adelante.

Primera escena <https://youtu.be/r3TQ4K3b6JY>: La obra cuenta la historia de Misael, un joven de 17 años que transita entre la ausencia de su padre, los conflictos con su mamá y el rechazo de la sociedad, situación que trata de olvidar en el consumo de licor y de drogas.

Los constantes enfrentamientos con su mamá lo llevan a cambiar su situación de vida mediante el ingreso a un colegio, donde pudiera “mejorar su aspecto, cambiar de rutinas y aprender lo necesario para salir adelante”.



Figura 41. Foto y QR Teatro, I Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).

Segunda escena <https://youtu.be/EX1xeeJq8XE>: En su intento por conseguir un cupo, tuvo que visitar varios colegios, debido a que su edad y estado personal – familiar no lo convertían en un buen candidato para ingresar.

En su tercer intento fue acogido por una institución que tras hacer un acuerdo de confianza con él, lo recibió en el aula donde tendría que seguir enfrentando el rechazo, la violencia y la exclusión, pero esta vez desde adentro de la escuela y por parte de sus nuevos compañeros.



Figura 42. Foto y QR Teatro, II Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).

Tercera escena <https://youtu.be/x3QCIEnRi8>: Un primer momento importante en la historia es cuando Misael tiene que confesar en frente a sus compañeros que a su edad no sabe leer, no sabe escribir y no posee conocimientos de matemáticas, requisitos fundamentales para ser y estar en el colegio.



Figura 43. Foto y QR Teatro, III Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).

Los espacios de descanso eran momento de soledad que tan sólo se interrumpían con las burlas, gestos de rechazo y golpes que sus compañeros de manera disimulada le propinaban.

Por su parte la madre de Misael ante la libertad que le implicaba el no estar con su hijo, se dedicaba a ‘disfrutar la vida’.

Cada clase se convirtió para Misael en tratar de encontrar un lugar donde estar tranquilo, la maestra le cambiaba de puesto para propiciar la amistad con algún compañero; fueron intentos frustrados a los que tenía que sumar fuertes llamados de atención a los/as estudiantes por su rechazo abierto al nuevo

compañero, incluso Andrés, un estudiante que se mostró solidario con el nuevo compañero fue criticado por el resto de compañeros/as.

Cuarta escena <https://youtu.be/58DSL0bpoJ8>: Ante el precario nivel académico de Misael la maestra con el apoyo del rector se reúne con la madre, quien se hace presente con su nuevo novio y con su hijo Misael. La maestra intenta convencer a la madre de la necesidad de apoyar a su hijo, le muestra su interés por querer ayudar desde el aula y le habla de los pequeños logros que Misael ha alcanzado en poco tiempo. La madre permanece incrédula y poco optimista ante el proceso de su hijo, en ningún momento habla bien de su hijo ni muestra interés alguno.



Figura 44. Foto y QR Teatro, IV Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).

Finalmente, el director condiciona la permanencia del estudiante a la firma de un compromiso entre la madre, su novio, el estudiante y la profesora; al tiempo que le sugiere a la madre que le permita a Misael asistir a una fiesta de integración esa misma noche.

Quinta escena <https://youtu.be/auhJ7b0-LqY>: Esa noche la fiesta no empezó muy bien. La llegada de Andrés con Misael fue recibida con reclamos alegando que la presencia de Misael dañaba la fiesta. Andrés toma la palabra y en un gesto de nobleza y liderazgo pide una oportunidad para conocerse y mejorar las relaciones con el nuevo compañero. Ante las palabras de Andrés, el grupo a regañadientes cambia su actitud; en ese momento se hace presente la profesora quien fortalece la iniciativa de Andrés y apoya una dinámica de integración que el mismo estudiante-amigo tenía ya preparada.



Figura 45. Foto y QR Teatro, V Escena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).

La noche transcurre entre risas, palabras y baile, aunque Misael no se anima a participar activamente. Permanece hasta el final de la fiesta. Esta concluye con el reconocimiento de parte de todos/as acerca de la importancia de hacer actividades dentro y fuera del colegio que les permitan conocerse más y compartir fiestas y obras. Terminan con un abrazo solidario como gesto de aceptación y compañerismo.

La obra fue creada en la tranquilidad de una conversación creativa, cada uno/a intervenía a los personajes que poco a poco tomaban fuerza y forma, que poco a poco se parecían a muchos de los hombres y las mujeres que transitan a diario por los espacios de la escuela.

En adelante cada uno escogió su personaje, unos/as por voluntad, otro/as por afinidad, pero ante un escenario que invitaba a ver la experiencia, de un personaje que un día, piso el mismo terreno, dio los mismos pasos, pero esta vez su final estaba en nuestras manos.

Personajes.



Figura 46. Foto Personajes del Teatro. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Misael: Actor principal; Hombre joven que a lo largo de la obra vive experiencias fuertes a nivel familiar y el contexto escolar; se encuentra constantemente en riesgo de consumo de alcohol y sustancias psicoactivas. Su caminar es una lucha personal por no desaparecer de la escuela y encontrar su

lugar en el mundo. Interpretado por el estudiante Misael Tocarruncho.

La Mamá de Misael: Mujer adulta, madre cabeza de hogar, con dificultades en la educación de su único hijo y sin el apoyo del padre. Se caracteriza por establecer una relación amorosa con

un hombre más joven que ella, contemporáneo de su hijo, al parecer por un marcado interés económico. Interpretada por la profesora Ivonne Rojas.

El novio de la mamá de Misael: Hombre joven de sentimientos nobles e inocentes, el cual se enamora de una mujer mayor y decide asumir el rol de esposo y padrastro. Interpretado por el estudiante Miguel Correa.

El rector: Hombre adulto, serio, poco sensible a la situación de sus estudiantes, con poca incidencia en escena, salvo para la representación directiva en el momento de aplicar la sanción correctiva y garante de un mejor funcionamiento. Interpretado por el orientador Fabio Torres.

La Profesora Zonia: Mujer adulta comprometida con la educación de todos/as sus estudiantes, garante del desarrollo académico y el buen comportamiento dentro del aula, gestora de soluciones y comprometida con su labor. Interpretada por la profesora Zonia Herrera.

Carol: Mujer joven, compañera de Misael, quien ejerce un liderazgo negativo al interior del curso, una de las dos responsables de ambiente de rechazo y violencia hacia el protagonista. Interpretada por la estudiante Carol Dayanna Gómez.

Daniel: Hombre joven compañero de Misael y amigo de Carol, quien apoya todas las acciones de rechazo y violencia que se presentan en el ambiente escolar. Interpretado por el estudiante Daniel Aponte.



Figura 47. Foto Personajes del teatro 2. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Leidy: Mujer joven compañera de Misael, quien ejerce un liderazgo negativo al interior del curso, una de las dos responsables de ambiente de rechazo y violencia hacia el protagonista, sus acciones de agresividad y exclusión son más

marcadas desde el primer día contacto con Misael. Interpretada por la estudiante Leidy Giraldo.

Martha: Mujer joven compañera de Misael y amiga de Leidy, quien apoya todas las acciones de rechazo y violencia que se presentan en el ambiente escolar. Interpretada por la estudiante Martha Quecán.

Andrés: Hombre joven compañero de Misael, sensible a la situación de exclusión que se presenta en el ambiente escolar, no participa activamente en las acciones de rechazo y violencia hacia el protagonista, a cambio se enfrenta a sus compañeros/as y propone acciones de mejora que terminan solucionando la situación. Interpretado por el estudiante Andrés Correa.

Posteriormente tuvimos la oportunidad de ver[me]/[nos], de tomar un lugar desde fuera y sobretodo de tomar distancia para *poder mirar*, es decir, para poner en juego nuestra forma de mirar ese *adentro* en un *afuera* teatral, alertar y prevenir la mirada ante el riesgo de reproducir ese el *ojo que mancha* de Nietzsche^{xxi} (1999, p. 99), y no ver que ese/a que veo en mí, es el/la otro/a.

Calmels (2016) no se va sin recordar que “el cuerpo habla de la persona en sociedad, el cuerpo está sostenido por la coyuntura cultural” (p. 2) y entonces al mirar esos cuerpos en escena [nuestros cuerpos], llenos de vida por la experiencia social que les da sentido para actuar, es entender que es la voz, es el cuerpo, es la existencia de todos/as y cada uno/a.

La mirada del ojo crítico



Figura 48. Fotos Análisis de la experiencia teatral. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).

El video de la obra “Historia de bienvenida”, permitió abrir espacios colectivos para hacer un ejercicio reflexivo frente a las situaciones que tienen lugar dentro y fuera de las instituciones educativas y que afectan a la llamada educación inclusiva.

En primer lugar, sorprende que a pesar de que el actor principal es conocido por su condición de discapacidad física, el personaje en ningún momento habla de esta condición; el tema no se toca en los textos de ninguno de los personajes. La movilidad del actor no afecta al personaje en escena, la proximidad permite ampliar las relaciones entre estudiantes y docentes que ven en las personas múltiples características y comparten formas de hacer las cosas. Las formas de hacer presencia no son una barrera.

Por el contrario, la situación representada por este mismo personaje activa una de las prácticas más sentidas de la escuela: la discriminación. Doña Tulia ve en las burlas, el mal olor, la ropa, entre otras, excusas para no reconocer, ni mucho menos aceptar las diferencias; alguien ha interrumpido la “armonía” de nuestra escena y se debe eliminar, es un cuerpo que no corresponde, que no está en la medida, es inesperado... es incongruente.

La incongruencia es tema de conversación entre Carlos Skliar y Jorge Larrosa... en el ensayo documental *La escena está servida* (Video de YouTube, publicado en mayo del 2013):

Pero que ocurre cuando entra en la escena un cuerpo inesperado, una voz algo difusa, una mirada casi intraducible.

Qué ocurre cuando la escena se vuelve, entonces, incongruente.

Pues habrá ya quienes fuercen la congruencia, forzando los cuerpos para que sean solo un cuerpo, forzando las voces para que sean apenas una voz, forzando las miradas para que sean una única mirada.

Más adelante vemos una escuela que se pregunta extrañada frente a un personaje analfabeto, busca explicación a su existencia y a través de los pares se le pide justificar su presencia, ¿cómo llego?, ¿quién lo trajo?, ¿quién lo dejó entrar? Doña Carmenza en su percepción de madre está de acuerdo con doña Tulia acerca del rechazo por la diferencia, de alguna manera hablan de la “discapacidad” de los compañeros de clase, que no pueden reconocer [/se en] la diferencia.

Uno de los mayores debates durante la reflexión, fue provocado por la escena en que el personaje central llega a su casa bajo los efectos del licor y tras recibir el reclamo de su mamá, ella decide entregarle la ropa para que se vaya de la casa. Las mujeres madres de los/as estudiantes reclaman una madre más comprensiva, tomando su lugar con parlamentos que hubieran dicho en su lugar “¿por qué llega borracho? Ella debería preguntarse ¿por qué él está tomando? ¿Acaso está buscando ese afecto que no encuentra en la casa? o ¿es cómo una salida? ¿Qué pasa? ¿Por qué está haciendo eso? Y en un acto silencioso las miradas se posan en Misael - estudiante, esperando que responda todas y cada una de las preguntas, que no le hicieron a Misael – personaje en su momento escénico.

Ante esto y sin ninguna extrañeza por el salto de la ficción a la realidad, Misael responde con la realidad en sus palabras y la emoción de quien es escuchado por primera vez: “es una forma de desahogarme, lo hago para poder expresar...” y tras develar su complicidad con el personaje, su voz se apaga lentamente hasta que sus palabras se hacen imperceptibles...

Las madres reafirman el momento diciendo: “seguramente es para buscar quien lo escuche”, aunque rechazan firmemente la violencia como respuesta a una situación de esta índole, reclaman el *cariño*, y la *acogida*, como gestos fundamentales para la *hospitalidad*, esa que se aprende en casa y se reclama a la escuela.

La conversación avanza en las entrañas de una realidad que exige descentrar la mirada, que provoca de manera natural mirar[se] como difícilmente se hubiera hecho antes, como no miramos

en la escena de la cotidianidad, hablamos de *de-construir la mirada* y poder mirar la mirada, para entender desde donde miramos y cómo lo aprendido/impuesto ahora se desvanece en la proximidad, junto al/a próximo/a, quien está a mi lado, con quien converso y al/a que no estoy dispuesto a seguir mirando de ‘esa manera’.

A diario golpean las puertas de la escuela caminantes en busca de la educación de calidad, esa promesa para todos/as que se desvanece en la puerta que se cierra o la falta de cupo, de recursos, de personal capacitado, de espacio o de voluntad. Esta persona ya no grita a la puerta inerte que poco puede hacer por alguien que no alcanza a existir en la escuela, opta por dar la media vuelta y alejarse... Alguien dice en medio de la discusión: “hay escuelas que convencen a las personas que la vida maravillosa si existe pero no ahí, sino *afuera*”... y tal vez tenga razón.

Carol se roba un momento para salir de la obra y pensar en las veces que su perfil no es el adecuado para estar allí: ese perfil que no se sabe en realidad cuál es ni cómo se define, quién lo determino o cómo se ajusta, pero que juzga y gobierna, y mantiene la puerta cerrada. Para ella, el perfil que no encaja en el hogar la condena a la diáspora juvenil, no tiene una familia en el mundo.

La profesora Zonia analiza una escena y dice que “quitarse la gorra es darle la cara a la vida”. La escena de entrada al salón de clase marca la imagen de un director que le entrega un “caso” oculto (bajo la capucha) a la maestra. La incertidumbre y la curiosidad ante el *extranjero*, es lo que siente la maestra. Lo primero que ella hace es pedirle que descubra su cara y que pronuncie su nombre: un instante del conocer, una oportunidad del ser para liberar la voz que tiene un rostro, un acto simbólico de *poner el cuerpo*.

Las dificultades para hacer amigos, el rechazo experimentado en el símbolo de correr la silla, “mover la butaca” “nos corren no para estar *adentro* sino para seguir *afuera* a pesar de haber entrado” ¿qué hace aquí? Se preguntaban unos a otros... y es ahí donde tiene *que*

responder por su derecho a ser, en palabras de Lévinas (1982), *el temor [crainte] por Otro [autrui]. Mi-estar-en-el-mundo o mi “lugar bajo el sol”, mi estar “en casa”* (p. 17) para sentirme a gusto porque he llegado a mí colegio, mí salón, mí espacio, sin tener que usar la violencia para entrar. El haber venido a donde están todos/as porque al golpear la puerta, esta se abrió...

Ante cada escena se siente la necesidad de hacer una pausa, es prudente parar para escuchar la voz porque alguien tiene algo para decir y le provoca dejar salir, liberar y liberarse de todo lo que el silencio había guardado celosamente. La escena donde Misael se levanta con esfuerzo de su silla (por las particularidades de movilidad, propias de su condición física), intensifica la mirada, pero sin intención de aproximarse en su ayuda: ¿deberíamos ayudarlo a levantarse? nos preguntamos, ¿Es igual o diferente?, se ha planteado allí uno de los dilemas que a diario se tienen que resolver.

Una maestra exclamó: *¡ayudarlo sería como tratarlo de discapacitado, si le ayudo lo puedo hacer sentir como un inútil!* Otra voz dice que no ayudarlo es como invisibilizarlo. En todo caso somos conscientes de que “la diversidad provoca una inclinación hacia la desigualdad y la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática: el otro diverso acaba por ser otro desigual.” (Skliar, 2016, p. 187)

Por lo demás, se convierte en otro que no tiene voz, que no tiene nada que decir... nuevamente las miradas se posan curiosas sobre Misael: la voz del personaje se funde con la de la persona, a estas alturas ya nadie sabe de dónde vienen las palabras, pero de fondo se sospecha que la obra fue una excusa para lograr escuchar las Voces Otras y para *poner el cuerpo* de todos/as ante todos/as, de repente en un acto fiel a la promesa educativa actual.

La escena está bien, asegura Misael, no hay necesidad de ayudarlo, todo depende de las circunstancias, no hay un manual y no debería haber condiciones que condicionan, ni para quien

hace las cosas de lo cotidiano de manera diferente, ni tampoco para quien está cerca. La ayuda se necesita ante las situaciones de discriminación, cuando la actitud, producto de la mirada de otras personas tienen la intención de dañar a quien atenta contra la congruencia de la escena. Añade Misael que situaciones como tomar el transporte público, pedir empleo y participar en algunos sitios o actividades, resulta ser más discriminatorio que la indiferencia al levantarse de una silla.

La obra continúa con su intención de forzar ese mirar la mirada que nos lleva al debate, a señalar lo que le pasa a uno u otro personaje, a darnos cuenta y preguntarnos por lo que incluso hasta el momento de actuarlo, era lo “normal” lo que es y de la forma única de hacer las cosas. Pero al volver a mirar lo ya mirado, vemos otras cosas que nunca habíamos visto y que siempre estuvieron allí, el telón nunca se cerró porque la escena siempre fue real, está siendo real, no acaba o no la dejamos acabar, el personaje central nos cuestiona con su actuación en cada parte de la obra, intenta *tocar* a estudiantes, maestras, orientador, directivas, padres, madres y acudientes. En coro decimos: ahora que nos sentamos a mirarnos es inevitable dejarse *tocar*.

Al final, la obra termina con uno de esos finales felices, donde se representa una especie de cambio mágico y con un discurso se resume la voz de todos, con una fiesta que transforma la presencia, cubre la diferencia y con un abrazo se da la bienvenida a la ficción de la existencia... un espectador desprevenido/a en la acera de la vida, se preguntará: ¿qué pasará mañana cuando vuelva a la rutina y la mirada siga siendo la misma que anima la distancia frente a lo des/conocido?

La obra terminó, pero esto no concluye aquí...

Ver lo [in]visible <https://youtu.be/APQEngvFLM0>



Figura 49. Foto y QR Video Muro Invisible. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Cuando el hacer cosas conjuntamente mantiene la sorpresa de no saber lo que pasará, no es posible premeditar, predestinar o pre-condenar el instante mismo del encuentro. En este camino, surge el deseo por seguir entretejiendo sobre lo que se ve (presencias), conjugar los hilos de las experiencias y sus emociones, los deseos y sus barreras, la realidad y sus formas de ser y estar en el mundo, “tejer fino” lo que se está aconteciendo y mirar a profundidad de qué está hecho.

Las Voces Otras de la Diversidad en las escuelas, es una apuesta por la co-existencia que empieza por desnudar el origen colonizador del mirar, del ser y del hacer según el orden establecido en la escuela. Para ello es preciso, según Skliar (2002), “interrogarnos por el lugar desde donde parte la mirada, y las estrategias de visibilidad-invisibilidad como productoras de alteridad (...) esa egocéntrica normalidad que no se mira a sí misma” (como se citó en Díaz, 2012, p. 36).

Quisimos atrapar en el aire las Voces silenciosas que flotan en el ambiente escolar, que no se pronuncian o que al instante de ser pronunciadas se normalizan mediante la traducción a un sistema que oye pero no *escucha*, que dice pero no *conversa*, que mira pero no *se mira*. Y lo hicimos plantando un muro infinito lleno de colores, palabras, dibujos, rostros, cuerpos, en un

ejercicio de *tomar vida para hacer visible lo invisible*, mientras escuchábamos las palabras del músico y compositor argentino Gustavo Santaolalla: “no existe fuerza en el mundo que pueda parar la voz, no hay vitamina que alcance cuando del alma es la tos. Cuando sabemos lo que tenemos y transparente todo lo vemos...”


En medio de sus acordes, la emoción se regocija y la voz rompe el silencio, se deja dibujar en la superficie de las relaciones personales y lo que antes tan sólo se sentía, aparece ante la mirada indiferente: “estamos construyendo una escuela para todos/as, ¿nos ayudas?”, es la consigna; para ello, se disponen marcadores y un muro transparente. Sin demandar explicaciones las personas se acercan a dejar su pensamiento o emoción en el muro que todo lo vuelve visible.



Figura 50. Foto Muro Invisible 2. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

El muro invisible es una estrategia de emancipación de las Voces Otras, con un componente de intervención muy cercano al performance, es una apuesta colectiva realizada en un espacio abierto para interrumpir el camino que se recorre a diario, es una convocatoria a co-construir, es un testimonio de quienes renuncian a su ocultamiento y se disponen a poner el cuerpo para escribir o dibujar en el espacio que habitan a diario.

La comunidad de aprendizaje, tomó su espacio e hizo visible VOCES Otras producto de sus emociones y deseos:

 "Ámate"

"No debemos aislar a las personas que tienen discapacidad, de ellos recibimos grandes enseñanzas"


"Que la liga de Chía nos tenga más en cuenta a las personas de alto rendimiento para los nacionales"

"Que no hay que burlarse de los demás"

"Todos debemos estudiar"

"A mí me gustaría que me respetaran"

"No importan las discapacidades, lo importante es el respeto" "

I  U MY SCHOOL"

"La tarea del educador no es podar las selvas, sino regar los desiertos"

"Debemos ser tolerantes los unos a los otros"

"existir, ser sentí pensante"

"Todos podemos hacer un colegio mejor"

"Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto [Aristóteles]"

El otro/a que cruza a diario se limitaba a posar la mirada sobre el muro. La curiosidad no alcanzó para que *los/as otros/as* se sintieran parte de la convocatoria, es decir, de la escuela que soñamos como un espacio de co-existencias, un escenario de y para todos/as que aún no se comparte, donde ellos y ellas no tienen un lugar, donde se traza la línea imaginaria o invisible que demarca el territorio e imprime una condena que dice: "no fuera excluidos, sino dentro y oprimidos" (Briones y Díaz, 1997, p. 36) usando un marcado 'nosotros/as'.

Nos urge dar una mirada a lo que ya habíamos mirado, volver a pasar quizá más despacio, pero con una mirada diferente, descentrar la mirada y tal vez mirar de otro modo, desde otra perspectiva, todo esto obliga una forma de pensar diferente, para darnos cuenta de las sutiles dinámicas del poder, volver la mirada al ser y romper el borde del molde hecho para mirar, quitar[me] el manto de la normalidad que cubre y mantiene oculta la opresión, de la que yo me descubro finalmente siendo un resultado colonial... siendo y haciendo parte. En este sentido, dice Grosfoguel (2005):

De ahí que una implicación fundamental de la noción de ‘colonialidad del poder’ es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguidas en el siglo XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la dependencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría de *decolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones [interseccionalidad] raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. (Como se citó en Castro-Gómez (2007, p. 17)

Habitamos en un mundo que nos pide a cada instante que decidamos si blanco o negro, normal o anormal, alto o de baja talla, obeso o delgado, negro-rubio-blanco-amarillo-moreno, con o sin capacidad, español-inglés-francés-LSC-alemán..., hombre o mujer, americano-latino-europeo-oriental-africano... ante todo esto y muchas opciones más, ¿cómo no pensar en un orden mundial que nos ordena y clasifica si ahí están las formas de conocer y de aprender? ¿Y qué de la

escuela en todo esto? ¿Para qué educa? ¿Cómo entiende el sistema educativo los ordenamientos sistema-mundo?

Son los interrogantes sin respuesta los que hacen complejo el juego de lo visible-invisible y nos afectan como seres humanos conscientes. Cuando miramos hacia atrás, nos encontramos con un origen que va más allá del árbol genealógico que nos enseñan a pintar en la escuela primaria y que ante la frustración de nunca terminarlo, nos condena a una búsqueda constante del sentido de la vida.

Cuando nos situamos en un mundo donde anida según Barrientos (2011) “la colonialidad del ver” (como se citó en Díaz, 2012, p. 29)^{xxii}, podemos contar con unas fichas visibles, otras “*visibles in-visibles* y las absolutamente *no visibles*”, según Derrida (Como se citó en Díaz, 2012, p. 28). Cuando nos enfrentamos a una única manera de explicar el mundo visible nos inclinamos por estar lejos y prohibirnos la proximidad a otra cosmovisión, otras costumbres y tradiciones, otros nombres y apellidos, otro color de piel, otros idiomas. En este sentir, qué es la educación, sino la excusa perfecta para aprender en la proximidad.

Vecindad y errancia...

El lunes 13 de junio de 2016 fuimos al Resguardo Indígena Mhuysqa de Chía donde pronto dejamos de ser extraños y nos trataron como a cualquiera porque la vida cotidiana se teje entre el hogar situado en la vecindad y los lugares de errancia o espacios que permiten “saber (sabor) a qué sabe lo que las personas saben” (Jaramillo, 2012, p. 135).

Ese lunes 13 de junio la comunidad de aprendizaje no



Figura 51. Foto entrada Resguardo Indígena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje (2016).

asistió al colegio. Ese día sus integrantes fueron a conocer y a compartir la vida cotidiana de Martha y de doña Tulia; ellas son habitantes del Resguardo Indígena Mhuysqa de Chía, ellas nos abrieron las puertas de sus hogares y nos recibieron para compartir la casa, el cultivo, el sendero y la forma de conocer este saber en el territorio y en la proximidad de la experiencia.



Figura 52. Foto sendero Resguardo Indígena. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Recorrer parte del Resguardo Mhuysqa de Chía es cuestionarnos acerca del origen: aunque habitamos la misma población, el Resguardo Indígena está arriba de la montaña y la Ciudad de la Luna se encuentra en la parte de abajo. Si bien no somos del Resguardo, cuando vamos a

él sentimos que venimos de allí y cuando estamos en la ciudad nos llamamos hijos de Chía, que en el lenguaje Mhuysqa es Luna, así que habitamos la Ciudad de la Luna, convivimos con ella, somos hijos de la Luna... y entonces ¿qué hay entre un territorio y sus habitantes, si no es la proximidad?

El sendero que lleva al cultivo, se ha hecho de los pasos de hombres y mujeres que a diario abren camino, que cuentan historias sobre la vecindad y que van de un lugar a otro en un acto de errancia. La errancia es un pretexto para conocer o saber del mundo, la vecindad implica estar juntos.



Figura 53. Foto Lugar de errancia. Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

Mientras se camina por la montaña se desvanece la distancia impuesta por las barreras de la comunicación, la movilidad, lo sensorial y los pensamientos; cuando hay múltiples posibilidades para el encuentro con el otro/a, el paseo se vuelve experiencia de vida; cuando las diversas



Figura 54. Foto Comunidad de Aprendizaje en el Resguardo Indígena.

Fuente: Comunidad de Aprendizaje JJ Casas (2016).

maneras de andar reclaman accesibilidad, aparece un burro para movilizar[se], una mirada para comprender[se], un contacto para sentir[se], una ‘palabra’ para conversar acerca de lo que nos pasa a diario... todo un concierto de posibilidades que se abren al silencio interior para escuchar las Voces

Otras.

Misael subió la montaña, doña Tulia habló del Resguardo, Martha nos presentó a la familia y nos contó de la casa que va a construir para ella [Ver:], las profesoras aprendieron de sus estudiantes, tomaron fotos y llevaron algo para compartir, doña Ramona se tomó la tarde para ella y sus compañeros/as, Leidy metió su pie en un pozo de agua con barro, Miguel estuvo con su amigo Misael, el orientador preguntaba para saber su ubicación, Daniel exploró en el cultivo y acarició al perro... una prima nos acompañó, la nuera de doña Tulia nos recibió en su bohío y nos habló la sabia naturaleza mientras caminaba con su hijo en el regazo... conocimos algunos vecinos, saludamos a la abuela, vimos los tejidos, compartimos las onces... estuvimos en la proximidad y todo lo hicimos juntos. Allí tuvimos tiempo para conocer y saber que al conversar:



https://youtu.be/lecQ_YkoOYs

Te das cuenta que **ELLOS** conocen a sus ancestros y **NOSOTROS** no logramos completar la cuarta generación del árbol genealógico.

ELLOS tiene la montaña y **NOSOTROS** estamos condenados a la calle y al centro comercial.

ELLOS comen lo que cultivan y *NOSOTROS* lo que compramos en el supermercado.

ELLOS tienen el círculo de la palabra y *NOSOTROS* un grupo familiar en WhatsApp.

ELLOS dan la vida por sus animales y *NOSOTROS* por comprarnos un carro.

ELLOS caminan grandes distancias y *NOSOTROS* renegamos del transporte cuando tenemos que recorrer un par de cuadras.

ELLOS creen y *NOSOTROS* nos sentimos vacíos.

ELLOS y *NOSOTROS* somos hermanos en la proximidad y estamos hechos de la misma naturaleza.

Pero finalmente *NOSOTROS* estamos tranquilos porque sabemos que estamos “*adentro*” y

ELLOS están “*afuera*” del gran territorio...

Pasamos la vida entera intentando **SER** lo que creemos que queremos *SER* y no *SOMOS*.

Después, cuando el día concluía, pero un poco antes de que cayera la noche, regresamos a casa en la ciudad de la Luna: Chía...

Esto significó compartir los recorridos, repensar las situaciones individuales, familiares, sociales y escolares. Más allá de nuestra condición física, sensorial, intelectual o psicosocial, hallamos la forma para de-construir la idea de clasificación basada en la diversidad negativa en un primer escenario, y activar nuestra presencia como *comunidad de aprendizaje* en un momento íntimo pero con la complicidad para sustraerle un par de horas a la rutina escolar.

Nuestras voces, saliendo del monólogo

Las voces son un concierto infinito de palabras que salen de los cuerpos y se hacen presentes en el escenario social, armonizan o desentonan el sistema. Ya lo advertía Carmela Cariño (2012, p. 13), “escuchar esas voces subalternas, y hacerlas visibles puede implicar cambios importantes”. Así, cuestionar el lugar ocupado por el ser subalterno en un contexto educativo que exhibe en su pórtico la promesa de “Educación para Todos”, pasa por preguntar en voz alta por ellos y ellas para que existan y sus VOCES sean escuchadas.

Entre ausencias y silenciamientos. En la comunidad de aprendizaje, reconocimos que desde pequeños se nos enseña que las personas son *diferentes, únicas e irrepetibles*, que no hay dos seres humanos iguales, es decir, desde la infancia nos enseñan que el mundo es el territorio de la diferencia y que somos habitantes del mundo... Comenzamos a preguntarnos en qué momento palabras como diferencia o diversidad empezaron a ser sinónimo de deficiencia, maldad, dificultad de un sujeto objeto de rechazo, que da miedo, que está mal, en algún momento.

Las VOCES Otras de la diversidad, empezaron a conversar con personas silenciadas, invisibilizadas, excluidas u oprimidas que han sido determinadas por un otro con el poder de nombrar [bautizar/etiquetar]; alguien que pensó en algún momento que el otro no era correcto/normal, por tanto, que debía estar ausente.

También se escucharon las VOCES Otras de Otros/as que sin reconocernos como oprimidos/as tuvimos que callar, vimos nuestras voces silenciadas por la fuerza de la costumbre, la tradición, la educación, la religión, la política, la

economía, entre otras tantas formas que puede adoptar la norma[lidad] en su ejercicio de opresión a la diversidad. Esta ha sido una vía común de nombrar desde fuera que genera consecuencias:

[...], una de las consecuencias más significativas de una estructura institucional y curricular diferenciada ha sido la segregación y el aislamiento, dentro del sistema educativo, de aquellos estudiantes considerados y a veces estigmatizados como con necesidades especiales (Al tablero MEN, 2007).

Al entrar en este terreno de cara a lo cotidiano, en la comunidad de aprendizaje hallamos semejanzas con lo planteado anteriormente. A pesar de las ‘puertas abiertas’ en la Escuela, se hicieron presentes los relatos que daban cuenta de las denuncias por la violencia vivida bajo la etiqueta de la inclusión, las injusticias, el dolor, la frustración, la discriminación, la burla, la falta de apoyo y de oportunidades, pero sobre todo la falta de amor.

A través del tono de los relatos, la mirada colectiva fue cambiando hasta situarnos en un escenario que silencia tras la homogenización, por medio de las prácticas naturalizadas de opresión y al hilo de unas relaciones de poder asimétricas que desconocen la diversidad poblacional que habita y se reafirma a través de la VOZ que está reclamando el reconocimiento, esta vez de primer orden, en términos de autenticidad y con el deseo de pensar, mirar, escuchar, hablar, moverse, sentir y expresarse desde otras perspectivas.

Hallamos una latente necesidad de alejarnos de la clasificación hecha desde lo médico y lo jurídico, nos reconfortamos en la *comunidad de aprendizaje* integrada por personas que suelen ser objeto de una clasificación desde el enfoque diferencial

[Persona en condición de discapacidad, Indígena, Tercera edad, Jóvenes en medida de protección]. Ahora, nos une el reconocimiento propio que ha enriquecido nuestras relaciones y el encuentro colectivo que nutre la conversación. Ahora, las experiencias de vida, las situaciones encarnadas y la Escuela albergan un *estar-juntos* sin condiciones y con disposición para acoger y ser acogidos/as en el escenario escolar porque deseamos “hacer de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, [con] un gesto de hospitalidad” (Skliar, 2016: 8).

Esta búsqueda hacía el interior y hacía lo propio conduce a lo auténtico de cada uno, de cada una y de la comunidad. El camino está abierto para retomar la *conversación* acerca de la *diversidad*, no sin despertar una fuerte atención a la *proximidad*, que podría ser el término más apropiado para lo que nos ocupa.

Tras los ecos colectivos. Las VOCES aquí, en el presente ejercicio pedagógico de co-construcción, emergieron de una existencia silenciada, “sólo la voz que es completamente silenciosa puede *gritar más alto* que todas las demás voces. La voz de la razón” (Dólar, 2007, p. 111) una voz que en la comunidad pasa de ser voces en minúscula para dar la bienvenida a las VOCES en mayúscula. Ellas han estado silenciadas por el sistema educativo y sus alianzas con la tradición familiar y el criterio social de la ‘buena educación colonial’.

Han sido producto del haber aprendido lo que se dice, cómo se dice, cuándo se dice y, sobre todo, qué se calla mediante un ejercicio comunicativo que fabrica con ternura y dedicación, pequeños subalternos, que nunca crecerán. En otras palabras “El mecanismo mínimo de la escuela [...] depende de la voz del maestro, que define su carácter ritual [...] el maestro es el transmisor del conocimiento a

través de su voz”. (Dólar, 2007, p. 135)

Hallar la VOZ ha sido un ejercicio primario de encuentro personal, desaprender lo que es el cuerpo y aprender a sentirlo para saber de mí existencia al reconocermelo como un otro auténtico. En el espacio ocupado por las múltiples voces, la palabra ha de volver para hacerse escuchar de nuevo, aunque a veces se vuelva repetitiva y otras veces escuchemos ignorando a los cuerpos y desconociendo a la existencia de esos cuerpos hablados desde fuera, porque “han dejado al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca trascendencia, de poca entidad, subestimado y subalterno” (Skliar, 2017, p. 168).

Si se escucha su propia VOZ es posible reflexionar acerca de lo que se ha escuchado de sí-mismo y de lo que le sucedió cuando se escuchó: ¿qué me pasa cuando escucho mi propia voz? Si encontramos las VOCES nuestras en su escondite, el miedo, la desesperanza, la resignación o la des-naturalización, dan paso al sentido del mí-mismo. Siguiendo a Raúl Dorra (2005), la voz suena a la altura del pecho y en el mismo lugar donde se contacta gesticulando mi Yo:

[...] cuando durante una conversación yo me señalo a mí mismo para enfatizar mi estar-ahí ante mi(s) interlocutor(es), llevo mi mano a la parte superior de mi pecho –donde mi pecho empieza a transformarse en mi garganta- y, enfático, determinante, toco ahí con mi índice. Toco el sitio donde, según mi experiencia sensible, toma forma mi voz, toco el nido de la voz como quien toca su sí-mismo. (Calmels, 2016, P. 7)

Si de encuentros se trata, el nuestro fue para escuchar nuestras VOCES Otras, las que denuncian un pasado de exclusión escolar, familiar y/o socio-cultural que

está bien acomodado en el presente, exclusión que, a pesar de la normatividad vigente, la reflexión social, el ejercicio jurídico y las campañas en los medios masivos de comunicación y en la escuela, sigue viva en las expresiones de quienes pronuncian insistentemente la palabra inclusión. Generalmente son personas que, de una u otra manera, tienen el poder de hablar y allí encontramos una gran amenaza, porque si bien “las palabras dependen de las bocas que las pronuncian” (Skliar, 2016, p. 2), estas se vuelven acciones que, al ser implementadas, se constituyen en actos con efectos escolares y sociales.

Quisiéramos seguir pensando en un proceso que lentamente llegará a ser lo que todos deseamos o algunos sueñan, pero, al escuchar las VOCES, ‘sabemos’ que esta situación obedece a un orden más allá de las dificultades de la educación que, si bien se debate en el ejercicio diario de la misma, así como en la casa y en los encuentros relacionados con el tema, las VOCES han sentido que se trata de un problema mayor, que amerita reflexiones en clave de descolonización ya que: “[...] aparece un continuum de subalternidad entre dos polos -aceptación y cuestionamiento de la dominación- y caracterizado por una incierta relación de fuerzas entre colonización hegemónica impulsada desde las clases dominantes y autonomización sostenida por las clases subalternas”. (Modonesi, 2012, p. 7)

Precisamente aquí cobra sentido pedagógico la proximidad como parte de los cambios en la mirada por efecto de la VOZ: *al principio la ‘mirada’ no dejaba escuchar la VOZ, al final la mirada escuchó la VOZ y cambió su forma de mirar.* Luego esa forma aprendida de mirar, que no se puede interpelar es como una venda que por más fuerte que sea la voz, no podrá verse de otra manera; estar próximos es

la única forma para que ese/a otro/a ya no sea visto de la misma manera [mi manera], para escapar de lo que YO pienso que es, de lo que YO digo sobre él o ella. A la postre, las VOCES son Otras porque habitan en otro/a que no soy YO, porque son VOCES auténticas que no replican el discurso de los/as especialistas, son VOCES que me permiten percibir más, ver más de lo que antes de ser próximo podía ver, o sentir, es ver en común-unidad así “el elemento de la voz en tanto tal es llamado a desempeñar una función social crucial”. (Dólar, 2007, p. 137)

Finalmente, comunicamos que hemos hallado nuevas formas de conocer y hacer en un espacio propio sin abandonar la escuela y le hemos dado vida a las conversaciones, con creatividad y cordialidad, gracias a la cercanía. Esto nos permitió, en palabras de Foucault, “hacer visible lo invisible, lo nunca visto, [...] que hasta ahora no había sido pertinente para la historia y que no había sido reconocido como poseedor de algún valor moral, estético o histórico” (como se citó en Carmela Cariño, 2012, p. 13).

Las VOCES han entrado al escenario escolar cargadas de denuncias, exigencias, propuestas, reconocimientos, bienvenidas y despedidas, miedos y seguridades, entre otras... Poco a poco hallamos muchas formas de comunicar. Sobre todo, hallamos la pedagogía para eliminar “un lenguaje sin voz y sin nadie adentro” (Skliar, 2016, p. 2) y logramos habitar la palabra, la pregunta, permitir que esta vez la voz encarnara en el cuerpo y se transformara en VOCES Otras.

Hacia los diálogos compartidos. Estamos abordando el sentido de las VOCES Otras mientras evocamos su origen, nos encontramos como parte de la comunidad de aprendizaje con un/a otro/a, y con el deseo de traspasar la entrada de

la escuela. Para ello, nos asomamos hacia ese *afuera* repleto de otros y otras que se aproximan a la institución escuchando una pregunta más: “cuando hablamos del Otro, ¿de qué sujeto estamos hablando? ¿De un sujeto igual a mi o de un sujeto diferente?” (Skliar, 2012, p. 97).

Con este gesto de asomarnos, no estamos dispuestos a dejar SER a ese otro, ni a esa otra, y si lo hacemos por la implementación de la norma no vamos más allá de ver las caras que nos confirman el diagnóstico y hallamos que el *rostro* se oculta detrás de las *caras* ya clasificadas al servicio de los procesos normalizadores que nos tornan, en palabras de Skliar (2017), “incapacitados para ir al encuentro de los otros” (p. 171).

El/la Otro/a, aunque siga siendo un *misterio* que no está dispuesto a ser revelado, para no rendirse ante la mismidad de quien precisamente le nombra otro/a, está al mismo tiempo intersectado por *género*, pertenece a una *etnia/raza*, tiene una *edad*, posee *capacidad[es]*, *sexualidad* y una *clase* (MISEAL, 2011, p. 1) ya organizada en la pirámide socio-económica de un sistema que permea a la escuela y la condena a reproducir sus prácticas en un contexto socio-político hegemónico^{xxiii}, visible solamente en cifras y edificios.

Ahora sentimos que cuando hablamos del/a otro/a no podemos referirnos a lo que se ve a simple vista, no bastan los diagnósticos de ‘especialistas’ que no saben de educación ni conocen a la persona porque no le ha visto el *rostro*, no se hallan en una cifra, no es un resultado como tampoco un paciente/cliente/caso, un código/puesto/diagnóstico/nota o uno más de los/as tantos/as en un curso cualquiera.

El hecho de haber hallado a otros y a otras en nuestro caminar por la pregunta habitada, se convirtió en un debate constante de ires y venires con momentos de abandono al no comprender la dimensión de la otredad, al sentir la fuerte incomodidad ante la alteridad, la reducción/condena del YO/TU = NOSOTROS/ELLOS, la imposibilidad de reconocernos a través del/a otro/a que nos interpela y, sobre todo, al reconocernos frágiles cuando nos hallamos como el otro para el otro y no pudimos quizá salir de la comodidad y del dominio de quien mira sin ser objeto de la mirada.

La manifestación fundamental fue reconocernos desde la mirada del otro con la posibilidad de aprender y hacer cosas juntos, formas de pensar que no existían en nuestros presupuestos personales y que hoy nos permiten entender las situaciones de privilegio y opresión que existen en nuestro contexto escolar, descubrimos como productores de inclusión/exclusión por medio de las prácticas cotidianas a nombre de la ‘buena educación’, de la tradición, las ‘buenas costumbres’ y lo políticamente correcto.

Las conversaciones han creado una incomodidad enorme a la hora de continuar con el ejercicio de nuestras funciones, de manera especial para las docentes y el orientador, lo cual ha impulsado la consolidación de acciones voluntarias frente a la necesidad de buscar mecanismos de cambio a nivel de las prácticas en aula, así como en cuanto a las políticas institucionales, las cuales empezamos a estudiar y nos afiliamos a un nuevo comité de ‘inclusión’ institucional y finalmente con el trabajo entre colegas de docencia, madres, padres y directivas, compartiendo otras miradas acerca de lo que hacemos, de lo que sentimos, creemos,

queremos y necesitamos a la hora de encontrarnos en la escuela y llamarnos educadoras o educadores.

Hemos ido más allá de lo que nos propusimos pues traspasamos la frontera de las ideas de normalidad, diversidad e inclusión y nos dimos a la tarea de compartir experiencias entre “sujetos que reflexionan juntos sobre sus experiencias y sobre la visión que cada uno tiene del otro” (Rivera, 1990, como se citó en Carmela Cariño, 2012, p. 14).

Hemos reflexionado juntos sobre nuestras experiencias y escuchado nuestras VOCES Otras, conscientes de las luchas cotidianas de auténticos/as “Otros/as”.

Decir una palabra es ponerle voz, darle voz. Hacerla escuchar.

Y la voz está en el cuerpo, está encarnada.

(Skliar, 2016, p. 2)

CAPITULO III

LAS VOCES OTRAS QUE GRITAN EXISTENCIAS

La pregunta de investigación que hemos decidido habitar nos sitúa en la Escuela, escenario de cientos de obras educativas que a diario abre sus puertas o mejor dicho sus telones, para dar un lugar no siempre acogedor a millones de personas alrededor del mundo en un despliegue infinito de formas, colores, sentires, saberes, palabras, situaciones, deseos... ¿De qué maneras la Escuela se puede convertir en escenario de co-existencias de auténticos/as Otros/as? Al preguntarnos acerca de lo que sucede en el contexto escolar del JJ Casas es reconocer que tanto niños y niñas, como jóvenes, adultos, adultas y hasta personas de la tercera edad, se dan cita en un adentro escolar que está llamado a garantizar, más allá de los conceptos, una educación para todos/as, una Escuela que se debe preocupar a diario y desde muy temprano, por el bien-estar de todas y todos los que la recorren y habitan.

Ponernos en la tarea de replantear la función de la escuela, de la y del docente, del padre y la madre de familia, pero también de la y del estudiante; hacer los cambios necesarios en el quehacer, frente a la mirada que invisibiliza, la nota roja que castiga, la palabra que desprecia, el tema que se agota y al final de otro año lectivo que condena a la brevedad, de sólo haber pintado sin sentido y haber vagado por los rincones de esa escuela, que siendo propia, a cada momento pide que se justifique la presencia y por demás la diferencia, ante una comunidad educativa que está convencida que sus grandes fracturas no tienen nada que ver con el pensamiento hegemónico de las prácticas educativas tradicionales; comunidades inconscientes de sus riquezas, que no son más que sus subjetividades.

Es allí, en el encuentro íntimo del salón de clase, entre el profesor o la profesora con su estudiante y de cada estudiante con su docente, que educar se vuelve un acto político, siendo base

fundamental de transformación social, desde la búsqueda de la concienciación de las existencias, el reconocimiento de un Otro/a en clave interseccional y la construcción conjunta del conocimiento entre iguales y diferentes... al fin, un lugar de co-existencias.

El Otro Levinasiano existe por una excedencia que va más allá de la totalidad, ve al Otro como algo que escapa del poder, que no puede ser nombrado, determinado, ni clasificado, es un otro absolutamente Otro. Esta perspectiva para pensar[nos] como humanos, nos invita a reflexionar acerca de las categorías formales establecidas y las teorías que hacen mera representación de lo que somos, reduciéndonos a seres carentes de identidad, productos que no han sido diseñados para emancipar su ser, porque han sido vaciados de historia y de tiempo.

Lévinas nos invita a la experiencia del encuentro con el Otro, como modo para comprender su existencia como absolutamente Otro; en sus palabras, desborda el pensamiento de quien lo piensa y le atribuye la cualidad de infinito, *más allá del concepto de infinito* y de diferencia, *más allá del concepto de diferencia*.

Replantea la *sensibilidad* en términos de la **apertura** al Otro, *sensibilidad* en clave de **afectividad**: “ese gozo que produce la sensibilidad sin pensamiento es la apertura ante la experiencia del Otro [...] alteridad sensible ante mí”. (Lévinas, como se citó en Gutiérrez, 2008, p. 105)

En esta perspectiva nos llama a ser responsables del Otro, siendo a priori nuestra preocupación por el que sufre [*el huérfano, la viuda y el extranjero*] por el extranjero sin tierra, sin domicilio, es un llamado a reconocer mi responsabilidad anterior a todo, incluso a mi libertad, a mi llegada al mundo. El Otro que ya existía antes del encuentro, el que me reclamaba antes de venir, antes de existir porque “la proximidad del Otro es significancia del rostro que significa de golpe más allá de las formas plásticas que no cesan de recubrirle como una máscara, de su

presencia en la percepción. Sin cesar el rostro traspasa esas formas”. (Lévinas, como se citó en Gutiérrez. 2008, p. 108)

Lévinas nos llama al encuentro sin ninguna pretensión más allá del dejarse **afectar** por el Otro, con el uso del lenguaje como el terreno para la relación entre lo mismo y lo Otro, con la “apertura a la alteridad en la experiencia de la palabra” (Ibid. p. 107), una palabra de apertura para la expresión más allá de toda *desnudez*.

Desde allí las provocaciones son múltiples, la obra del filósofo es extensa y nos transversaliza como personas en constante relación que deben desarrollarse en el marco de una ética que cuestiona la mirada al decir que la ética es una óptica: “una óptica que no pretende circunscribir con su mirada el ser a la representación (...) anterior al pensamiento, que permita que el ojo pueda ser afectado por el rostro del Otro”. (Lévinas, como se citó en Gutiérrez, 2008, p. 103)

Se vuelve ideal esta apuesta filosófica, en cuanto afecta estructuralmente la investigación, para implicarme con lo investigado, con una mirada limpia, desbordando los límites de la relación entre co-investigadores/as: “la palabra sobre el ser humano tiene que estar pronunciada mirando el rostro del Otro; el rostro es quien valida mi discurso”. (Lévinas como se citó en Aguirre y Jaramillo, 2006, p. 16)

Jaramillo (2012) se suma a esta apuesta investigativa, conjugando elementos vitales como lo son el reconocimiento, la *diversidad a partir de las subjetividad, el mundo como realidad en acción, ser-en-el-mundo, uno-para-el-otro, habitar la pregunta, lugar de errancia, subjetividad-sensible, el saber-conocer o cosaber* (Jaramillo, 2012), entre otras tantas palabras que activan el deseo por conocer[me] a través del Otro y de lo que se investiga juntos.

El autor recoge elementos de la filosofía de Lévinas y aclara de manera sencilla, las posibilidades del investigador que soy yo y que paso de investigar a ser investigado, a renunciar

al poder del saber y me veo envuelto en una aventura a partir de la experiencia como un Otro entre Otros; dice:

Pensar la investigación [...] implica sacarla de cánones procedimentales que la constriñen a una simple y llana tecnología donde se sigue un proceso lineal, se aplican instrumentos y se presentan resultados palpables y medibles para el concierto de un público ilustrado que sólo quiere ver/oír verificación de hipótesis que se plantean con anterioridad. La investigación así cumple con los principios burocráticos del conocimiento en tanto se vuelve rentable para la gran empresa académica. (Fuller, como se citó en Jaramillo, 2012, p. 132)

Por esta razón, las VOCES Otras aquí conversan de sus experiencias y sin mayores obstáculos gritan existencias, esas mismas voces que a diario callan y recorren los salones, corredores, patios, etc., en busca de un lugar en la Escuela, para ser escuchadas.

A continuación se han usado fragmentos de cada una de las conversaciones, instantes que nos hacen pensar, con la mirada hacia un adentro íntimo, momentos que recrean situaciones propias de la experiencia de cada uno/a y que nos permiten abandonar las seguridades de lo que pensamos. Es el mundo que habitamos cuando vamos a la escuela, es un pretexto para darle un vistazo a otra realidad que a veces parece otra dimensión, a la cual es casi imposible acceder, quizá los mundos paralelos de la escuela.

Se han seleccionado estos fragmentos para efectos de la co-investigación en curso, pero son cientos de palabras que esperan su turno de ser escuchadas... se le sugiere ver/escuchar los fragmentos primero, con la intención de conocer en boca de quien se pronuncia y no caer en el efecto de pensar en quien escribe y ponerle su voz, porque al final también se trata de un ejercicio ético, que en palabras de Skliar es una óptica del

reconocimiento al otro, el tono al escuchar sus historias, la sensibilidad hacia lo frágil, la respuesta singular, el enojo... en fin, la búsqueda de la propias VOCES.

*“Mucho más que una metodología (...)
dos sujetos que reflexionan juntos sobre sus experiencias y sobre la visión
que cada uno tiene del otro...”*

(Rivera, 1990 citada en Cariño, 2012, p. 15).

Entre el Saber/Poder y el Amor



Figura 55. QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con la profesora Ivonne Rojas. Fuente: Comunidad educativa JJ Casas (2016).

Conversación cordial con la profesora Ivonne Rojas
Ciclo I [1°, 2° y 3°] de básica primaria
Septiembre de 2016
4:50pm

¿Y qué se podría decir de las relaciones en la escuela? Me pregunté y me seguiré preguntando en medio de un territorio trazado por los linderos de las libertades controladas y la opresión que ejercen unos cuantos sobre la mayoría, pareciera la maqueta de una sociedad que lucha por liberarse de aquellos que siempre han ostentado la tenencia del poder, un poder que al parecer hemos cedido a cambio de la aceptación, la ignorancia, el engaño o la inocente ilusión de cambio.

Un panorama socio-político que no es ajeno a la escuela, la permean y determinan, allí los/as profesores/as juegan un papel fundamental, por eso hablar con una profesora, resulta significativo para comenzar nuestras conversaciones cordiales...

El *poder-saber* representado en los/las maestras/os se resiste a la descolonización y se convierte en la diada indisoluble, que se atesora en las aulas construidas para preservar prácticas y albergar estudiantes que acuden a la escuela con las ‘mentes desiertas’ y que día a día amanecen a lo escolar sospechando, que lo aprendido en la *vida cotidiana*, no es *saber* y difícilmente será validado en el aula por su maestro/a.

La profesora Ivonne visiblemente incómoda con lo anterior, la escala que mide y con el nivel superior que da el poder gracias a la justificada posesión del saber, rompe el discurso con las palabras *proximidad* y *afecto*... entonces todo cambia, es un enfrentarse a los/as maestros/as! desde el interior mismo y en un acto personal, es dar[me] una mirada hacia el sentido que me llevó a ser maestro/a, es un caminar en dirección a mi existencia, para encontrar el origen de mi vocación y la esencia de mi profesión.

La proximidad aparece en medio de sus palabras desde la experiencia, a través del afecto y es allí donde se pone en juego el respeto, que tradicionalmente se gana con la distancia y la frialdad en las relaciones escolares o mejor aún, como lo dice Skliar en la *ficción del estar juntos*, en una escuela que tiene el ‘derecho’ de callar [“¡Cállese!”] a sus estudiantes considerando su voz como una interrupción al conocimiento que emana de su única fuente oficial e inagotable: El Maestro, La Maestra.

Para Gómez (2014) “Estas experiencias exigen repensar las relaciones poder-saberes, que dependen de la filosofía institucional, (...) supuestos asimétricos que entorpecen la interacción franca y desprevenida, produciendo en su lugar la intervención experta que media arrogante entre los y las agentes involucradas”. (Como se citó en Munévar, 2015, p. 66)

Dice la profesora Ivonne: “Tendemos a pensar que porque estudiamos y somos los docentes tenemos al última palabra, y somos superiores [...] usted (estudiante) es quien no sabe y yo soy el que sé”, quizá al develar la situación que enfrentan sus estudiantes y por demás lo que esto produce en ella, intenta poner en debate que la pedagogía impuesta ha de ser transformada mediante la humanización de la educación, urge la actividad de docentes que se den el lujo de conocer las necesidades, las alegrías, las tristezas y los deseos de sus estudiantes.

Urge una pedagogía que privilegie las conversaciones, donde no se calle la voz, sino que por el contrario se permita usar la palabra en cualquiera de sus formas, para escuchar las VOCES Otras que existen y nunca dejarán de existir en la escuela.

A medida que avanza la conversación, entramos en temas complejos y no menores en el campo educativo, la profesora al narrar sus experiencias pone sobre la mesa la necesidad de un enfoque educativo que reconozca la diferencia y rompa el molde de la norma, de lo normal, liberando así al/a maestro/a de su función normalizadora y de poder.

Señala que esta transformación se ha convertido en una prioridad: convertir los espacios educativos en escenarios de encuentro para la *conversación/educación*, donde maestras y maestros juegan un papel fundamental. Además, porque “es importante apostarle a otro tipo de análisis respecto a las diferencias y a otras maneras de abrir las puertas institucionales a quienes se nombra a partir de un referente normalizador que silencia voces y desaparece cuerpos” (Dora Munévar, 2015, p. 66).

El acto educativo como *acto de amor*, ya enunciado por Freire y materializado de una u otra manera en el *darse* a plenitud para el otro, como lo decía Lévinas, es una cuestión que interpela el quehacer del maestro y de la maestra desprevenidos, que a veces no encuentran su lugar en la escuela, se ocupan en las cuestiones del día a día y pierden de vista el sentido vital, al entrar en un contacto inesperado, a veces no deseado de profunda afectación.

La conversación, nos lleva a reconocer que la escuela como territorio no le basta con abrir sus puertas, sino que ha de ceder territorio, pero esta vez, para compartirlo, para *estar juntos*, para ser conscientes de la igualdad en la diferencia y para no seguir mirando a los otros como *extranjeros/extraños*. Esos que llegan no tienen un espacio en la escuela, lo que ocupan es de nos/otros y no hay un lugar para ellos “bajo el sol”. (Lévinas, 1982, p. 17).

VOCES OTRAS...

Me molestó cuando dijo que no podía pasar, que no había alcanzado los objetivos para el siguiente nivel (...).

Porque ven al alumno como el ser que debe aprender y no como el ser al que se debe acompañar, porque no tienen un minuto de su tiempo para conocer su realidad, para escucharlos, para entenderlos, para saber que ellos son más que alumnos, son personas que están en nuestro alrededor y que debemos acompañar y avanzar con ellos.

Y lo siento porque con ellos he aprendido que una sonrisa es un gracias, que un abrazo es sincero, que cuando estamos jugando y cuando estamos trabajando con plastilina se puede hacer un excelente proceso, no sólo en su parte artística sino en su parte social, porque ellos se ayudan; porque me han enseñado que ayudar al otro es acompañarlo, darle un abrazo, darle la mano, porque he sentido que podemos hacer más por los alumnos que enseñarles, Porque debemos entender que cada uno tienen una historia de vida y una forma de comunicarse.

Ivonne Rojas
JJCasas. 2015

El vínculo de la conversación



Figura 56. QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con Andrés Correa.
Fuente: Comunidad educativa JJ Casas (2016).

Conversación cordial con Andrés Correa Valbuena
Estudiante Ciclo IV-A [8° y 9°]
Septiembre de 2016
2:40pm

En las instituciones nos damos siempre al encuentro con desconocidos, siempre hay un primer contacto y la oportunidad de ignorar el pasado y hasta en gran parte el presente y todo el futuro del/a estudiante o maestro/a con quien compartimos un espacio llamado escuela.

“Hablar con desconocidos” (Skliar, 2017: 24) es un nuevo comienzo que nos permite reconocernos en el otro y descubrir su existencia que da sentido a la presencia y en un acto de acogida, propio de lo escolar, limpia de prejuicios y da paso a la confianza para exponer la vida a través de las experiencias, compartir alegrías, denunciar injusticias y confiar sueños.

Las conversaciones creativas y cordiales nos acercaron aún más allá de los roles y funciones, hasta convertirse en un reto a la verticalidad y una propuesta para lo otro, lo alternativo, lo creativo y por qué no, lo propio; en medio de los trazos de colores y los recuerdos de vida pasada se hicieron trazos cargados de emociones, secretos, restos y esperanzas, un espacio para la transición de lo íntimo a lo público en un acto de la palabra dibujada y que ya en la conversación cordial no deja de ser protagonista de un aprendizaje colectivo que no retomó las

matemáticas, el español, las ciencias ni los idiomas, pero si enriqueció nuestras experiencias y los procesos de aprendizaje para la vida de quienes participamos en la conversación.

Es crear vínculos insoldables mediante la confianza, lo que he recorrido y como estoy siendo en el presente, dejar en manos de los desconocidos/próximos y hacerlos parte de una nueva historia que seguramente he de dibujar más adelante.

Andrés no se cansa de hablar del futuro, de su mamá, del deporte y de los enormes deseos que tiene de que esta conversación nunca concluya.

VOCES OTRAS...

Lo más importante que tienen que tener los colegios a nivel nacional, que tiene que ver Chía, Bogotá y todas las instituciones de educación especial, es la calidad humana para nosotros las personas especiales, que nos acepten como son y que sean personas que siempre nos entiendan, que tengan siempre una palabra de aliento para uno, que sean personas que cuando uno le pasa algo, sienta uno que lo están apoyando, si?...

Que cuando a uno en la vida se le derrumba el mundo y se atropelle uno con la vida que haya unos hombros que le digan a uno, si aquí estamos, aquí usted lo vamos a apoyar, usted para nosotros es una persona muy importante y seguirá siendo para nosotros una persona importante, porque gracias a todo eso uno puede salir adelante, porque si no fuera por todo ese apoyo y ese empuje y esa berraquera que la gente le mete a las cosas nosotros no seríamos las personas de bien que es lo que necesita este país.

Andrés Correa Valbuena
JJCasas, 2015

El profe no sabe...



Figura 57. QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con Doña Tulia y Martha. Fuente: Comunidad educativa JJ Casas (2016).

Conversación cordial con doña Tulia, resguardista/madre
y con Martha su hija estudiante ciclo II
Septiembre de 2016
4:21pm

“El profe no sabe” dice doña Tulia. Martha se apresura a ofrecer sus servicios de enseñanza de Lengua de Señas para el profe...

Dos mujeres que han compartido una vida como madre e hija en un contexto socio-cultural que insiste en definir la existencia de Martha un castigo que emana del *gran espíritu*, debido al mal que hicieron los abuelos hace muchos años... Por un momento parece la introducción de una historia de misterio, de esas cosas que el saber no concibe, pero que el conocer de los comuneros del Resguardo Indígena lo dan por seguro... a excepción de una madre resguardista que se niega a creer que la existencia de su hija sea un castigo.

Madre e hija se declaran en rebeldía al no reconocer un saber ancestral ni una condena social, al declarar la lucha abierta por existir y salir adelante, andan en búsqueda constante de espacios para hacer presencia con el cuerpo y hablar de sus existencias con sus VOCES Otras, como una ilusión que escapa de la prisión de las utopías y que ha demandado al destino, los años han pasado y las palabras se han quedado en la soledad de seres que tienen mucho que decir a su

manera, “sujetos históricamente alejados y de los que nunca se ha esperado demasiado” (Skliar, 2017: 93) en casa, en el barrio, ni en los escenarios educativos.

Doña Tulia dice que la indiferencia hacía Martha es una constante y que las oportunidades han sido pocas: el trabajo es escaso, porque no hay posibilidades de tener un lugar en el mercado laboral; el talento o las capacidades aparecen ser un discurso políticamente correcto porque hacer el pan, cocinar, elaborar artesanías, tejer, entre otras labores que se aprenden en la vida cotidiana, no son suficiente para subsistir.

Es como si experimentásemos una repugnancia singular en pensar la diferencia, en describir los alejamientos y las dispersiones, en desintegrar la forma tranquilizadora de lo idéntico (...) Es como si tuviésemos miedo de pensar al otro en el tiempo de nuestro propio pensamiento. (Foucault, 1996, p. 19-20)

La escuela por su parte no integra otros saberes para diversificar sus planes de estudio, su enseñanza no va más allá de lo tradicionalmente constituido, lo cual no responde a los retos de hoy en día y poco se preocupa por el futuro de personas condenadas a la exclusión [educación] de la cuna a la tumba, ser mujer, indígena, persona en condición de discapacidad, de bajos recursos, sin grados académicos bien podría ser marcadores de diferencia que perpetúan la sistemática discriminación, una interseccionalidad que en términos de participación se constituye en una gran barrera.

La felicidad y la tristeza están dadas por momentos, cuando comparten un espacio en el mundo o cuando el mundo se oscurece y les condena a convertir vida en lucha por defender sus derechos y atrapar las oportunidades para construir porvenir.

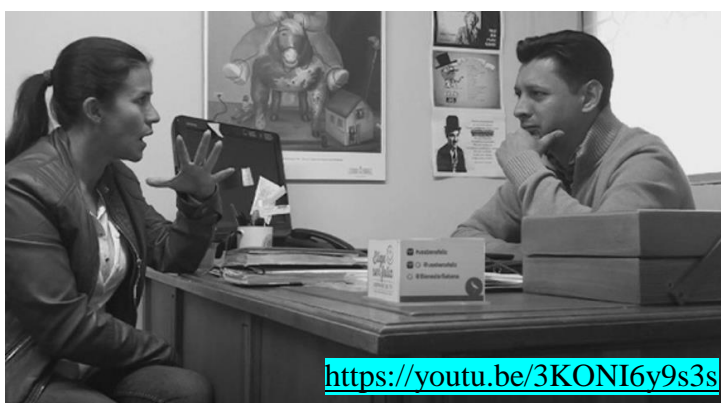
VOCES Otras...

Yo creo que si se sigue marcando la diferencia de personas porque es muy pocas las personas que quieren como estar en conjunto, digamos hay una reunión, cierto, entonces hay las personas oyentes y las personas no oyentes, las personas – como hay diferentes tipos de discapacidad – entonces la gente le da como pereza, es muy pocas las personas que de pronto le ponen atención a una persona con discapacidad.

Entonces yo pienso que, bueno eso de la inclusión yo no entendido bien cómo será la palabra inclusión, francamente que no la he entendido, pero bueno supongo que la inclusión es para estar con ellos, con las personas con discapacidad, entenderlas y que ellas lo entiendan a uno, pero realmente no creo que todas las personas lo hagan, porque les da pereza – hay que pereza, eso ni sigamos hablando, eso ni ella está escuchando...

Doña Eva Tulia Vargas de Quecán
JJCasas, 2015

Sentí que temblaba y sentí temor



<https://youtu.be/3KONI6y9s3s>

Figura 58. QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con la profesora Zonia Herrera. Fuente: Comunidad educativa JJ Casas (2016).

Conversación cordial con la profesora Zonia Herrera
Aprendizajes Básicos –AB- de básica primaria
Septiembre de 2016
3:54pm

Siendo las 3:54 de una tarde de septiembre del año 2016, Zonia, profesora de un grupo de niños y niñas, está sentada con el orientador del colegio, esperan para hablar de sus experiencias, de lo que han querido vivir y de lo que han tenido que vivir en el ejercicio de la pedagogía, en un colegio público de la Ciudad de la Luna [Chía], Colombia.

En medio de una conversación que se ha sostenido hace ya más de un año, una conversación que ha surgido en un corredor, en el salón de clase, en la cafetería o tal vez en una que otra reunión, es una conversación que nunca termina, conversamos entre maestros/as no tan desconocidos/as, surge ahora un momento que da lugar a una narración cargada de emoción; con las palabras de la maestra aparece en el escenario de la imaginación un niño, que puede ser ‘cualquiera’, quién golpea las puertas de la escuela y provoca una revolución...

He escuchado muchas historias de vida en mi labor y muchas han tocado mi razón sin pedir permiso para entrar, creo que como orientador no sólo he tocado sino que me he dejado tocar, tal vez una cuestión de ‘afecto’ como lo diría en su momento Skliar, refiriéndose un poco al tocar de Jean-Luc Nancy, por una realidad que no dista mucho de su esencia de ser humano.

Conversar con Zonia permite romper la rutina de la escuela y dejar el puesto privilegiado del que mira, a propósito de la urgencia de cambiar la mirada, se da el privilegio de compartir su experiencia, ha traído a la conversación presente una situación del pasado, que sigue vigente; porque cuenta lo que le afectó, de lo que vivió. Porque “nos afecta y pasa a ser vida, lo que contamos, como puede pasar a ser parte de nuestra vida, aquello que nos cuentan”. (Contreras, 2013, p. 1)

Y tanto así que ya es nuestra, porque sirve como pretexto para incomodar[me][nos] y por demás provocar[me][nos] frente a una escuela que tiene mucho que contestar, mucho por lo que debe pedir perdón y demasiado que transformar[se]; pero que al parecer se niega a mirarse, se protege de ser tocada, toma distancia desde la norma y se jacta de los discursos incluyentes, al

mismo tiempo que hace un ejercicio de exclusión al decir en voz alta: Una escuela para todos y todas!!!.

El ser humano se enfrenta a diario a diferentes situaciones de vida, que le retan a cada rato a tomar una posición, tal vez una postura o mejora aún a poner el cuerpo, a involucrarse con la experiencia de vida y con esto me refiero no solamente consigo mismo, sino con cada una de las personas con las que se encuentra, con las que comparte su experiencia propia en fusión con otro/a; cuando Zonia dice: *la experiencia de encontrarme a José*, habla de su experiencia, al tiempo que José está viviendo una experiencia con ella y que no se puede desligar, lo que ella piensa, siente y manifiesta con su cuerpo hace parte importante para José en ese momento y determinará en gran parte si se trata de una experiencia positiva o negativa.

Quizás lo anterior parezca un asunto sin mayor importancia, pero si fuéramos conscientes de lo que provocamos en el/la otro/a con nuestra existencia cada vez que nos damos al encuentro, tal vez no pensaríamos cosas como: (...) *¡Ahh! no tiene manos, ¡¡¡¿cómo le vamos a enseñar?!!! ¿Qué hacemos?* y tal vez dejaríamos de pensar en el “cuerpo normal, lenguaje normal, comportamiento normal, aprendizaje normal” para descubrir la oportunidad de darnos a la tarea de una “deconstrucción de la propia hegemonía naturalizada”. (Derrida en Skliar, 2016, p. 4)

¿A ti no te da pena? ¿No te da vergüenza? ¿Qué tal ese niño fuera su hijo? ¿Y ustedes feriándose, como si fuera una cosa? ¿Y tú! orgullosa que no te tocó a ti?...

Las preguntas en cascada que finalmente cuestionan al ser humano encargado de dar la acogida, más allá de lo legal o incluso de lo pedagógico, es un dar que no tiene otra forma que el darse Lévinasiano, es la oportunidad de ser maestra/o, de trascender gracias a la vocación en la entrega por sus estudiantes, pero que no es posible bajo la tradición de la mirada que habita la escuela, un/a profesional de la educación para estos tiempos con la ética del pasado en palabras

de Lévinas (2002) “una forma de mirar al otro a la distancia sin dejarse afectar, sin dejarse tocar, nos hace insensibles”. (Como se citó en Castiblanco 2016, p. 6)

La mirada ética no puede permanecer aséptica, inmune, ni mucho menos subexpuesta o sobreexpuesta... Una mirada ética que, fundamentalmente, tiene como principio ocuparse de la propia mirada, preguntarse por la propia mirada, cuidar la propia mirada, aprender a mirar la diferencia... (Castiblanco, 2016, p. 9)

Y es en el cotidiano de las conversaciones, de los encuentros, de las miradas y en los pensamientos que nos damos la oportunidad de ser en el otro, de andar un poco más allá de la mismidad y reconocer[nos] auténticos, existentes antes de la aparición del otro, que nos permita existir antes que el otro y co-construir-nos con el otro, encarnar una vida juntos, que el temblor del otro no sea algo sin importancia y que al conectarse con mi temor no tenga más camino que el encuentro absoluto, la mamá le dijo: *¡Salude a la profesora! Y el niño me dio su muñón, yo lo apreté y sentí que temblaba.* Una relación entre el temblor y el temor que Skliar narra poéticamente (Publicación en Facebook 20/02/17):

Es el temor el que distancia y el temblor el que aproxima.

Entre el temor y el temblor puede haber un siglo de distancia o un milímetro de cercanía.

La separación radical, el encuentro absoluto.

Temer o temblar, ésa es la cuestión.

La escuela ha perdido un terreno importante desde el momento en que abrió sus puertas a otros y otras profesionales, sin la conciencia del trabajo interdisciplinario para un apoyo en red, sino para que desde afuera se determine qué tipo de estudiantes tenemos y cuáles son sus capacidades y expectativas de desarrollo – por no decir discapacidades e imposibilidades – determinar si van a poder o hasta dónde van a llegar, mientras tanto, son pocos/as los/as

maestro/as que únicamente con su pedagogía, echando mano a su experiencia y dando libertad a su vocación, desafía los diagnósticos que lo médico se atreve a dar de lo educativo...

Y es que sólo fijamos la atención en el otro, el diferente, el que no es como yo/nosotros/nosotras, colocando el énfasis en la polémica palabra IGUALDAD, aquella que ha sido la responsable de tantas injusticias en un salón de clase o en un patio de recreo.

Igualdad que se promulga desde los derechos humanos a nivel mundial y que se usa incluso para fundamentar una norma en el manual y sancionar a un/a estudiante: desde el porte inadecuado de su uniforme, la indisciplina constante o su falta de respeto; al igual que por su rendimiento académico sin mirar su ritmo de aprendizaje, su mala conducta sin ver que es un legítimo acto de defensa, o su bajo interés por el estudio [vagancia] sin ver sus barreras para participar o construir/acceder al conocimiento.

La escuela debe mirar en clave de otras capacidades, bien lo dice Zonia: *hay mucha gente que puede enseñarles a leer y escribir pero no a sentir, a amar, a compartir, a que maneje sus emociones*, pero instruir es lo primero y para lo demás no queda tiempo.

Y tal vez es una cuestión de análisis más allá del sistema escolar, entrar en las redes que conectan a las personas en lo cotidiano, aquellas que se dan cita a diario en la escuela para aprender a *conversar* en busca de ser reconocidos más allá de su presencia, propiamente en su existencia, la que habita un cuerpo y que sostiene un *rostro*.

El ejercicio de lo pedagógico no deja al/a maestro/a inmune, lo toca a cada instante y le permite el vibrar en sintonía con ese otro/a que lo interroga a todo momento, que le pone a prueba y que le enseña al/a maestro/a, Zonia lo llama de otra manera: *en tantas cosas bonitas que yo vivo, que son segundos y creo que eso se llama felicidad*, podría ser un habitar la pedagogía, y rompe las fronteras de la vida personal, como nos lo advierte Castiblanco cuando dice: “Una experiencia tan fuerte que borra las fronteras entre el trabajo y la vida personal, [...] pero que con

tanta intensidad que satura y dificulta la reflexión sobre eso que me pasa” (Castiblanco, 2016, p. 2).

La narración de la experiencia nos permite entrever que la transformación demanda acciones concretas de cambio en los paradigmas de la mirada escolar, de cara a su misión educativa, aquella que se nutre de las miradas de cada uno de los actores que la recorren a diario y que muchas veces, le impide escuchar[se]; urge una revolución interior de todos/as los/as que nos damos cita en la escuela, renunciar a lo aprendido-desaprender para poder co-construir.

La educación en la Escuela no puede seguir siendo diseñada para homogeneidad, con el supuesto de la normalidad, de la norma o bajo el eslogan “para todos y todas”. Hay un camino para andar de vuelta o en ruta alterna en el ejercicio auténtico de ser maestro, no de asignaturas sino de vida, de experiencias, de conversaciones educativas y para sentir de manera natural el acto educativo, como un verdadero acto de amor.

VOCES OTRAS...

Yo creo que los que tenemos la vocación de ser maestros, construimos en la calle. Yo no soy Zonia cuando salgo a la calle ¡Profesora! Es un grito que se escucha... yo digo ¡Dios mío! El poder que tenemos nosotros los docentes es tan fuerte, un contador puros obreros, [para] una secretario [hay] una máquina, pero nosotros tenemos seres humanos, entonces la pregunta es; ¿Qué estamos haciendo con lo que Dios nos ha dado? ¿Con lo que podemos hacer? Y ¿Con esos niños?

Ahorita lo que le está tocando a nuestros niños es muy duro, que todas las sociedades eran duras, si en otras épocas también pegaban y también hacían, pero la soledad de nuestros niños de ahora, la televisión, el celular, el matoneo, la indiferencia. Yo preferiría que me pegaran un puño y no que me ignoraran, al menos sé que estoy presente, pero cuando me ignoran y soy invisible: soy invisible para mi mamá, y llego al colegio y me atacan, llego a la casa me atacan, llego a la calle me atacan... ¿qué le queda a un creaturo de estos? ¿A dónde vamos?

Profesora Zonia Herrera

Sólo una palabra, eso sí, sin/cera



Figura 59. QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con Doña Ramona. Fuente: Comunidad educativa (2016).

Conversación cordial con doña Ramona
Estudiante Ciclo II
Octubre de 2016
4:30pm

Una conversación que nunca acaba, que al re-encontrarse es como si nunca se hubiera interrumpido, es continuar a pesar de la interrupción de la distancia, es el privilegio de la proximidad... “el diálogo es muy bonito” dice doña Ramona, “nos permite entender”, el simple y tradicional ejercicio de preguntar para saber, para entender, para entablar una conversación, un ejercicio que se enfrenta a diario con el afán de la escuela, del currículo, del estrés del/a maestro/a, de las múltiples actividades, la relación vertical de poder, de la mirada que no permite o espera nada de vuelta, la discriminación, en fin con tantos obstáculos para la palabra... para hablar.

El ejercicio de clase no concibe momentos de diálogo que permitan compartir lo que se lleva adentro, lo que me está pasando cuando llego a la escuela, pareciera ser que poco importa el sujeto para el aprendizaje. Resulta sorprendente un escenario escolar reglado, sistematizado, automatizado, des-humanizado siendo que allí solo somos seres humanos que co-existimos a diario.

Algunos dicen: *!Yo no puedo hablar!, ¿cómo que no puedo hablar? Siendo ser humano toca hablar, por medio del diálogo, todo eso es que sirve para uno conectarse con las personas,* conectarse a través de la conversación es una apuesta para el reconocimiento íntimo como un auténtico otro/a, que cobra conciencia de sí a través del otro/a, y saber que ese otro/a “es anterior a todo reconocimiento” (Skliar, 2017, p. 165) que ya existía allí o en cualquier otro espacio y que no necesita ser descubierto, por el contrario, es el instante maravilloso *de ser llamado por él.*

En los corredores de la escuela se escuchan a diario las mismas voces: No tengo tiempo, el tiempo no alcanza, dame 5 minutos, se nos acabó el tiempo, dame tiempo por favor, vendrán otros tiempos o eso era en otros tiempos, no me quedo tiempo, dame más tiempo, se nos fue el tiempo, ya sonó la campana...voces que recorren los pasillos y dejan a su paso una conversación sin iniciar, tan sólo porque no hay tiempo.

Y fuimos a otros espacios, creamos tiempo para habitar la pregunta, y escuchamos nuestras voces, tal vez en un *tiempo detenido*, y la voz estaba en las palabras [no sólo en la palabra hablada, está en todas las palabras], nos dimos cuenta de la importancia de la voz en una palabra, “la voz es el aspecto corporal del lenguaje verbal, Cuando muestro la voz pongo el cuerpo” (Calmels, 2016, p. 7).

De pronto una palabra de la persona, que de pronto vea esto no me va a servir, hay una palabra que le va a servir, que le va a mover el piso; por decir algo yo estaba pensando esto y esa palabra que él me dijo o ella me dijo... ¡uy sí!... entonces lo dejan a uno reflexionando... (Doña Ramona, 2016)

Y recuerdo que *la voz tiene un rostro, el rostro tiene un cuerpo* y en el cuerpo habita la existencia, entonces al escuchar la voz, una *voz con nombre* (Ibid, p. 8), [re]conozco la existencia de otro/a, y demanda la escucha que también “requiere un compromiso corporal, la persona que

mira y escucha está poniendo el cuerpo” (Calmels, 2017, p. 6) luego vendrá la caricia quizá, por lo pronto como dice doña Ramona *sólo una palabra, eso sí sincera*.

VOCES Otras...

Le dan la oportunidad a uno y si uno va a aprender, a superarse, que es lo que uno busca: la superación siempre, de pronto uno no va a graduarse como un abogado o que se yo, pero si le sirve a uno para poderse expresar, defender; porque le enseñan cosas acordes a uno.

Y si es el José Joaquín Casas, que tiene diferentes – por decir algo – la mentalidad de cada uno es diferente, entonces pues eso no puede perjudicar a nadie, ¿Por qué razón? Pues yo puedo andar con el que sea, discapacitado, que sea normal que no sea normal, que tenga 15 años, que tenga 60, que tenga 75, eso no tiene nada que ver o para mí no me incomoda nada de eso, porque para mí eso se llama discriminación y eso es lo que en mí no está...

**Doña Ramona [estudiante]
JJCasas, 2015**

Los amigos queridos, los reales y los no-reales



Figura 60. QR, foto y video. Fragmento de la conversación cordial con Leydi Giraldo. Fuente: Comunidad educativa (2016).

Conversación cordial con Leydi Giraldo
Estudiante Ciclo IV-A
Octubre 10 de 2016
5:45pm

La conversación con Leydi es un aprendizaje, que requiere primero *des-aprender*, ella tiene una forma natural de aprender de otro modo por medio de la tarea consciente de conocer el mundo, que es a su vez, una especie de descolonización sutil de la mirada a la hora de hablar de sus profesores/as, de las y los amigos/as... del café.

Es un llamado de atención a los/as profesores/as que ven cercada su labor al ‘saber’ y su horizonte no llega a otras latitudes de la vida de sus estudiantes, que el amor, el respeto y la comprensión no son códigos de ética ni corresponden a ninguna lección en el texto escolar, son profesores/as de la pedagogía de la normalidad:

“La pedagogía de la normalidad, no es pues sólo la de los normales y la de “los diferentes”. Es también la pedagogía de la intervención que no escucha, que no entra en conversación, que no presta atención a quien cada uno es, a lo que le manifiesta, a lo que verdaderamente le dicen y que le hace pararse y preguntarse por lo que eso que le dicen le hace pensar”. (Contreras, 2016: 7)

La escuela llama a todos/as a aprender y esto no es excluyente para el/a profesor/a, es un espacio que se concibe como escenario propicio para estar juntos más allá de la presencia, es poder co-construir desde un *lenguaje próximo y propio*, es sentir las palabras de Leydi con gran profundidad y un acercamiento a lo que podría significar una revolución educativa, en la transformación de nuestras prácticas que invitan a dejar de lado la verticalidad y frialdad del saber/poder y proporcionan un espacio cálido para el “hacer cosas juntos”, para una *conversación/educación* que es real y cobra sentido al preguntarnos *¿De qué le sirve a un profesor saber cómo está su estudiante? ¿Qué le está pasando? ¿Si le dolió, si no le dolió?*, ante lo cual Leydi responde de manera espontánea: *Le sirve de mucho porque así aprende más como es la forma de hacer con sus mismos estudiantes*, al referirse a sus profesores/as a la hora de ver

más allá de los contenidos y entender que todos y todas vamos cada día a las escuelas para aprender.

Los pedagogos necesitamos seguir asistiendo a la escuela para aprender, el ser humano que tiene la vocación de educar, se desgasta cada vez más en todo aquello que se distancia de las experiencias, del *sabor del saber*, del encuentro con el otro y el descubrimiento de sí mismo como un auténtico otro, estamos lejos del *ser* en la escuela y cada día más tomamos partido de una conversación *gremial* y poco pedagógica, que debate sobre los asuntos políticos, jurídicos y administrativos y casi nada sobre los asuntos que nos interpelan a diario en el ejercicio docente, asuntos que se piensan menores, pero que por el contrario son estructurales para la cualquier escuela, volver a conversar como lo resalta Humberto Maturana (2017)^{xxiv} en su conferencia a los maestros Chilenos: “un modo de conversar sobre lo que hacemos, [una] reflexión académica sobre la educación”.

Tal vez reflexionar en cosas tan importantes como lo dice Leydi: *dar más amor a todos no solo para algunos*, romper los privilegios más allá del uso de lo material y trascender como educadores a *tocar y dejarse tocar* en lo profundo de mí ser, convertir de verdad el acto educativo en un *acto de amor*, no de conveniencias o simpatías pasajeras.

La exigencia y el amor del/a profesor/a han de alcanzar para todos/as sus estudiantes, que el acercarse sea un gesto inicial de preocupación por el otro, un símbolo de amor, un no librar a su suerte al otro que acude a mí, a la escuela, es preocuparse por el otro y por el otro y por todos/as sin condiciones de ninguna clase, pesando en un después, en un para la vida. Hannah Arendt (1996) nos cuestiona precisamente el acto educativo al preguntar “si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar a los demás lo suficiente como para no librarlos a su propia suerte, a su propio destino en apariencia incommovible e inmodificable” (como se citó en Skliar, 2017 p. 16).

Y ahora, ¿qué tal un *café*?... de esos que vienen cargados de *ánimo*, que dan *energías* y se endulzan con cucharaditas de *comprensión*... un hábito del colombiano que exorciza las *tristezas* y desata el *ahogo* que calla la voz e inunda la mirada... al final el rastro del *café*, la taza vacía y el corazón lleno.

Los actores son múltiples en la escuela, no podríamos pensar que se reduce al/a profesor/a y sus estudiantes, Leydi reinventa el concepto de amigo desde la experiencia dando un giro conceptual, que podría decirse se acerca más a una comunidad educativa, donde a diario vemos diferentes caras que a fuerza de cruzarnos por el mismo camino dejan de ser extraños, pero que no logramos relacionar en los términos afecto y los condenamos a la etiqueta de los/as desconocidos/as.

“Hablar con desconocidos es, así, una metáfora de las relaciones educativas y una imagen que describe la intensidad y la intención de una forma peculiar de comprender sus prácticas” (Skliar, 2017, p. 25), implica disponer de un ambiente propicio para tejer existencias a través del entretejer experiencias, una inevitable escena que me permite tocar y dejarme tocar, en diferentes niveles de afectación, los *amigos queridos, reales y no-reales* habitan la escuela y dan color a todo aquello que se construye a nombre del saber alternativo.

Si bien hay diferentes tipos de relaciones, vemos como a su vez las relaciones de amistad no pueden ser nombradas en general y que al recorrer la escuela durante tantos años, se encuentran amigos *queridos, reales y no-reales*, los *queridos* que son más afectuosos, esos que dan más mucho más, los que son próximos, los *reales* que se preocupan por las personas, viven atentos y pendientes, y los *no-reales* que están alejados, que preferimos ignorar su presencia pero sabemos que existen y que por eso tienen la categoría de amistad, o bien podría darse en términos de proximidad.

Los amigos son los que más lo ayudan a uno, porque los amigos lo abrazan, están pendientes, lo están vigilando, le están diciendo: no, vea eso no es así – no, tenga cuidado – no, mire [...] uno aprende más sobre la amistad. (Leydi, 2016)

Todos/as ellos/as también conforman el contexto educativo, involucrados en mayor o menor grado hacen parte activa de una serie de experiencias pedagógicas, que no pueden ser otra cosa que aprendizajes, vivencias que educan y muchas veces tienen más fuerza que la clase, el marcador y el tablero (la tiza y el tablero), enseñan de la vida, del porvenir, de los riesgos y las oportunidades, y como buenos maestros/as lo hacen conversando.

Nuestra conversación termina con el misterio de la presencia de profesores/as *no-reales* en las aulas, que se pueden ver pero no están ahí, que jamás se preocupan por lo que pasa en la vida de sus estudiantes y que me pregunto yo si su estado insustancial, es producto de ser una víctima de la mirada vaciada de existencias, propia de la colonización de un sistema de apellido educativo.

VOCES OTRAS...

Si a uno lo tratan con cariño, con amor, con aprecio uno va a tener la disponibilidad de decir: eso está bien – eso está mal, no eso no es así. Pero si a uno lo tratan con rabia, con mal genio, ira, con humillación, a uno le va a dar un dolor, se va a sentir mal y ese dolor se está sintiendo en el corazón.

No importa el regalo, lo que importa es cómo lo dan, con amor, con respeto, con cariño a veces hay muchas personas que en mi trabajo ni me reciben el volante [trabaja repartiendo publicidad en la entrada de un centro comercial] pero otras personas agradecen, dicen gracias...

A veces uno trata de ayudar a las persona y las personas no se dejan...

**Leidy Giraldo
JJCasas, 2015**

Las *conversaciones cordiales* tomaron una pausa con la promesa de continuar conversando cuando la distancia física ceda el espacio necesario para hablar de proximidad, cuando nos damos cita para compartir un café, una clase, un corredor o el patio, sin importar tal vez si es en la calle o en un evento, lo fundamental es reconocernos como cercanos, como otro/a, y sin condiciones desplegar nuestra hospitalidad para la acogida de un/a otro/a que podría ser *cualquiera*.

El investigador es parte del mundo que desea comprender, no vive enajenado de este último, no actúa sobre éste, sino que interactúa con el mundo; es ser-en-el-mundo que habita en el sentido mediante procesos incesantes de reflexión al ser uno y a la vez otro (uno-para-el-otro) con aquellos que desea investigar. (Jaramillo, 2012, p.132)

DESENLACE

Voces Joaquinistas

Las VOCES Otras de la diversidad en las escuelas, surgen de la necesidad de escuchar las VOCES de las personas que han sido acalladas, excluidas e históricamente oprimidas, en el contexto escolar. Estas VOCES son parte fundamental de la tesis en la medida en que es preciso estar presentes y estar juntos durante las conversaciones planteadas alrededor de experiencias llenas de imágenes, colores, formas y saberes, compartidas como un pretexto para vivir la proximidad.

CAPITULO IV

ECOS DE LAS VOCES JOAQUINISTAS

1. Como integrante de la comunidad de aprendizaje me he cuidado de no hablar por el/la otro/a, de no reproducir o ampliar su voz, de no dar voz, con la firme intención de consagrar este primer gran momento a la escucha de las VOCES OTRAS, dejar o juntar mi voz a la de otras personas en la proximidad del JJCasas.

Vengo de la escuela en donde existo la mayor parte de mi vida, entre estudiantes, maestras/os, padres y madres de familia, directivas/os, personal administrativo, profesionales de otras áreas, comerciantes, en fin, grupos de quienes hacen/mos parte de la rutina escolar.

...Allí, en medio de esa rutina, empecé a percibir un suave murmullo que se filtraba por los muros, que avanzaba por los corredores, que interrumpía mi escucha atenta a los contenidos académicos y a las dificultades de convivencia. Era una convocatoria para trascender al YO en relación con el Otro para ver por el Otro.

El murmullo [aunque tenue] tenía un claro sentido para mí desde sus orígenes, hoy sé que es la voz de quienes son hablados porque se ha dicho que 'no tienen voz'... Ese hablar por el Otro ha sido la característica de una realidad cotidiana: el negarse a dar-se al Otro. Yo no he querido sumar mi voz para seguir haciendo parte de este despojo.

Las VOCES OTRAS nos permitieron, en palabras de Booth (1998) conocer puntos de vista desde la [in]visible opresión de las escuelas y acercarnos a otras experiencias, por cierto paralelas, que habitan el contexto escolar incluso hoy en día. Bertaux-Wiame, (1981) "Escuchando más allá" (Como se citó en Booth, 1998, p.259) sospechando de la verdad generalizada que acalla el grito de las voces.

Las VOCES escuchadas son de quienes no se condicionan por la norma, a quienes no se acoge en los documentos institucionales, ni en los actos públicos, tampoco en los comités escolares. Ni siquiera en los corredores, menos en las aulas ‘regulares’.

Las VOCES Otras se pueden percibir en las miradas, en los silencios y en la sonrisa, también en la lágrima que se asoma sin permiso o en un cuerpo que recurre a la violencia porque no soporta cuando su voz se agota...

Mi voz y las voces de muchas personas que todos los días vamos a la escuela, constituyen el deseo de reconocer y convivir con y desde la diversidad que desea encontrar allí un espacio para co-existir.

En esta historia, los micro-relatos auto-biográficos juegan un papel importante ya que de manera sentida nos llevan a experimentar una incomodidad de vida y se convierten en un buen disparador inicial de la investigación académica; los entretejidos hechos con sentimientos, pensamientos, actos y discursos se ubican en el nudo [centro] del texto y al final surge un desenlace que no es más que el inicio de otra gran historia, en la cual seguramente usted como lectora o lector será parte de nuestra comunidad de aprendizaje.

2. Las VOCES y sus relaciones con la investigación previa, han tomado su lugar en la escuela y están dando sentido a mis estudios de maestría. Se han convertido en provocaciones y pre-textos en torno a la proximidad.

Son VOCES sedientas de emancipación, cargadas de experiencias interseccionales y de luchas que mueren por quitar el manto que encubre a Otros y a Otras, por develar lo oculto y no se piense que todo es lo que es y nada más podrá ser, o que no proviene del

“Otro”, ese “Otro” que Lévinas me pide ver fuera de mí mismo y que trasciende a la promesa de permitirme, a través de ella o de él, ser más allá de la muerte.

Una emancipación que llama a que la comunidad educativa haga parte del adentro institucional, que como actores y actoras sociales escuchemos el constante reclamo sentido de quienes transitan a diario por la Escuela; entonces podremos preguntar con ahínco: ¿por qué nos hemos agotado en la búsqueda del *estar-juntos* y lo damos por hecho en el marco de la educación para todos y todas?

Así pues, aquí comienza otra historia, que no es más que la suma de muchas VOCES de una comunidad de aprendizaje, que adentro de la Escuela marcan el comienzo de una historia diferente. Una historia hecha de conversaciones inconclusas para repensar nuestra educación, la posibilidad de habitar de otro modo las instituciones educativas y sobre todo, de encontrar sentido a nuestras existencias al pasar por la Escuela.

3. Para mi investigación, en la existencia de las personas que integran las escuelas es donde nace toda oportunidad de cambio y de transformación de las ESCUELAS, cualquiera que sea ésta y donde se encuentre.

En otras palabras, las escuelas no puede limitarse a ‘planear’ sus acciones desde las meras presencias, que en la mayoría de los casos son objeto de estereotipos o sucumben a las exigencias políticamente correctas; tampoco puede hacerlo situándose en un afuera lleno de ficciones e imposiciones que impiden ver a los/as demás como auténticos Otros/as.

Después de este recorrido sentido en nuestra comunidad de aprendizaje, urge transitar por una nueva Escuela con escenarios donde el ser Otro u Otra pueda estar en la

base de la respuesta desde el existir; también con posibilidades de cambio donde el dilema de la co-existencia oriente los procesos de co-construcción del conocimiento.

Una Escuela otra donde reconocer[me] a través del/a Otro/a, sea el camino para estar juntos y no quede más que acentuar nuestro deseo de encontrarnos para co-existir, sin olvidar que la base es mirar para reconocer, es escuchar para entender y conocer, es tocar y dejarse tocar para sentir y sensibilizarse.

Una escuela que quiera volver al goce del *ocio, tiempo libre y el estudio* porque ha vuelto al lugar donde ocurre el encuentro con OTROS y OTRAS iguales a mí. Si bien hallamos grandes incomodidades porque, a pesar de que la diversidad debería ser vista como una riqueza, en el encuentro educativo se ha convertido en un problema, una barrera o una dificultad para ‘avanzar’ en los contenidos, objetivos y planes educativos.

Una nueva Escuela implica otra concepción de sujeto. Las personas que nos damos cita en el contexto escolar debemos trascender de la presencia a la existencia, y para ello debemos transitar en un proceso de transformación no solo de estructuras pedagógicas, de políticas institucionales o de ajustes razonables en general, sino transformar la mirada, mirar la mirada para empezar por el Otro/a auténtico. Como comunidad de aprendizaje, no queremos continuar percibiendo presencias sin voz y cuerpos borrosos, presencias que no son más que cifras, o presencias in-des-cifra-bles que se han convertido en un problema para el contexto educativo, voces acalladas que reducen a la persona a ser un ser desconocido para todos/as, por demás lejano, que jamás será o existirá en la escena escolar.

4. Como somos seres históricos, políticos, sociales y culturales no podemos ser reducidos a una condición, a un color de piel, a un estrato o a un género. Sentimos la proximidad de la

diversidad de cada ser humano que habita la escena de nuestra vida; esta habitancia está precedida por la mirada interseccional para desdibujar a esa Escuela que etiqueta al mirar y ‘diagnóstica’ a la persona por sus carencias, deficiencias o limitaciones, por su extranjería o su acento, por su color de piel, cabello u ojos, por su origen, sexo, género o edad.

Como seres reflexivos y situados, hemos conversado acerca de la producción y reproducción de los distintos órdenes de poder que perviven en la formación matutina (régimen militar) de la Escuela: la ubicación en el aula, el privilegio de la palabra, el tiempo de descanso, el lenguaje que descalifica a la persona en público y en privado, el trato insensible y hostil ante la presencia de Ellas y Ellos, es decir, de quien no soy YO, la disciplina de la fila, el uniforme, entre otras rutinas escolares no negociables.

Pero al mismo tiempo, yo como integrante de la comunidad de aprendizaje veo la escuela llena de positivos y negativos, amalgamas de libertad asistida, sueños utópicos con grandes posibilidades de realización, violencia en todas sus presentaciones, protección, saberes reales y el de los textos o de algunos discursos tradicionales en el aula, jerarquías, discapacidades de las tradicionales y de las emergentes, amores y desamores, vidas entre las vidas, oportunidades anunciadas desde adentro para ir afuera como requisito para aprovecharlas, capacidades descubiertas y por descubrir, en fin, hoy las escuelas son un infinito de manifestaciones de cientos de seres que allí co-habitanos con el sueño de co-existir.

Una nueva Escuela se nutre de aprendizajes sociales otros, enriquecidos con la diversidad de las personas que allí se dan cita para *estar juntos*. Comprendimos en la experiencia de la proximidad que *estar juntos* es estar cerca, junto al/a Otro/a, con el/la Otro/a, es existir para sí y para los demás... es sentir ese *vibrar en sintonía*, según

Contreras, que nos permite poner en la escena pedagógica mi singularidad, y co-construir con la singularidad del/a Otro/a. Es, según Skliar, disfrutar de la gran oportunidad para “hacer cosas juntos” crear, abrir caminos, conocer(me)(en) el mundo que me rodea no sólo con lo que yo veo sino con las diferentes miradas que existen. Es, según la ancestralidad Mhuysqa, sentipensar la enseñanza y el aprendizaje lejos de la ficción de la educación para todos, con el fin de explorar otros mundos que nutran mi/nuestra existencia.

Hablar de estar hoy en día en las escuelas, en concordancia con nuestro tiempo significa dejar de poner el acento en la dicotomía colonial de normalidad/anormalidad, blanco/negro, hombre/mujer, presencia/existencia, inclusión/exclusión, ocio/militarismo, estar/hacer, hegemonía/descolonización...es contar otra historia en mi escuela llamada pedagogía y que ésta no puede ser sino el encuentro para conversar y la experiencia para co-existir... la proximidad hecha pedagogía, con sus trasfondos:

[...] la proximidad de uno a otro, compromiso del acercamiento, uno para el otro, la significancia misma de la significación. (Pero ¿hay que definir el acercamiento por el compromiso y no, a la inversa, el compromiso por el acercamiento? Debido a las máximas morales corrientes en las que interviene el término prójimo, quizá hemos cesado de asombrarnos por todas las implicaciones de la proximidad y el acercamiento)”. (Lévinas, 2002, p. 54)

5. ¿Qué sentido tendría la proximidad si no nos comprometemos con el desaprender?, en el sentido sostenido por Dora Munévar; ¿si no replanteamos nuestras estructuras cognoscitivas y si no hacemos buen uso de la ética del bien? Me refiero a una ética que

tiene como propósito ir más allá de lo evidente para develar lo que se oculta en las construcciones sociales de nuestro tiempo... si no es así, nuestro esfuerzo será en vano.

Finalmente, ¿de qué se ha tratado esta experiencia investigativa?

De los tránsitos guiados por las VOCES otras de la diversidad surgidos con la presencia de Otras y Otros en las escuelas para co-existir en mi escuela. Y lo contrario... haciendo eco a las voces Joaquinistas.

La manera de mirar[se][nos] como resultado de una educación que ocurre de la cuna a la tumba reclama cambios en las pedagogías cotidianas que se viven en la familia mientras tanto la Escuela como la escuela han de estar entre las instituciones críticas para garantizar otras formas de enseñar y aprender. Estas formas propias se inician en el hogar, se afianzan en la escuela y se recrean en la sociedad.

La manera de escuchar[me][nos] ha comenzado con conversaciones realizadas en una comunidad de aprendizaje interesada en gestar más luchas silenciosas en medio de las condiciones hegemónicas de la educación. Quienes circulamos dentro y fuera de las aulas aún no renunciamos a ser y a existir en la Escuela.

La manera de investigar[me][nos] se concreta en Las VOCES Otras de la diversidad en las escuelas, una experiencia que ha terminado sin concluir, como dicen en FLACSO, Argentina. A la postre, queda saber si usted, sea quien sea, esto es, como cualquiera, está dispuesto/a a caminar en la proximidad, con el deseo de repensar una forma emergente de legitimidad, en los términos de Rocío Annunziata (2011, p. 58): “la proximidad promete una atención a la particularidad [...], a la diversidad de vivencias”.

Y entonces, se acentúa la pregunta colectiva anclada en la diversidad...

¿conversamos?

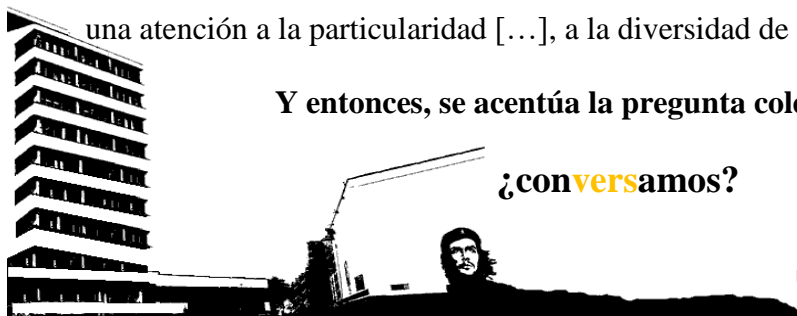


Figura 61. Foto Plaza Che, Universidad Nacional de Colombia. Fuente: Blog de la Nacho (2017).

REFERENCIAS

- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2006). EL OTRO EN LÉVINAS: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (2), pp. 3-17. Manizales, Colombia.
- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2010). Lévinas y las Ciencias Sociales: fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Folios*. (31), pp. 3-20. Bogotá, Colombia
- Annunziata, Rocío (2011). “Proximidad”, representación y participación. El Presupuesto Participativo en Argentina. *Íconos*, No. 40: 57-70. Recuperado de: <http://www.flacso.org.ec/docs/i40annunziata.pdf>
- Brah, Avtar (2011). Cartografías de la Diáspora. Identidades en cuestión. Traficantes de sueños. Madrid.
- Brah, Avtar (2012). Pensando en y a través de la interseccionalidad. M, Zapata. P. Sabina. & J, Chan. (Eds). *La interseccionalidad en debate*. (pp. 14-20). Berlín. Misesal.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En Barton, L. (Comp.) *Discapacidad y sociedad*. (pp. 256-274). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Booth, Ainscow y Kingston (2006). Index para la Inclusión. Edición Inglesa para el Reino Unido. UK.
- Buitrago, María Teresa (2017). Otros modos de interpelar al «otro». En, Munévar, Dora Inés. *Relatos emergentes para rehacer la coexistencia*. Centro Editorial Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Buelvas, J. Cobos, Anrea, Gómez, Ana Yineth, Henao, D. Murillo, Carolina, Osorio, J., y Rivera, María Lucía (2014). Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. *Aportes para una*

Universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional. Multigrupo, Proyecto MISEAL. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Calmels, D. (2016). El cuerpo en la infancia. Documento publicado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- Argentina. Clases en línea, archivado en: <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=3351§ion=4>

Castiblanco, I. (2016). Dar a mirar. Documento publicado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- Argentina. Clases en línea, archivado en: <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=3351§ion=3>

Castiblanco, I. (2016). De la mirada al tacto. Documento publicado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- Argentina. Clases en línea, archivado en: <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=3351§ion=3>

Castiblanco, I. (2016). La experiencia en su laberinto. Una conversación hablada y escrita sobre la experiencia de enseñar arte en casa de la cultura de la calle –CACUCA-. FLACSO. Documento publicado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- Argentina. Clases en línea, archivado en: <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=3351§ion=3>

Castro-Gómez, S. Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Colmenares, J. & Romero, A. (2005). Sociografía Multisensorial. Revista Inversa, Vol. 1, No. 1, 23-38.

Cariño, Carmela (2012). Epistemologías otras en la investigación social, subjetividades en cuestión. Buenos Aires, Argentina. CLACSO.

Congreso de la República de Colombia., (1994). Ley 115, Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/SRPA/Tab/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006." Recuperado de <https://www.google.com/search?q=ley+1346+convencion+sobre+&ie=utf-8&oe=utf-8>

Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*. (Nº 417), p. 60 – 63. Ciss Praxis. España.

Contreras, J. (2003). Hay otras escuelas. *Cooperación Educativa/kikirikí*. (Nº 70), p. 39-43. Cooperación Educativa. España.

Contreras, J. (2013). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación. Conferencia para las 23ª Jornadas Internacionales de Educación. 39ª Feria del Libro de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Contreras, J. (2016). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad? Documento publicado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- Argentina. Clases en línea, archivado en: <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=3351§ion=2>

Coser, L. (1978). Las instituciones voraces, visión general. Fondo de cultura económica. México.

- [Fotografía de Felipe Calvo, Creative Commons 3.0]. (El Blog de la Nacho 2017). Recuperado de: <http://www.pasaralaunacional.com/p/videos-estudiar-examen-admision-unal.html>
- Cuervo, Pérez y Trujillo. (2008). *Modelo Conceptual Colombiano de Discapacidad e Inclusión Social*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Diccionario Etimológico Español en Línea. (2017). *Etimologías Latín*. Chile. <http://etimologias.dechile.net/?conversacio.net>.
- Díaz, R. (2012). *Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales*. En Almeida, M. Angelino, M. (Comp.) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 27-62). Paraná, Argentina: UNER.
- Diez, P. (2009). *Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano*. *Pulso: revista de educación*. No. 32, 11-24. Universidad de Alcalá. España
- Dólar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires. Ediciones Manantial
- Dos Santos, M. (2003). *Pedagogía de la diversidad. Desafío del Mundo Contemporáneo*. Santiago, Chile. Edit. LOM.
- Fernández, Aleida y Vasco, Eloísa (2012). *Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 467-479. Manizales, Colombia
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *Los anormales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, M. (2008). *“¿Qué otro otro?”*. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educación Siglo XXI*. No. 26, 85 – 118. Universidad de Barcelona.
- I.E.O.T. José Joaquín Casas. (2016). Proyecto Educativo Institucional. Chía, Colombia.
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. Universidad del Cauca, Colombia – Universidad Tras-os-Montes e Alto Douro, Portugal. *Nómadas 37*. Colombia.
- Jollien, A. (2003). El oficio de ser hombre. España. RBA Libros.
- Levín, R. (2009). Arte, medios y discapacidad. *Revista KEPES*. Año 6. No. 5, 115 – 125. México.
- Lévinas, E. (2006) Ética como filosofía primera. *A parte Rei*. Volumen (N°43). Pp. 1-21. Universidad de Chile.
- Lévinas, E. (1951). ¿Es fundamental la ontología?, Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. Madrid, España.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Lipman, M. Sharp, A. Oscanyan, F. La filosofía en el aula. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lozada, Fanny (2015). Maestrante en Discapacidad e Inclusión Social – Octava cohorte, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Comunicación personal.
- Luke, Carmen (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación

inclusiva. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Política Educativa: educación de calidad, camino para la prosperidad. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 2565 Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

MISEAL. (2011). *Medidas para la inclusión social y equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina*. Recuperado de <http://www.miseal.net/>

Modonesi, M. (2012). *Subalternidad*. México. Universidad Nacional Autónoma.

Munévar, D. (2013). Aperturas epistémicas y transformaciones intersubjetivas: haciendo acompañamiento académico a tesis de maestría. *Rev. Fac. Med.* (61) No. 2, 111- 121. Bogotá, Colombia.

Munévar, D. Gómez, A. (2014). Rutas posibles desde el sur, Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación. Bogotá, Colombia: Pregraf Impresores S.A.S.

Munévar, D. (2015). Lecturas normativo-experienciales y prácticas pedagógicas plurales sobre inclusión académica. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 2 (1), 55-76. FLACSO Ecuador.

Muñoz, M. (2004). *Continuum: Imagen, acción y corporalidad en el trabajo de Lygia Clark*. WordPress. Recuperado de <http://www.continuumlivearts.com/wp/?p=1198> Nietzsche, F. (1999). *Aforismos*. Recuperado de

<http://www.itvalledelguadiana.edu.mx/librosdigitales/Fredrich%20Nietzsche%20-%20Aforismos%20.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia.

Organización Mundial de la Salud. (1980). Clasificación Internacional de la Deficiencia o la Discapacidad y la Minusvalía (ICDHI). Ginebra.

Pfeilstetter, R. (2010). Lo normal puesto en escena. Apuntes antropológicos sobre el teatro y la discapacidad intelectual. *Gazeta de antropología*. Vol. 26. No. 1. Universidad de Granada. España.

Presidencia de la República. (2013). Ley 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Recupera <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>

Encuentro en el Estudio - Canal Encuentro - Ministerio de Educación de la Nación (2 de marzo de 2012). Gustavo Santaolalla - No existe fuerza en el mundo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Zaj7AYHTxFg>

Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.

Skliar, Carlos, Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación* [en línea] 2006, (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 26 de junio de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244014>> ISSN 0120-3916

Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. *Orientación y Sociedad*. Vol. 8. Pp. 1-13. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol 22 (Núm. 56). Pp. 101-111. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. Argentina.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad y la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. 1ª ed. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. p. 182. Argentina.
- Skliar, C. (2013). Alteridad, Otredad y Educación. *Entrevista radial en Radio Sofía "Aprendemos Juntos"*. Buenos Aires, Argentina.
- Skliar, C. (Productor). (2013). *La escena está servida*. [YouTube].
<https://www.youtube.com/watch?v=V2HZ-5AM28o>
- Skliar, C. (2016). El lenguaje de la norma y los individuos frágiles. *Pasajes*. (2), pp. 09-22.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de las Diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Taylor, C. (1994) LA ética de la autenticidad. Barcelona, España. Ediciones Paidós.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal: Impreso en Francia.
- UNESCO. (2006). Convención de derechos de las personas con discapacidad.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- UNESCO. (2005). *Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a Educación para Todos*. Francia: Talleres de la UNESCO.

Waserman, M. (2008). *Aproximaciones psicoanalíticas al juego y al aprendizaje: ensayos y errores. Juego y aprendizaje*. – 1ª ed. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

NOTAS AL PIE

ⁱ Colombia ha puesto a la educación como la principal prioridad para mejorar la prosperidad económica y social del país y ha prometido más recursos para este sector que para cualquier otra área de política. Se han introducido mecanismos de aseguramiento de la calidad y se han hecho esfuerzos para mejorar la profesión docente. Estos son logros notables considerando los retos socioeconómicos y las disparidades regionales que enfrenta el país. Sostener este progreso será crucial para convertir en realidad las ambiciones de Colombia de ser el país mejor educado de América Latina [Tomado de: Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia. 2016].

ⁱⁱ El ICFES tendrá por objeto ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación. De la misma manera el ICFES podrá realizar otras evaluaciones que le sean encargadas por entidades públicas o privadas.

ⁱⁱⁱ Fanny Lozada, Maestrante en Discapacidad e Inclusión Social – Octava cohorte, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Comunicación personal, 2015.

^{iv} Extranjeros como instrumento de poder político (Max Weber). Quienes carecen de bienes de fortuna son instrumentos más dóciles, los que son completamente extraños en el territorio donde prestan sus servicios difícilmente se atreverían a desafiar el poder del gobernante y son así instrumentos adecuados a los propósitos de los gobernantes. *Las Instituciones Voraces*. Lewis Coser (1978). Fondo de Cultura Económica. México.

^v La UNESCO define inclusión como "un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etario adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños". UNESCO. 2005. *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona.

Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social

[Recuperado oct15 de 2016 en <http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education>]

^{vi} En 1978, la publicación del Informe Warnock, que lleva este nombre en honor a la presidenta - Mary Warnock - de un comité de investigación conformado para analizar la educación especial en Gran Bretaña,

provoca un remezón que trasciende las fronteras de Europa. Se refiere a las necesidades educativas especiales de niños y jóvenes de Inglaterra, Escocia y Gales.

El informe Warnock supuso un importante hito en los conceptos y en los programas dirigidos a niños con discapacidad, como la adecuación del currículo general ampliando el ámbito de la educación especial y de necesidades educativas especiales, más allá de la referencia exclusiva a las personas con discapacidad.

Entre las concepciones generales que sustentan el informe destacan:

Todos los niños son educables. Ningún niño será considerado ineducable.

La educación es un bien al que todos tienen derecho.

Los fines de la educación son los mismos para todos los niños. La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con el objetivo de acercarse al logro de estos fines.

Las necesidades educativas especiales son comunes a todos los niños. Ya no existirán dos grupos de niños: los discapacitados que reciben educación especial y los no discapacitados que reciben, simplemente, educación. Para describir algunos niños que necesitan de alguna ayuda especial se empleará la expresión ‘dificultad de aprendizaje’. La expresión ‘necesidades educativas especiales’ implica la aceptación de la diversidad por un lado, y, por otro, la posibilidad de atender específicamente a cualquier persona, porque puede ser sujeto de una educación especial de manera permanente o temporal.

[Recuperado el 15 de octubre de 2016 en:
<http://www.educativo.atalca.cl/link.cgi/Profesores/Especial/Documentos/1072>]

^{vii} Declaración Mundial sobre Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje son el resultado de un vasto y sistemático proceso de consulta iniciado en octubre de 1989 y que se prosiguió hasta fines de enero de 1990 bajo los auspicios de la Comisión Interinstitucional establecida para organizar la Conferencia Mundial. Con anterioridad se habían examinado los anteproyectos a lo largo de nueve consultas regionales y tres internacionales en las que participaron una amplia gama de expertos y representantes de diversos ministerios nacionales, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, organismos de desarrollo multilaterales y bilaterales e institutos de investigación. Los relatores elegidos para las consultas regionales se constituyeron en un grupo de trabajo al que incumbirá asesorar a la Comisión Interinstitucional sobre la revisión de los dos textos que debían someterse a la Conferencia Mundial.

^{viii} La institución educativa ha sido reconocida siempre con la abreviación de “El Departamental” porque antes del año 2010 el colegio dependía a nivel administrativo de la Gobernación de Cundinamarca. Esta situación cambia desde dicho año cuando la Secretaría de Educación de Chía, aprobada como Entidad Territorial Certificada, asume la administración y el control de todos los colegios públicos y privados que funcionan dentro del municipio. El colegio pasa de ser “El Departamental” a convertirse en Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas. En los últimos años ha sido el “JJCasas”. Esta nueva forma de llamarlo obedece también a la necesidad sentida de la institución de cambiar el imaginario social en el municipio: dejar de ser un colegio conocido por los inconvenientes de convivencia y de bajo nivel académico con una campaña orientada a “refundar la institución”. La rectora Sandra Téllez ha procurado esta refundación desde el año 2012 con un proyecto centrado en reorganizar el servicio educativo, mejorar los procesos internos a nivel convivencial y académico. Las acciones de mejora integral se reflejan en los resultados del índice sintético de calidad del año 2015. Hoy la institución educativa es referente de la educación inclusiva y ha sido focalizada como proyecto piloto a nivel municipal de la Jornada Única desde el mes de octubre de 2016. Estrategia de calidad del Ministerio de Educación Nacional.

^{ix} Ministerio de Educación Nacional DECRETO 3020

10/12/2002 por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.

Artículo 11. Alumnos por docente. Para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural.

Para el cumplimiento del proceso educativo, las entidades territoriales ubicarán el personal docente de las instituciones o los centros educativos, de acuerdo con los siguientes parámetros: Preescolar y educación básica primaria: un docente por grupo. Educación básica secundaria y media académica: 1,36 docentes por grupo. Educación media técnica: 1,7 docentes por grupo. Cuando la entidad territorial certificada haya superado los promedios nacionales de cobertura neta en los niveles o ciclos correspondientes, certificados por el Ministerio de Educación Nacional, previa disponibilidad presupuestal y con base en estudios actualizados, podrá variar estos parámetros con el fin de atender programas destinados al mejoramiento de la calidad y la pertinencia educativa.

Para fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, o que cuenten con innovaciones y modelos educativos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional o con programas de etnoeducación, la entidad territorial atenderá los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

^x SENA: Servicio nacional de aprendizaje. Es un establecimiento público del orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa; Adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia. Ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país, entran a engrosar las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y producción con los mercados globalizados <http://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>.

^{xi} El segundo nivel de básica está compuesto por dos ciclos: la básica primaria, con los grados de primero a quinto, y la básica secundaria, con los grados de sexto a noveno. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-235863.html>.

^{xii} Media: La educación media comprende los grados décimo y once. Excepcionalmente algunos colegios internacionales pueden ofrecer el grado 12. Dentro de esta organización se consideran obligatorios el grado de transición y todos los de la básica. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-235863.html>.

^{xiii} Aceleración del Aprendizaje: Modelo escolarizado de educación formal que se imparte en un aula de la escuela regular, los beneficiarios deben saber leer y escribir. Permitiendo a los estudiantes completar la primaria en un año escolar.

Descripción: El modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de la básica primaria que están en extraedad, con el fin de que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios. Fortaleciendo la autoestima, la resiliencia, enfocándolos a construir su proyecto de vida <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340092.html>.

^{xiv} Aprendizajes Básicos: Es un modelo flexible que permite la nivelación de los estudiantes en extraedad que no saben leer y escribir. Recuperado en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85440.html>.

^{xv} El bachillerato por ciclos se presta bajo la normatividad del Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997; por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones

Artículo 2º. (...) la educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.

Artículo 10. La educación básica y media de adultos podrá ser ofrecida por los establecimientos de educación formal, estatales y privados, de que trata el artículo 85 de la Ley 115 de 1994, mediante programas educativos estructurados en ciclos lectivos regulares o especiales integrados dentro de su proyecto educativo institucional, en jornada escolar nocturna.

También podrá ser ofrecida por las instituciones educativas o centros de educación de adultos que se creen u organicen por virtud de la ley o norma territorial o por iniciativa de los particulares, en horarios flexibles diurnos, nocturnos, sabatinos y dominicales, de conformidad con lo dispuesto en el Capítulo IV del presente decreto.

^{xvi} La extraedad es el desfase entre la edad del alumno y el grado académico. Ocurre cuando un niño o joven tiene por lo menos dos o tres años más que la edad esperada, según lo establecido en la Ley General de Educación, para estar cursando un determinado grado. Recuperado en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440_archivo.pdf.

^{xvii} Los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional [Recuperado el 06 de octubre en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340087.html>]. La I.E.O.T. José Joaquín Casas cuenta con los programas flexibles de: Aprendizajes básicos para niños/as entre los 8 y los 12 años de edad que no saben leer ni escribir, Aceleración del aprendizaje para estudiantes que están entre los 9 y los 13 años de edad y no han terminado la básica primaria y por último se cuenta con Primaria y bachillerato flexible por ciclos de aprendizaje para jóvenes en extraedad, adultos y adultos mayores, en jornadas tarde y nocturna.

^{xviii} La Mesa Larga es una propuesta de la artista Lois Weaver inspirada en la película *Antonia's Line* de Marleen Gorris (donde la protagonista extiende continuamente su mesa para dar cabida a una creciente comunidad de extraños hasta que, por último, la mesa debe ser movida al aire libre). Es un foro experimental público abierto que es una mesa híbrida de ejecución-instalación-mesa redonda-discusión-cena diseñada para facilitar el diálogo mediante la reunión de personas con ideas comunes intereses. El primer evento de la Tabla Larga RRR3 se registró en octubre de 2013, contó con la asistencia de más de 140 artistas y pensadores de todas las edades, y fue una oportunidad para discutir qué y quiénes faltan en los relatos históricos y qué debe hacerse al respecto.

La mesa larga es una conversación. Combina la teatralidad y los modelos de compromiso público con un formato abierto y no jerárquico para atraer la participación. Reconoce el lado incómodo tanto del intercambio privado como del compromiso público, al tiempo que celebra el potencial de nuevas formas de conocimiento.

Los componentes son simples: mesa larga y sillas; mantel de papel; lápices para hacer comentarios, dibujar escenas, o garabatear ideas. El componente necesario es una lista de reglas para activar la participación y establecer las bases para charlar sin limitar contenido o acceso: "puede haber silencio", "puede haber incomodidad" y "siempre puede haber risa".

La Tabla Larga, entonces, trae lo que a menudo se puede ver como 'fuera' en un ámbito de convivencia, y muestra cómo las cosas cotidianas, domésticas, que normalmente pueden permanecer ocultas, pueden aparecer en un ámbito de ideas y discursos públicos.

^{xix} El término “régimen escópico” proviene del teórico del cine francés Christian Metz, quien, a la hora de examinar la relaciones entre el cine y el voyeurismo, sostiene que “aquello que define el régimen escópico propiamente cinematográfico no es tanto la distancia mantenida, o el cuidado que se pone en mantenerla, cuanto la ausencia del objeto visto”. Para Metz, el régimen escópico propio del cine, sería algo así como el modo “socialmente instituido” de mirar, “lo propio” de la mirada cinematográfica.

^{xx} El lema feminista “lo personal es político” sugiere, en parte, que la experiencia subjetiva no sólo es estructurada por la existencia de configuraciones políticas, sino que repercute en las mismas y, a la vez, las estructura. La teoría feminista ha intentado comprender de qué manera las estructuras culturales y políticas sistémicas o invasivas son implementadas y reproducidas por actos y prácticas individuales, y cómo el análisis de situaciones personales hace parte del análisis de un contexto cultural más amplio. Lo personal es implícitamente político en el sentido de que está condicionado por estructuras sociales compartidas.

^{xxi} Carlos Skliar suele acudir a dos aforismos para introducir una reflexión acerca de la mirada. El primero es de Nietzsche: “Hay hombres que en cuanto abren los ojos, manchan con la mirada”; el segundo es de Georg Lichtenberg: “ahí donde el ojo ve borrosamente, ya hay una especie de muerte”. La mirada que mancha y el ojo que ve borroso indican que “nuestra mirada no es transparente, está cargada de formas de interpretar el mundo que proviene de la cultura y la interacción social. (...) Miramos prejuiciosamente, miramos manchando con la mirada”. (como se citó en Castiblanco en la clase 7: Desmanchar la mirada. FLACSO]

^{xxii} (...) Como he intentado especificar en otro texto, la colonialidad del ver establecería un contrapunto táctico entre los otros tres niveles: el epistemológico (saber), el ontológico (ser) y el corpocrático (o corpolítico como lo define Ramón Grosfoguel). Dicho contrapunto abriría, desde el punto de vista de esta quadrivium decolonial, un campo nuevo de análisis de las maquinarias visuales de racialización que han acompañado el desarrollo del capitalismo moderno/colonial.

^{xxiii} Según Gramsci (1978), la hegemonía existe cuando la clase dominante no sólo es capaz de obligar a una clase social subordinada a que satisfaga sus intereses, renunciando a su identidad y a su cultura grupal, sino que también la primera ejerce control total en las formas de relación y producción de la segunda y el resto de la sociedad. (...) la clase social subordinada o minoritaria adopta las concepciones de la clase dominante y las incorpora a su repertorio ideológico. Es evidente que la necesidad de sostener estos dos procesos sociales en la sociedad de clase, imprime un giro particular al aparato de Estado. Éste debe contar con instituciones sociales a través de los cuales los miembros satisfacen sus necesidades y deseos. Las instituciones sociales (aparatos educativos) como, la familia, la escuela, el gobierno, la economía, la iglesia, y la recreación son escenarios de procesos de socialización de patrones de conductas que se agrupan en torno a las necesidades del ser humano. Vélez y Rojas, 2015, p. 85)

^{xxiv} De visita en la Región del Biobío, el Premio Nacional de Ciencias conversó sobre la importancia de que los niños crezcan en un espacio que acoja, escuche, se diga la verdad y donde sus preguntas sean contestadas. “Sólo así se transformará en una persona reflexiva, seria y responsable”, aseguró. Conversando”, respondió el experto y agregó que “El colegio de profesores se transformó a lo largo de la historia en un sistema gremial, pero en su origen era un sistema de reflexión académica sobre la educación. Un modo de conversar sobre lo que hacemos. Porque si no conversamos ¿qué diremos ante las autoridades gubernamentales?”, se preguntó.

Por lo tanto, lo que hoy hay que responder es “¿qué queremos con la educación?”, dijo el biólogo. Es decir, saber si queremos formar jóvenes que se preparen para la competencia del mercado laboral o para una convivencia democrática, honesta, de mutuo respeto, en la colaboración, en la reflexión.

“Ese es nuestro tema, tenemos que conversar. Pero no tenemos que tratar la conversación como algo banal (...) Tenemos que atrevernos no en una huelga, sino en la conversación y la reflexión”, aseguró el Premio Nacional de Ciencias.

Amar educa

“Para que el amar eduque hay que amar y tener ternura. El amar es dejar aparecer. Darle espacio al otro para que tengan presencia nuestros niños, amigos y nuestros mayores”, sostuvo Maturana.

Por eso, la educación es la tarea más importante de un país. “Define el ámbito de convivencia en el que ese país se va constituyendo, momento a momento, día a día”, agregó el biólogo.

Como yo lo había mencionado anteriormente, en este ámbito la reflexión juega un rol fundamental porque permite mirar dónde estamos. “Si no reflexionamos vamos a caer en un fanatismo, en un ámbito de autoridad absoluta para el que otro obedezca”, aseguró Maturana.