

circum

Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 1 / Vol. 2 / mayo 2016

- ◉ Política social, familia y personas con discapacidad en México
Leticia Celina Velasco Jáuregui
- ◉ Familia y discapacidad.
Una perspectiva desde el construccionismo social
José Luis Hugo González Enríquez



- ◉ Atención a la Discapacidad desde la Psicología.
Del modelo médico al modelo socioambiental
María Teresa García Eligio de la Puente
- ◉ Maestro, educación, escuela y discapacidad:
Una alternativa de formación al sujeto social
Henry Rojas Álvarez



Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 1 / Vol. 2 / mayo 2016



Universidad Antropológica de Guadalajara

RECTOR

Mtro. Alejandro Garza Preciado

FUNDADOR

Dr. José Garza Mora

DIRECTOR DE LA REVISTA GIRUM

Dr. Héctor Sevilla Godínez

COLABORADORES BECARIOS:

Christian Omar Bailón Fernández
Alejandra Araceli Orozco Pérez

DISEÑO E IMÁGENES

Demetrio Rangel Fernández

DISTRIBUCIÓN

Universidad Antropológica de Guadalajara
Plantel López Mateos Sur
Av. López Mateos Sur 4195, Col. La Calma
Zapopan, Jalisco, México. 45087
Tel 36-31-68-61.

IMPRESIÓN

Pandora Impresores, S. A.
Caña 3657, Col. La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México

COMITÉ DE ÁRBITROS DE LA REVISTA GIRUM

Dr. M. Fabio Altamirano Fajardo
Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Octavio Balderas Rangel
Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Arturo Benitez Zavala
Universidad de Guadalajara / ITESO

Dra. Ana María González Garza
Asociación Transpersonal Iberoamericana

Dr. Roberto Govela Espinoza
Universidad del Valle de Atemajac

Dra. Margarita Maldonado Saucedo
ITESO

Dr. José Antonio Pardo Oláguéz
Universidad Iberoamericana

Dra. Lilliana Remus del Toro
Universidad del Valle de Atemajac/ Remus y Asociados

Dr. Juan Pablo Sánchez García
Universidad Antropológica de Guadalajara / Líder
Consultores, S.C.

Dr. Guillermo Schmidhuber De la Mora
Universidad de Guadalajara

Dr. Juan Manuel Sotelo Vaca
Universidad del Valle de Atemajac

Dr. Juan Carlos Silas Casillas
ITESO

Dra. Adriana Berenice Torres Valencia
Universidad de Guadalajara

Dr. José Alfonso Villa Sánchez
Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

GIRUM, Revista de Investigación Científica Humanística, Año 1, No. 2, mayo 2016, es una publicación semestral, editada y publicada por el Instituto de Especialidades de Guadalajara, A.C., también conocido como Universidad Antropológica de Guadalajara, a través del Departamento de Investigación. José Guadalupe Zuno No. 1881, Col. Americana, Guadalajara, Jalisco, C.P. 45150. Tel. (33) 36304170; Editor Responsable: Héctor Sevilla Godínez. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 01-2012-032609534600-102; ISSN: 2594-2751, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impreso en mayo de 2016; tiraje: 1,000 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la revista sin previa autorización del Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C.

Maestro, educación, escuela y discapacidad: Una alternativa de formación al sujeto social

Henry Rojas Álvarez

“...Queremos igualdad sin que implique necesariamente identidad, pero también diferencia sin que ésta degenera en superioridad/inferioridad; aspiramos a volver a encontrar el sentido de lo social, sin perder la calidad de lo individual. Vivir en la diferencia de la igualdad: se dice más fácilmente de lo que se hace...”

Resumen

Tzvetan Todorov

El presente texto plantea una propuesta de reflexión pedagógica, política, educativa y emancipadora constituida en las fisuras, bordes y límites de la idea neoliberal que impera socialmente —*sistema deshumanizante, homogenizante y opresor*— en aras a la transformación social y la dignificación de la población colombiana que ha sido rotulada y relegada a la más deplorable condición: la marginalidad. Junto a ello, los imaginarios hegemónicos que han encarnado en la escuela y que históricamente han condicionado la existencia de los sujetos, especialmente de los considerados anormales, pretendiendo tecnificarlos en el mejor de los casos y objetivarlos en pro del servicio al mercado. Aquí se materializa una alternativa —*otra*— surgida entre maestros con el objetivo de transformar y ofrecer posibilidades a quienes el sistema educativo en particular ha negado la humanización.

Palabras claves: Sistema educativo, maestro, neoliberalismo, emancipación, pedagogía.

Abstract

This article presents a proposal for pedagogical reflection, political, educational and emancipatory incorporated in the cracks, edges and boundaries of socially prevailing neoliberal idea dehumanizing —system, homogenizing and oppressor in the interests of social transformation and the dignity of the population Colombia has been labeled and relegated to the most deplorable condition: marginality. Along with this, the hegemonic imaginary who have incarnated in school and have historically conditioned the existence of subjects, especially those considered subnormal, pretending technificated the best and objectify pro-market service. Here is a —other— alternative arisen between teachers with the aim of transforming and offer possibilities to the education system in particular has denied materializes humanization.

Keys words: Education system, teacher, neoliberalism, emancipation, pedagogy.





1. Introducción: breve contextualización político/pedagógica de las poblaciones históricamente vulnerables en Colombia

Los planteamientos político/pedagógicos en Colombia, en la actualidad hacen referencia a unas posturas de internacionalidad que transmutan ciertos poderes estatales como entes reguladores de los servicios sociales ofrecidos a toda la nación, y los depositan en diferentes estamentos que se encargan de ejercer el poder en cuanto a los servicios, entre ellos y de manera muy relevante se encuentra el servicio educativo. De esta manera la internacionalización desdibuja la posible autonomía nacional y por tanto establece posibilidades de estatutos únicos para dichas naciones; estatutos que se realizan por expertos e intelectuales, y que se enmarcan en una descontextualización sociocultural, invisibilizando los procesos evolutivos y de movilidad, no siempre lineales, de las sociedades con características particulares, como sucede en el contexto colombiano.

Así, desde mediados del siglo XX, se han desarrollado e implantado en el contexto colombiano unas políticas que surgen en un marco internacional, éstas obedecen propiamente a elaboraciones con planteamientos “holísticos” en los procesos de socialización y aculturación, y que, sin embargo, están más sujetos a elaboraciones desde una mirada exterior propagadora, en términos de la condición de sujeción histórica, desde algunos (o todos) los países latinoamericanos a la metrópoli europea o norteamericana.

Lo anterior se evidencia en la expansión escolar vivida en la década de los 1940 y 1950 bajo una mirada de desarrollo social, donde se buscaba responder a una demanda económica que pretendía entre otros objetivos, formar mano de obra calificada (Boom, 2004). No pasará mucho tiempo para que esta expansión escolar tenga un giro estratégico al verse invadida la sociedad del desarrollo, por una cantidad de mano de obra calificada de descendencia en su mayoría pobre pero con formación de ideales burgueses, que los llevan a constituir sus ideales de vida por fuera de sus condiciones de posibilidad contextual. Este giro, entonces, configurará lo que el mismo Martínez Boom denominará *escuela competitiva* (2004).

Esta última estará permeada, tal como se avizora anteriormente, por una serie de discursos supranacionales que condicionan la posibilidad de autonomía nacional para tomar decisiones en sus propias agendas políticas/económicas/sociales; llevando a la empresa ya no sólo a demandar mano de obra calificada sino que, además, ha de ser competitiva. No obstante en esta nueva visión también se avizora un cambio en la mirada de aquellas poblaciones que no eran tenidas en cuenta para ser formadas debido a su condición marginal —*ya sea por su raza, etnia, condición física, mental y/o sensorial*— y que gracias a la incursión del capitalismo se muestran ahora como explotables.

Esta competitividad por tanto ha de separar y guiar hasta la actualidad en Colombia tanto el servicio educativo como sus formas, espacios y objetivos de forma-



ción, en la medida que se legitiman a través de las disposiciones legales tales como leyes, planes de desarrollo, planes de gobierno y diferentes documentos políticos; sumada a una acción de formación subjetiva que responda a los designios de la ideología circundante actual —*el neoliberalismo*— y que permite, entre otras cosas, no sólo la homogenización en la oferta educativa, sino y sobre todo, la invisibilización, marginalización y exclusión de propuestas diversas y heterogéneas.

Lo anterior es complementado con estudios sociales tan relevantes como el de la doctora Marisol Angarita (2010), quien expone cómo la capacidad legislativa y por tanto la ejecutiva en aspectos sociales en Colombia, de la misma manera que la edu-

cación de poblaciones vulnerables, es completamente reducida en la medida que son completamente descontextualizadas todas las prácticas políticas (Angarita, 2010) que por su atadura a las directrices de entidades como el Banco Mundial, la UNESCO, la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), entre otras, han coartado toda posibilidad de educación que permita formar no sólo sujetos competentes sino, y sobre todo, seres humanos que trasformen con el conocimiento científico pero, al mismo tiempo, sus propios contextos.

En esta dialógica de desarrollo, competitividad, exclusión y marginalización, también es posible encontrar una población que ha tenido que pasar histórica-



mente por una serie de acciones políticas/sociales que han condicionado incluso su posibilidad de existencia: la población con discapacidad, en la medida que por su condición de anormal (Yarza de los Ríos & Rodríguez, 2007), no ha ocupado ni siquiera el lugar de pobre formado/formable/exploitable. Con esta afirmación no se trata de desconocer acciones que el estado ha llevado a cabo para lograr de una u otra manera disminuir las brechas de desigualdad que se abren entre las condiciones de posibilidad para la existencia de las personas con discapacidad en un contexto global cada vez más dirigido por la competitividad y el mercado, por el contrario, se reconocen diversas acciones políticas-gubernamentales que han tratado de apuntar a tal finalidad, pero tal como lo propone Mejía (2005) en una reflexión sobre la justicia y los derechos para y de las personas con discapacidades:

El Estado colombiano muestra una visión de la discapacidad, en todo y desde toda perspectiva, parcial y limitada (...) [y un] esquema de justicia que además es en sí mismo discriminatorio. Un esquema que no reconoce el sitio en la sociedad que puedan tener las personas no sólo con discapacidad sino con cualquier tipo de desfavorecimiento. Y que por tanto en ese sentido, lo único que hace es continuar marcando una gran diferencia entre los diferentes sectores sociales y agrandando la brecha existente entre todos (2005, pp. 155-156 citado por Angarita, 2010).

Esta forma de interpretar la discapacidad y llevar a cabo acciones políticas y gubernamentales que impactan de manera directa en esta población, lleva a una interpretación manifiesta de los procesos de opresión e invisibilización que atañen a poblaciones marginales y tal como lo expresa Abberley (1992):

Afirmar que las personas discapacitadas están oprimidas implica sin embargo, afirmar otra serie de puntos. Empíricamente significa decir que, en dimensiones importantes, se puede considerar a los discapacitados como un grupo cuyos miembros, ocupan una posición inferior a la de los otros miembros de la sociedad porque son personas discapacitadas. Significa también decir que estas desventajas están relacionadas dialécticamente con una ideología o un grupo de ideologías que justifican y perpetúan esta situación (p. 253 citado por Barton, 1998).

De tal modo, se hace necesaria una apertura más amplia en la gama de posibles interpretaciones que se deben revisar a la hora de establecer cuáles son las necesidades y prioridades, que desde el aspecto político/pedagógico y social se construyen con y para las personas tanto en condición de marginales como los de anormales (discapacitados), por ello y en concordancia con la propuesta de Orlando Fals Borda (Fals *et al.*, 1962) como maestros inmersos en el sistema educativo colombiano, y al trabajar en nuestra práctica pedagógica



diaria con personas tanto marginales sociales por su condición de pobreza, como por su doble condición de vulnerabilidad discapacitado/pobre, se proponen esta serie de reflexiones pedagógicas, educativas y políticas que se tejen desde las fisuras, los bordes y los límites de la sociedad y por tanto, por fuera de la escuela, que, a primera vista y como se evidencia en el ejercicio académico/intelectual, sólo responde a los designios de un mercado cada vez más deshumanizador.

2. Entre el mar y la nebulosa mercantilista, se advierten las opciones... las alternativas

Detenerse en el análisis de la educación y por tanto de la escuela no tanto como aparatos ideológicos del estado (Althusser,

1970); sino como un aparato social de disposición ideológica/política (Rojas, 2014), en la medida que no se reduce sólo a los designios supranacionales, sino también al juego desde la perspectiva social estatal, posibilitando desde el engranaje político/jurídico una serie de leyes que llevan a la reclamación y consolidación tanto de un derecho a la vez que un servicio, que se oferta y garantiza en diferentes niveles de acuerdo al lugar social ocupado.

Si dicho lugar social está en las periferias, es decir, es el lugar de pobre, vulnerable, excluido o marginal, la opción presentada desde los designios políticos sustentados en prácticas que legitiman un saber/poder sobre toda subjetividad social figurada y desfigurada por relaciones tanto geopolíticas como de género, raza y condición económica, no será otra que el ingreso



a una oferta homogeneizadora, formadora de humanos cada vez menos humanos, con ideas e ideologías burguesas reforzadas por imaginarios colectivos del capital humano, permitiendo tecnificar tanto a quien enseña como a quien aprende, incluyendo a poblaciones históricamente vulnerables con discursos solapados de inclusión y calidad de vida. Cuando las mismas condiciones sociales sólo se ciernen al capitalismo, la explotación, la acumulación y la deshumanización.

No obstante a este análisis a primera vista fatalista, de las condiciones de posibilidad de la existencia de las poblaciones vulneradas, anormales/marginales, se ciñen propuestas alternativas, tejidas al interior del propio sistema homogenizante y deshumanizador, propuestas que comprenden que desde los bordes, las fisuras y la resistencia, tanto práctica como académica e intelectual se pueden construir otros caminos, lugares y condiciones de posibilidades diversas que no se ciñen a discursos descontextualizados, sino por el contrario, generan sus propios discursos y legitiman su propia existencia.

Ahora bien, para lograr identificar estas diferencias en las concepciones y por tanto en las formas y posibilidades es necesario tener claro que, la relación entre saber/poder ha establecido sino unos estados de dominación, al menos unas relaciones de dominación con las cuales se objetiva cierto saber que comulga con la insignia de verdadero, delegando un papel de olvido, invisibilización y exclusión a cierta cantidad de planteamiento teóricos, y especialmente prácticos que desarrolla el campo de

la educación. Este último en completa relación con los diferentes postulados planteados desde otras áreas del conocimiento, ha quedado delegado a un papel dependiente frente a saberes que desde una tradición francófona se han delimitado como “Ciencias de la Educación”.

Por tanto, es necesario considerar que de la práctica político/pedagógica de la educación es imperioso revertir dicha relación de dominación, no para encausar la dominación del conocimiento olvidado, sino visibilizar otras posibilidades, ensalzar pedagogías otras:

De entrada consideramos pertinente introducir un cuadro de diferencias para ubicar la cuestión desde otra perspectiva con el fin de liberarnos de un esquema de pensamiento, habitual en nuestras instituciones académicas, que supone asumir la educación como una invariable o en todo caso como una variable dependiente; una perspectiva para historiar la educación, a partir de reconocer que ella está inmersa en la práctica pedagógica. Se asume, desde luego, la educación como parte de la compleja trama de la práctica social, pero advirtiendo que la educación no está desligada de la pedagogía, ni tampoco únicamente sometida a las variaciones de las estructuras políticas y sociales, porque ella encuentra en las prácticas pedagógicas formas de permanencia o de cambios que no obedecen siempre el ritmo de los cambios sociales. (Martínez Boom & Narosowski, 1997, p. 93)



Estas alternativas caben propiamente en la identificación proyectual de la postura ético política del maestro como un agente social del cambio, como un científico social que posee un saber específico que es el de la pedagogía, y que por tanto tiene un estatus que le permite enunciar acerca de las condiciones de la educación, enmarcadas dentro de un campo social, pero no dependiente de él. Por tal, el maestro es un científico que tiene el deber de realizar cambios a partir de su conocimiento. Un pedagogo que ofrezca una educación:

Que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (Freire, 2009, p. 27)

Esta educación permite posturas de enunciación, de empoderamiento del otro; re-significar los postulados de poder, haciendo que el otro se conciba a sí mismo como un sujeto político que posee cierto poder y determinación por sí mismo frente a las condiciones ofrecidas socialmente; que

lo lleve a designarse en la reversión histórica de su práctica social, como corresponsable de la construcción y deconstrucción de una sociedad en la cual está inserto.

Esta postura crítica y fortalecida de un maestro en cuanto a su relación entre saber y poder devenido de la pedagogía, a primera vista suena a un *deber ser* que pareciera estar lejos de las realidades educativas, pues aunque en la formación inicial de maestros se alcance a tener contacto con algunas de las ideas educativas, pedagógicas y políticas propuestas por pedagogos como Paulo Freire, Olga Lucia Zuluaga, o Alberto Echeverri, estas ideas/propuestas se desdibujan en el lugar de la escuela y el sistema educativo colombiano en su conjunto.

Pues una escuela y por tanto, un sistema educativo, regidos por un sin número de normativas que se debaten en complejos discursos de inclusión, diversidad, calidad y competitividad, que a su vez busca responder a estándares y por tanto homogeneiza un servicio que paradójicamente se esgrime como derecho de toda la población en Colombia, sin importar su raza, religión, género, clase social, condición física, cognitiva o sensorial; no puede constituirse en una de múltiples alternativas de formación, por el contrario y según toda la legislación y estructura, son regidas por estamentos supranacionales, se constituye como *la única opción* de formación. Pero ¿cómo medir competitividad, calidad y responder al mercado sin importar estas distinciones? es imposible, por tanto un sistema, que utiliza la escuela para representar un espacio de formación de un sujeto/



ciudadano ideal, que responda a las demandas de la sociedad que se construyen a la luz del desarrollo económico y son lideradas bajo políticas neoliberales que se solapan en discursos amplios y diversos, cierra todo camino y posibilidad alterna. Aunque su estructura presente fisuras, límites, bordes que permiten construir alternativas.

Y por tanto, es en los límites, las fisuras, los bordes de este sistema educativo, regido y constituido por las ideas neoliberales, donde es posible encontrar espacios, sujetos, ideas y planteamientos, que entienden el lugar político/social/pedagógico del maestro, que lleva a la construcción de caminos —otros— no como una imposición, o una acción reaccionaria, sino como una opción, una alternativa que se teje al interior del propio sistema educativo.

Para ello, basta con mirar las propuestas de educación popular en los barrios

marginales y algunos pueblos de Colombia, la de etnoeducación en apartados y olvidados lugares por parte del estado como el departamento del Chocó, las propuestas de educación propias de los indígenas del valle del Cauca y por supuesto la licenciatura de madre tierra en la Universidad de Antioquia, e incluso de educación inclusiva, no bajo la perspectiva de discursos homogeneizantes, que confunden inclusión con homogeneización, sino bajo una mirada constante, de humanidad, buen vivir y vivir bien, en relación con los seres humanos y no humanos que constituyen el mundo que se teje interno y posibilita el externo.

Estas propuestas alternativas, de caminos —otros— son las que se alcanzan a vislumbrar en la nebulosa y el mar del mercado capitalista, que opaca, acalla, invisibiliza pero no desaparece la historicidad de los sujetos anormales/marginales



que de la mano de comprometidos académicos, intelectuales y profesores, en su triple papel, se sienten identificados con esta población y emprenden el nado contracorriente, para posibilitar un camino distinto a la tecnificación, a la objetivación de lo humano, lográndolo sólo con la conciencia y el proceso de concientización del cual habla Freire, que permite comprender que la pedagogía, la política, la enseñanza y aprender a desaprender son los fundamentos de toda práctica educativa que permite emanciparse y comprender tanto a sí mismo como al otro, como sujetos heterogéneos y culturalmente diversos, pero a la vez constitutivos de sus posibilidades y condiciones de ser y estar en el mundo que los construye y reconstruye, que les lleva a ser contantemente, y nunca terminar de ser.

3. Entre el imaginario, la práctica y posibilidad: Una ruptura un paso por un camino —otro— posible

Muchas son las ideas e imágenes que han constituido históricamente el andamiaje de la escuela. Esas representaciones de toda índole han permitido la construcción de valores, ideales y gustos en torno a lo educativo, estableciendo un paradigma que como tal, ha determinado los comportamientos, los vínculos y la asunción de la educación por parte de los agentes que interactúan en la escuela. De esa realidad, se han establecido un conjunto de imaginarios representativos de la problemática que, *in situ*, se pretenden desnudar.

Indudablemente la escuela es la re-

presentación ideal de lo que ocurre en la sociedad, por tanto, dentro de ambas, la diversidad no es un elemento ajeno a sus realidades. Por ello, las relaciones tejidas al interior de la institución están determinadas, no únicamente por el sistema educativo que las rige, sino también por los maestros y estudiantes, sus constituciones históricas, particularidades y singularidades, estas inciden directamente en las dinámicas relacionales que les caracterizan. Dentro de esas características únicas de sus miembros, se inscriben las dificultades que éstos puedan presentar, en términos de socialización o aprendizaje, la mismas que desde muchos años atrás han rotulado implacable y descaradamente a algunos como anormales o discapacitados. No obstante, lejos se encuentra ese encasillamiento de ser el problema de fondo, dado que éste se halla estrechamente vinculado con la asunción y las oportunidades de esa población diversa.

Desde su rotulación, se les exime de toda posibilidad y se les pone en el lugar de los eternamente compadecidos, como condenándolos a la caridad del que ya nada puede hacer por su existencia. Complicidad previa de organizaciones como la UNESCO y la ONU que en sus proyectos de atención a dichas poblaciones, incitan a menospreciar a todo aquel que presente dificultades, robándole la posibilidad de sobreponerse a ellas y enviando el mensaje equívoco a la humanidad de que todos somos iguales y por tanto, debemos ser homogeneizados.

Además de lo anterior, la sociedad colombiana, visualizada como reproductora/producto del sistema capitalista, edifica en

sus individuos, imaginarios de consumo y hedonismo que intentan sustentar el valor de su existencia. En ese proceso, el cuál es labrado principalmente en el seno de la escuela, se introyecta en dichos sujetos la necesidad imperiosa de conseguir bienes materiales, poder y reconocimiento. Esos efímeros anhelos inducidos por el sistema se sustentan con el falaz argumento de que son el principio básico de la felicidad de los seres humanos (Spinoza, 1983). Por tanto, el sistema educativo mundial —y por ende el colombiano— se encuentra diseñado para la formación de niños y jóvenes cualificados en saberes específicos, con lo cual se busca su competencia en el desarrollo de ciertas ocupaciones exigidas por el mercado, no así para una formación que les permita ser día a día seres felices, libres y dignos. Las pruebas estandarizadas, tan-

to las nacionales como las foráneas, son demostración fehaciente de la necesidad del sistema capitalista, bien camuflado en la igualdad y la unidad, de garantizar la mano de obra de unos y el mando o la conducción de otros.

Es así como los imaginarios constituidos sobre la escuela, determinan las circunstancias en las cuales se desarrolla el proceso educativo; las relaciones que allí se tejen, los currículos y los modelos pedagógicos. Del mismo modo, dado que esas ideas e imágenes abstractas sobre el acto de aprender y desaprender no acompañan realmente la búsqueda de la realización de los sujetos, de su humanización y dignificación, surge por tanto el *tener que ser* del maestro de una inflexión, que sin dejar de pertenecer a ese contexto, le permita deconstruirla y construirla de nuevo como





opción de futuro, como opción de humanidad. Llevando así a una consolidación desde la apuesta por la formación para la vida y no para el trabajo, el consumo y el mercado.

Por tanto, es necesario entender la educación como una práctica política de la libertad (Freire, 2009) y la formación como un acto que, de la mano de la pedagogía y la constitución de una subjetividad política tanto emancipada como empoderada de sí y su contexto, como una opción (otra) de relación entre maestro y alumnos que surge desde la vivencia de la práctica educativa como maestros, pero a la vez intelectuales y académicos, que tejen el día a día al interior de la escuela las condiciones de posibilidad, llevan a la construcción/deconstrucción fundada en la enseñanza como acto para desaprender y volver a aprender sin clasificar, etiquetar ni encasillar ningún sujeto por su condición, pues el paso del énfasis de la dificultad, al énfasis en la posibilidad y potencialidad, será sin duda la apuesta fundamental en las transformaciones propuestas en este texto.

4. Desde nuestras voces como maestros: tejidos teóricos y prácticos, resistencia y existencia, propuesta y alternativa

Este recorrido analítico y conceptual realizado hasta el momento, abre paso a la generación de una propuesta, como luz en un camino tan difuso que además deja la sensación de transitar sobre una cuerda floja. No obstante y, posterior a la dilucidación de la educación bajo el mando autoritario del poder opresivo y en contra de la emancipación de ser más humano, se plantea

reescribir la educación desde una perspectiva de la civilización de la colectividad y la emancipación política. Máxime, cuando otros autores a lo largo de la historia han abierto puertas unidas a este mismo fin, Makarenko (1977), Freire (1997), Foucault (1976), Dussel (2006), Zuluaga (1989), entre —otros—, pero que los designios de quienes controlan el deber ser y por tanto el saber, la práctica y la institucionalidad del mundo en la relación educación/escuela/mercado, han insistido en cerrar, invisibilizar, oprimir, o en el mejor de los casos, solapar, dado sus intereses individualistas, en discursos sociales.

Ahora bien, para precisar esto que es posible entender como un primer paso a una propuesta educativa, que surge de la propia **práctica contextualizada**, se propone desde la escuela, al interior de lo que acontece en las aulas donde convergen imaginarios y situaciones problema, espejo de la sociedad. Es una invitación construida a partir del contacto con el otro y con lo otro, donde también, se le ha dado la voz al oprimido para que se revele en estas letras. Por tanto, no es una mirada que se da desde afuera, lejana de la experiencia del contexto, sino todo lo contrario, en él.

a. ¿Qué es posible hacer?

En un primer momento, enunciados desde el lugar del maestro, lo que se hace es una reescritura de este rol, es decir, se ha comenzado a construir una resignificación del rol del maestro, y con ello, una resignificación del ser humano vestido de maestro. Los primeros que han de renunciar



entonces a ese estado de “analfabetas políticos”, son los profesores desde su propia humanidad. De allí, surge la necesidad de sensibilizarse, capacitarse y alfabetizarse con el par, en este caso el otro que al igual es maestro, con los estudiantes, en sí, con la sociedad. En sustento a esta necesidad de capacitarse, bien lo postula Freire, así: “El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase” (1997, p. 88). Luego, dichas capacitaciones han de despertar mentes un tanto durmientes en estos maestros, por medio de autores que viajan del pasado y el presente para mostrar una forma de transformar la educación desde ese proceso de homogenización que ha solido ser, hasta la posibilidad de transfigurarse en un camino que conduce a la diversidad, al derecho a ser, hacer y estar diferente en el mundo y por ello, no ser menos o más valioso, menos o más humano.

Por otra parte, en concordancia con Foucault (1994), en lo que a la educación se alude, desde su ámbito social debe de ser cuestionada y reproblematicada para contender contra el estultismo. Es por esto, que la educación vista por quienes acepten la propuesta de este texto ha de transformar en sus aulas una práctica para la libertad en colectividad. Entendiendo por escuela colectiva como la vinculación de todos los objetivos personales e individuales de quienes comulgan en ese entorno. Aunado a ello, la disciplina ha de ser asumida como un compromiso ético, de respeto con uno y con el otro, donde los actos han de ge-

nerar siempre consecuencias que deben de ser asumidas con sentido de humildad. Y el amor, en tanto la importancia de los lazos afectivos que se tejen dentro de la colectividad y sobre todo, el amor del maestro que se refleja en su saber pedagógico y en el acto formativo. (Makarenko, 1977).

Día a día estos ejes rectores de la práctica formativo/pedagógica han de guiar la acción del maestro no sólo en las aulas, sino también, en el alma de los estudiantes y, por supuesto, en nuestro propio ser. Por tanto la identificación como maestros y sujetos políticos, permite trascender el acto mecánico de la enseñanza, de la trasmisión de conocimiento, y lleva a la construcción y reconstrucción del mundo a través de la palabra, del respeto, del amor y construyen alternativas en la formación, en la medida que se forma en colectivo, no en lo individual, comprendiendo que sin un otro es imposible un yo, un nosotros, en la base de la emancipación descansa toda la propuesta de formación, ya que esta permite no sólo formar sujetos críticos, sino y sobre todo, hombres y mujeres con un sentido humano/político y social.

b. ¿Qué es posible lograr?

La identificación como maestros desde el *tener que ser*, así como un escenario diverso de formación para los sujetos que hacen parte de la institución y que diariamente se construyen y reconstruyen con los maestros, sus pares, sus familias, la sociedad; la categoría de anormal/marginal desaparece en este escenario, aunque es claro que la población con la cual se crea



y se recrea este mundo social/subjetivo, ha sido etiquetada como discapacitada, marginal, violenta, desecho de la sociedad, es sin duda alcanzable la opción de transformar y posibilitar otra opción para estas personas, una no mercantil, no de instrumentalización, una que se teje y genera condiciones de posibilidad para ser humano, sujeto social/político, incluso en las nebulosas formativas que presentan el Ministerio de educación Colombiano y su estandarización y competitividad en la formación escolar.

Se puede lograr también comprender que desde los límites, bordes y fisuras que permiten la escuela y el sistema educativo, es posible construir alternativas —otras— de formación, que demandan tiempo, y que por supuesto no siempre fluyen tranquilamente, pues los obstáculos tanto en las familias, como en los propios estudiantes e incluso las directivas escolares en ocasiones se tornan tan complejas que parecieran cerrar todo camino, no obstante la constancia, la disciplina y el saber que se tejen y entretejen en este escenario posibilitan siempre salir avantes de esos escollos.

Por tanto, es posible decir que en este proceso comprendido de larga duración con momentos complejos, batallas perdidas y gratas alegrías, se aprende a resistir y re-existir en el campo educativo mercantil, como una opción de formación que se refleja en los estudiantes, en su capacidad de interpelarse a sí mismo, a los otros y configuran un nosotros que paulatinamente se teje en colectividad y permite un pequeño paso hacia la emancipación.

c. ¿Para qué hacerlo?

Para posibilitar opciones, condiciones que permitan no hacerle el juego al capitalismo, a la homogenización, la deshumanización, con el convencimiento que otra forma es posible y sabiendo de experiencias que enriquecen tanto la acción del maestro como la del alumno en aras de una visión social, se hace lo que se hace porque existe la convicción de que se puede hacer, porque existe la certeza de que hay que hacerlo, porque en medio de la desfiguración, la invisibilización, la exclusión, marginalización, también se pueden tejer opciones —otras— que lleven, tal como lo plantea Freire, a avanzar en una educación que promueva la reflexión de los estudiantes, de las familias e incluso de la misma sociedad, para que se comprenda su contexto social y que se entienda que los procesos educativos que traen los estudiantes se sustentan en la vida social que han llevado. Para esto es necesario que la sociedad en pleno comprenda que están condicionados por un sistema económico, pero no determinados, sino que deben avanzar en su proceso de liberación (2009).

Se hace indispensable entonces entender que al construir una sociedad emancipada, ésta se transforma en una sociedad más humana, donde no prevalecen las lógicas del mercado, sino las lógicas de la humanidad. Teniendo en cuenta que la emancipación es la relación en la sociedad y con el otro.

En conclusión, caminar en la emancipación del estudiante se refiere a que este genere su conocimiento, que reconozca su



mundo, su contexto y a sí mismo como sujeto que cumple un papel importante y crítico en la sociedad, sin embargo, para que se dé la emancipación es necesaria la labor pedagógica que promueva la reflexión, la crítica, y la problematización de una forma constante; es decir, es indispensable la propuesta pedagógica de emancipación, porque el maestro debe reflexionar junto a los estudiantes las problemáticas sociales generando el proceso crítico en ellos, sin impartir conocimiento, sino que ellos construyendo su postura. Esto es necesario para avanzar en un cambio social y paradigmático, ya que vivimos en una sociedad que impulsa las personas acrílicas, funcionales, desconcientizadas, y demás, en miras de un sistema político-social-económico basado en las lógicas bancarias. La concientización irá en miras de cambiar a un tipo de sociedad que esté basada en los intereses éticos de los hombres y mujeres (Freire, 2009).

Referencias

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Ediciones Pepe.
- Angarita, M. M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad, (tesis inédita de Doctorado)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Boom, A. M. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Antrhopos editorial.
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI editores.
- Fals Borda, O., & Guzmán, M. (1962). *La violencia en Colombia: Estudio de un Proceso Social*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI ediciones.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Piqueta editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Makarenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad en Moscú*. Moscú: Editorial Progreso.
- Martínez Boom, A., & Narosowski, M. (1997). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rojas, H. (2014). Dialéctica entre neoliberalismo y emancipación en la reforma a la educación superior en Colombia: una mirada desde la participación y la discapacidad. *Temas de Educación*, Vol 19 No. 2.
- Spinoza, B. (1983). *Tratado de la reforma del entendimiento y del camino por el cual mejor se va al conocimiento verdadero de las cosas*. Cali: Universidad del Valle.
- Yarza de los Ríos, A., & Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940*. Bogotá: Grupo editorial magisterio.
- Zuluaga, O. L. (1989). De Comenio a Herbart. *Revista educación y cultura*, pp. 45-51.





UNIVERSIDAD ANTROPOLÓGICA
DE GUADALAJARA

La Universidad humanista de Guadalajara