

Sistematización diversa: un ejercicio colectivo de memoria, pregunta y creación

Yuly González*
Nicolás López**
Jenifer Guevara***
Ángela Bejarano****

El mundo te impone formas de escritura,
mi rebelión consiste en dejarme llevar por lo impredecible.

CARLOS SKLIAR, *Escribir, tan solos*

Introducción: recorriendo los pasos. El semillero de investigación

Por Ángela Bejarano

En el año 2016 empieza esta travesía, una docente y cinco estudiantes se reúnen en torno a una misma inquietud: ¿cómo diversificar las aulas de lógica y argumentación? Tras estudiar distintas herramientas clásicas de lógica era fácil darse cuenta de las dificultades que allí reposaban, no para la ciencia misma, sí para su didáctica: ¿cómo podría aprender a usar las herramientas alguien que no podía verlas o leerlas?, ¿por qué el aprendizaje de la lógica quedaba reducido a la competencia en el manejo mecánico de una herramienta formal?,

Cómo citar este artículo

González, Y., López, N., Guevara, J. y Bejarano Á. (2025). Sistematización diversa: un ejercicio colectivo de memoria, pregunta y creación. *Zegusqua*, (4), 22-57.

* Licenciada en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Investigadora independiente.

yegonzalezr@upn.edu.co

** Licenciado en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). nslopezc@upn.edu.co

*** Licenciada en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). jjguevarar@upn.edu.co

**** Doctora en Lógica y Filosofía de la Ciencia. Magíster en Lógica y Filosofía de la Ciencia. Filósofa. Licenciada en Ciencias Sociales. Diplomada en Pedagogías de las Diferencias. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. arbejaranoc@pedagogica.edu.co

¿por qué parece que el aprendizaje de las estrategias lógicas no aportara algo significativo al grupo de estudiantes, que pudieran usar luego en su cotidianidad?, ¿de qué otras maneras podríamos pensar las didácticas de la lógica?

¿Y la argumentación en el aula?, ¿qué hace que demos primacía a unas voces sobre otras?, ¿por qué hay voces silenciadas?, ¿por qué el cuerpo es aquietado?, ¿cómo construimos un aula en la que se argumente de formas diversas y en la que cada voz sea como la de cualquiera?, ¿cómo complementamos nuestros aprendizajes argumentativos con perspectivas éticas y políticas, que nos permitan pensar la construcción común del espacio, las jerarquías, exclusiones y violencias?

Las anteriores eran las inquietudes que nos llevaban y nos han llevado a reunirnos, a estudiar, crear y experimentar, a lo largo de todos estos años. En el camino se han ido uniendo egresadas, egresados, estudiantes y personas invitadas que nos han retroalimentado constantemente el ejercicio. De esta manera, y a través de un diálogo constante, llegamos a trabajar perspectivas inferencialistas y pragmatistas de la lógica, como las de Gottlob Frege, y María José Frápolli; perspectivas multimodales de la argumentación, como la propuesta por Leo Groarke; y apuestas pedagógicas diversas, como la de las Pedagogías de las diferencias, de Carlos Skliar.

Nos hemos reunido, así, a leer apuestas teóricas y pedagógicas; hemos entrado en diálogo con estudiantes y docentes de la comunidad sorda, ciega, con movilidad reducida, trans, afro y comunidades diversas; hemos trabajado materiales audiovisuales, canciones, imágenes; y, particularmente, nos hemos dedicado a buscar apuestas didácticas, a crearlas, a experimentar con ellas, a proponer alternativas de enseñanza en las que cualquiera tenga lugar y a ponerlas en ejercicio, para mejorarlas, evaluarlas y crear aún más.

El grupo se ha nutrido de distintos proyectos, tanto de facultad como de investigación. Así, surgieron escenarios como el "Proyecto de Estrategias, conceptos y materiales para enseñar lógica a las personas ciegas" FHU-249; el grupo de estudio "Análisis lógicos de discursos" DCS-013-S-18 y el proyecto "Estrategias Didácticas Diversas para la enseñanza de la Lógica y la Argumentación" DCS-060-S-24.

Tras recorrer este camino, de ires y venires, y como parte de este último proyecto, hemos decidido hacer un ejercicio de sistematización diversa, que recoja aportes teóricos e insumos prácticos trabajados a lo largo de estos años y que nos permita ir dejando la huella de la que ha sido nuestra historia. En ese sentido, este texto se construye como un tejido de distintas voces, frente a lo que fuimos, hemos sido y seguimos siendo.

Así, el que presentamos es un ejercicio colectivo de escritura, que pretende recoger aportes, experiencias, apuestas y teorías del semillero Didácticas de la Lógica y la Argumentación, en su línea de trabajo Didácticas Diversas. Es un texto a distintas voces, que hemos elaborado quienes somos parte del semillero y del Proyecto CIUP: Estrategias Didácticas Diversas para la enseñanza de la Lógica y la Argumentación. Por ser un documento a

distintas voces, contempla ejercicios de escritura diversos, que buscan plasmar, no una sistematización lineal y objetiva, sino una dinámica, que parta de la experiencia de cada quien para encontrar aquellas apuestas pedagógicas que nos han movido y nos inquietan. Así, este es un ejercicio experimental de sistematización en el que presentamos al semillero y su trayectoria a partir de cuatro experiencias particulares, que buscan dar cuenta de lo que ha sido este caminar a lo largo de los años y lo que seguirá siendo para la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Escrivivencia: yo, el aprendizaje y la enseñanza en el semillero Didácticas Diversas

Por Yuly González

¿Qué es la escritura para mí?, la escritura para mí es pensar, narrar, recorrer la historia propia, hacer memoria, reflexionar, analizar, evaluar, hacer consciencia, identificar, estructurar, construir, poner sobre la mesa, decirle a Otras(os) e iniciar una conversación que termina en algo nuevo por escribir-vivenciar.

YULY GONZÁLEZ

Soy mujer, soy foránea, soy rural, soy música, soy estudiante, soy profe, soy hija cabeza de hogar, soy en varios ámbitos de la vida. Mi ser no es de múltiples formas, mi ser es en diversas dimensiones, en muchos escenarios, junto a muchas personas o a solas. ¿Cómo lo que soy ha constituido y constituye mi quehacer docente?, ¿qué vivencias me han inquietado y cómo ellas se manifiestan en mi ser docente?, ¿cuándo comienza mi aprendizaje para enseñar?, y, ¿qué hay detrás de las apuestas para la enseñanza de la filosofía que he tenido y tengo? Estas son algunas preguntas que acompañarán las siguientes líneas. Aquí, mi ejercicio escritural trenza momentos de mi trayectoria de vida con algunas apuestas teóricas y experimentales del semillero de Didácticas Diversas, en un principio hilando una y luego las otras para finalmente entrelazar los hilos y presentar una suerte de esquema mental sobre lo abordado del semillero. Teniendo en cuenta esto, a veces aparecerán apartados con grueso textual, otras veces aforismos y no descarto que los versos o las líneas poéticas hagan suyo este texto.

Mujer, territorio y filosofía

Hoy vuelvo a escribir como en mis inicios. Siendo en un espacio y tiempo, estando yo ahí. Pensar el trayecto de la vida propia es preguntarse ¿por dónde empiezo?, y, ¿a qué me remito? Cuando se acude a lo vivido se escogen momentos específicos y se juega con el orden del tiempo, se va y viene del ahora al después y al antes. Presente, pasado y futuro son las páginas de mi vida, y este texto la recopilación de un breve encuentro con Otras(os).



 **Figura 1.** Vivenciar-pensar-escribir

Fuente: Juanito Ilustrador.

Crecí en tierras del majestuoso Valle del Cauca, allí constituí mis días descubriendo el campo en sus planicies y montañas. A pie y en bicicleta recorrí cemento, asfalto, trochas y pasto. Empecé a escribir a los 7 años, a veces cuentos, a veces fábulas y la mayoría del tiempo, mis pensamientos. Escribí sin supervisión alguna, me descubrí.

Como el territorio se anda, así anduve mis pensamientos. Me fui haciendo con el tiempo entre el arte y lo político, música, dibujo, teatro, organización y protesta; nunca dejaba de escribir. No soy un poco de esto y aquello, fui y sigo siendo con ello. Me forjé inquieta, preguntona, respondona, curiosa y disidente. Y como la escritura, siempre me acompañó un insólito interés por atestiguar a Otrxs. Saber de sus inquietudes, preguntas, respuestas, curiosidades y disidencias.

Y en esto que era saber de las(os) Otras(os), me encontraba junto a ellas(os) vivenciando e incluso “murienciando”. Como niña padecí la vulneración del machismo político, ese que pone los cuerpos de niñas y mujeres como territorio en disputa. Nunca dejé de escribir. No tuve supervisión ni en la escritura ni en la niñez, pues mi padre había muerto cuando era una bebé y mi madre residía a kilómetros de distancia de mi pueblo. A mi alrededor solo había adultxs poco responsables y adultos despiadados. De manera que, el dolor es algo que acompaña mi cuerpo, mis días, mi vida.

Respecto al territorio, fue hasta décimo grado que me hice consciente de él. Soy de un corregimiento llamado Santa Elena, ubicado en una zona medianamente plana y donde

a las(os) oriundas(os) nos llaman pueblerinas(os). Durante la escuela y el colegio nunca dudé de que estábamos en el campo, eso que hoy en día resuena contundentemente como “ruralidad”. Sin embargo, mi infancia y adolescencia fue influenciada por una diferenciación bastante sesgada entre pueblerinas(os) y montañeras(os); seguíamos siendo campo, pero a la montaña se le concebía de forma despectiva por algunas(os). En medio de este sesgo, hice todo mi bachillerato con “las(os) montañeras(os)”, de manera que realicé muchas tareas en conjunto. Una de esas tareas trató de la realización de un video corto sobre el daño al medio ambiente, que decidimos realizar allá en la montaña. El camino de casa a la primera parada de encuentro con mis compañeros fue sumamente agradable, en el recorrido iba elevándose la tierra, formando hermosos montículos verdosos. Tras ese primer viaje en moto, al llegar al punto de encuentro iniciamos nuestra travesía a pie. Desconocía el tiempo y los suelos que cruzaríamos. En pocos minutos desapareció el asfalto y pisamos caminos destapados, anduvimos entre cercos, cruzando alambres y fincas. Mucho pasto y tierra, cambio de clima y cada vez más desolado el monte. Todo el tiempo realizamos tomas, la meta era una cascada ubicada al filo de la montaña. Llevábamos horas “trochiando”, pocos pobladores se cruzaron en nuestro camino. Ya, a una distancia considerable, en medio de todo lo que llamarían la nada, uno de mis compañeros señala un punto en el camino y dice: “aquí dejó la guerrilla a [...], que habían secuestrado”. ¿Qué tan lejos estábamos y qué tanto sucedía en ese territorio? Ni modo, seguir subiendo. Cuando ya se veía bajar el río de la cascada, encontramos la última casita, y en ella, dos niñas que cursaban grados menores en nuestro colegio. Ese fue mi golpe de consciencia. Las saludamos y hasta llegar a la cascada y luego de regreso a mi casa, no dejé de pensar todos los trabajos que ellas debían de pasar para ir cada día a clases. Quizá les gustaba mucho el estudio, espero fuera su principal motor. Qué difícil la vida.

Sin embargo, mis encuentros con el territorio y las vidas que lo transitan siempre fueron más allá de lo geográfico, aunque la geografía ahora es ineludible para mí. El territorio en el marco de lo político es igual de vulnerado que nuestras vidas. Tiempo después de haber reconocido el campo como una diversidad de ruralidades, asesinaron a un amigo en medio de una protesta en la urbe de Cali, lo desaparecieron, lo asesinaron y lo devolvieron tan fragmentado como nuestros corazones. El territorio ha sido descubrimiento y dolor, el campo colombiano es el lienzo de una historia que desearía no fuera real. A la par que la historia resquebrajaba los suelos, yo escribía, desleía la impotencia en mi cuaderno haciendo trazos gramaticales. Pensaba, preguntaba, imaginaba, contrariaba lo impuesto, enunciaba, me retractaba; así escribía, siendo cercana al quehacer de la filosofía. Me pregunté ¿Qué hago? La respuesta fue: ser profe. Y seguido de esto, profe ¿dónde?, ¿cómo?, ¿de quiénes?, ¿para quiénes?, y, ¿para qué?

Semillero de Didácticas Diversas

No vine al encuentro con el semillero desde el “sin saber”, la apuesta que se tejía en él me convocó a la exploración, al descubrimiento, a ocupar el rol de la otredad, a confluir con las experiencias propias y las de Otras(os). En primera instancia, esta es la fundamentación práctica y experimental del semillero de Didácticas Diversas, que desde luego ha encontrado sus refuerzos en planteamientos teóricos que se piensan la vida (en lo pedagógico y lo filosófico) mientras se vive. De esta manera, presento la sistematización de cinco insumos del trabajo realizado en el semillero, mediante el acercamiento que he realizado como participante y como espectadora, y que se traza desde la vivencia propia y la lectura de vivencias otras.

Aula viva UPN: ver con las manos

El Aula viva de la UPN es un espacio dentro de la Sede Calle 72 de la Universidad Pedagógica Nacional, gestado y defendido principalmente por estudiantes. Esta aula se enfoca en la siembra y cuidado de diferentes tipos de plantas, siendo, además de una manifestación por el cuidado del medio ambiente, un ejercicio político-educativo que se piensa el territorio y las vidas otras. Fue en este escenario donde el estudiante de la Licenciatura en Filosofía, Yeison Ramírez, orientó dos sesiones con la actividad *Ver con las manos* “[...] basada en aprender a cultivar y explorar el mundo de la agricultura con la característica de no poseer un sentido, en este caso, la vista” (Bonelo y Bejarano, 2022, p. 1).

En el marco de la comprensión de la diferencia, en estas sesiones se situaron los saberes de un territorio, las percepciones otras del cuerpo (limitando la vista) y se aludió a problemáticas e interrogantes alrededor de la concepción de la agricultura (como: qué es la agricultura, qué se hace en la agricultura y quién hace agricultura), las modalidades sensoriales (como: con qué sentidos percibimos más o menos, qué sucede cuando limitamos la vista, y, cómo a través del olfato y el tacto podemos dar cuenta de las características de una planta/semilla) y la enseñanza de la filosofía. Así, tras la revisión de lo documentado, en este ejercicio de sistematización propongo algunas categorías y preguntas a desarrollar en pro de favorecer la continuidad de la investigación y las propuestas didácticas:

Diferencia: ¿qué es lo diferente en las aulas?, ¿quién es el/la/le diferente en las aulas?

Hegemonía de la normalidad: ¿qué está establecido para el cuerpo y el territorio?, ¿a quién (no)se reconoce?, ¿qué (no)se reconoce?

Aula diversa: ¿cómo se constituyen aulas para las diferencias?, ¿por qué las aulas son diversas?, ¿cuál es el rol en el aula del/la docente que se piensa la diferencia?

Cuerpo: ¿se reconoce el cuerpo en el aula?, ¿por qué el cuerpo es importante en el aula diversa?

Territorio: ¿los saberes del territorio deben quedar por fuera del aula?, ¿cómo involucrar el territorio en el aula?

Canon de la enseñanza de la filosofía: ¿se enseña filosofía sin el cuerpo?, ¿qué cuerpos hacen filosofía?, ¿cómo puede pasar la filosofía por el cuerpo?

Dicho esto, propongo que: El aula es un encuentro de territorios.

Toda aula, sin importar la disciplina, reúne cuerpos.

Todos esos cuerpos provienen de un terruño.

Cada terruño nos dice algo de una historia, de una vida.

Cada vida se sitúa en el aula.

Profe ¿reconoce a quien le habla?

Aula oscura

Esta fue un aula experimental llevada a cabo en dos ocasiones. Su primera versión-sesión fue propuesta y planeada por la estudiante Dorailys Ramírez, la profesora Ángela Bejarano y yo, y su segunda versión-sesión fue planeada por las tres con la suma del apoyo de la estudiante Tania Becerra, todas integrantes de la Licenciatura en Filosofía. La apuesta del Aula oscura partió de las preguntas ¿Qué es lo normal?, ¿quién es normal?, ¿qué determina lo normal?, y ¿somos normales? De la misma manera, en aras de problematizar la inclusión y la exclusión en los escenarios educativos, el Aula oscura emerge como una suerte de contrapropuesta a escenarios que resultan excluyentes, pues en ella se generaron condiciones que pretendían sumergir a las personas no ciegas en una experiencia sensorial afín con la cotidianidad de las personas ciegas y de baja visión.

Así, la planeación del primer espacio implementó el oscurecimiento total del salón, ubicado en el Centro de Lenguas de la UPN, la utilización de tapaojos para las personas no ciegas participantes. Además, vinculó elementos sonoros como música, videos y audio-vivencias sugerentes sobre lo normal y lo anormal, también como provocación a la agudización del oído. En esta aula también se propició el uso del tacto para movilizarse en el escenario y escribir (con marcadores y en Braille). El segundo espacio se realizó en el CEDECS de la UPN, y se implementó la misma estrategia de condiciones para personas no ciegas, ciegas y de baja visión en el aula, junto con los elementos sonoros y la escritura propuestas anteriormente.

Las reflexiones sobre la experiencia en cada sesión variaron, puesto que nos acompañaron poblaciones diferentes. Lo común en ambas sesiones fue la sensación de inseguridad que las personas no ciegas sintieron al prescindir de la vista por un período de tiempo de aproximadamente una hora y media, de la misma manera que se mantuvo un hilo (en tensión) conductor sobre la coincidencia en ser anormales por una u otra razón. No obstante, la diferencia en las experiencias estuvo ligada a la singularidad, a saber, a la vivencia propia del ser, no solo en el Aula oscura, sino en la vida misma; entonces, ser mujer, ser foránea, ser afro, ser ciega, ser de baja visión, ser autista, ser marica, ser trans, ser profa y dejar de ser lo que se impone, constituyó la experiencia en el aula.

Por lo anterior, propongo otras categorías y preguntas a desarrollar para la apuesta por la investigación sobre las diferencias y la creación de Didácticas Diversas:

Ser: ¿quién soy en el aula como estudiante o profe?, ¿cómo es el/la Otro(a) en el aula?, ¿quién es el/la Otro(a)?

Singularidad: ¿cómo aparece aquello que me pertenece solo a mí cuando estoy en el aula?, ¿dónde queda lo que me constituye cuando estoy en el aula?, ¿cómo configuro un aula que reconozca la singularidad de quienes la integran?

Vivencia: ¿cómo mi trayectoria de vida aparece o desaparece en el aula cuando enseño y/o aprendo?

Atestiguar: ¿de qué manera doy cuenta de las(os) Otras(os)?, ¿reconozco lo que son, su singularidad, sus vivencias?, ¿es la enseñanza un ser con el/la Otro(a)?

Ante esta experiencia, propongo: La diferencia advierte pluralidad y horizontes de posibilidad.

Este mundo, para algunas(os), es un cajón roto.

Para otras(os) un verso inconcluso.

Y sí, la diferencia advierte pluralidad y horizontes de posibilidad.

Éramos tantas(os) ayer.

La conversación se desbordaba por el chat.

Desde luego no estuvimos de acuerdo, casi nadie lo está.

El problema no era tomar una decisión, sino negarse a que fuera en plural.

Pudimos ser más, pero ya no todo puede rimar.

Solemos fingir que comprendemos lo diferente.

Le arrastramos a nuestro lugar y negamos su permanencia.

Aún es posible atender a la advertencia.

Sobre las(os) Otras(os)

La experiencia en las aulas experimentales hace vívidas las preguntas por las(os) Otras(os), antes que dar respuestas sobre ellas. Luego, aquella nos arroja al descubrimiento de preguntas que no nos hemos hecho sobre nosotras(os) mismas(os), y ahí, nos damos al encuentro con las(os) Otras(os), sus preguntas, y por fin nos respondemos.

Por lo anterior, la experimentación ha sido un principio fundante para tratar la diferencia y apostar por aulas diversas en el semillero. Dicha experimentación se ha desplegado sobre las lecturas de teorías Otras que abordan la diferencia siendo en sí mismas diferentes. Textos Otros, escrituras Otras y discursos Otros que se encuentran en la academia, y de alguna forma, fluyendo a contracorriente. El semillero de Didácticas Diversas se *escribencia* junto a Otras(os) de formas muy diversas.

Entonces, con las(os) Otras(os) llegan las diferencias.

Nombrar “Otro” es hacer, como señala Skliar (2022), uso del lenguaje. De manera que, sobre lo “Otro” podemos hablar y dejar de hacerlo. Enunciar por enunciar, reconocer lo que implica saber del “Otro” y rechazarlo, negarlo, olvidarlo. Entonces, hablar del “Otro” solicita cuidado, no desaparecerlo, y más bien, saberle como cualquiera.

Hablar de cualquiera no significa la eliminación del “Otro”, más bien crea un nuevo paradigma en la educación, que nos permite descubrir lo desconocido a través de eso “Otro” que se pronuncia desde una vivencia. La apuesta no es por destruir el lenguaje, sino significarle ante el encuentro con Otras(os).

En cuanto a lo normal y lo anormal, Skliar (2022) evoca que ello enuncia a alguien que está ahí, al margen o en lo profundo; a saber, adentro o afuera, excluido o incluido. Ahí está el problema, en esa tipología nadie es cualquiera.

Si no se es cualquiera se es diferente. En esta diferencia desaparecen las(os) Otras(os), pues pareciese que hay una diferencia que reconoce (incluye) y otra que aniquila (excluye). Quizá por esto, la línea diferencial entre normalidad y anormalidad es ambigua para Skliar (2022).

La “cualquieridad”, desde Skliar (2022), se halla como eslabón entre la alteridad —que da cuenta de las singularidades que nos llegan a diferenciar de otras(os)— y la igualdad —que da cuenta de aquello común entre unas(os) y otras(os)—. En la cualquieridad estamos todas(os), con ella pierde fuerza el requerimiento de señalar las particularidades de una persona; por ejemplo, pasaríamos de nombrar que el aula es inclusiva porque hay personas sordas, ciegas y completamente funcionales, a enunciar el aula es inclusiva porque hay personas como cualquiera. En la cualquieridad somos iguales porque somos diferentes.

Entonces las(os) Otras(os) son, por separado, alguien en singular.

La singularidad supone, en atención a lo expuesto por Contreras (2022), al "Otro" ya manifestándose:

Porque percibir la singularidad nos habla de una disposición que no tiene suficiente con saber de algo, con entender alguna cosa. Percibir es, paradójicamente, algo que haces, pero también algo que dejas de que te pase, algo que te sucede. [...] Como es movimiento hacia afuera y hacia dentro, dar y recibir. (p. 5)

Cuando el "Otro" expresa su singularidad, yo le percibo o le dejo de percibir.

La igualdad regurgita como combustible de la normalidad, y pone en riesgo a la singularidad, a las singularidades. Contreras (2022) remarca el problema del lenguaje:

Siempre que hablamos de igualdad operamos un reduccionismo en la experiencia, para hablar de aquello que iguala, o que se iguala, o que se presenta como igual, dejando de lado todo lo demás, todo aquello que mostraría que lo que es igual es tan solo un aspecto o una dimensión entre todo lo demás que no lo es, que muestra diferencias. (p. 3)

La igualdad puede homogenizar cuando se interpreta lo igual como lo idéntico, así, elimina la diferencia, por tanto, al "Otro".

La singularidad parece preceder la diferencia, habitar al "Otro" y desaparecer con la igualdad impuesta.

El ámbito educativo está trazado por el uso del lenguaje, ahí la igualdad se diversifica. Por tanto, lo más oportuno es analizar cómo hablamos e implementamos la igualdad, sin caer para siempre en ella.

Una pedagogía de la singularidad reconoce a las(os) Otras(os) en sus diferencias únicas, particulares. Esta es una pedagogía que posibilita pensar Didácticas Diversas a la luz de hallarse-encontrarse con Otras(os).

El entretejido: aulas experimentales, vivencia y teoría

Sistematizar en primera persona, desde la vivencia propia y la vivencia de Otras(os), ha tenido afinidad con la propuesta de Carlos Skliar: "[...] escribir a partir de mi propia voz, de lo que a mí me pasa con esas palabras, tanto cuando las digo como cuando las escucho decir". (2022). Y así mismo, ha encontrado consonancia con la invitación de José Contreras Domingo, en tanto: "[...] abrir el espacio de exploración experiencia y sensibilidad para que algo nuevo podamos ver y plantearnos como sentido de lo educativo" (2022), percibiendo a las(os) Otras(os).

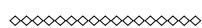
La apuesta del semillero favorece lo experimental-vivencial, tanto en la participación de la construcción de aulas diversas, como en la revisión documental. De manera que, pensar e implementar Didácticas Diversas convoca a un yo, a unas(os) Otras(os), que participan y se agencian en un relacionamiento poco percibido y muy a-normalizado. Podemos leer atemporalmente a quienes escribieron hace cientos de años, pero nos prohibimos leer las experiencias de quienes en tiempo y espacio sí nos son cercanas(os).

Así como la revisión orgánica de lo que se ha desarrollado en el semillero suscitó reflexiones, preguntas y propuestas, las incitaciones teórico-prácticas y vivenciales de Carlos Skliar, José Contreras, la profesora Ángela Bejarano, mis compañeras/os Tania Becerra, Dorailys Ramírez, Jennifer Guevara, Dylan Cruz y Nicolás López, suponen una nueva didáctica implementada en la educación superior para construir una academia Otra. Por lo cual, el aprendizaje para la enseñanza aparece como un envolvente de la educación, bien sea para Otras(os) o para las singularidades.

La problematización del lenguaje, las tensiones entre lo que se dice y lo que es, son ineludibles para determinar qué diferencia, qué Otras(os) y qué diversidad. Tanto Skliar como Contreras nutren el proceso de indagación y experimentación sobre lo otro; y dejan en claro que no habrá manera de responder ciertas incógnitas si no es por la vía de ponernos ahí, de estar, percibir, dejarse tocar, interpelarse; de hacer partícipe a la singularidad propia, la vivencia propia, la diferencia propia, de dejarse ser también el/la otro(a) como cualquiera desde el rol docente.

Por último, cabe destacar cómo en la vía del pensar y planear Didácticas Diversas, este, un semillero que exploraba la lógica y la argumentación traspasó los límites de las disciplinas y se halló inmerso en un escenario múltiple, que se piensa el aula, cualquier aula, a varias manos, distintas voces, diversas escrituras, diferentes cuerpos, y de ahí en adelante, entre varias singularidades.

A partir de la revisión documental y experiencial de las sesiones realizadas en el semillero de Didácticas Diversas destaco en un esquema mental las categorías:¹ *Territorio*, como aquello donde se sitúa el ejercicio pedagógico, pero también desde dónde se sitúan quienes hacen parte de dicho ejercicio; *Cuerpo*, como aquello que corresponde a una materialidad que encarna vivencias pasadas y presentes, las cuales perviven en el aula; *Género*, como aquello que enuncia una identidad y formas de ser-estar en el mundo y el aula, desde la corporalidad, la orientación sexual, la estética, las vivencias de vulneración o privilegio, etc.; y *Emocionalidad*, como aquello que ha vivenciado y vivencia, a veces



¹ Al ser un esbozo mental, estas categorías pueden llegar a diluirse entre sí, pues todas parten de la vivencia. Y sí, su primer motor es vivir, sin embargo, es pertinente concentrar la atención detenidamente en cada una para explorar horizontes diversos que aporten a la creación de aulas de la diferencia habitadas por cualquiera, donde a veces se parte del territorio, otras del cuerpo, la emocionalidad o el género.

intangiblemente, la vida antes, durante y después del aula, en torno a lo que considero sostiene pensar las aulas desde el semillero, a saber, *Quién, Qué, Cómo y Para qué*. Dicho esquema se pensó así:



Figura 2. Esquema mental Otro

Fuente: elaboración propia.

Sistematización-integración de experiencias de didácticas diversas para la filosofía

Por Nicolás López

Introducción

Hay sistematizaciones que se construyen casi como un listado de recetas, recogen datos y resultados como si se tratara de una colección de registros que se han objetivado completamente. Es decir, registros que se pretenden estáticos o exactos. Y, a partir de ahí, quien sistematiza puede colocarse desde el lugar de la exterioridad de lo que sistematiza, aun cuando sea su propia experiencia sensible o intelectual la que se está volviendo insumo de estudio. Parece entonces que, generalmente, la labor de sistematizar es la de extrañarse

objetivamente de lo que antes fue íntimamente subjetivo, porque la actividad investigativa que se sistematiza es la actividad de un cuerpo que piensa y se posiciona permanente de manera singular. Acá no podré hacer eso, y lo que tradicionalmente se entiende como una sistematización no se encontrará en este escrito. Sin embargo, debo reclamar que tal vez esto que hacemos involucrándonos, sea más cercano a lo que evoca "sistematizar"; un sistema es un compuesto orgánico que precisamente funciona de manera integrada, si se afecta una parte (órgano) todo el sistema se verá afectado consecuentemente. Por esto, rescato esta sistematización diversa como una reivindicación de la coherencia que implica involucrarse, no extrañarse, entrañarse, no extraerse. Si uno toma un ejercicio dinámico, principalmente en el área de la educación, y para volverlo un documento de estudio requiere volverlo mecánicamente estático, aparece allí un agravio: el de volver cajones los cuerpos.

En ese sentido, yo me pongo como centro de la búsqueda de pedagogías que celebren, contemplen y abracen las diferencias, reconociendo que como cuerpo colectivo diverso hemos reunido reflexiones y experiencias de múltiples encuentros y actividades en el semillero *Didácticas Diversas*. Con este ejercicio de sistematización me integro en las ideas claves y las vivencias compartidas en cuatro textos: *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo* (Skliar, 2022); *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas. ¿Una pedagogía de la singularidad?* (Contreras Domingo, 2022); *Bitácora, aulas experimentales* (Bonelo y Bejarano, 2021); *Invitación a la experimentación* (Bejarano, 2021). Dos de esos como insumos teóricos y los otros dos como insumos pedagógicos del semillero. No he tenido participación constante en el largo trayecto experimental de este semillero, por ello, para encontrarme a mí mismo con (y en) los insumos estudiados debo retomar lo que ha sido mi propio trayecto como experiencia-experimento. Participé en el acompañamiento docente de una materia electiva sobre didácticas diversas para la enseñanza de la lógica y la argumentación, materia que se construyó en articulación con el trabajo investigativo realizado por el semillero. Ahí estuve como profesor que enseña-investiga-aprende en primera persona. De esa manera, se ofrece una visión integral de cómo la alteridad, la experimentación y la inclusión se refieren a mí y me refieren a otros, porque desde allí se entrelazan sistemáticamente en un enfoque educativo que reconoce la singularidad como expresión de la agencia y le abre paso a la diferencia que en ella emergen. Como docentes, fundamentalmente aparecemos en el aula, este espacio es nuestro hábitat y allí nos movemos permanentemente en tanto agentes de la educación. No obstante, ha de notarse que el aula no es rígida, y la palabra no delimita con plena certeza lo que este escenario es en sí mismo. Por eso, siguiendo a Carlos Skliar, de manera introductoria, queremos recordar que el aula es una palabra, que no designa estrictamente un objeto de realidad inmutable en el mundo y que por ello la palabra *aula* es una enunciación de lo otro. Una palabra que se escribe en el pliegue, repliegue y despliegue de la diferencia. *Aula* suena a otro porque en ella se escuchan muchas voces, se ven muchas señas e imágenes, pasan muchos pasos, se mueven muchos cuerpos, todos diferentes.

Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias

El texto, "Clase 1. Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo" (FIACSO *Virtual*, 2022), profundiza en una serie de conceptos que son fundamentales para entender la relación entre la educación y la diversidad. En este sentido, se reflexiona sobre la importancia de comprender la alteridad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y su influencia en el ámbito educativo. Carlos Skliar nos invita a reflexionar sobre el uso de las palabras en la pedagogía. Propone que las palabras deben ser liberadas de las definiciones rígidas y los discursos vacíos que a menudo las acompañan. Skliar destaca la importancia de ponerle voz y cuerpo a las palabras, recordándonos que muchas de ellas han caído al suelo, siendo olvidadas o malinterpretadas. La pedagogía debe, entonces, recoger esas palabras caídas y darles un nuevo significado, construyendo un lenguaje inclusivo y humano que refleje verdaderamente nuestras experiencias y diferencias.

Si pensamos en la alteridad debemos considerar su lugar fundamental para comprender la relación entre la diversidad y la educación. La alteridad se refiere al hecho continuo de que cada persona es única y diferente. En esa dirección, es necesario llegar a un entendimiento profundo de la alteridad, para ser capaces de comprender la diversidad. Además, desde allí adoptamos una postura crítica con la idea de la "normalidad", ya que esta ha sido utilizada históricamente para excluir a aquellos que no se ajustan a un modelo que establece arbitrariamente lo que resulta normal en un canon.

La alteridad evoca anormalidad. Un concepto que ha sido históricamente utilizado para excluir a aquellos que no se ajustan a la norma. Pero ¿qué es realmente la anormalidad?, ¿es un estado de enfermedad o discapacidad?, ¿es una condición que se adquiere? Estas son preguntas que formulan con un impacto profundo en lo que significa el otro, y cualquiera de sus respuestas en todo caso va más allá de lo meramente biológico. En realidad, la anormalidad es un estado que se le atribuye a una persona o grupo que no se ajusta a las normas sociales estandarizadas en una determinada sociedad. Esta definición es relativa, ya que la norma varía según la época y el lugar. Lo que en una sociedad pasada se consideraba normal, hoy puede ser considerado anormal, y viceversa. Pero la configuración de lo anormal conlleva afecciones inimaginables en la vida de las personas que se ven afectadas por ese parámetro. La consideración de anormalidad que recae sobre cuerpos o vidas por fuera del canon carga consigo gran cantidad de problemas, como el rechazo social, la exclusión, la marginación y la discriminación. Además, la anormalidad la enuncia quien se asume a sí mismo desde cierta superioridad de lo normal, lo que claramente desemboca en sentimientos de inferioridad, inseguridad y autoestima baja en las personas que la padecen. En ese sentido es central destacar que la anormalidad no debe ser considerada como una expresión de aspectos naturales sino una carga negativa puesta sobre otro. La definición de lo anormal no es de la condición

personal a la que se le asigna la anormalidad, sino de los aspectos culturales, que desde el contexto hacen de lo normalizado un requerimiento de generalidad. Esa generalidad se impone arbitrariamente sobre la naturaleza individual, y hace de la misma una selección cultural que funge solo sobre ciertas condiciones de la particularidad. En todo caso esa particularidad es compuesta por varios rasgos distintivos, rasgos de cierta anormalidad constitutiva de la diferencia. En ese sentido todas las personas son únicas, diferentes y en consecuencia anormales. La anormalidad se vuelve, en realidad, una oportunidad para notar y enriquecer la diversidad, en la sociedad que es el aula, y con ello crear nuevos espacios de inclusión y respeto hacia la diferencia. Es por ello por lo que en los escenarios educativos debemos ser capaces de entender la diferencia como la multiplicidad de la singularidad, y ser capaces de reconocer, de agenciar, esa múltiple singularidad como diversidad que compone el aula.

La diversidad compone la complejidad de la sociedad y el mundo en que coexistimos. Fundamentalmente, se refiere a la multiplicidad de experiencias, culturas y perspectivas que existen entre toda la especie humana. Sin embargo, la diversidad es una característica intrínseca de la vida misma, la diversidad biológica en la naturaleza permite simbiosis de organismos que de lo contrario sería simplemente una amalgama homogénea. Así, podemos entender análogamente la diversidad cultural, lingüística y étnica en la sociedad humana con la diferencia de que estas no se dan predominantemente en presencia simbiótica. La diversidad es lo que hace que el mundo sea un lugar interesante y enriquecedor. Cada cultura, cada idioma, cada tradición y cada experiencia aporta algo nuevo y valioso al tejido social. No obstante, donde la diversidad no es valorada genera tensiones y conflictos. Cuando las diferencias no son bienvenidas como enriquecedoras, surgen prejuicios y discriminación hacia aquellos que son considerados diferentes. Por lo tanto, es importante entender que la diversidad no es simplemente tolerancia o aceptación. Se trata de una perspectiva más profunda y respetuosa hacia todas las formas de diferencia. Para ello la educación juega un papel fundamental en la comprensión y valoración de la diversidad. Es en la educación en donde se comparte la construcción de valores y perspectivas necesarias para respetar y valorar la diversidad. La acción pedagógica que es inclusiva y respetuosa hacia la diversidad allana el camino para una sociedad más justa y equitativa en lo diferente, que estimule la singularidad y la integre en todas sus formas.

En continuidad con lo dicho, Skliar reflexiona sobre la discapacidad y su exclusión discapacitante en la educación. Las personas con discapacidad han sido históricamente marginadas de los escenarios educativos, esto es la injusticia de bienvenida a la sociedad por parte de las escuelas que generalmente promulgan programas de inclusión sin más efecto que el de remarcar la discapacidad como una anormalidad imposible de integrar en un espacio lleno de personas anormales sobre otros aspectos de su propia vida. Por ello la exigencia es la de acciones pedagógicas que hagan accesible el aula para toda singularidad, capaz de adaptarse a las necesidades individuales de cada persona,

siempre anormal y diferente. La apuesta en esta dirección da un giro bastante potente: el reconocimiento de cada persona en su diferencia única, no solo física sino también psicológica, moral y espiritual nos permite encontrarnos con aulas plenas de anormalidad. Por ello, la enunciación de la discapacidad y su agregación artificial en el aula no hacen otra cosa que remarcar una anormalidad que se señala como impedimento. Lo que exige espacios físicos y apuestas pedagógicas que hagan que la discapacidad no sea impedimento, o lo que sería decir igual, que la discapacidad se haga solo otra cara de la anormalidad y no se siga reproduciendo desde una lógica discapacitante. Es decir, desde un conjunto de acciones que hacen de cierto aspecto de la anormalidad un causal de discapacidad, una habitualidad que no haga de alguno de esos aspectos de la diferencia una imposición de carencias por el requerimiento socio-cultural de una capacidad normalizada.

Por lo anterior, es tan importante la pronunciación de lo educativo. El autor refiere a la importancia de pronunciar y visibilizar los conceptos antes mencionados como acciones en el ámbito educativo que resalten nuestra amplia anormalidad, significa esto que el obrar educativo da paso y cabida a la diferencia. Y, cómo este ejercicio puede cambiar radicalmente la manera en que se entiende la inclusión, la diversidad y la educación en general. Es la forma en que las personas se expresan sobre la educación, lo que implica todo lo que se dice dentro y fuera del aula, incluyendo la discursividad de los medios de comunicación, las políticas educativas y la conversación cotidiana. La pronunciación de lo educativo tiene un efecto primario sobre cómo se percibe la educación y sobre cómo se llevan a cabo las prácticas educativas en una sociedad que todo el tiempo pronuncia la discapacidad en el aula como una enfermedad a tratar. La pronunciación de la anormalidad generalizada en el aula permite entrever colectivamente que la diversidad funcional compromete un desafío mayor al de atender a estudiantes que tienen ansiedad o pánico y se les obliga a hablar en público; o, al de estudiantes diversos cognitivamente, incluido el déficit de atención o la hiperactividad, y se les hace sentir incapaces, estúpidos o no aptos. De esta forma, el aula se vuelve universo y la apuesta de las pedagogías de las diferencias es la posibilidad de ver el universo así, en su inmensidad inconmensurable, sin pretender meter galaxias en vasos de plásticos, o retener la luna en el recorte de una cartelera.

Alteridad y diversidad

La reflexión sobre la alteridad nos confronta con la necesidad de reconsiderar la palabra "otro". Este es un vocablo que lleva consigo una carga histórica, filosófica y cultural que a menudo implica separación y exclusión. El desafío, según José Contreras Domingo (2022), es crear un pensamiento de lo común, donde la relación y el encuentro hagan innecesaria la mención del "otro". La educación, en este sentido, debe enfocarse en la divulgación e interacción de conocimientos que no intenten encasillar o definir a los individuos bajo la disgregación o segregación. La inclusión verdadera se logra al aceptar

y valorar al desconocido, permitiendo que cada uno sea visualizado, escuchado y tenido en cuenta. Sin embargo, debemos tener en cuenta que lo común no debe tomarse como homogéneo y que, por el contrario, el encuentro apunte a la visualización de lo común como la experiencia personal de lo múltiple, que se experimenta desde cada singularidad.

Entre el otro y la diversidad, el problema se desliza a dos bordes en el trato de lo diferente, en aceptar la reiteración del otro, la cual implica la reproducción de una oposición respecto a lo diferente. La enunciación que me demarca distante de uno afuera que no soy yo, y que generalmente se enmarca bajo el parámetro de lo incorrecto, el otro no soy yo porque yo represento de alguna forma la normalidad, la estandarización o la corrección. El otro, sin embargo, no suele demarcarse siempre como individuo, la oposición entre un sí mismo y otro suele tender a la configuración de colectividades que se diferencian con motivo de rasgos contrarios en sus cualidades. Es justamente este lugar de división el que resulta conflictivo en la enunciación de la diversidad para Contreras (2022). La diversidad se ha reproducido sistemáticamente para encerrar el grupo de los que deben ser tratados con una excepción que resulta siendo segregación. Una actitud educativa que pretende incluir a quien considera diverso, remarcando que es diverso porque no encaja en un espacio educativo que de por sí es homogéneo y está estandarizado.

Lo que encuentro en la clase sobre la singularidad y la percepción de la misma en las relaciones educativas (2022) es una problematización crítica de las palabras que hemos usado con el ánimo de resolver los comportamientos excluyentes de la homogenización educativa. Sin embargo, en términos de Skliar (2022), esta pronunciación de lo educativo ha representado tránsitos que resbalan sobre prácticas escolares que no permiten el ejercicio cuidadoso de esta preocupación. Contreras (2022) postula que los conceptos utilizados para poner en discusión el lugar de las diferencias en los escenarios educativos escolares ha sido de ayuda, pero también ha sido impedimento en un punto en el que la intencionalidad de la palabra retorna a la práctica excluyente de su aparición. Este autor parte de la afirmación de inexistencia de la igualdad personal, al no haber dos iguales en el mundo educativo emerge necesariamente la consideración de los individuos como otros que están disgregados y que siempre entran en una oposición discordante. Esa misma comprensión da su lugar a la diversidad como un grupo otro que por su deformidad no encaja en lo que tradicionalmente ha tratado la escuela como normal. La diversidad se toma en los discursos institucionales como reivindicación de lo excluido, no obstante, en el mismo momento de su aparición está clasificando la diversidad como ese grupo otro que de ninguna manera resulta acorde a los parámetros de normalidad que el grupo social relativo defina aceptable.

¿Por qué decido involucrar a Contreras en este ejercicio de sistematización? Porque implica una discusión con las pronunciaciones educativas a las que alude Skliar y nos lleva de nuevo a considerar con fuerza la tesis de este último, según la cual un verdadero ejercicio

de inclusión en el aula implica reconocer la anormalidad como regla, si se quisiera enunciar así. Es decir, que no podemos tomar la diversidad como enunciación de aquello anormal que en la pretensión de ser incluido se reafirma como otro extraño, que no puede integrarse con “nosotros los normales” en un escenario educativo. Podemos reivindicar entonces que esta comprensión de la diversidad se sincroniza con la de la singularidad, para indicarnos que en cada persona habita un entramado de experiencias personales únicas en su singularidad, y ello en sí mismo es expresión de una diversidad latente, la diversidad de la anormalidad como hecho permanente en el aula y la normalidad como aspiración estandarizada de la escuela o las instituciones educativas tradicionales. Lo que pretendo acá es mostrar una tensión entre algunas respuestas al problema de la exclusión educativa. Esa tensión es enriquecedora, pues, desde la perspectiva de Contreras, la diversidad no es la respuesta que soluciona el problema, ya que se fija principalmente en el uso que le han dado las instituciones educativas a este término para abordar al(a) diverso(a) a través del diagnóstico o el juicio del tratamiento psico-social.

La invitación a la experimentación

El insumo pedagógico que me resulta más importante quizás es aquel que está a la base del ejercicio del semillero, es concreto, pero incalculablemente rico en su invitación. Nos llama a participar en una serie de encuentros experimentales organizados por un semillero dinámico en sus roles para pensar y practicar las didácticas diversas. Es preciso el objetivo: pasar de la teoría a la práctica, experimentando nuevas formas de enseñar filosofía y creando aulas más inclusivas. Los participantes han sido estudiantes, egresadas(os) y docentes, a veces las tres al mismo tiempo, contribuyendo a la creación de experiencias educativas que desafían las normas educativas tradicionales y promueven la diversidad en el aprendizaje. Este enfoque experimental busca transformar la pedagogía en un proceso dinámico y colaborativo, donde se valoran todas las voces y perspectivas.

Esta invitación vuelve a involucrarme directamente desde mi ejercicio docente. Como lo mencioné en la introducción, tuve la oportunidad de hacer práctica de acompañamiento docente en la electiva de la profesora Ángela Bejarano, sobre exploración de didácticas diversas para la enseñanza de la lógica y la argumentación. Es pertinente desarrollar la temática a través de ese momento, dado que, la profesora, en consonancia con el llamado a la experimentación, realizó para esta electiva el llamado a la cualquieridad, reconocerla a ella misma como una más en el aula, pero más allá de eso reconocer a la cualquieridad como una premisa base que aplica para que toda persona sea tratada sin exclusión o distinción. Para el caso particular de esta electiva ello implicaba reconocer a todas(os) los participantes como profesores y reconocermé a mí mismo como profesor-estudiante de la electiva. De entrada, esta metodología implica una actitud personal experimental y justamente desde allí me agenció en esta práctica docente.

La metodología general del curso, planteada bajo la forma del laboratorio, pretendió principalmente fogear en el aula la propuesta de planeación que se llevó para cada sesión, y, a partir de ello, retroalimentar desde la paridad las fortalezas y aspectos a mejorar de cada estrategia o actividad propuesta. El tema general en el que se planteó esta metodología fue, específicamente, el fortalecimiento de la argumentación y el diálogo en el aula. La profesora Ángela tuvo bajo su responsabilidad las tres primeras sesiones, en ellas fue posible para el grupo visualizar y comprender en la práctica cuáles eran los alcances del programa analítico y su interés formativo. Este punto de inicio logró lo que la profesora se proponía, situar el cuerpo en un ambiente argumentativo y dialógico; para esto se dieron bases de lengua de señas colombiana, se hicieron ejercicios de expresividad corporal y además se suspendieron sentidos como el de la vista para experimentar en el propio cuerpo la diversidad sensorial y sus implicaciones al estar en un aula. Junto a esto se estudiaron falacias como un aspecto reiterativo en escenarios de discusión, ello fortaleció la claridad en el vínculo entre argumentación y corporalidad. En sesiones posteriores, a cargo de los demás integrantes del grupo, se relacionó la argumentación con la latencia de sesgos cognitivos en discusiones, la retórica como un elemento con presencia importante en la discursividad y cómo esta puede tender a la aplicación del sofisma en el fallido intento de tener un diálogo argumentativo. Sin embargo, lo más llamativo respecto a esto fue la apuesta por estrategias y temáticas que a primera vista pueden parecer ajenas a los aspectos dialógicos de la argumentación: la depresión en los escenarios educativos, primeros auxilios emocionales en las aulas, la narrativa como mediación de la formación ética, el reconocimiento de las personas con las que se convive y el espacio que se habita, la importancia del movimiento del cuerpo y su inmersión integral en el aula. La propuesta de estas temáticas y sus estrategias de abordaje se destacan como llamativas porque era algo que no se preveía en las primeras sesiones. Allí se matizaron las perspectivas y temáticas que se involucran con la argumentación en escenarios formativos. Cuando fijamos la atención en la depresión, el cuidado emocional, el conocimiento del otro y la corporalidad activa pudimos notar que entorno a las violencias discursivas o argumentales subyace un entramado de aspectos que evocan la prioridad de atender la emocionalidad y corporalidad cuidadosa con la otra persona, con la cual se tiene un verdadero diálogo.

De ese espacio educativo hay varios aspectos de la experimentación pedagógica por destacar, sin embargo, voy a resaltar principalmente los tres que me resultaron más impactantes: primero, el valor aumentado de la interdisciplinariedad al pensar elementos transversales en los escenarios educativos, como la argumentación y el diálogo; por otro lado, el protagonismo del cuerpo al extraer las discusiones académicas de un trato mecanicista sobre las cosas vivas, como el lenguaje; y finalmente, la diversidad sensorial destacó en varias sesiones como un campo inexplorado irresponsablemente, teniendo en cuenta que como profesores se requiere poner en cuestión cada uno de los sentidos como únicos medios de aprendizaje y lugares singulares de la corporalidad, incluida la emocionalidad, por los cuales pasa el diálogo, el argumento, o la falacia.

Bitácora de la experiencia (experimental): sesiones en el Aula Viva

La Bitácora de la experiencia, redactada por Yoelmi Bonelo y Ángela Bejarano (2021), describe una serie de sesiones experimentales, entre ellas *el Aula Viva*, en la Universidad Pedagógica Nacional. En esta sesión, liderada por Yeison Ramírez, se exploró la agricultura desde una perspectiva sensorial, cultivando sin el sentido de la vista. Esta actividad subrayó la importancia de desacostumbrarnos a las formas tradicionales de aprendizaje y de incluir todas las capacidades sensoriales en el proceso educativo. Las reflexiones finales de esa sesión enfatizan en la necesidad de salir de la zona de confort y de no naturalizar las exclusiones basadas en el “cuerpo correcto”. La enseñanza debe permitir la individualidad y reconocer que no hay un sujeto mejor que otro.

Como Bitácora, veo en este documento una valiosa reflexión sobre la inclusión educativa y la discapacidad. A través de los testimonios de Ammarantha y Jennifer, se destaca la importancia de una educación que tenga en cuenta la diversidad, tanto en términos de diversidad funcional motriz, como de género y sexualidad. El recurso al poema o la arenga, que Ammarantha (2021), profesora y lideresa comunitaria, destaca desde un enfoque didáctico, muestra que las herramientas pedagógicas se multiplican cuando se involucra la creatividad. Es un ejemplo relevante de cómo se pueden abordar temas sensibles en las aulas, como la educación sexual, de una manera potente y respetuosa, sirviendo también para fomentar el amor propio y la autoestima en los estudiantes como formas de cuidado que deben estar presentes en la experimentación didáctica.

Por otra parte, me parece relevante la mención del decreto 1421 en el marco de la educación inclusiva. Jennifer (2021), coordinadora del centro tiftotecnológico Hernando Pradilla Cobos, señala que este decreto no se ha implementado adecuadamente en muchas instituciones, lo cual es preocupante, dado que la inclusión debe ser una prioridad. En este sentido, es importante hacer un esfuerzo por comprender la discapacidad no como una barrera sino como una oportunidad para la reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas y para fomentar una cultura de la solidaridad y el respeto. Asimismo, la inclusión no debe verse como una mera aglomeración, sino como un verdadero compromiso de poner en práctica una educación que tenga en cuenta las necesidades y diferencias de cada estudiante en su singularidad.

Otro elemento de gran relevancia es el papel central de los docentes en la construcción de esta educación inclusiva. Se hace evidente que los docentes tienen una gran responsabilidad en la promoción de una cultura de inclusión y de respeto a través de pedagogías de las diferencias que abrazan la anormalidad y dirigen el ejercicio educativo hacia la diversidad, ya que esto implica cuestionamientos tanto epistemológicos como éticos y políticos. Esta bitácora no solo es eso, en el fondo es una nueva invitación a la reflexión

y al diálogo sobre la importancia de una educación verdaderamente inclusiva y cuidadosa con la diversidad. De nuevo, no solo en términos de funcionalidad motriz, género o sexualidad; sino, también, en términos de emocionalidad, de corporalidad, de personalidad y de multiplicidad cognitiva. Nos recuerda la necesidad de cuestionar nuestras propias prácticas educativas y de pensar en cómo podemos trabajar juntos para crear espacios más accesibles y acogedores para nuestros(as) estudiantes.

Conclusiones preliminares

La sistematización de estas experiencias y reflexiones nos lleva a una conclusión-desafío: la pedagogía de las diferencias requiere una transformación profunda de nuestras prácticas y discursos educativos. Debemos recoger las palabras caídas, crear espacios de encuentro y relación, y experimentar con nuevas formas de enseñanza que valoren todas las capacidades y experiencias. Solo así podremos construir una educación verdaderamente inclusiva y humanizadora, donde cada individuo sea reconocido y valorado en su singularidad.

Estos ejercicios experimentales, críticos y cuidadosos nos recuerdan que *aula* es solo una palabra, pero que bien hecha dice la diferencia. La palabra *aula* es la enunciación del otro: que se escribe en el pliegue, repliegue y despliegue de la diferencia. *Aula* suena a otro porque en ella se escuchan muchas voces, se ven muchas señas e imágenes, pasa por muchos pasos, mueve muchos cuerpos, todos diferentes. Esta pronunciación de las aulas nos permite ver la articulación del desarrollo teórico de la "Clase 1" y el documento de insumos pedagógicos "Invitación a la experimentación". Curiosamente, me encontré con que ambos textos tenían en el fondo una llamada a la experimentación, el juego que hace Skliar entre la pronunciación y el gesto de la diferencia como una forma experimental en sí misma de enunciar la diferencia, y referirse a ella así resulta paradójicamente llamativo. Insta a pensar que toda palabra es vacía hasta que es cargada de significado en la acción, incluida la palabra como efecto de la lengua que actúa.

Por otra parte, el llamado a experimentar para avanzar en el semillero contuvo un gesto mayor: el de recordar que la investigación debe posicionarse diversa, reconocerse sobre la diferencia, emerger en el encuentro de múltiples creativities. Y, en el cruce fractal de voces, imágenes y gestos, todos atravesados por el cuerpo como la historia colectiva y múltiple encarnada por cada singularidad. La experimentación pedagógica es también una vía para referirse a los modos en los que Skliar aborda la palabra "otro" al decir, por medio de palabras, que es solo eso: una palabra, que se derrite y se coagula acorde a su enunciación y asignación semántica activa.

¿Qué es lo normal? Si lo otro es reflejo o referencia, yo mismo soy otro en el espejo y al verme me recuerdo que como vida en movimiento somos pura diferencia. En el aula no solo se encuentra a otro diferente, se encuentra al sí mismo diferente y desigual de sí

mismo, transmutado y, en formación, deformado. Al aula llegamos en el movimiento de estas personas que somos y dejamos de ser a cada instante, en cada caso: transmutarnos, deformarnos, devenirnos, de ida y entrada encontrarnos siendo pura diferencia.

Esta pronunciación educativa es el esfuerzo por integrar el contenido de “Hurgando las palabras de la maestra”, ejercicio autonarrativo de la maestra Angela Bejarano en su experiencia educativa escolar como estudiante; y “Bitácora” (2021), trabajo de sistematización de las aulas experimentales llevadas a cabo durante ese año. Estos dos documentos evidentemente no se refieren al mismo objetivo o interés. Sin embargo, tienen algo en común: ver el sí mismo como algo diferente a lo que se supone que es. El primer texto mencionado desenvuelve con profundidad narrativa este desencuentro y reencuentro constante, no se refiere solo a las diferencias que se remarcaban en una pequeña niña respecto a su entorno, sino que ella misma al narrarse se encuentra diferente de sí al moverse y crecer en su diferencia como fortaleza. Por otra parte, la bitácora expresa un ánimo común con la relatoría de la primera sesión, los(as) participantes docentes resaltan que siempre son su otro en el aula: como docentes somos siempre estudiantes. Quizás quien mejor enseña sea quien tiene siempre la mejor disposición por aprender. La posibilidad de reconocer y dar lugar a las diferencias en el aula es permitiéndose siempre la disposición de aprender sobre las diferencias. Aprender a aprender siendo diferente de sí mismo, en la transformación y ampliación de la mirada, de la corporalidad y de la voz que enuncia al otro y que se refiere al otro.

Aquí y ahora para nuestro seminario

Por Jenifer Guevara

Prólogo

El final es el comienzo para los árboles.
Siempre empiezan por el final.
Desde las raíces finas hasta la copa de ramillas
desde los brotes tiernos hasta las flores y los frutos
para el árbol todo final es el comienzo.
Aquí y ahora es el final y el comienzo.
Tomémonos de las manos y miremos de frente el comienzo del fin
a esta hora como de ocaso a amanecer
en que lo viejo se está yendo
pero lo nuevo no ha llegado.
Hagamos de este fin un comienzo
Ya ha comenzado el fin

El camino hacia mi ideal perfecto de educación se ha convertido en una vieja carretera llena de obstáculos, mil veces he renunciado y otros mil veces he dicho que lo voy a lograr; pero en sí, es posible que 5 años haya estado caminando sin rumbo fijo en una vida a blanco y negro, sufriendo de insomnio y llorando en las noches, pidiendo volver a casa de mis padres; porque la realidad educativa me ha golpeado y casi se ha robado mis sueños.

Y, si usted quiere saber cuál es la relación entre el vídeo musical de Jeong Cha-sik para conmigo y el semillero de Didácticas Diversas, le diré que es muy simple. He vagado por años en mis ideales a blanco y negro —casi hubo un tiempo donde renuncié a ellos—, no obstante, un día entré a un bar de pueblo (pequeño grupo de gente apasionada por la educación) y tomé un trago con ellos, de pronto empezamos a mirar en la misma dirección y a movernos al compás del quehacer educativo. Cinco personas nos encontramos en un semillero, cinco personas con historias desconocidas entre sí que se acompañan en la noche profunda y que han terminado reunidos brillando en medio del caos por la lucha de la educación. Entonces, Jeong Cha-sik y yo, aún en medios del caos que azota al mundo, encontramos un lugar seguro, con unas personas que nos permiten ser auténticos, diferentes y verdaderos.

En las páginas siguientes intentaré reconstruir y aportar a los ideales educativos del semillero de Didácticas Diversas, y como en sí mismo el tema de la educación me resulta singularmente íntimo en más de un sentido vital y existencial, presento al semillero con algo de timidez y recato, un poco cohibida como cuando alguien muestra un pedazo de su corazón, un sentimiento querido y desde largo tiempo meditado en silencio. Considérese, por favor, este comentario como un prólogo ritual antes de entrar donde pocos se atreven: en lo diferente, en lo diverso.

Apartado n.º 1

En el primer apartado oficial de este documento, se encontrarán tres tipos de insumos 1) narraciones personales, 2) análisis críticos y 3) uso de materiales propios del semillero de Didácticas Diversas; la unidad de estos insumos da como resultado una apuesta de narración del otro desde mi yo.

En este sentido, podrá gozar de i) *Añoranza a mi Terruño*, que reconstruye mi niñez; ii) *Cuerpo Vivido*, que desde la narración recoge la teoría misma sobre el cuerpo y se acompaña de una historia personal, que muestra la vivencia del trabajo de campo en la ciudad; iii) *Semillero de Didácticas Diversas*, que propiamente reconstruye las actividades realizadas desde el semillero en miras a la vivencia del cuerpo (¡vivir el cuerpo!); y finalmente, iv) una líneas de composición lírica, *El Tomillo de la abuela Bertha*.

I

Añoranza a mi terruño

Me acuerdo de cuando era pequeña, de los sabrosos aromas que olía cuando corría a la vieja cocina de leña de mi abuela —por suerte, aún existe— y husmeaba en las ollas. El olor a sofrito de la abuela y a chocolate recién servido son olores que me han acompañado en 23 años. Mis manos siempre estaban manchadas de tierra con la que jugaba; incluso ahora vivo siempre con mis manos manchadas y ultrajadas por el trabajo. Suelo escuchar a mi madre decirme que parezco una pordiosera y no una futura profesora. Siempre respondo que, aunque sea profesora, nunca abandonaré el campo.

¿Cuántos años tendría? Me acuerdo de un día donde iba con mi padre, caminábamos por la orilla del surco —de algún cultivo que no recuerdo— con rumbo a casa de mis abuelos paternos, caía una suave llovizna. Me rondan las imágenes, como molinillos al viento; llegamos a casa de mis abuelos quienes me sonreían, en manos de mi abuela una gallina se encontraba, ella me la entregó y sus plumas eran tan suaves que no quise quitar mis manos de ella; lloré a mares cuando me dijeron que debía dejarla ir, su suavidad en mis manos se sentía irreal y en ese momento abrí una puerta al conocimiento adquirido por los sentidos.

En esos años, para mí, el mundo se reducía a esa vereda donde era feliz con los olores, el canto de los pájaros, los bellos paisajes que mis ojos no creían que existieran, las plantas y animales que mis manos podían tocar y el sabor de las mandarinas agrias que siempre robaba de algún árbol en el camino.

Ese lugar, después de tantos años, sigue siendo mi lugar feliz, allí aprendí a no necesitar de una luz artificial para alumbrar las noches, solo hay que dejarse guiar por los pies, las manos, los ojos y los odios que encuentran el camino y te permiten apreciar la belleza de una noche efímera y oscura. Solo hay que aprender a confiar en el cuerpo criado en el campo.

Ahora ya no soy una niña, pero siempre corro a mi terruño, a mi pedacito de tierra, corro a ver al amor de mis amores: el campo que te enseña cosas que la academia no podría ni en un millón de años.

II

Cuerpo vivido

En clases de filosofía he escuchado hablar infinitud de veces del cuerpo, pero creo que la misma filosofía, y la educación en sí, olvidan el cuerpo; en mi experiencia parece que la filosofía no requiere un cuerpo, basta tener una cabeza pensante sobre los hombros,

¿y dónde queda el cuerpo?, ¿vives acaso sin la necesidad de entrar en contacto con tu entorno?, ¿es el cuerpo algo desechable?

Yo diría que por “sobrevivir” a la cotidianidad consumista, sacrificamos voluntariamente todo lo que hace que valga la pena vivir, la sociabilidad, el sentido de comunidad, la cercanía con otros y por ende sacrificamos nuestro cuerpo. Repasemos la concepción del cuerpo en la historia.

Había una vez un cuerpo (platónico). Un cuerpo accidente, estorbo, cárcel. Cuerpo mortal, mundano, no inteligible. Cuerpo como elemento de distorsión, contaminante y perturbador para el alma, de quien depende todo conocimiento genuino, aquella que es de naturaleza divina, a diferencia del cuerpo que es de naturaleza física. En esta historia, el cuerpo engaña al alma.

Había una vez un cuerpo (cartesiano). Cuerpo como extensión, como sustancia con naturaleza propia y distinta a la del alma. Cuerpo que no es yo, porque yo es pensamiento, *res cogitans*. Cuerpo-máquina, comparable a los relojes, las fuentes artificiales y los molinos. El desenlace muestra un perdedor: el cuerpo.

Había una vez un cuerpo preso del biopoder, un cuerpo que quisimos amarrar, aquietar, administrar. El final de esta historia, el cuerpo dijo ¡BASTA! Se soltó de sus amarras y nos tomó de rehenes, nos obligó a hacernos cargo, a tomar posición y nos permitió añorar la experiencia corporal vivida.

Querido lector, le he contado trozos de la historia misma; empero ¿cuál es su propia historia como cuerpo vivido?

* * *

Las personas dicen que siempre vuelves al lugar donde fuiste feliz, en mi caso vuelvo siempre al campo. No diré que odio la ciudad, por el contrario, le tengo cierto afecto, tanto que intento traer el campo a la ciudad y ver caras sonrientes de los ciudadanos.

Mis manos y mis botas de caucho me recuerdan la labranza del campo, la lluvia citadina me hace añorar el café tinto de mi abuela y ser profesora en la ciudad me hace apreciar aquellos espacios que me recuerdan a mi casa.

En 2023-1, asistí como participante de la electiva *Agricultura en Espacios Urbanos* ofrecida en la Sede Valmaría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cuando me inscribí al espacio lo hice porque a mí me encanta el trabajo de campo, soy inmensamente feliz cortando pasto, viendo vacas y cultivando el campo.

En Valmaría pude traer como propuesta: cultivar sagú. En marzo 18 de 2023, bajo el sol abrasador de la ciudad capitalina, tomé pica y azadón, para sembrar por mí misma las semillas de sagú que mi padre me regaló.

Un año después, 1 de abril de 2024, con la pica al hombro fui la encargada de cosechar el sagú y mientras lo hacía hablaba de filosofía con las personas que asistieron (FILOSOFÍA DE VIDA, FILOSOFÍA APLICADA) ¿quién dijo que en Bogotá no se podía cultivar sagú y enseñar filosofía?

La convivencia con otros mientras se hacen labores que recuerdan la existencia de un regalo maravilloso como el cuerpo, simplemente deja un sabor agradable en boca y llena de orgullo a quien se hace presente en esos espacios.

Ahora, mientras estoy en Bogotá puedo correr a mi otro terruño donde me dan la bienvenida con un verde envidiable y una maravillosa huerta, un terruño que recuerda a los estudiantes de la UPN la importancia de vivir el cuerpo.

III

Semillero de Didácticas Diversas Aula viva UPN: Ver con las manos

El Semillero de Didácticas Diversas ha abierto la puerta a diferentes propuestas pedagógicas, de esta manera se ha logrado establecer un espacio denominado *Aula viva y la pregunta por lo diferente*. Desde este lugar se han ejecutado varios ejercicios que nos recuerdan que ¡somos cuerpo! Y vale la pena pensar al cuerpo como desafío para la educación, porque la educación debe tener en cuenta el proceso de la experiencia corporal.

Uno de los espacios gestionados para el Aula viva y dirigido por el estudiante de la Licenciatura en Filosofía Yeison Ramírez constaba de vivir la experiencia corporal (la sintiencia). *Ver con las manos* fue una actividad que “se basa en aprender a cultivar y explorar el mundo de la agricultura con la característica de no poseer un sentido, en este caso, la vista” (Bejarano y Bejarano, 2022, p. 1).

Este ejercicio en particular me recuerda a caminar en una noche sin luna en el campo, ¿alguna vez has caminado en el silencio y la oscuridad del campo? Bueno, yo aún lo hago, y debo decir que hubo un tiempo (primer año y medio de universidad) en el que perdí la práctica y tuve varias caídas cuando volví a intentarlo. Era como andar en bicicleta cuando se deja la práctica: tu cuerpo lo olvida y se vuelve perezoso, olvida su propio estado de gracia con la naturaleza. Cuando se recuerda, se puede tener la posibilidad de caminar en la oscuridad y con las manos tocar y sostener al cuerpo de

todo cuanto lo rodea: árboles, pasto, el mismo viento que sopla a altas horas de la noche. Es una experiencia inenarrable estar en sintonía cuerpo y naturaleza.

Cuerpo y naturaleza fueron unidos desde hace mucho tiempo, pero a su vez separados por nuestro egoísmo y supremacía. Nuestra corporalidad es un constante recuerdo de la naturaleza: las venas de nuestras manos tienen una estrecha relación con la naturaleza recordándonos las ramas y raíces de los árboles; las huellas dactilares se asemejan al tronco de un árbol, incluso una barba de tres días puede ser comparada con un cactus; inevitablemente el cuerpo va de la mano con la naturaleza, no podemos hablar de uno y negar al otro.

El espacio de *Aula viva* es un recordatorio de esa estrecha relación entre cuerpo y naturaleza y es la oportunidad de repensar el lugar del cuerpo en la educación y de vivir esos espacios naturales y verdes que en el afán del progreso de la ciudad a veces se pierden o que nosotros mismo olvidamos ver; no es necesario siquiera que alguien nos ponga una venda en los ojos, hace mucho perdimos el sentido de la vista y de maravillarnos a través de ello, ¿cuándo fue la última vez que disfrutó usted, querido lector, de un objeto o de un paisaje a través de sus sentidos?

Aula oscura/Aula experimental

En la misma línea de Aula Viva, se logra inscribir la iniciativa de Aula Oscura.

Este es un espacio que contó con dos sesiones, que estuvieron cargo de Doraylis Ramírez, Yuly González y Ángela Bejarano; de acuerdo con los registros, a ellas se les unió en la segunda sesión Tania Becerra. La sesión de Aula Oscura tuvo como eje central la problematización de lo que se concibe como "normal". Este espacio de aula oscura estuvo dirigido a la escucha y se basó en testimonios externos, música y en la posibilidad de desaprender aprendiendo desde otros sentidos.

La sesión tuvo conclusiones importantes como que "la anormalidad es la nueva normalidad", "la normalidad borra, aborrece y desaparece otras formas de vida", "uno se quiere sentir diferente, pero no anormal". El espacio, en sí, mostró traspasar fronteras y tocar sentires en los participantes; de modo que si se evalúa ese espacio sería un 10/10 porque no siempre salirse de la zona de confort y confiar en las personas es fácil.

Este ejercicio, además de llevar a los participantes fuera de su zona de confort, da una clara perspectiva de las consideraciones que se dan sobre la normalización del cuerpo. Normalización que inicia en la educación propiamente física, hasta los pupitres, la limpieza, la compostura, el habla y el silencio, el orden, la distribución de los alumnos en el tiempo y el espacio, etc.

En este sentido, ambos insumos pedagógicos se complementan y llevan en alto la bandera de la reivindicación del cuerpo y se preguntan por la corporalidad como un movimiento descolonizador de la normalidad. Frente a esto, desde mis sentires más vulnerables y desde el contacto natural que he preservado y cuidado con la naturaleza, he propuesto asumir esta pedagogía diversa del cuerpo desde el enunciado ¡vivir el cuerpo!

El cuerpo es cartografía y constelación, el cuerpo es encuentro: con nosotras y nosotros mismos, con los otros y otras, y con el mundo. El cuerpo es diferencia e igualdad. El cuerpo es vivencia del presente. El cuerpo es memoria histórica. El cuerpo es posibilidad de nuevas realidades, nuevos tiempos y espacios.

Nuestro semillero da apertura a esos nuevos espacios, y con la mirada puesta en el futuro de la educación, se da la bienvenida a nuevos aprendizajes y enseñanzas desde el cuerpo diverso. Expone Facundo Ferreirós que: "El sujeto pedagógico ya no es una conciencia que aprende y otra que enseña, sino cuerpos que intersubjetivamente están deseosos de aprender y pueden no solo enseñar saberes acerca del cuerpo, sino construir conocimientos corporales. Porque el cuerpo conoce" (2015, p. 2).

En este sentido, desde el semillero de Didácticas Diversas el llamado a la educación es a preguntarse por:

¿Conozco mi cuerpo?, ¿lo escucho?, ¿cómo habito mi cuerpo?, ¿cómo puedo pensar con, desde y a través de mi cuerpo?

El Tomillo de la abuela Bertha

Ya no recuerdo
Cuántas son las noches que hemos compartido en este campo abierto
Ya no recuerdo
Cuántas son las tazas de agua de tomillo que he tomado para los malestares
Se ha puesto la luna y no me acuerdo ya
ni de la sombra que me acompaña siempre
haciendo las veces de un cuerpo ilusorio
Lo único que queda
es la planta de tomillo remojado en el rocío.

JENIFER GUEVARA

Apartado n.º2

En este segundo apartado, se encontrarán con reflexiones personales y sentires profundos que me han convertido en mi actual yo y que han enmarcado mi camino en la docencia.

I

Estado de Gracia

Recuerdo haber perdido más de lo hubiera querido tener en mi vida. ¿qué puede tener una estudiante de primaria y secundaria que valga tanto? Quizá NADA o quizá TODO.

Vayamos al pasado.

2016: Año de una partida.

Una adolescente de 15 años pierde a su mejor amigo y se da cuenta de que el universo la ha inscrito en el programa para graduados de la vida, llamado pérdida. Gritar, llorar y maldecir no le devolvió a su amigo; por el contrario, dos años después asimiló que la pérdida es un agujero en el corazón. Pero es un agujero que inspira amor y puede contener el amor de los demás. La desesperanza dada por una pérdida le dio esperanza a esa chiquilla que hoy, a pesar de ser tan familiar, es tan lejana y desconocida. Ahora, creo que es capaz de abrazar sus pétalos y sus espinas; ahora ya no corren lágrimas por sus mejillas, al menos no de dolor.

2010: Soy un fracaso

¿Cuántos años tenía? Nueve tal vez. Recuerdo haber cometido un error en matemáticas. Para ser precisa, en primaria siempre fui un desastre con los números, además de que en ese momento no pronunciaba correctamente la "r". En pocas palabras, era un payaso para mis compañeros y profesora.

—No vino con las pilas puestas— me gritó mi profesora esa mañana, seguido de un —Usted no logrará nada en la vida, hablaré con sus papás—.

Lágrimas caían y desde ese momento escuché permanentemente un —Usted solo sabe llorar—. Mirando atrás me doy cuenta de que ese suceso me convirtió en una chica poco habladora, con miedo, sin amigos y que busca pasar desapercibida. Una fracasada a corta edad, mi refugio la casa de mi abuela. Mi primera pérdida: mis sueños, mis convicciones.

En medio del sufrimiento y de la desesperación siempre habrá un grito de esperanza; pero eso no lo sabía una niña de nueve años a la que le arrebataron su voz.

Catorce años después de ese suceso de primaria y ocho años después de la pérdida de quien pudo ser un amigo sin igual, esa chica tiene 24 años. Su corazón volvió a latir, se emociona imaginando ser una gran profesora, tiene nuevas convicciones y nuevos sueños que espera cumplir; encontró su nombre y su voz para hablar por ella misma. Ahora está en su estado de gracia. Desde la diferencia y la esperanza se dedica unas palabras a sí misma y a todo aquel que se sienta identificado/a con ellas.

Mírame y sueña

Siempre estoy contigo así que no te preocupes demasiado
Si tienes miedo de caer, con gusto te sostendré
Así que no sufras como yo
Grita en voz alta cuánto odias el mundo
Cuando la mano que te saludaba se convirtió en un dedo señalador
Puedes tomar un profundo suspiro y gritar, ¡está bien!
Porque eres diferente a los demás
Que tus sueños no se queden solo en sueños
Te apoyaré en cualquier momento y en cualquier lugar.
Cuando los pétalos se marchiten y caigan
Te cubriré
Cuando la niebla se aclare y se esfume
Tú serás feliz
Todo estará bien.

JENIFER GUEVARA

II

Fantasmas, sentires y cebollas

Hay tres cosas extremadamente duras:
el acero, los diamantes y conocerse a uno mismo.

BENJAMÍN FRANKLIN

En medio de la sistematización del trabajo realizado en el semillero de Didácticas Diversas, y en medio del desafío de interpelar a los otros y ponerme en los zapatos de quienes ya habían trabajado en el espacio, una de mis principales labores era reconocerme a mí y a mis propias emociones. Esto genera gran dificultad, sobre todo para mí que me considero una gran cebolla cabezona.

La mejor forma de salir de un círculo vicioso y de deshacernos de algunas inseguridades es liberarnos de las capas que ocultan el verdadero ser, quedar desnudos y desde ese punto de vista volver a crear el ser. Esto es reinventarse, es un proceso doloroso en especial para aquellos que en algún momento alcanzaron la cima; pero es que si no nos reinventamos quedaremos en el olvido. Esto aplica en todos los casos, incluso si la educación no busca reinventarse, solo será una vieja huella en el anuario de historia.

Querido lector, conoces la historia de un fantasma que solía salir en un programa animado de televisión ¿no? Pues, te la contaré.

Existió un fantasma que salía en las noches para abrir la nevera. De todas las cosas que vio una de esas noches, le llamó la atención una cebolla cabezona y pasó toda la noche quitando las finas capas de piel de cebolla pensando que era un envoltorio muy bien hecho. El fantasma lloró y lloró hasta que amaneció y preguntó a la cebolla ¿qué tienes dentro?

Cada vez que enfrento una verdad que confronta mis creencias e ideales y me obliga a replantear mis principios, siento el vacío de pérdida de aquel fantasma.

La educación también es una gran cebolla cabezona y nosotros como docentes somos ese fantasma que llorando pregunta ¿qué tienes dentro?, ¿eres crueldad?, ¿eres esperanza?, ¿eres un desierto azul?, ¿eres un océano?, ¿qué eres educación?

III

¿Es la educación un océano o un desierto azul?

Rastreando los escritos del semillero de Didácticas Diversas me he encontrado con dos magníficos textos de la autoría de la profesora Ángela Rocío Bejarano, a saber, *Hurgando las palabras de la maestra* (Bejarano, s.f.) y *No tenía más de nueve años* (Bejarano, s.f.). Estos textos se convirtieron en algo personal, tocaron mis sentires y me llevaron a recordar mis propias vivencias; en ese sentido, esta sistematización se convirtió en algo íntimo y valioso para mí.

Ambos textos recopilan experiencias y sentires de la maestra Ángela Bejarano, ambos escritos narran a ese quién que los escribió desde sus vivencias, sus recuerdos y sentires. En cuanto sus letras me alcanzaron, la sensibilidad afloró y no pude detener mis propios recuerdos que pasan una y otra vez como si de una película se tratara. Cada palabra leída era sentida por mí, era como si la escritora me preguntara: ¿Cuál es tu nombre?, ¿qué te emociona?, ¿qué hace latir tu corazón? Y, finalmente, me dijera ¡vamos, cuéntame tu historia, quiero escuchar tu voz y saber quién eres!

La educación indiscutiblemente se convierte en un inmenso campo de batalla, es más un lugar de tortura que una villa de felicidad; en donde sea que fijes la vista es un docente vs un estudiante o un estudiante vs un estudiante; y así simplemente se va perdiendo toda posibilidad.

Hagamos memoria de nuestro recorrido como docentes (incluso como alumnos que somos). Podemos tener dentro de nosotros nuestros roles académicos, fácilmente se podría decir que empezamos a caminar y terminamos en un mar llamado educación (un mar de lágrimas, un mar de alegrías, un mar de intentos, un mar de esperanza, un mar de desesperanza, pero al fin y al cabo un mar). Desde ese mar, seguramente podemos ver la costa, una costa con infinidad de granos de arena (posibilidades) y, a lo lejos, un viento feroz (dificultades en la educación) que arrasa todo grano de arena, llevándose toda nuestra esperanza de construir un ideal educativo. Ante nuestros ojos solo queda un desierto muerto, un ring de boxeo, como docentes surge la pregunta: ¿este lugar donde llegué (aula/educación) es realmente el mar o un desierto?, ¿acaso donde hay dificultades no hay esperanza?

La educación atraviesa diariamente dificultades, como docentes nos enfrentamos a situaciones que se salen de nuestras manos; sin embargo ¿estamos dispuestos a hundirnos en el caos? Yo, docente en formación de filosofía, creo que la educación es esperanza; creo también que lo que pensamos es un océano, termina siendo un desierto, pero no cualquier desierto; sino un bello desierto azul. Todo es cuestión de perspectiva y de trabajo colectivo que logra articular la diversidad.

Desde el semillero de Didácticas Diversas, y enalteciendo las narraciones propias y de otros, se hace un llamado de atención a reinventarnos como maestros en el aula y para ello vale la pena cuestionarse ¿la educación que conozco es realmente el océano, o un desierto azul?

El carácter de la educación —en los tiempos que afrontamos— no es fácil de descifrar. Es necesario primero mirarlo como si fuera un cuadro; iniciar desde cerca detallando las pinceladas, los colores, las texturas para luego irse alejando, paso a paso, se va a poder contemplar mejor la composición, el todo desde lo minúsculo. Si se le ve desde muy cerca, está la ventaja de los detalles, pero desde lejos se entiende el sentido del pintor como una estructura compleja; lo mismo pasa cuando uno es profesor, es necesario mirar los detalles que nos rodean, pero el carácter de los otros agentes pedagógicos se entiende mejor cuando se toman en cuenta las dos instancias: detallar las pinceladas y luego alejarse, de esa manera se asumirán otras didácticas para la enseñanza, porque aún hay esperanza.

Desde el semillero Didácticas Diversas, un primer paso en la carretera de la esperanza educativa es dar la posibilidad de escuchar voces, de dar un espacio de diálogo para conocer las historias que atraviesan la misma educación; por tanto, la clave está en

narrarnos. Si la educación es un océano o un desierto azul dependerá de la narración misma y de allí crecerá la esperanza o desesperanza.

En la filosofía del lenguaje es común apelar a Ludwig Wittgenstein y su proposición 5.6 del *Tractatus Logico-Philosophicus*, donde afirmó que “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”, haciendo referencia a la profunda conexión entre el lenguaje y la comprensión del mundo. Un mundo que con el tiempo ha dejado en el olvido la tarea de la educación y la ha convertido en un producto a la venta, dejando de lado el proceso formativo. Siendo así, el límite de nuestro mundo como docentes es nuestra propia capacidad para inventar y reinventar estrategias pedagógicas que logren resignificar la palabra *educación*. Por ello, y siendo uno de mis pasajes favoritos del Zhuangzi (s.f.) aparece un par de líneas maravillosas que explican los límites del lenguaje de un modo típicamente irónico y puede dar un nuevo significado a la labor docente desde la virtud de la paciencia y el saber innovar con estrategias que atrapen a nuestros estudiantes, como las trampas de los pescadores logran atraer peces:

La trampa es para los peces: cuando tienes el pez, puedes olvidarte de la trampa.
El cebo es para los conejos: cuando tienes el conejo, puedes olvidarte del cebo. Las palabras son para el significado: cuando tienes el significado, puedes olvidarte de las palabras. ¿Dónde podré encontrar a alguien que haya olvidado las palabras para poder hablar con él? (Zhuangzi, s.f., p. 250).

¿Cómo podré encontrar a alguien que haya olvidado las palabras? ¿Dónde podré encontrar a alguien que haya olvidado la definición de educación? ¿De qué sirve olvidar las palabras y cómo esto me lleva a la posibilidad de narrar, imaginar, definir, comprender aquello que llamamos educación? Repensemos y reconstruyamos aquel significado que damos a la educación, que no sean solo palabras vacías la mención de una educación inclusiva.

El semillero de Didácticas Diversas es el equivalente a una trampa para peces. Por años nos hemos formado sobre nuestro quehacer docente, sin embargo, es en este espacio donde luego de haber adquirido todas las herramientas “necesarias”, pudimos dar un paso más al frente y desprendernos de aquello que en su momento fue significativo, pero que ahora precisa de un nuevo comienzo: la educación.

La Educación es...

No

La Educación no es...

No es lo más lindo que existe

No es una nube de algodón

No es mandamiento

No es perfección
No es suficiente
No es vocación (es amor)
No es tradición
No es método
No es hecha
No es luz
No es
NO

Desde el semillero de Didácticas Diversas queremos atrapar más peces y por ello los invitamos, queridos lectores, a pensar en ¿qué es la educación? Tal vez, debemos empezar por un qué no es la educación y acá es donde vale la pena que todos nos olvidemos de aquello que creemos saber y nos arriesguemos a crear nuevas formas de educar. ¡Vale la pena intentarlo!

En este escrito no hay una conclusión, sino la promesa de un comienzo próspero y esperanzador en la educación misma y en la enseñanza de la filosofía en particular; porque todo fin es un comienzo, porque toda narración propia y de otro (s) encierra una historia digna de conocimiento general. En sus manos, lector, queda la tarea de trabajar desde la diferencia y la diversidad. Conozco un lugar, que con los brazos abiertos le recibirá. ¡Bienvenidos al semillero Didácticas Diversas!

Un océano o un desierto azul

Si comparo la educación con lo bueno
tan breve digo:
es como el bote
que cruzó esta mañana
por la bahía.
No dejó rastro.
Si comparo la educación con aquel desierto azul que en sueños dibujé
He de decir que este escrito tiene que ver con lo que no tiene nombre,
con segundos de desesperanza para los que no hay lenguaje.
Si comparo la educación con el sentimiento que me causa ver el mar
Hurgo mis sentimientos, ¡estoy viva!
JENIFER GUEVARA

Referencias

- Bonelo, Y. y Bejarano, A. (2021). *Bitácora, aulas experimentales. Producto de monitoría de acompañamiento docente.*
- Becerra, T., Bejarano, Á., González, Y. y Ramírez, D. (2023). *Planeación del aula oscura.* Universidad Pedagógica Nacional.
- Bejarano, A. (s.f.). *Hurgando las palabras de la maestra.*
- Bejarano, A. (s.f.). *Invitación a la experimentación.*
- Bejarano, A. (s.f.). *No tenía más de nueve.*
- Bejarano, A. y Bonelo, Y. (2022). *Sesiones 1-2. Bitácora de la experiencia.*
- Contreras Domingo, J. (2022). Percibir la singularidad, y también las posibilidades en las relaciones educativas: ¿Una pedagogía de la singularidad? *Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias.* FLACSO Argentina. <https://flacso.org.ar/flacso-virtual/>
- Ferreirós, F. (2015). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: La corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador.*
- FLACSO Virtual. (3 de mayo de 2022). *Clase 1. Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación en lo educativo. Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. Cohorte 12.*
- FLACSO Virtual. (4 de mayo de 2022). *Clase 2. Percibir la singularidad, y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad? Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. Cohorte 12.*
- Ramírez, Y. (s.f.). *Segunda sesión [Video].* Grabación en plataforma de Teams.
- Skliar, C. (2022). *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias.* FLACSO <https://flacso.org.ar/flacso-virtual/>
- (Sin autor). (s.f.). *Aula oscura.* Seminario Didácticas Diversas.
- (Sin autor). (s.f.). *Aula oscura. Fotografías.* Seminario Didácticas Diversas.
- (Sin autor). (s.f.). *Aula oscura. Presentación PowerPoint.* Seminario Didácticas Diversas.
- (Sin autor). (s.f.). *Información general del trabajo realizado en el proyecto.* Semillero Didácticas Diversas.
- Zhuangzi. (s.f.). En Ivanhoe, P. J. y Van Norden, B. W. (Comps.), *Readings in Classical Chinese Philosophy* (p. 250). Editorial Kairós, S.A.