

**ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LAS/OS PROFESORES  
EN LA RELACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, EN UN AULA DIVERSA**

Trabajo para optar al título de Licenciadas en Filosofía

Modalidad: Proyecto pedagógico

Presentado por:

Mónica Alejandra Beltrán Rojas

Cód. 2014132004

Daniela Hofbauer Vargas

Cód. 2014132022

Directora:

Alexandra Arias Pinzón

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Ciencias Sociales  
Licenciatura en Filosofía  
Bogotá, D.C.  
2020

## RESUMEN

La búsqueda por una educación para, en y con la diversidad, es emprender el camino hacia el reconocimiento de las diferencias. Estas últimas aparentemente evidentes en la sociedad son motivo de rechazos, discriminación, segregación y exclusión, siendo concepto diferenciador que genera rótulos en las personas sobre las que se imponen, apareciendo éstas como anormales.

Para la educación pensarse las relaciones debe ser igual o más importante que los objetivos pedagógicos en términos de competencias o metas a alcanzar en el acto educativo. Es por ello que es menester hacer hincapié las veces que sean necesarias para que la idea de normalidad se transgreda por una idea de lo múltiple, lo diverso, lo diferente, todo aquello que nos hace ser quienes somos, sabiendo a los/as otras iguales en la diferencia.

Para este camino que creemos indispensable en las nuevas y continuas formaciones de las/os profesores, es necesario plantear y replantear de dónde nace y qué impacto tiene la idea de normalidad, diferencia y diversidad. Asimismo consideramos fundamental replantear también las formas de enseñar en medio de las implicaciones sociales, políticas y educativas de estas ideas, para así generar una nueva perspectiva hacia una educación ya no incluyente, sino de y para todos/as.

Otro camino por recorrer respecto a estas nuevas perspectivas que vemos como horizonte, es el de la enseñanza de la filosofía, y cómo esta debe pensarse en pro a esa educación de y para las diferencias. Analizando en ésta la capacidad que tiene de enseñar y criticar figuras nominales y prácticas que tienen repercusiones en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla el sujeto; ampliando y transformando así, no solo qué se enseña, sino cómo se hace.

Y, como no hay camino sin recorrido, éste estará plasmado en relación con la práctica pedagógica, realizando allí una investigación acción educativa, en la que el enfoque cualitativo y el desarrollo mismo del quehacer en medio del “estar ahí”, con las personas o poblaciones sobre las que se investiga, permite generar nuevas y diversas hipótesis para abordar los retos que se presentan. Allí encontraremos no solo el resultado de la investigación, sino todo el recorrido para llegar a lo que en este documento se presenta.

Por último, como resultado de las reflexiones teóricas y el recorrido investigativo teórico-práctico, se presentan unas orientaciones pedagógicas para las/os profesores en la relación de enseñanza-aprendizaje, en un aula diversa, con unas especificaciones de aula diversa con estudiantes en condición de discapacidad visual y enseñanza de la filosofía.

**Palabras clave:** Diversidad, diferencia, normalidad, discapacidad, enseñanza de la filosofía, filosofía práctica, orientaciones pedagógicas.

## ABSTRACT

The search for an education about diversity goes through the understand and recognition of the differences. These differences in the society are a reason for rejection, discrimination, segregation, and exclusion.

In education, thinking about relationships should be more important than pedagogical objectives in terms of goals to be achieved in the educational act, so it is necessary to insist that the idea of normality is transgressed by an idea of diversity, everything that characterizes what we are.

It is necessary to rethink, in the formation path of educators, where the idea of normality, difference and diversity is born . Likewise, we consider fundamental to rethink the ways of teaching in social, political and educational context, in order to generate a new perspective towards an education for all.

Another way to go is through the teaching of philosophy, and this must be thought for that education among the differences. We must analyze the capacity of philosophy to teach and evaluate nominal and practical figures that have conclusions in the areas in which the subject evolves; we must extend our work beyond teaching.

The route will be expressed in relation to the pedagogical practice, doing educational action research, in which the qualitative approach and the development of the task, with the people or populations on which it is researched, allows to generate new and diverse hypotheses to approach the challenges that are presented. There we will find the result of this research and the entire journey to arrive at what is presented in this document.

Finally, as a result of the theoretical reflections and the theoretical-practical research, some pedagogical orientations are presented for the teachers in the relation of teaching-learning, with some specifications of diverse classrooms with students in condition of visual disability and teaching of philosophy.

**Keywords:** Diversity, difference, normality, disability, teaching philosophy, practical philosophy, pedagogical guidelines.

## AGRADECIMIENTOS

Principalmente al pueblo trabajador del campo y la ciudad, que con su sudor ha construido y sostenido la Universidad Pedagógica Nacional, y logra que unos pocos de sus hijos e hijas obtengan títulos universitarios.

A mi mamá y mi papá, que han dado su vida entera porque mis hermanos y yo podamos cumplir nuestros sueños, incluso sacrificando los suyos. Los admiro, los respeto y los amo profundamente ; ustedes me han enseñado a pensar en los demás, y es la mejor herencia que me pudieron dar.

A mis hermanos, Andrés que me ha querido desde siempre y a Sebastián que me condujo por el mejor camino.

A Andrea, que ha sido mi cómplice.

A Sahara, porque su existencia alegra mi vida.

A mis abuelos, por ser la base para que la mayoría pudiésemos ser profesionales.

A mis compañeros y compañeras, por luchar incansablemente para cambiar la sociedad.

A mis amigos, que son lo mejor que me pudo dar la UPN. Iver, *sine qua non* en mi existencia; Holmi, Lau, K, Liz, Fresita, Astrid, Jenny, Nicolás, tan rebeldes, amorosos, incondicionales, inteligentes e inconformes. Les amo profundamente.

A Nicolas, que con paciencia y amor me da la mano para luchar contra la corriente.

A Alexandra, por su paciencia y confianza para guiar esta investigación.

Y a Daniela, por caminar a mi lado en lo académico, pero sobre todo en la vida, escuchándome, queriéndome y enseñándome que las diferencias entre aliados son constructivas si se está dispuesto a construir.

¡Confiemos firmemente que el mundo lo cambiaremos!

**Alejandra Beltrán**

Me gustaría agradecerle a un montón de personas que directa e indirectamente hicieron parte de este proceso académico y vital. Me gustaría agradecer al pueblo que, sin saberlo, fundió en el seno de mi vida la esperanza y las ganas de luchar, de ser y hacer para transformar y devolverles, de una u otra forma, la posibilidad que nos han dado a unas pocas afortunadas de estudiar.

Agradecerle a mi padre que, aunque ya no esté materialmente en mi vida, su memoria y enseñanzas proyectan fuerza para seguir el camino que de su mano un día emprendí.

Agradecer a mi madre, Claudia Constanza Vargas, por siempre creer en mí; agradecerle, más que por darme la vida, darle sentido paso a paso a la misma, por ser ejemplo de lucha, criterio y amor; agradecerle, más que por ser mi madre, ser mi incansable compañera, la mujer que más admiro, mi gran amiga, mi superheroína. No habría logrado tanto sin ella, es mi luz, guía, horizonte y esperanza. Amor y admiración eterna.

Agradecer a mis hermanas Ericka, Alejandra y Katherin, a mi hermano Thomas, a mi sobrino Maleck y a mis sobrinos chiquitines Luis y Dereck. A Ericka por ser mi segunda madre y, aunque siendo la mayor, a veces ser la hermana pequeña, por todo su amor, rebeldía, alegría y sabiduría. A Alejandra por ser mi compañera y consejera, mucho amor. A Thomas y Maleck, por ser mis experimentos pedagógicos, a quienes amo con todas las fuerzas de mi corazón, mis eternos bebés. A Katherin y mis sobris, tanto amor a la distancia.

Agradecer a mis amigas por tanta paciencia, amor, rebeldía y alegría, a Fresa, Holmi, Astrifi, Ka, Jen, Iv, Liz, Lau, Pao, Mar, Lejo y Ni; son parte fundamental de mi vida y todos mis procesos, les amo demasiado y jamás podrán haber palabras suficientes para tanto amor que les tengo, tanta gratitud y todo lo que les debo de lo que soy ahora.

A Nicolás López un agradecimiento especial, pues fue mi paciente compañero en muchos obstáculos que sobrellevé, por el amor, la rebeldía y la lealtad que hubo en su acompañar. Fue mi mejor amigo y esta investigación la acompañó con paciencia y amor. Gracias.

Agradecer a Alexandra Arias, por ser cómplice, profesora, guía y ejemplo. Gracias por la paciencia en la investigación, por las múltiples enseñanzas y la incansable búsqueda de escenarios pedagógicos más justos y diversos.

Agradecer a Almeja, quien me abrazó cuando lo necesite, me regañó cuando fue prudente y me acompañó con amor y rebeldía en todo mi proceso académico. Gracias por las discusiones, las construcciones y las destrucciones. Gracias por la rebeldía que llena escenarios y corazones que sueñan con mundos mejores.

Agradecer a todos aquellos que desde que inicié este proceso académico se esforzaron en destruirlo, obstruirlo y demeritarlo, nunca los necesité y la lucha incansable por demostrármelo a mí misma, costó hacer de mí una mejor persona, no les debo nada, además de contenidos, aprendí de ustedes a cómo no ser cuando sea profesora, gracias por eso, aunque no es un gran esfuerzo. Además, agradecer a todas aquellas profesoras que fueron ejemplo de lo que es ser una profesora que escucha, que se esfuerza por comprender y que celebra los procesos más que los productos, a todas aquellas que celebran la vida acompañándola con insurrección y pasión por su ser y quehacer en ámbitos educativos y sociales, les admiro y agradezco infinitamente por tantas enseñanzas.

**Daniela Hofbauer**

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción	8
1. Planteamiento del problema	11
1.1 Objetivos	17
1.1.1 General	17
1.1.2 Específicos	18
1.2 Justificación	18
2 Marco de antecedentes	23
2.1 La enseñanza de la filosofía en Colombia	23
2.2 Formación docente en inclusión	26
2.3 Orientaciones pedagógicas	27
3 Marco Teórico	30
3.1 Acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Filosofía en Colombia	30
3.1.1 Contextualización y problematización de la enseñanza de la filosofía en Colombia	31
3.1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la pedagogía socio-crítica	35
3.1.3 Filosofía práctica	39
3.2 Aula diversa	41
3.2.1 Capacidad vs discapacidad: una disputa	42
3.2.2 Diversidad/diferencia	47
3.2.3 Orientaciones pedagógicas	54
4 Marco metodológico	57
4.1 Metodología	57

4.2	Fases de la investigación	59
4.2.1	Fase uno: Reconozcamos el camino	61
4.2.2	Fase dos: Caminemos sin miedo	64
4.2.3	Fase tres: Veamos lo recorrido y lo que nos queda por recorrer	67
5	Conclusiones	71
6	Bibliografía	74
7	Anexos	76

## **Introducción**

Esta propuesta nace del cuestionamiento sobre los escenarios académicos donde se hacen evidentes prácticas de “inclusión”, de exclusión, y la negación de ambas; para así investigar acerca de aquello que se identifica en estas prácticas y poder determinar lo que consideramos más pertinente en el momento de abordar un aula o un espacio académico, en pro de la relación de enseñanza-aprendizaje.

Este proyecto pedagógico se desarrolla en el marco de nuestra práctica pedagógica en el Colegio República de China I.E.D (Institución Educativa Distrital), además de nuestra experiencia como estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, donde no solo nos estamos formando como futuras profesoras sino estamos, se supone, en un ambiente en el que se gesta y se desarrollan prácticas que promueven nuestro quehacer. Cuando nos referimos a “inclusión” dejamos presentes las comillas, en tanto que no nos representamos en esa palabra cuando se trata de reconocer las diferencias, o hacer políticas de equidad que posibiliten condiciones regulares para todas las personas, sin distinción alguna en el ámbito educativo y social. Por ende, cuando hablamos de “inclusión”, hablamos desde la mirada regular, aquella que permite que tengamos un escenario referencial común para así poder a lo largo de la propuesta, plantear otros posibles escenarios de enunciación; así que, si hay “inclusión”, mínimamente debe haber condiciones de acceso, permanencia y desarrollo. Cuando nos referimos a exclusión no solo nos referimos a los espacios donde no se gesta la inclusión, sino que además se generan políticas y prácticas que agudizan la diferenciación y la discriminación. Finalmente, cuando nos referimos a la negación de las dos, es en aquellos escenarios que se creen exentos de la realidad por ser demasiado académicos ; sí, esos escenarios donde quizá hemos estado, donde no peleamos porque el profesor no nos deja hablar, porque es el profesor que sabe mucho y la clase le pertenece; y es que no es que no exista la “inclusión” o la exclusión, sino es dónde se niegan.

Durante nuestra práctica en el colegio y nuestra experiencia en la universidad notamos que hay detalles que reflejan esos tres escenarios, a saber, el de inclusión, exclusión y negación de ambos, unos más agudizados que otros, por ello la importancia de indagar sobre qué pasa allí, por qué unos hablan más que otros, por qué unos gritan y otros

callan, por qué todos callan y solo uno habla, por qué nadie habla, por qué todos quieren hablar y uno solo los calla; todos esos “por qué” le dieron sentido a nuestra investigación.

Cuando empezamos a indagar qué herramienta era más pertinente para la enseñanza de la filosofía con personas ciegas, nos dimos cuenta que había herramientas , que el audiolibro era una buena opción pero no era suficiente, que el JAWS les leía lo que estaba en la pantalla y ellos comprendían, que además la profesora les mandaba audios y ellos investigaban . Pero algo seguía latente ; una incomodidad no solo de los estudiantes ciegos o con baja visión, o con  $x$  o  $y$  particularidad, sino además una incomodidad generalizada, y no era porque fuera filosofía ya que los resultados eran igual de buenos en biología . Había una suerte de disposición docente que permitía que todos estuvieran ahí, presentes, dispuestos a la clase, atentos y aprendiendo. De allí comprendimos que nuestros análisis e indagaciones desde la práctica pedagógica no podían girar en torno a un grupo, sino a identificar los factores comunes y los quiebres en el proceso con el curso. Además, analizar también nuestros espacios académicos donde los conflictos que tenían los estudiantes en el colegio también se hacían vigentes en nuestras aulas universitarias, en tanto que algunos docentes no reconocían las múltiples formas de ser que se manifestaban en el aula, ni los intereses ni los pensamientos construidos individualmente para ser considerados frente a discusiones colectivas, tampoco reconocían ni se reconocían en la relación de la diferencia sino impartían su palabra, su conocimiento. Aquel que no lograra llegar a él, buscaba otros medios, o perdía la materia.

Este trabajo se desarrolla en la búsqueda de una justificación a la necesidad o pertinencia de crear unas orientaciones pedagógicas que le permitan al/la profesor/a acercarse a ciertos lugares que han sido abandonados por los discursos hegemónicos y homogeneizadores. Para ello, se rastrearán en el marco de antecedentes algunos textos que, más que antecedentes, eran factores claves que manifestaban esta necesidad, puesto que sobre orientaciones puntuales tal y como se querían plantear, no se encontró nada . Luego estará el marco teórico ; allí empezaremos a dialogar con varios/as autores/as sobre el tema que nos concierne, a saber, las formas diversas de aprender y enseñar, que permitan fundar una idea sobre las diferencias que abran el espectro de la relación de enseñanza y aprendizaje, teniendo como variables la enseñanza de la filosofía, la capacidad y la

discapacidad, y, la diversidad y la diferencia, todo esto con su relación en el concepto pilar de la investigación, a saber, aula diversa; en el marco metodológico se muestra el recorrido de la investigación, siendo ésta una investigación cualitativa, donde el factor contingente de la relación con el sujeto-objeto de la investigación, muestra las variables que se desprenden y sobre las que avanzará la investigación. En la parte final del documento se presentan las conclusiones, producto de ese recorrido, de ese diálogo y de esa búsqueda. Al final, estarán los anexos donde se encontrará el documento producto de esta investigación ; las orientaciones finales.

Aunque, en medio de la investigación y en las orientaciones mencionamos que establecer unas orientaciones como aquello último es una pretensión, dadas las particularidades de cada profesor/a y cada estudiante en el aula, además de las condiciones propias del contexto en que estas personas se relacionen. Las orientaciones, más que una pretensión final, son una primera mirada a un sin fin de posibilidades por plantear respecto de las relaciones en el aula ; así, serán pues, una invitación a investigar, a descubrir, a no rendirse, a construir, a transformar, a enseñar aprendiendo siempre.

## 1. Planteamiento del problema

La pedagogía socio-crítica ha incentivado el cuestionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases, partiendo de la necesidad de comprender que en este proceso tanto la enseñanza como el aprendizaje corresponde a todas las personas que se encuentran en el aula, es decir, tanto docentes como estudiantes están implicados en estos dos procesos. Es por ello que se debe entender que “la práctica misma de la enseñanza implica aprendizaje por parte de los educandos, y aprendizaje o reaprendizaje por parte de los que enseñamos” (Freire, 1990. p. 173)

A partir de esto evidenciamos que la enseñanza en los centros académicos de nuestro país, entiéndase con esto universidades, colegios e institutos, se evidencia un problema respecto a los roles docente/estudiante en el aula, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se da la responsabilidad exclusiva de la enseñanza a el/la docente, y el aprendizaje al/la estudiante, sin reconocer el llamado a asumir que este proceso es una relación bidireccional, es decir, que le compete tanto al/la docente como al/la estudiante.

Por un lado, ese rol único de enseñanza determinado para el/la docente promueve la idea de que es él/ella dueño/a y señor/a del proceso, que es quien determina y rige las dinámicas del aula, pues se concibe que son sólo sus conocimientos los que importan para que el estudiante aprenda. A partir de estas ideas, el/la docente tiene dos caminos, asumir su rol autoritario y dictador, o intentar desde su labor crear una nueva educación, pero cuando esto último sucede, queda atrapado entre las normas que rigen la educación en la actualidad, normas que reafirman esas ideas de dominación.

Por otro lado, el rol del/la estudiante está enmarcado en el aprendizaje, comprendiéndolo como aquello en que se deben depositar conocimientos como un recipiente vacío. A partir de estas ideas, el aprendizaje se logra de manera eficiente únicamente por la disposición del estudiante a llenarse de los contenidos, si esta disposición no es óptima el educando es el responsable de sus falencias, sin importar el porqué de ellas.

Esta relación conlleva a que no sea competencia del/la estudiante retroalimentar la forma en que el/la docente lleva el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces si el/la

docente tiene errores en el aula sólo puede ser juzgada por aquellos que se encuentren en su mismo nivel o un nivel superior del rol que desempeña, ya sea otra/o docente o las directivas de la institución, pero nunca su estudiante, pues él/ella debe asumir su rol de subordinación dentro del aula y aceptar dócilmente las decisiones de sus superiores.

En ese sentido, con o sin intención el/la docente termina ejerciendo un rol autoritario, acallando las voces del estudiantado, reproduciendo lógicas sociales que fomentan una educación opresora y desigual, de ahí que ocurra que:

a) el educador es siempre quien educa; el educando es el que es educado. b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quien jamás escucha, se acomodan a él. i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél. j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (Freire, 1972, p.80).

Esta problemática se identifica en la generalidad de las disciplinas, pero en este documento nos concentraremos en cómo se evidencian estos hechos en la particularidad de la enseñanza de la filosofía. A partir de nuestras experiencias evidenciamos que la filosofía es una de las disciplinas en la que mayoritariamente los/as adolescentes y adultos/as no logran otorgar un carácter de necesidad y utilidad para la vida. Esto se evidencia en pensamientos y enunciados, en los cuales se cree que la filosofía está restringida para un grupo reducido de intelectuales que no hacen más que rascarse la panza y pensar todo el día, o que sirve simplemente como recurso intelectual para conocer de historia general y calar a una conversación interesante. Por ello es que se escuchan comentarios coloquiales como: “aprender eso ... para qué”, “si se dedica a eso de qué va a vivir”, “eso es para los marihuaneros”, o “ush, usted es muy inteligente”; pero en el fondo no se valora la potencia

creadora, de análisis de contexto, la historia y realidad que ésta posibilita, su carácter crítico y su herencia reflexiva, sus métodos de análisis y la importancia que tiene toda la filosofía como una forma de ver la vida, una manera de criticar la realidad y transformarla, una posibilidad de no “tragar entero” la vida misma.

Estos problemas en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en Colombia son vigentes . Aunque se ha sometido a transformaciones a lo largo del tiempo, sigue siendo esencialmente tradicionalista, lo que implica que no sólo es así en el marco de la teoría . También la falta de ruptura del paradigma en los contenidos evidencia una fuerte relación a los métodos de enseñanza, pues se enseña lo mismo de la misma manera, por eso:

La formación de licenciados en filosofía y la enseñanza de la filosofía en los niveles secundarios y superior, están ancladas, en cuanto a los contenidos, a una perspectiva historicista y en cuanto a los métodos de enseñanza y evaluación a una fundamentalmente “verbalista”. (Paredes O. y Restrepo, 2013, p.38).

En la enseñanza misma de la filosofía no se han cuestionado los nuevos enfoques en la educación, ni el lugar de muchos filósofos en los tiempos que se recorren actualmente y los temas que le conciernen a la época. Aun cuando la crítica sea un componente transversal en la filosofía, y pareciera que por ello se da una enseñanza de la filosofía de manera crítica, pero no autocrítica. Por ello, no se plantean y replantean posturas y argumentos de filósofos históricamente enseñados en Colombia. Así pues, pensarse la enseñanza de la filosofía en Colombia es pensarse el reto educativo que tenemos de frente como futuras educadoras, por ello:

Se requiere entonces una transformación de la enseñanza de la filosofía, desde la perspectiva de la investigación aplicada y la innovación; en nuestro contexto la investigación filosófica se ha quedado sólo en el campo intrateórico, aclarando sus propios conceptos y métodos, pero olvidando la gama de posibilidades de plantearse problemas relevantes para el presente, por lo cual se necesita entrar en relación con otras disciplinas y otras didácticas. (Paredes O. y Restrepo, 2013, p. 39).

Con esto podemos comprender la necesidad o pertinencia que hay en la filosofía, y más aún en aquellos que la enseñan, de pensarse las relaciones en el aula y aquellos/as que la componen, a saber, estudiantes y docentes principalmente. Para ello, hay que enunciar

uno de los retos que se presentan como problema en la sociedad y, por ende, en la educación, es el de educar a las personas en condición de discapacidad. Pero qué es la discapacidad sino un concepto que sirve para que aquello que no cumple la regularidad — en términos limitados de “normalidad”, sea morfológica, cognitiva o emocional — pueda ser tratado, estudiado para ver qué se hace con ella, ya sea publicar un libro, estudiar una carrera o hacer políticas , de manera que esa discapacidad no se vuelva argumento de discriminación . Pero nada de esto tratará el problema de fondo y es, precisamente, que la discapacidad no es un problema, sino la estructura de normalidad que somete a todas aquellas personas que no caben en su reducido estándar.

En esos intentos de “hacer algo” el Ministerio de Educación Nacional (en adelante M.E.N) en el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, del 2017 plantea:

Entenderemos la discapacidad como un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza. (2017, p.20)

A su vez, en otro apartado del mismo texto se reafirma la posición de Schalock y Verdugo, ellos dicen que “la persona no se reduce a la discapacidad. Cuenta con otras características, preferencias, intereses y dimensiones que no se circunscriben a la discapacidad como tal” (citados en MEN, 2017, p.19)

En este documento es claro que aún se trata a la persona con discapacidad de manera “especial”, ofreciéndole un trato diferenciado porque se considera especial y diferente . Dicha consideración hace que la sociedad y los/las docentes vean a esa persona como un problema, alguien con una condición que no saben cómo tratar, que no se saben cómo enseñarle : “las personas discapacitadas han sido receptoras de una variedad de respuestas ofensivas por parte de las otras personas. Entre ellas el horror, el miedo, la ansiedad, la hostilidad, la desconfianza, la lástima, la protección exagerada y el paternalismo” (Barton, 1998, p.24 ). Ante este panorama sólo los/las educadores

especiales pueden tratar con esa gente tan especial, cuando en realidad es tan diferente y especial como el resto de las personas, como todas y todos. Reconocer el reto que tenemos los/las docentes en el aula al educar las personas en condición de discapacidad, debe ser reconocer que la discapacidad es lo de menos, que el 100% de los/as estudiantes en el aula resultan con tantas características diferentes y especiales que se deben tomar en cuenta al enseñar.

Es necesario enunciar el carácter excluyente de la filosofía para rechazarlo, por ejemplo, con respecto a la discapacidad como concepto categorizador y excluyente, basta con revisar el planteamiento de Aristóteles en la *Política* donde afirma que “sobre el abandono y crianza de los hijos, una ley debería prohibir que se críe a ningún lisiado”. (Aristóteles, 2005, p.301) Si bien estos planteamientos son dados hace siglos, es necesario reconocerlos y transformarlos de nuestras concepciones, dando paso a una nueva filosofía y a un nuevo carácter, que busque luchar contra esas ideas que incentivan primero, una suerte de superioridad por el hecho de dedicarse a esta disciplina, y segundo, corresponder con la necesidad de abrir paso a la filosofía para todos y todas, pues el acceso al conocimiento de la filosofía debe ser amplio y cabal para toda persona, independientemente de sus características particulares.

Es por ello que debemos adoptar la concepción de que “la filosofía se relaciona con la vida en aras no de la productividad, sino del encuentro de las personas a través de la búsqueda de la vida buena” (Acevedo Z, Prada D, 2017, p. 18). La potencia crítica de la filosofía debe dar paso a que actualmente demos un salto teórico y práctico con respecto a la concepción generalizada de las personas con discapacidad, que aporte con reflexiones para comprender por qué han sido excluidas. Estas reflexiones deben trasladarse al aula de clase, y deben ampliarse respecto a las necesidades y discusiones que implican la sociedad de la que hacemos parte.

La filosofía debe pensarse no solo esas grandes conceptualizaciones, sino también hacer grandes las teorizaciones sobre el reconocimiento del otro ; pero no solo como teoría, sino dando lugar a esa exigencia vital que es relacionar la teoría con la práctica, pues si se enseña algo diferente pero de la misma manera, es como hablarle de libertad a un sujeto que sabe que va a morir en cadena perpetua.

A partir de esto es necesaria la discusión de la filosofía con otras áreas del conocimiento . Pero aún más para la enseñanza de la filosofía es muy importante su discusión educativa amplia ; con ello su tarea y deber es el de hablar del papel de la educación inclusiva dentro de la sociedad, aquella educación que busca darle un lugar en la sociedad al que nunca lo ha tenido ; el rol de la filosofía ha de ser el de traer los discursos éticos y políticos que requiere buscar una educación correspondiente a las necesidades de todos y todas, de que lo correcto y justo es que todas las personas puedan acceder a la información y herramientas necesarias para comprender su vida.

Los/las docentes, somos quizás ese primer medio para adquirir esos conocimientos, y para ello debemos adaptar nuestra forma de enseñar en función de posibilitar óptimamente que los/las estudiantes logren el aprendizaje, y no sólo junto a las/los estudiantes con alguna discapacidad, sino en general. Para ello:

Requerimos los medios, pero también requerimos los análisis que muestren —desde la perspectiva que sea— una escuela diversa, heterogénea, permeable a las diferencias e intereses sociales. Requerimos una vida escolar que problematice su relación con el saber, con la interacción, con la comunicación, con la sociedad de la que hace parte, que utilice los medios para lograrlo, y que someta esos medios a la misma mirada que haría posible una escuela de tal naturaleza. (Bustamante, 2004, p.13)

Este proyecto pedagógico nace a partir del reconocimiento de las problemáticas anteriormente mencionadas en nuestra práctica docente, la cual se realizó en el Colegio República de China IED, durante un año y medio (2017 - 2018), donde nos interesamos en investigar sobre la enseñanza- aprendizaje de la filosofía contrarrestando la expectativa vs. realidad de dictar clase y comprendiendo los retos y necesidades educativas que tiene el/la docente para el proceso tanto de sí mismo/a como de los/las estudiantes.

Esta institución tiene una política de ampliación al acceso de personas con discapacidad visual y movilidad reducida, lo que nos permitió explicitar las dudas y profundizar en los problemas que veníamos intuyendo en nuestra formación universitaria. A pesar de los recursos físicos que tenían los/las estudiantes en condición de discapacidad, comprobamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas no necesitaban

sólo de ello, sino de una disposición del docente de trascender al aula el proceso de educación para todos y todas.

En concreto, al interior del colegio nuestra experiencia fue satisfactoria en el curso de filosofía, pues nos permitió reconocer el potencial del/la docente a la hora de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje involucrándose personalmente con sus estudiantes, reconociendo sus necesidades personales para ponerlas en discusión en el aula para incentivar su participación, recurriendo a herramientas, didácticas y metodologías que propendieran al interés de los estudiantes a conocer más de los temas específicos a tratar . A partir de esta experiencia positiva vimos la necesidad de profundizar en los problemas que veíamos en la generalidad y buscar alternativas que retroalimentaran nuestra puesta futura dentro del aula, para ayudar a la comprensión y potenciación de que en filosofía y en la enseñanza de la filosofía, el/la docente se piense la tarea de educar a aquellos/as que la sociedad ha querido no educar.

A pesar de estas experiencias positivas y fructíferas, contrarrestábamos la realidad de los/las estudiantes en general, y veíamos que tenían varios problemas con otras disciplinas, principalmente las que respectaban a las matemáticas, pues en su mayoría al final de cada periodo académico debían recuperar dichas materias.

Al comparar estas experiencias en las distintas áreas pudimos realizar un balance que nos llevó a comprender los factores positivos que debíamos replicar, y los factores negativos que debíamos transformar, para así dar lugar a la pregunta que pone de manifiesto el tentativo resultado de la investigación: ¿qué orientaciones pedagógico-didácticas en un aula diversa permiten la enseñanza-aprendizaje de la filosofía?

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 General**

Diseñar orientaciones pedagógico-didácticas para un aula diversa, que permitan la enseñanza- aprendizaje de la filosofía.

### **1.1.2 Específicos**

- Identificar condiciones que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en un aula diversa.
- Analizar las implicaciones pedagógicas del docente y estudiante en la relación de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en un aula diversa
- Reconocer las estrategias frente a la relación de enseñanza-aprendizaje en un aula diversa con personas en condición de discapacidad visual

### **1.2 Justificación**

Ante un panorama que parece desalentador, donde los problemas en la educación en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje son evidentes respecto a la labor o el rol docente que se desarrolla en el aula, éste tiene la posibilidad de reproducir formas hegemónicas en la enseñanza, así como el poder de transformarlas. Por eso, bajo tantas críticas hechas a la labor docente, hay que hallar en ella e impulsar la potencia transformadora, es precisamente el/la docente por medio de su disposición quien genera condiciones de posibilidad para que se gesten escenarios de equidad, respeto y solidaridad; donde haya un reconocimiento, respeto y valor en el otro, desde un yo que es en sí mismo otro.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos-conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. (Freire, 2005, p. 90)

Frente a esto se ve la necesidad de replantear el lugar de privilegios que ha tenido el/la docente respecto al conocimiento, sin notar que también es susceptible a los fenómenos sociales que afectan a los individuos, transformando así el/la docente policía, opresor/a, limitante y limitado/a, a veces frustrado/a y cansado/a, por un/a docente liberador/a y liberado/a, creativo/a, renovador/a y renovado/a constantemente por sus

estudiantes; porque comprender la necesidad de la transformación de las/los docentes es comprender la transformación en las relaciones en el aula, o por lo menos, una transformación en las condiciones de posibilidad para que se gesten esas nuevas relaciones. Los otros, lo otro eternamente juzgado empezará a ocupar el lugar de todos y todas, de esta forma no se verá un totalitarismo homogéneo de uniformes y pensamientos cuadriformes, sino la emergencia de todas/os como otras y otros de otros/as que estarán. La relación transformará no solo las nominaciones sino las concepciones y las visiones, transformará esas tradicionales relaciones antes instituidas que parecían nunca poder ser remplazadas, modificadas o siquiera pensadas de manera diferente.

Si algo quisiera decir “igualdad” no es equivalencia, ni identidad, ni “lo mismo”, sino la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo, una suerte de “atmósfera” que impregna la vida para que nada ni nadie se sienta llamado a arruinarle la vida a ninguno desde una posición de privilegio, superioridad, autoritarismo, soberbia. (Skliar, 2017, p. 25)

Es menester pensar como futuras docentes en filosofía esto en el aula de filosofía, cómo se plantearía en relación ya no solo con la labor docente, sino específicamente con la labor docente del/la licenciada en filosofía o el/la profesora de filosofía. . En nuestra experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional, siendo estudiantes de la Licenciatura en Filosofía, nos hemos enfrentado a diferentes espacios académicos y en la mayoría de ellos vemos el rol del docente como el del “filósofo”, aquél que muestra la “verdad” y que nos guía por el camino de la sabiduría, asumiendo metodológicamente dichos espacios mayoritariamente catedráticos, y aún en seminarios de corte alemán no abandonan su rol jerárquico en el aula, enseñándonos así en “La educadora de educadores”, que la filosofía se enseña en la imposición retórica de aquel/la que porta el conocimiento, y que los/las estudiantes deben escuchar atentamente si quieren acceder a él. Por esto, llegamos al aula con la idea de reproducir aquellas formas en las que nos enseñaron a nosotras/os, retrotrayendo lógicas en las que:

los profesores luchan con los “nuevos bachilleres”, que carecen de los hábitos lingüísticos y culturales para mantener sus exigencias intelectuales —y a menudo incluso hasta la atención de sus propios alumnos —, mientras que, a pesar de este

cambio de circunstancias, siguen privilegiando la posición frontal del discurso de alto nivel del profesor, e incorporando muy pocas situaciones activas como el trabajo en grupo o las discusiones. (Gómez, 2011., p.5)

La tarea del/la docente en general y, por tanto, la/el del docente en filosofía debe ser replantearse sus privilegios en el conocimiento, de reflexionar sobre su relación con el conocimiento y con los/las estudiantes y la educación; si solo espera ser escuchado o tiene la necesidad ególatra de que le escuchen sin más, no es un docente, es un sofista tal cuál como Protágoras de Abdera<sup>1</sup>, él no gana dinero como efecto del enseñar, sino que enseña para ganar dinero, aun discutiendo de fondo si realmente se enseña. Es por ello que “el papel de aquel maestro es relacionar aquella teoría histórica y densa de la filosofía con los pensamientos efímeros y dispersos que están en la escuela” (Rico, 2014, p.106 ). Para ello, es necesario en un ambiente educativo ; ser primero profesor que filósofo o al menos, lograr llevar ambos lugares de relación coherentemente con el propósito de generar buenos procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo el yo reemplazado por el yo-otro que necesita escuchar y ser escuchado, así paulatinamente dejar que ese yo-otro empiece a ser nosotras/os. Esto último en la enseñanza de la filosofía es fundamental; la alteridad como concepto filosófico. Es propio de la filosofía práctica, ya que no es un concepto que pueda ser pensado sin necesariamente estar situado o referir a la relación humana, a la realidad.

Pensarnos estos tránsitos, estas transformaciones en la educación implica que tengamos que replantearnos también las dinámicas educativas generales tales como las que plantea el MEN, que, si bien rige las escuelas públicas, también funciona como regulador de la educación en general y por tanto de la labor docente. Como se está planteando la discusión en términos de inclusión en dicho Ministerio, cambiar el lugar de enunciación y jerarquización del/la docente implica también que se cambie las prácticas sobre aquellos que pueden o no aprender, o a quienes se les debe o no enseñar, o a quienes se les puede o

---

<sup>1</sup> Protágoras de Abdera era un reconocido retórico, que toma el nombre de sofista por Platón, quien indicaba que él era el primero de los sofistas . Utilizaba el arte del discurso o retórica como medio para ganar grandes sumas de dinero, y no por llegar al conocimiento.

no enseñar. Por lo anterior, al fijarnos en las múltiples posiciones desde las que se sitúa el MEN para dar unas orientaciones que permitan abordar los procesos de inclusión, nos llenamos de dudas al respecto . Al parecer, no tomar postura crítica frente a las dinámicas educativas reales que se llevan a cabo en el aula resulta muy fácil cuando se cita a autores/as que hablan sobre la transformación de la inclusión y las políticas para llevar a cabo esa transformación, por ejemplo afirman que “la discapacidad [...] ha dejado de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerado como parte de lo humano” (M.E.N, 2017, p.15), lo cual implica dejar a la educación real en las mismas ; esta es aquella que se vive en el día a día de aulas y patios, que podemos ver en nuestras prácticas docentes y en nuestras prácticas pedagógicas cuando nos enfrentamos a un colegio que se reconoce como incluyente, pero no hay ni una sola herramienta para abordarlo de la mejor manera; sin soluciones reales, sin propuestas aplicables y sin posturas que tomar . Esto muestra que el mundo le pide a la escuela que cumpla con su estirpe civilizadora, que *ciudadanice*, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación es un mundo incapaz de realizarlo. Mientras la escuela intenta afirmar la vitalidad, la diferencia y el estar-juntos; el mundo, burdamente representado por sus mecanismos de mediatización informativa, sólo aporta la estética de la violencia, la postergación de lo humano, el folklore de lo bizarro y la espectacularización de los cuerpos diseñados por ciegos bisturís. (Skliar, 2012, p. 38)

Proponer, discutir y tomar partido es lo que diariamente hace el/la docente en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje . Dar un insumo para ser discutido, nuevamente propuesto y desde el que se pueda tomar partido al iniciar la labor docente es . La investigación educativa debería dar esos insumos a los/las nuevas docentes, a las/los docentes en formación y a las/los docentes que quieran tener un nuevo aire en su labor. Por lo anterior, es que nuestra propuesta pretende ser un insumo, una orientación que evoque la pertinencia ética de la diversidad que es asunto primordial en la formación docente; un insumo de los tantos que hay, pero que nunca sobran . No es un insumo que termina motivando el leer pero no el actuar, un insumo para nosotras y todos/as ello/as futuras,

presentes y nunca pasadas docentes, para que esa labor vuelva a tener el fulgor de renovar el aula en un ánimo de renovar la sociedad.

## **2 Marco de antecedentes**

Para llevar a cabo el proyecto pedagógico, se realizó una búsqueda en distintas plataformas digitales tales como Google Scholar, Scielo, BASE, Dialnet, etc., en los repositorios de las universidades públicas de Bogotá y bibliotecas públicas. La búsqueda abarcó el periodo del 2006 al 2018 sobre investigaciones llevadas a cabo en los campos de la enseñanza de la filosofía en Colombia, la educación inclusiva, enseñanza a la diversidad, orientaciones pedagógicas a la filosofía y a la diversidad. A partir de esto se logró encontrar algunas investigaciones que dan cuenta de la pertinencia de nuestra investigación, así como otras que no solo resaltan la pertinencia de la investigación, sino que aportan a la misma en términos metodológicos y políticos. Las categorías que se trabajaron fueron enseñanza de la filosofía en Colombia, formación docente en inclusión y orientaciones pedagógicas.

### **2.1 La enseñanza de la filosofía en Colombia**

Respecto a la enseñanza de la filosofía en Colombia, el primer artículo que resultó pertinente fue “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”, escrito por Diana Melisa Paredes y Viviana Villa Restrepo (2013). De este documento destacamos el esbozo de las problemáticas existentes en la enseñanza de la filosofía en Colombia, donde se explican los inconvenientes latentes en la formación de los docentes y con ello la aplicación de las formas de enseñanza clásicas. Estas no permiten una actualización del proceso de formación ; se expone a la filosofía aislada de la realidad, desvinculada de la actualidad y su implicación práctica. En este texto las autoras hacen un llamado a la necesidad de actualizar los programas educativos, “si la enseñanza de la filosofía quiere ayudar eficazmente a los jóvenes a afrontar los diferentes retos que les esperan en las sociedades del conocimiento y la información.” (Paredes, Restrepo, 2013, p. 40)

El segundo artículo es “El maestro de filosofía: al rescate de una educación filosófica en la escuela”, escrito por Alejandra Dalila Rico Molano (2014), allí se aborda la importancia del/la maestra de filosofía en estos tiempos de la crisis filosófica, donde se ha

convertido en un “fantasma” escolar. La autora ve que es la/el profesor quien puede darle vida de nuevo a la filosofía, y otorgarle un nuevo valor que permita reavivar su importancia en la escuela . Lo que se busca es poderla pensar como una educación filosófica, en donde se resalte el verdadero valor de este saber dentro de la formación de los individuos y la construcción de pensamiento crítico que consolide ideas innovadoras y objetivas para la sociedad. (Rico, 2014, p. 102)

El tercer texto es *Propuesta de enseñanza de la filosofía para la educación media en Bogotá*, escrito por Andrés Currea Vargas (2016). Este documento nos presenta un breve esbozo del contexto de la enseñanza de la filosofía en los colegios distritales en términos de los marcos legales que rige, las condiciones sociales y materiales, y el contexto pedagógico de la enseñanza de la filosofía. También habla del debate sobre la posibilidad de enseñar filosofía, si se enseña filosofía o a filosofar y si es posible enseñar filosofía sin contenidos. A partir de las reflexiones anteriores, Currea busca hacer una propuesta ecléctica de enseñanza de la filosofía a partir de unas críticas a las orientaciones del MEN. Cabe resaltar, que este proyecto de grado demuestra la necesidad de profundizar en las orientaciones que existen para los docentes en el campo de la filosofía, pues existen muchas limitaciones por su parte a la hora de llevar la labor a cabo, y es importante retroalimentar estas orientaciones a otros campos, interdisciplinariamente y permitiendo un mayor conocimiento del docente para desempeñar su trabajo.

El cuarto documento que traemos a colación es “Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas” realizado por Miguel Ángel Gómez Mendoza (2011). En este artículo, Gómez trae a la discusión la necesidad de volver la filosofía una disciplina didáctica, práctica y dialogal, versus, la problemática que existe con estas propuestas pedagógicas al simplificar la filosofía a cuestiones de opinión y superficialidad. El autor resalta los paradigmas o concepciones de la enseñanza de la filosofía y las nuevas prácticas de la filosofía, profundiza en la importancia de abordar discusiones filosóficas en el aula como un nuevo tipo de enseñanza y se plantea la necesidad de analizar el paradigma tradicional, pues este:

se fundamenta sobre tres pilares básicos: a) la clase magistral del profesor de filosofía, concebida como una “obra” ejemplar de pensamiento en acción; b) los grandes textos

de filosofía, y c) la disertación y comentario de texto como modelos acabados de pensamiento para aprender filosofía o aprender a filosofar.” (Gómez, 2011, p. 5)

Estos tres pilares están desactualizados y no corresponden a la realidad en la que vivimos, pues es necesaria una forma de enseñanza filosófica que corresponda con la realidad actual de los jóvenes. Es necesaria la búsqueda de la participación activa y su reflexión frente a los acontecimientos propios de su contexto. Este documento nos muestra la importancia y vigencia de la discusión de la enseñanza de la filosofía, y la necesidad de buscar formas en que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo para adquirir los conocimientos para el uso de la filosofía en la cotidianidad y su importancia en la escuela.

El último documento es, *La enseñanza de la filosofía en educación media*, este es un informe de pasantía docente, escrito por Luis Uriel Rojas Sánchez (2015). Este documento indaga la forma de desarrollar competencias de pensamiento crítico en estudiantes y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de filosofía por medio de metodologías de aprendizaje cooperativo. El profesor deja una reflexión a partir de su investigación, donde asegura que:

todo individuo debe tener derecho al estudio de la filosofía bajo cualquier forma y en cualquier lugar del mundo; que la enseñanza de la filosofía debe desarrollarse en todas las ramas del saber; que debe nombrarse explícitamente con la palabra filosofía; que debe ser ejercida por profesores calificados y deberá vincularse a la formación académica y profesional en todos los campos, manteniendo su autonomía. (Rojas, 2015, p. 22)

Esta investigación permite comprender que pensarse la enseñanza de la filosofía para todos y todas es una tarea vigente, sobre todo para el/la docente.

Estos documentos nos permiten comprender la pertinencia de las investigaciones de la enseñanza de la filosofía. La discusión está abierta sobre todo para los/as docentes y docentes en formación. Es necesario abordar qué prácticas no corresponden a la actualidad, qué limitaciones existen aún en las experiencias y conocimientos del docente, qué retos existen dentro del aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y del/la estudiante, etc.

## 2.2 Formación docente en inclusión

Consideramos esta una categoría a investigar en términos de antecedentes, ya que nuestra propuesta se enfoca en la labor docente y en la relación-enseñanza aprendizaje. Si bien no se centra en la inclusión, es esta última la que abre el campo a nuestra discusión, pues nuestra investigación tiene como punto de apoyo el ejercicio en el aula con procesos de inclusión que posibilitaron pensarnos la pertinencia de la diversidad en el aula.

La primera investigación consultada se desarrolla en el marco de la educación superior en Brasil . Las investigadoras ponen el foco sobre los planes de estudio de las universidades frente al tema de inclusión, es decir, cómo en las universidades no solo forman profesionales, sino, profesionales capaces de afrontar retos en el aula en términos de inclusión. Esta investigación se titula “Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil”, escrito por las investigadoras Juliana Cavalcante, Sandra Eli Sartoreto y Claudia Regina Mosca (2015). Esta nos permite tener una perspectiva internacional sobre la importancia de pensar la educación inclusiva dentro de la formación docente, y no solo como responsabilidad de las y los educadores especiales, además de desarrollarse como investigación temática. Ellas posibilitan ver estadísticamente los resultados, y aunque nuestra línea no es, ni se basa en lo cuantitativo, sí es un insumo que analizar. Con base en varios investigadores brasileños sobre el tema, esta investigación muestra la articulación entre esas investigaciones anteriores para dar un análisis profundo del tema de inclusión y la formación docente en y para la diversidad, “eso llevó a los autores a concluir que el plan curricular no considera las demandas del contexto actual de la educación inclusiva.” (Cavalcante, et al. 2015, p. 102)

La segunda investigación sobre esta categoría es “Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión”, de las investigadoras españolas Pilar Arnaiz y Cecilia Azorín (2014 ). Dicha investigación se publicó en la *Revista Colombiana de Educación*. Este artículo muestra la necesidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de realizar la autoevaluación docente, y cómo por medio de ella el/la docente puede dar cuenta de sus métodos, fortalezas y debilidades respecto a temas que implican la relación en el aula, a saber, la diversidad. “La atención a la

diversidad del alumnado es considerada como un importante indicador de la calidad de la enseñanza que refleja la capacidad de un centro para responder a las características y a los intereses de sus discentes” (Arnaiz, Azorín, 2014, p. 229). No es responsabilidad del alumno no “encajar”, es responsabilidad del centro de enseñanza y del profesorado posibilitar que se sienta bien en el aula y en las instituciones educativas. Consideramos que la formación docente en inclusión en y para la diversidad parte también de su propia disposición, autocrítica y autoreflexión, a saber, de su autoformación en dichos temas. Por ello la pertinencia de la autoevaluación docente para nuestra investigación en tanto antecedente . Ello indica que sí se está pensando la necesidad de que el docente se piense su labor y relación en el aula.

La tercera investigación a la que se recurrió fue “Desafíos a la formación docente: inclusión educativa”, de Marta Infante (2010). Este artículo plantea el tema de inclusión como un desafío en la formación docente, pues se considera que los/las docentes al enfrentarse a un aula diversa, muchas veces en su formación no fueron preparadas para ello, lo que implica que haya rupturas en el aula y la relación dentro de ella.

Existen representaciones limitadas sobre la educación inclusiva, entre las que se cuentan una constricción a un marco tradicional de la educación especial sustentada en una visión médica de la diferencia y una desconexión de las políticas de inclusión educativa del contexto general de políticas educacionales. (Infante, 2010, p.288)

El desconocimiento o falta de formación en y para la diversidad ocasiona que se limite solo a la norma o a la concepción normalizada, pero tanto la norma como la concepción frente a la realidad son generalmente insuficientes para abordar y resolver, para transformar.

### **2.3 Orientaciones pedagógicas**

Es de primera importancia resaltar que es muy limitada la literatura investigativa acerca de orientaciones pedagógicas desde la perspectiva de la diferencia y no desde la inclusión. Resulta relevante mencionar los documentos del MEN, el primero es el documento de *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* del año

2010. Este documento está dividido en tres apartados, el primero corresponde a la formación filosófica para el desarrollo de competencias, el segundo a las preguntas centrales de la tradición filosófica y el tercero es sobre propuesta curricular, didáctica e implementación.

Las Orientaciones para el área de Filosofía fomentan el diseño de estrategias didácticas que facilitan el planteamiento de problemas filosóficos relativos a los campos de la ética, la epistemología y la estética, en los contextos propios de las/los maestras y las/los estudiantes, de manera que todos ellos cuentan con una herramienta valiosa para animar la reflexión y la construcción de sentido en torno a las acciones humanas, las implicaciones de la producción de conocimiento y el desarrollo de la sensibilidad artística. (MEN, 2010, p. 8)

En términos generales estas orientaciones para el área de filosofía son limitadas y desactualizadas. En el panorama actual nos encontramos con unos contextos que requieren replantearnos la enseñanza de la filosofía y su labor práctica, donde la comprensión de distintos campos no puede quedarse en términos generales, y la reflexión no es posible si no abarca en su conjunto los problemas y situaciones de la sociedad. Así que es necesario proyectar unas orientaciones de la enseñanza de la filosofía a temas que hemos dejado a un lado, o que creemos que corresponden a otras disciplinas, por ejemplo, la discapacidad y la inclusión, tratadas desde un enfoque de diversidad y diferencia.

El segundo documento estatal corresponde también al MEN, titulado *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*, del año 2017. En este documento el MEN pretende:

Por una parte, ofrecer una actualización puntual y clara de lo que es (y no es) la discapacidad, los imaginarios que aún transitan en torno a este concepto, al abordaje pedagógico de los estudiantes en las aulas, y una definición concisa de los distintos tipos de discapacidad reconocidos por la Organización Mundial de la Salud. En segundo lugar, presentar la manera como las/os maestras pueden caracterizar pedagógicamente a sus estudiantes con discapacidad. En tercer lugar, presentar a las/os profesoras las herramientas para atender las necesidades de apoyo educativo de sus estudiantes con discapacidad, bajo una premisa fundamental: estos apoyos no

perjudican o retrasan el aprendizaje de otros estudiantes con otras características y condiciones. Por el contrario, en ocasiones facilitan la labor del/a docente y potencian los logros y avances de los estudiantes de una clase particular, acercando ciertos conceptos o ideas de un modo más claro y preciso para todos. (MEN, 2017, p.13)

Estas orientaciones estatales pretenden mostrar la necesidad de una educación inclusiva, su problemática es que abordan desde muchas miradas la discapacidad, incluso poniendo sobre la mesa y afirmando como positivas, miradas contrarias. Por momentos da la sensación de que se promueve que el conjunto de la sociedad anule de sus prácticas y sus ideas que la persona con discapacidad debe tener un trato exclusivo dentro del aula por tener “déficits”, pero en otros momentos aborda la discapacidad como limitante o restricción de la persona, por la cual debe tener unas particularidades en el aula que posibiliten su aprendizaje. A partir de estas contradicciones, parece muy pertinente dar otra mirada y otros lineamientos al docente, cuando dentro del aula de clases hay personas con discapacidad.

### 3 Marco Teórico

#### 3.1 Acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Filosofía en Colombia

El objetivo de este apartado es exponer acerca de la enseñanza de la filosofía en Colombia, permitiendo comprender las discusiones existentes en el ámbito educativo a partir de su historia y rastreando algunos problemas que se ven presentes en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto queremos dar cuenta de la necesidad de profundizar en las investigaciones de la enseñanza de la filosofía en nuestro país, comprendiendo que aún hay muchas cuestiones por problematizar, construir y reconstruir.

Para ello, en un primer momento haremos una breve contextualización y problematización de la enseñanza de la filosofía en Colombia, a partir de los textos *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica* de Diana Melisa Paredes Oviedo y Andrés Carmona-Cardona (2019) y *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* del MEN (2010). El primer texto nos ayudará a comprender el proceso de los últimos 20 años de la enseñanza de la filosofía en nuestro país. Se pone el énfasis con el segundo texto en las orientaciones que tenemos como docentes de filosofía para ejercer dentro del aula. A partir de comprender esto, expondremos algunas problemáticas o tensiones que se pueden evidenciar dentro de las aulas, basadas en experiencias propias o enunciadas por otros autores. Mostraremos algunos problemas existentes en el acceso al conocimiento filosófico por parte de todas las personas, y la necesidad de que la enseñanza de la filosofía se piense en función de la disposición a dar el conocimiento filosófico a todas las personas. Esto con el fin de que los/las docentes se piensen sus prácticas comprendiendo que todos aprenden diferente.

En un segundo momento, hablaremos del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la pedagogía socio-crítica, a partir de dos textos centrales del autor brasileño Paulo Freire titulados *Educación como práctica de la libertad* (2005) y *Pedagogía del oprimido* (1972), y de un artículo de Edgar Eduardo Castro Castro (2013) titulado “Perspectiva Pedagógica Sociocrítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia”, para aterrizar la discusión en nuestro país. Para la propuesta que vamos a dar es importante situarse en una concepción

pedagógica que rompa con las relaciones tradicionales entre docente y estudiante, y concebir esta relación de pares, donde los dos roles están en un constante enseñar-aprender.

Por último, hablaremos de la comprensión de la filosofía desde la “filosofía práctica”, a partir del texto “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica” de Diana María Acevedo y Maximiliano Prada Dussán (2017). Con este texto queremos dar énfasis a la necesidad de llevar una filosofía no simplemente teórica dentro del aula, sino una filosofía que permita la transformación, no solo social sino del individuo.

### **3.1.1 Contextualización y problematización de la enseñanza de la filosofía en Colombia**

En el texto *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica*, podemos encontrar la historia de la enseñanza de la filosofía desde los años 90, se expone el proceso de enseñanza de la educación filosófica en términos estatales que, dan un cambio de concepción de la filosofía y su enseñanza en el aula.

En este documento cuentan que, en el año 1994 a partir de la *Ley General de Educación*, el objetivo de la filosofía era la formación de aquellas personas que optaron por dicho énfasis. Esta formación estaba dirigida a la metafísica, ontología, epistemología, y algunas veces, a la ética y la moral, pero como tal, no había una orientación específica para el área.

En el año 2000, se dio una transformación a nivel general en la educación en Colombia, adoptando las competencias para la planeación y el diseño curricular. Para el caso de la filosofía, implicó un giro en la prueba ICFES en la que los campos a evaluar se redujeron a los siguientes: ética, antropología, epistemología, ontología y estética. También en ciertas ocasiones se pedía a los estudiantes tomar postura frente a algunas teorías filosóficas. Si bien el panorama parecía alentador, muchas de las críticas a estas pruebas radicaban en la especialidad del lenguaje empleado, la incapacidad de poder evaluar contextos particulares de los estudiantes y la concentración en una filosofía vista desde una perspectiva histórico-lineal y centrada en el pensamiento occidental. (Carmona, Paredes, 2018, p. 5)

En el año 2007, el ICFES emitió un documento titulado *Fundamentación conceptual área de Filosofía*, en el cual entienden la filosofía desde 6 matices: 1) como interpretación de la existencia y camino hacia el conocimiento, por ello la necesidad de rescatar su historia; 2) para dar sentido y valor en función de la formación de un individuo ético, responsable y libre; 3) como relación del contexto del estudiante con la base conceptual del área; 4) como espacio de discusión, reflexión, crítica y argumentación del estudiante para que contribuya a construir identidad; 5) para promover la actitud que cuestiona y es crítica frente a la vida; y 6) para reflexionar críticamente sobre la realidad y la existencia. Esto con el fin de que la formación filosófica procure:

que el estudiante colombiano, con base en el patrimonio filosófico de la humanidad, genere herramientas conceptuales por medio de las cuales piense las diferentes dimensiones de la realidad y de su existencia personal y social como sujeto perteneciente a un contexto, con derechos y deberes. (Carmona, Paredes, 2018, p. 7)

Por último, en el año 2010, sale el documento *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* del MEN, donde se da una guía al docente en la enseñanza filosófica a partir de tres cuestiones. La primera es que el área desarrolle las competencias a partir de la concepción de que la preocupación central de la filosofía y la pedagogía es la formación de las personas. La segunda son las preguntas, que centralmente trabajan desde la tradición filosófica, las cuales deben ir enfocadas en el conocimiento humano, la estética y la moral. Y, por último, una propuesta curricular, didáctica y de implementación basada en problemas, donde los estudiantes aprendan a partir de la indagación y el examen constante de lo que consideran justo, correcto, bueno, etc. Según estas orientaciones la tarea que le corresponde a la filosofía es:

promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas potencialidades, el aprendizaje de la Filosofía permite pensar y experimentar las cuestiones referentes a la certeza, la justicia y la belleza. Estos problemas deben ponerse en relación con situaciones reales de nuestra sociedad tales como la violencia; las formas de dogmatismo religioso, ideológico y político; la violación de los derechos

humanos; la intolerancia ética y política; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana. (MEN, 2010, p.23)

El contexto histórico de la enseñanza de la filosofía en nuestro país nos permite comprender las visiones, énfasis y orientaciones que ha tenido esta área dentro de las aulas por los últimos 25 años aproximadamente. Vemos que hablan de centrar en los estudiantes y sus contextos, haciendo de la filosofía una herramienta para comprender, reflexionar y criticar su realidad. Frente a esto vemos que, si bien,

La meta es cultivar unas cualidades y competencias que permitan reflexionar sobre los problemas propios, tanto a nivel individual, como a nivel colectivo; no basta con reconocer unos hitos históricos en el pensamiento filosófico, algunas frases o autores, se trata de impulsar en la clase de filosofía el uso de argumentos claros y a la puesta en marcha de un diálogo respetuoso que responda a las necesidades formativas del estudiante de educación media en Colombia. Así, la historia de la tradición filosófica y el ejercicio mismo del filosofar se conjugan de la mejor manera. (Carmona, Paredes, 2018, p. 8)

La tarea que nos corresponde en la actualidad es realmente llevar a la práctica la contextualización de la enseñanza de la filosofía dentro del aula, que permita esos conocimientos amplios, históricos y filosóficos, pero que corresponda a las necesidades del estudiante y de su contexto. Debemos comprender que nuestra enseñanza no va enfocada a un grupo de personas dedicadas y especializadas en filosofía, o que les interese convertirse en filósofos, sino principalmente a niños/as y adolescentes que están en proceso de comprensión de su entorno y de sus propias vidas. Debemos mostrarles que la filosofía es útil para ellos, que les permite reconocer, reflexionar y decidir sobre los criterios con los que se van a moldear para asumir su vida individual y social.

Para optimizar la enseñanza de la filosofía hay que reconocer, siguiendo a León Gómez, que “actualmente se conforma con desarrollar procesos básicos de lectoescritura, en los cuales los sujetos logran en el mejor de los casos hacer una paráfrasis de los autores clásicos” (Citado en Paredes, Restrepo, 2013, p. 38). Este hecho posiblemente corresponde a que dentro de los documentos legales se le da un valor muy alto a la lectura y escritura de textos. Afirman que:

La formación filosófica es en esencia una actividad en la que se fomentan procesos de reconstrucción de sentido o interpretación, a partir de la lectura rigurosa de textos en los cuales se puede encontrar lo que un autor ha querido transmitir sobre un asunto determinado. Pero, adicionalmente, estos textos implican en muchas ocasiones la comprensión de nociones provenientes de otras disciplinas -ya sean históricas, científicas o artísticas-, a partir de las cuales, parece inevitable plantear ciertos problemas filosóficos. Estos últimos surgen de la necesidad de dar respuestas a los distintos interrogantes que nacen de la experiencia que tienen los jóvenes en el mundo de la vida, en el que interactúan con los demás y con la naturaleza. (MEN, 2010, p.35)

Si bien la lectura rigurosa de textos puede ser una herramienta importante en el aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, no debe limitarse exclusivamente a esto . Pues es necesario comprender que dentro del aula los/las estudiantes tienen distintas formas de aprender y de motivarse. En este sentido es necesario ir contemplando otro tipo de dinámicas que vayan más allá de:

a) la clase magistral del profesor de filosofía, concebida como una “obra” ejemplar de pensamiento en acción; b) los grandes textos de filosofía, y c) la disertación y comentario de texto como modelos acabados de pensamiento para aprender filosofía o aprender a filosofar. (Gómez M., 2011, p. 5)

Ser docente implica no solo saber a grandes rasgos o con un intento de profundidad sobre la disciplina, sino principalmente se basa en la preocupación, motivación e impulso en cómo enseñarla. Es necesario salir de las clases centradas en lo verbal (la lectoescritura, los grandes discursos del/la docente, etc.) en función de proporcionar dentro del aula formas de enseñar distintas y diversas que se adapten no sólo al estudiante que se encuentra muy interesado en leer y escribir, sino también en aquel que prefiere escuchar, sentir, experimentar, en aquel que aún no se encuentra motivado por aprender, o que no comprende cómo es su proceso de formación y de qué forma aprende mejor. Ante eso, debemos ampliar el espectro, mirar el panorama, y comprender que quizás, si bien es importante la lectura y escritura, no sólo para la filosofía sino para la vida en general, habrá aquellos que deseen aprender también de otras formas.

Parte de reconocer las otras formas de enseñanza, de aplicar las cosas positivas de la enseñanza tradicional, pero transformar y replantear nuevas dinámicas, es el

reconocimiento de que en medio del aula todos/as merecen entender, comprender y aprender filosofía.

Todo individuo debe tener derecho al estudio de la filosofía bajo cualquier forma y en cualquier lugar del mundo; que la enseñanza de la filosofía debe desarrollarse en todas las ramas del saber; que debe nombrarse explícitamente con la palabra filosofía; que debe ser ejercida por profesores calificados y deberá vincularse a la formación académica y profesional en todos los campos, manteniendo su autonomía. (Rojas S., 2015, p. 22)

Por ello la enseñanza de la filosofía debe empezar a hablar en la cotidianidad, a gritos si es necesario, sobre sus bases, levantadas a partir de cuestionar, reflexionar y criticar, que la filosofía no ha estado en manos, y al acceso, de todos y todas, que sus dinámicas se han cerrado a la potencia de comprenderla desde distintas posiciones y formas. La enseñanza de la filosofía debe proponerse enseñar la filosofía a aquellos sujetos que estén dispuestos a leer libros enteros, pero también a aquellos que no pueden o quieren leerlos. La filosofía para ser enseñada ampliamente debe pensarse en la diversidad en el aula, en cómo explicar las distintas teorías, conceptos y planteamientos a todos/as, debe pensarse para un aula diversa.

### **3.12 El proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la pedagogía socio-crítica**

El concepto de enseñanza-aprendizaje se ha tomado en la investigación a partir de la pedagogía socio-crítica. Comprendemos que este postulado permite reflexionar a profundidad los distintos roles que existen dentro del aula, apartándose de las ideas del/la docente como poseedor absoluto del conocimiento y a los/as estudiantes de ningún conocimiento.

Para la perspectiva pedagógica socio-crítica el centro de la Escuela es la persona en relación con los otros, es así como:

El primer trabajo de los educadores de base será la presentación del programa general de la labor que se iniciará. Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició”. (Freire, 2010, p. 157).

Además, en sintonía con Castro, es en función de aquello que se promueve humanamente que se da el ejercicio de construcción del proyecto educativo, el currículo, el plan de estudios, la evaluación junto con los demás elementos complementarios del ambiente escolar (2013, p. 82).

Esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje nos ayuda a comprender que la construcción en el aula no depende sólo del/la docente, sino que debe implicar a todos/as los que pertenecen al aula, esto significa incluir a los estudiantes. Esto se contrapone a aquellas reglamentaciones que quieren orientar la educación a fines que no corresponden a las necesidades de los individuos en el aula. Esencialmente es una contraposición a lo que Freire (1972) denomina educación bancaria, pues la educación no irá enfocada en las necesidades productivas de la sociedad (que van focalizadas principalmente a producir para las grandes empresas), sino en las necesidades políticas, económicas y culturales del individuo, su contexto y su comunidad.

En nuestra sociedad estas dinámicas escolares corresponden a que el centro de la educación no versa en fijarse en el ‘otro’ como persona, comprendiendo esto como un trabajo de la educación principalmente humana. Al contrario, en nuestra sociedad la educación se centra en la productividad. Esto implica en el ámbito personal que lo que esperan de las personas principalmente es que sea productivo, que entre a la escuela, colegio o universidad en función de adquirir los conocimientos y la disciplina básica necesaria para que el día de mañana sea un trabajador idóneo.

La Escuela en Colombia, es vista en función de la integración para la productividad; se busca formar en competencias básicas, competencias para cada área del conocimiento, competencias laborales generales y específicas, competencias para el dominio de una segunda lengua o bilingüismo, competencias para la innovación y el emprendimiento, todas ellas articuladas dentro de un enfoque positivista de la Educación cuya pretensión es homogeneizar los procesos de la Escuela. (Castro, 2013, p. 82)

Las repercusiones de esta concepción de la escuela recaen principalmente en los estudiantes que no son vistos como sujetos con cualidades y habilidades que el día de mañana pondrán a disposición de la sociedad; son vistos en realidad como sujetos capaces de transformar su energía en productividad ; productividad en la que no interesa en el fondo

si es buena o mala persona, si se siente contento o desdichado de su vida, solo interesa que los trabajadores produzcan sin reclamos. Ante esta reducción del sujeto a su capacidad de productividad, se enarbola la idea de la necesidad de cambiar el foco de la educación, donde el centro no sea las competencias para la competitividad, sino el aprendizaje para la vida.

Se propone una forma de comprender la Escuela donde el humanismo toma fuerza, ya que no puede entenderse la educación como aquella que está sujeta a resolver los problemas de la empresa de manera exclusiva, no puede ser exclusivamente la de un ser humano “capacitado” para una “institución”. (Castro, 2013, p. 80)

La visión de la escuela exclusivamente para el ser humano “capacitado” para una “institución” hace que la preocupación por la formación de los individuos no sea lo central, e incluso incentiva que dentro del ámbito educativo existan exclusiones. ¿Qué hacer por ejemplo con aquellas personas que por su condición física no tienen un rango de productividad alto según los parámetros sociales? Es por ello, que es de vital importancia concentrarse en la necesidad que desde la pedagogía se le dé un carácter a la educación principalmente humano, para que exista realmente una educación para todos y todas, independientemente de su grado de “utilidad” productiva dentro de la sociedad.

Ante este panorama, es necesario plantearse cuál es el rol que como docentes queremos ejercer dentro del aula y qué tipo de educación queremos llevar. Por ello creemos que “La educación auténtica, [...] no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo”. (Freire, 2005, p. 113) Esto significa que el/la docente no debería hacer su clase para, ni sobre el/la estudiante, sino con él/ella. Por ello debemos cuestionarnos qué tipo de docente queremos ser. ¿Queremos ser el jefe que busca alienar a su subordinado, o el aliado y compañero que busca una salida para cambiar las condiciones injustas que existen? “La pedagogía socio-crítica en cuanto al quehacer del educador, lo considera como formador desde el humanismo y le promueve para pensar críticamente sus acciones en la Escuela” (Castro, 2013, p. 84) y en la sociedad.

La labor docente es en función de la sociedad y es enfocada a la construcción de la humanidad, pero ello no implica que siempre el/la profesor/a vea al otro como ser humano,

incluso como par, sino existe el/la docente que ve al otro como inferior, y ante esto lleve su relación en términos sociales, como la relación de jefe-empleado.

Lo que sugiere la pedagogía crítica es que en la Escuela la relación educador-educando se humanice, de suerte que el conocimiento ayude, en primer lugar, al educando a comprenderse como actor de su historia y constructor de su futuro, y desde allí la formación humana no corresponda a cumplir funciones en la sociedad, sino sea evidentemente una formación para humanizar la realidad social superando las diversas expresiones de injusticia que están presentes hoy en el ambiente nacional. (Castro, 2013, p. 83)

La labor del docente dentro de la sociedad actual va más allá de presentarle la información o la forma de obtenerla al estudiante, pues si se limita a ello, quedará su relación limitada a seres humanos que depositan conocimientos al otro ser humano que tiene al frente, que está vacío ante el mundo y necesita ser llenado. La educación “No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 2005, p. 90). No se puede seguir reproduciendo la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa principalmente en la relación docente y estudiante o se basa en transmisión de conocimientos y contenidos de una cabeza a la otra. Tampoco que su utilidad se da en la aprehensión de esos conocimientos para que el estudiante el día de mañana logre desempeñar bien su rol productivo dentro de esta sociedad. Apuntamos a una relación de profesor/a-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayude verdaderamente a comprender el mundo en que se habita y sus problemas, buscando la forma de solucionarlos.

Los docentes son quienes pueden asumir el compromiso de transformar el ambiente de la Escuela e incluso de las instituciones que de alguna manera influyen en ella, para que así se pueda llegar a ofrecer educación de calidad a los estudiantes; ya que como profesionales en su campo pueden influir en quienes tienen el compromiso de educar para que direccionen desde los principios hasta las acciones, pensando en formar personas, encaminando los medios y los recursos hacia ese fin. (Castro, 2013, p. 83)

Los/as docentes son quienes en un primer momento deben ser la vanguardia, tomar la iniciativa para construir, reconstruir y derrocar los imaginarios de que él/ella está en la escuela para simplemente hacer cumplir la disciplina y mostrar la verdad. Su actitud

debe ser de transformación de esas relaciones en la escuela para que se posibilite realmente una educación no guiada a la producción sino a la formación de las personas, una educación que se enfoque en aprender a comprender los problemas que existen dentro de la sociedad, que busque la forma de cambiar aquellas prácticas que no son justas, que estancan. En esencia, buscamos:

Una educación que posibilite al hombre [y a la mujer] para la discusión valiente de sus problemáticas, 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 pérdida 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, 1972, p. 85)

Esta es la educación que debemos abanderar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular de la filosofía, pero en general en todas las áreas, este es el tipo de educación que sí permitirá una real educación al servicio de las personas que la reciben y no de externos. Buscamos una educación que abarque a todas las personas, que no excluya, que no se piense siempre desde el mismo punto, que reflexione sobre su contexto, que busque cómo salir de las encrucijadas cotidianas, que vea las condiciones diferenciales como retos, y no como factores de rechazo o exclusión.

Queremos una educación donde veamos a todos/as igual, pero haciendo énfasis en sus diferencias, comprendiendo que necesitan entender el mundo y transformarlo pero partiendo de que habilidades, fortalezas, gustos, debilidades son variadas, y que todos/as y cada uno/a del/a que pertenece al aula, independientemente de su rol las tiene. Deseamos permitirnos como profesores y profesoras encontrarnos, reconocernos y aprender en la diferencia, para así poder enseñar desde allí. En esencia, buscamos que los/as docentes reconozcamos el aula diversa.

### **3.13 Filosofía práctica**

Sobre la filosofía podríamos hablar de varios autores y varias teorías que darían su punto de vista frente a lo que es y lo que implica. Queremos traer a colación desde la

comprensión de la filosofía como una práctica, ya que se considera “fundamental rescatar el papel de la filosofía, pero no solo de una filosofía teórica, sino que manifieste interés por las problemáticas sociales, es decir que sea práctica y comprenda desde la misma realidad al individuo que en ella habita.” (Rico, 2014, p. 106)

Como hablábamos anteriormente la educación ha sido enfocada en aras de la productividad, y en esta concepción “la filosofía ha sido reducida aquí al análisis de textos, a través de técnicas lógicas y argumentativas” (Acevedo, Prada, 2017, p. 21). Para ello es de fundamental importancia retomar la necesidad de darle peso a la filosofía, no solo por su carácter práctico meramente productivo, sino igualmente comprender que en la vida diaria tiene una utilidad, que debe ser llevada también a la escuela. “De acuerdo con esta noción, la filosofía se relaciona con la vida en aras no de la productividad, sino del encuentro de las personas a través de la búsqueda de la vida buena.” (Acevedo, Prada D, 2017, p. 18). También,

la filosofía es una construcción constante, una actividad. Quien está puesta en cuestión es la persona misma que filosofa, y con ella su contexto vital y de acción, sus deseos, sus expectativas, las redes y los vínculos que la soportan, su comunidad, su historia...; todo ello está sujeto al cambio y es por tanto contingente. (Acevedo, Prada D, 2017, p. 28)

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía es de vital importancia comprenderla desde su acción y su capacidad de construcción. Verla como un arma que ayuda a entender el contexto y que busca que las personas que la adquieren no encuentren en ella simplemente adquirir conocimiento de teorías “sino en la revisión constante de su vida y su mundo a partir de ellas. Su vida es un constante modo de llegar a la sabiduría, sabiendo que ello consiste en un constante ejercitarse.” (Acevedo, Prada D, 2017, p. 28)

Percibir de este modo la filosofía en el ámbito educativo donde el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar guiado por la necesidad de que tanto el docente y el estudiante busquen y encuentren herramientas para comprender su contexto y transformarlo. El papel de la filosofía no es solo cuestionar lo externo, sino también lo interno para potenciar el acto de transformación. Por ello, dentro del aula no nos limitamos

a ‘saber’ de filosofía, a criticarla y reflexionarla, sino también adecuarla con el fin de analizar en nosotros mismos qué está bien y mal.

En términos del examen sobre sí misma(o), se trata de que el ejercicio filosófico –el descubrimiento de un concepto, un valor o de una idea que está en la base de los modos de pensar con los que nos identificamos o comulgamos, los modos de relacionarnos con el mundo que compartimos, en suma, el autoconocimiento– puede ser el inicio de una autotransformación. Al identificar los conceptos que guían la vida, es posible examinarlos, entender su naturaleza, cuestionarlos y, si es el caso, tomar distancia frente a ellos o también, fortalecerlos y comprenderlos. Este ejercicio permite la crítica y la movilidad del pensamiento, nos acostumbra a estar abiertas y abiertos a las maneras diversas de pensar, es una invitación a revisar nuestras propias creencias, valores e incluso nuestros deseos. (Acevedo, Prada D, 2017, p. 29)

Es de este modo que, sin abandonar el plano teórico de la filosofía, abanderamos su práctica para que remueva, cuestione y cambie en lo concreto la forma de ser docentes, de entender la filosofía, de entender los/as estudiantes. También de tener la habilidad de ligar la vida con ideas, conceptos, valores, pensamientos, y estos me permitan a mí como docente y a mis estudiantes, llevar a los hechos la filosofía. Ésta, a su vez, sea capaz de construirnos como individuos que no sólo piensan y teorizan, sino sienten y viven en un contexto particular que los interpela constantemente.

Es por ello, que nuestra labor como profesores/as de filosofía, es hallar en la vida del estudiante la conexión hacia la filosofía, reconocer los problemas cotidianos de los estudiantes, sus preocupaciones, angustias, para relacionarlos con el conocimiento filosófico y llevar a cabo tanto práctica como teóricamente la filosofía, teniendo en cuenta las particularidades y diferencias en el aula.

### **3.2 Aula diversa**

El aula diversa se entenderá como aquel lugar donde convergen nuevas prácticas y discursos en torno a la relación enseñanza-aprendizaje y su respectivo proceso. Estos nuevos discursos se enmarcan en el reconocimiento de la diferencia, hacia una pedagogía de las diferencias donde quien cohabita el aula se sepa y se desenvuelva en y con la diferencia de sí y de quien le acompaña en el proceso. Para situar esta discusión, la

posibilidad y la necesidad del aula diversa, se desarrollarán dos debates para su fundamentación: en un primer momento la disputa entre los conceptos de capacidad y discapacidad y sus implicaciones en el imaginario social; en un segundo momento, la diversidad y la diferencia como esos lugares discursivos que se transgreden para darles una nueva posibilidad en la práctica.

### **321 Capacidad vs discapacidad: una disputa**

Para iniciar este apartado es pertinente hablar del concepto de normalidad, puesto que es desde este que se nos permite llamar a alguien diferente, raro, anormal, capacitado, discapacitado. Seguido de la apertura con el concepto de normalidad, se tensiona el concepto de discapacidad en los entornos sociales, educativos y políticos, para dar cuenta de la necesidad de transformar los discursos sobre las capacidades y, así mismo, de las discapacidades.

El concepto de normalidad es el que ha permitido, desde un lugar nominal de privilegios, encasillar todo aquello que quede fuera de él, lo lúgubre no es lo que el concepto en sí mismo hace, sino las aplicaciones sociales, políticas y educativas que este tiene en la realidad de las sociedades y las personas en que en ella viven y conviven. En una compilación de Patricia Brogna titulado *Visiones y revisiones de la discapacidad* (2009), hay un texto oportuno a esta discusión de Lennard J. Davis titulado “Cómo se construye la normalidad, La curva de bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX”, donde reconstruye el imaginario sobre la idea de normalidad en el siglo XIX y las implicaciones al concepto de discapacidad que éste tiene, atravesando los cuerpos, las capacidades, los prospectos y tendencias de cómo se debería ser para ser normal.

Para comprender el cuerpo discapacitado es necesario retomar el concepto de normalidad, del cuerpo normal. Los estudios sobre la discapacidad han enfocado excesivamente a la persona con discapacidad en cuanto objeto de investigación, de la misma manera que los estudios raciales han enfocado sobremanera a la persona de color. Pero así como recientemente diversas investigaciones respecto a las razas humanas han vuelto a interesarse en la persona blanca, yo quisiera enfocar, más que la construcción de la discapacidad, la construcción de la normalidad. Lo hago porque el “problema” no consiste en la persona con discapacidad; el problema es la forma en que

se construye la normalidad, creando así el “problema” de la persona discapacitada. (Davis, 2009, pp.188-189).

Pues bien, centrarnos inicialmente en el “problema” de la discapacidad es asumir de facto que hay un problema con la discapacidad, o que la discapacidad es un problema, sin analizar el por qué, más allá de la dificultad o limitación, hay un concepto que precede y es el de normalidad. Con esta referencia a Davis no quiere decir que las personas con alguna discapacidad solo desde el siglo XIX fueran tratadas como un problema. La literatura nos muestra que mucho antes las personas eran diferenciadas, categorizadas y priorizadas o rechazadas según esa categorización y diferenciación. Lo que aquí se quiere poner en tensión con este autor es la aplicación de algunas fórmulas científicas al concepto de normalidad que se aplicarían para juzgar ya no desde el prejuicio, sino desde el juicio científico, quien era apto o no, quien era normal o no.

El rastreo del autor se consolida en el estudio estadístico, pues la estadística fue aplicada para promover datos para la regulación de la política, analizando el desplazamiento de este concepto puesto al servicio ya no del Estado, sino del cuerpo, desde una forma de analizar una política sana, servía para analizar un cuerpo sano.

El concepto de normalidad en esta compilación de Brogna se está pensando con su influencia en el imaginario social, Rosita Edler Carvalho nos presenta en *La clasificación de la funcionalidad y su influencia en el imaginario social sobre las discapacidades*, la insistencia de estas ideas de normalidad, capacidad y funcionalidad como aparatos lingüísticos que encarnan prácticas de discriminación y de perpetuación de la división, la estigmatización y control social. Nos muestra también cómo estas ideas resuenan en las personas que presentan alguna diferencia altamente notoria, generando ya sea rechazo o compasión por parte de los que se asignan y asignan a otras personas la normalidad. “Prevalecen ideas deterministas o fatalistas, suscitando emociones que van desde la compasión hasta el rechazo, casi todas producto de una especie de desesperanza respecto de los posibles cambios” (Edler, 2009, p.138). Las implicaciones de estas visiones sobre la discapacidad en lo social, en innumerables textos que generan una imagen de la persona a través de su discapacidad como un monstruo, como un engendro, como aquello que debe desaparecer o aquel que se debe salvar, por el/la que se debe tener la compasión divina,

pero siempre bajo la mirada de que hay algo en él o ella que debe ser cambiado. Aun cuando no se pueda cambiar, siempre, como lo pone la autora, esa desesperanza vuelca a la compasión, al asistencialismo, al no reconocer las diversas capacidades de quien no posee otras, sino enfatizando siempre en aquello faltante.

Este análisis nos lleva a preguntarnos hasta qué grado son invisibles o están camuflados los sentimientos de rechazo respecto a lo que ha causado la discapacidad y ha colocado a las personas en la categoría de “no sanas”, e “insanas” o de “divergentes” en relación con el modelo de la normalidad aceptado y deseado socialmente. De acuerdo con tal patrón, las demás personas son “sanas” o “normales.

Históricamente, la denominación de la “persona portadora de incapacidad” (o cualquier otra que esté vigente) respecto a un individuo deriva de un esquema comparativo de las personas que ubica a algunas en una situación de desventaja respecto a los miembros de un grupo. (Edler, 2009, pp. 138-139)

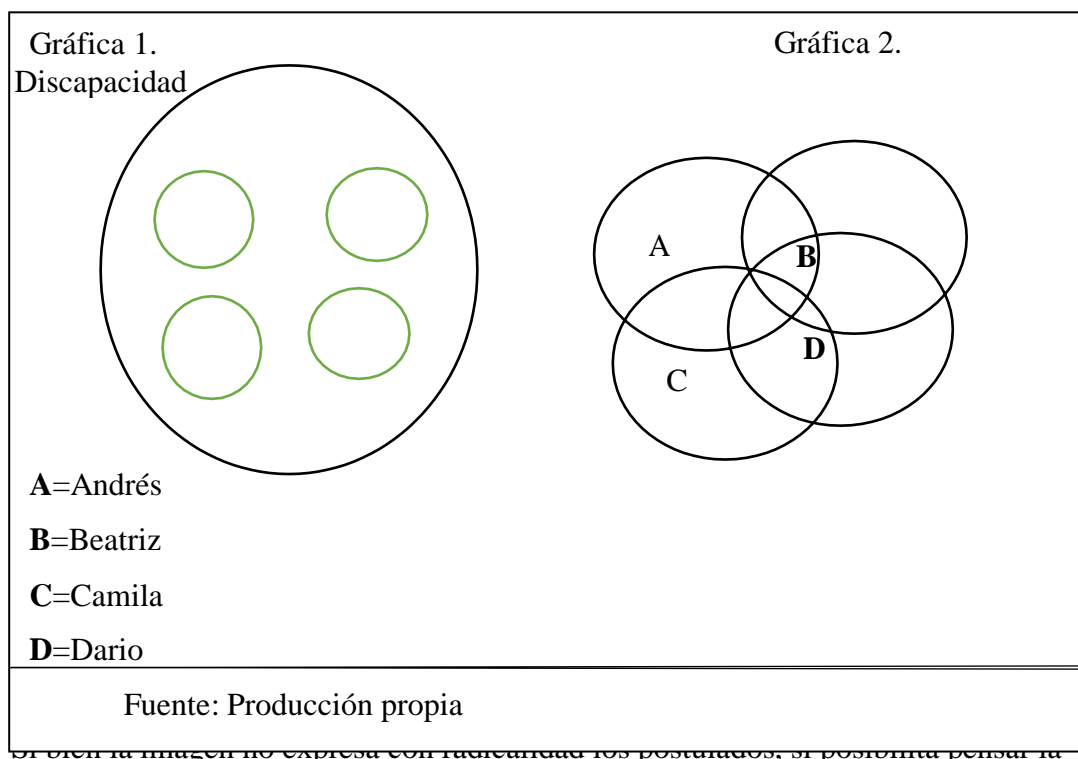
La discapacidad, que deriva de los términos de normalidad, capacidad y funcionalidad, se da en relación con una comparación, de aquí que sea fundamental rastrear su lugar, si bien no de exacto origen sí por lo menos de instancias donde se instauró con fuerza y de las prácticas sociales aprobadas que legitiman su uso, aplicación y relación.

Las referencias genéricas a las personas con discapacidad, referencias hechas con las debidas reservas y según los fines a los que se destinan los textos que las emplean, pueden justificarse porque hay una especie de homogeneidad básica en la percepción social sobre estas personas, en la medida en que la idea de la incapacidad se asocia con ciertos límites, con ciertas discapacidades, cualquiera que sea la manifestación de la incapacidad que padecen, y porque generalmente casi todas las víctimas de mecanismos de segregación y de exclusión. Sin embargo, aunque en términos generales pertenezcan todos y todas a un mismo grupo –el de las personas con discapacidad-, es necesario reconocer que existen diferencias patentes, tanto desde el punto de vista colectivo como del individual. (Edler, 2009, p. 140)

El punto que aborda Edler allí resulta fundamental en la reflexión de las prácticas en función de las relaciones con y para la diferencia ; si bien es claro que no se puede negar que hay personas que tienen ciertas capacidades y otras que no, esas capacidades son múltiples y diferentes, aun cuando se piense en personas que comparten el

no tener la capacidad de la escucha, o del habla, o de la vista. Es ingenuo pensar que ese elemento en común las hace a todas subconjuntos de un solo conjunto, el de la discapacidad, en vez de pensar que todas las personas son conjuntos y que hay una intersección que puede ser tener cierta discapacidad, elemento que será ejemplificado en la siguiente imagen:

Imagen 1



formas en cómo se da cuenta de la relación con la diferencia. La gráfica 1 muestra esa mirada convencional de la discapacidad, dándole lugar a la persona solo a través de los ojos que no ven más allá de la discapacidad. Podemos decir que Andrés, Beatriz, Camila y Darío tienen una discapacidad, mirada que aun los limita, desde la gráfica 1 estas personas son discapacitadas. En el caso de la gráfica 2 estas personas claramente comparten más de una cosa en común . Podríamos, bajo la misma línea discursiva, decir que una de esas intersecciones visibles es la discapacidad, pero no ignoraremos el resto de las intersecciones que, a su vez, también son visibles y no corresponden a la discapacidad. De hecho, no se agregó color a la gráfica precisamente porque cualquiera de las intersecciones

podría ser la discapacidad, quizá la más pequeña, quizá la más grande, eso depende de quien la vea y quien la aplique con relación a su visión del entorno social.

En la gráfica 1 no solo se ignora la multiplicidad de facciones propias que constituyen a cada persona como diferente sino, además, las abarca en un gran grupo que es el de la discapacidad. Ignora también las diferentes discapacidades que puede haber o, siendo más fiel a la gráfica 2, ignora la variedad de capacidades que se tienen y que no se tienen, haciendo también de la discapacidad más que una condición que atraviesa las vivencias de la persona, una categoría que encierra indiscriminadamente a quién física o intelectualmente no cumple con el margen de la normalidad, poniéndole sin razón frente al pabellón de fusilamiento del trato social.

Decir que las personas en condición de discapacidad necesitan tratos diferentes, aun cuando se habla de ellas como un solo grupo homogéneo, suena algo contradictorio. No se puede decir que quien es ciego es igual a quien es sordo, o si Andrés es ciego es igual a Beatriz que también lo es. De allí que, aun cuando se necesiten apoyos en el aula respecto al acompañamiento de las diferentes capacidades que en ella se encuentran, también se necesita disposición del profesorado y de la sociedad para saberse parte de esas grandes intersecciones, parte de un conjunto llamado territorio, casa, colegio, universidad, calle, transporte público, etc. Ese conjunto que es la vida misma, en el que somos conjuntos propios, que diariamente hacemos intersecciones con los y las otras.

La discapacidad puesta desde la visión de la normalidad es un problema tanto social como político, por ende, educativo. Sin embargo, las personas puestas desde la visión y la revisión de sus múltiples capacidades y diferencias representan un reto tanto social como político, por ende, educativo. Un problema no es igual que un reto. Quienes consideran la discapacidad como un problema, y son tan amables de plantearlo además como “un problema de todos”, posiblemente no comprenderán la importancia de ver la cara detrás de quien recibe y es juzgado por ese enunciado. Cuando algo se nos presenta como problema, no necesariamente somos quienes le debían dar solución y menos si es “un problema de todos”. Cuando algo se nos presenta como reto, los retos son personales, siempre interpelan a la persona que es retada, un reto supone una superación; si lo pensamos desde la gráfica 1, la “discapacidad” es “un problema de todos”, si lo pensamos desde la gráfica 2, la

“discapacidad” es un reto que debo superar, ¿cómo?, *viendo la persona y no su discapacidad.*

### **322 Diversidad/diferencia**

En este apartado tensionaremos los conceptos de diversidad y diferencia, dando lugar a postulados teóricos que se nos han presentado a lo largo del proyecto pedagógico, y que serán sustento para el mismo. Para ello, nos remitiremos primero al concepto de diversidad, del cual extraemos las formas en las que ésta se enuncia y su necesidad de implementación en lo educativo, defendiendo el lugar de la inclusión que debe traducirse a unas lógicas de diversidad para que las personas dejen de verse como “incluidas”, y empiecen a verse como parte de . Seguido de esto, iremos al concepto de diferencia, cómo ha sido utilizado, cómo ha sido indicador de “normalidad” y cómo a partir de él se puede transgredir el lenguaje para que enuncie lo que siempre ha invisibilizado. Después de traer a la discusión los conceptos, lo que se busca es relacionarlos, rastrear el punto donde se cohesionan y proyectan en la educación, dando emergencia y sustento a una de las categorías base de nuestra investigación, a saber, el aula diversa.

Cuando hablamos de diversidad hablamos de diversidades: sexual, cultural, étnica, lingüística, biológica, y funcional; lo que parece indicar que, en tanto diferentes en su enunciación y contenido, es decir, las características que las distinguen, no se corresponden unas con otras, lo que nos plantea un problema en el ámbito social y por ende en el educativo. Si exigimos los derechos de la diversidad sexual o los hacemos respetar en el centro educativo, quizá corramos el riesgo de que se pueda violentar, discriminar o rechazar por otra característica que no le pertenece a dicha diversidad sexual; de hecho, las personas diversas sexualmente terminan siendo oprimidas por pertenecer a una u otra cultura, o por su etnia, o por su lengua, o sus capacidades, lo que implica que la lucha por la diversidad debe ser una lucha transversal de la sociedad, sin distinción entre diversidades más que para categorizar sus contenidos y no a las personas. Por lo anterior, la necesidad de pensarnos estas transformaciones desde la educación, donde las personas aprendan y enseñen desde, y para, la diversidad.

La diversidad viene del latín *diversitas*, que significa no solo diversidad sino también diferencia . Este término se refiere por consiguiente a lo múltiple, pues no puede darse una relación de diferencia, de diversidad, si no hay más de uno/a que necesariamente no sea igual al/a la otro/a. De aquí que en la educación pensar la diversidad no es una cuestión mínima, de hecho, es absurdo suponer que en un ambiente educativo no hay diversidad : la hegemonía es una pretensión ambiciosa de aquellos que solo ven números y uniformes, mas no personas. En *De educación especial a educación en la diversidad*, Jiménez (1999) la educación en la diversidad será definida

como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales. (Jiménez, Vila, 1999, p.38)

La educación en la diversidad será pues, una propuesta dirigida a la transformación de prácticas e imaginarios que atraviesan la relación enseñanza-aprendizaje. Pero esta apuesta por la educación en la diversidad sigue permeada por la concepción de diversidad no en tanto su relación con la diferencia, sino por la diversidad como forma categorial de enunciar y clasificar las diferencias, es decir, aunque se parte de las singularidades de los sujetos estos aún son vistos desde sus diferencias, haciendo que la brecha relacional siga presente. Así pues, la diversidad llega a ser un concepto que entendido desde la terminología nos permite una amalgama de variaciones, que a la hora de ser implementado en la práctica educativa y social tiene muchos problemas; uno de ellos llega a ser la idea de proteger, cuidar, rechazar, incluir y excluir a las personas según sus características más notorias. Podemos llamar diversidad corporal a un conjunto de cuerpos que se diferencian unos de otros, pero en realidad lo que en la práctica se hace evidente es que este conjunto no es para la generalidad de las personas, sino para aquellas que fuera de los cánones son incluidas amablemente por la sociedad como diversas. Si soy gorda, o ciega, o sorda, o mido dos metros, tengo diversidad corporal, soy diferente ¿ante quién?, ante la norma, lo

normal. Así las cosas, los cuerpos, las mentes, las razas y los sexos son diversos no en tanto su relación con su propia diferencia y con la de las y los otros, sino frente a las y los otros normales.

Cada vez que pretendemos asegurar y conservar la expresión “diversidad” algo, alguien se nos escapa; algo, alguien, huye de las certezas; algo, alguien se resiste a ser conceptualizado, se resiste a ser transformado en una temática escolar, banalizada, simplificada. (Skliar, 2008, p.32)

Por ello la diversidad no debe tomarse en su forma discursiva tradicional, donde aún presenta un panorama de inclusión a una normalidad impuesta, donde se categoriza para organizar y no para ser. Cuando hablamos aquí de diversidad lo hacemos desde una necesidad, un llamado a la transformación de las prácticas frente a la misma, una transgresión a la aplicación tanto discursiva como práctica del concepto, donde quepan todas y todos, una no-comodidad donde se reformulen los quehaceres en el aula. Lo que se pinta de heterogéneo termina teniendo pinceladas gruesas de exclusión, de encierro, de nueva-hegemonía.

Este cambio en la relación discursiva-práctica de la diversidad es lo que genera que nos pensemos el aula de diferentes maneras, cambiando así la visión normalizante de la misma, donde un aula regular y un aula inclusiva dejan de verse divididas por sus relaciones internas en tanto que comprendemos que el conjunto de individuos que la componen deja de partir del ser incluidos, o del ser normales o iguales. Para ello se propone la idea de aula diversa, no solo en la capacidad que tiene la misma de reunir diferencias, sino en la relación que se vivencia en ella con esas diferencias. Un aula diversa no se identifica por una característica singular que la ocupe, sino por el admitir que quienes la ocupan no son iguales, no son normales, ni factores a normalizar, no son regulares o irregulares, siempre sí diferentes. Esa relación con la diferencia es lo que permite que el aula siempre dominada por figuras normativas e institucionales cambie su tinte aún desde la institucionalidad en pro de la diversidad, que comprende, agrupa y diversifica a las personas, las relaciones, necesidades y condiciones dentro de la misma, dándole la importancia que se merece al proceso de enseñanza-aprendizaje para todos y todas, quienes

la ocupan, incluyendo docentes, estudiantes, acompañantes, tutores, intérpretes, practicantes, padres de familia, directivos, etc.

Ahora bien, respecto de la relación interna frente a esta diversidad que es, a saber, la de la diferencia, se debe entender, así como con la diversidad, que se debe transgredir la forma discursiva y práctica en la que ésta se emplea, pues la diferencia también es clasificadora, es motivo de exclusión o pretensión de inclusión, es por ello que la diferencia no puede ser una referencia, un recurso nominal, una palabra mal empleada para definir un algo, un alguien. Por ello, se debe, sin más, tratarse como una relación, hablar de ésta desde una forma de relación parte de haber-se comprendido en ella. Es decir, la relación parte de saberse diferente y saber diferente a las y los demás. ¿Por qué una relación y no una nominación? Pues bien, en la relación interviene más de un factor, claro está que, aunque parezca paradójico, se puede tener una relación con la diferencia en tanto nominación, una relación discursiva que conlleva a una relación tradicional con el concepto y esto lleva a prácticas en relación con esta relación, hegemónicas. Transgredir esta palabra se refiere a su uso tanto lingüístico, como práctico, es transformar radicalmente esa antigua relación. La diferencia en tanto relación será pues, más que un entramado discursivo para su validez, una práctica real; la otra, el otro, el yo, no será ya esa característica diferenciadora y excluyente que apartaba, dividía, subdividía y clasificaba, sino aquello con lo que se relacionan entre sí esas partes múltiples.

*Diferencia:* una palabra ya pronunciada desde hace un tiempo inmemorial en la filosofía, antes, mucho antes, que se transformara, en una palabra-objeto, en una palabra-política, en una palabra-pedagógica, en una palabra-sin nadie-dentro y sin nadie-al-otro-lado (Skliar, 2015, p. 165 ).

Así pues, la diferencia para ser una relación y no una simple palabra con la que se señala a el/la otro-otra que está enfrente, debe incluir a ese otro-otra, es decir, debe ser palabra que conversa, discute, debate, no palabra que calla. La diferencia entonces será, en tanto relación, una interacción necesaria entre dos diferencias, o más.

El hincapié que hace Skliar (2015) frente a la diferencia se sitúa tanto en términos nominales como relacionales, poniendo en tensión que la diversidad nos puede hablar de todo y al hablar de todo anula precisamente esa multiplicidad que le compone, la diferencia

en tanto término anula esa individualidad y constitución propia en el sujeto, ambos términos se remiten a relaciones con la exclusión, diferenciación y categorización. El llamado de Skliar es precisamente a desobedecer el lenguaje y esas prácticas que él evoca, así pues, podríamos transformar el concepto de diversidad para entenderlo no como algo categorial, sino como una puerta que se abre ; una puerta no es el principio ni el fin, pero es un medio oportuno para atravesar la norma, lo normal. Así mismo con la diferencia, pues esta puede ser punto de diferenciación, exclusión, pero ser transformada, se requiere el reconocimiento de las diferencias en tanto relación.

Suponer la diferencia en unos pero no en otros resulta de un largo ejercicio de violencia. Usar el lenguaje para atrapar, para enclaustrar, para reducir, para enjaular, para agraviar, para denostar, para empequeñecer, atrapa, enclaustra, reduce, enjaula, denota y empequeñece el lenguaje, pero, sobre todo, a la relación, a la vida. (...) Porque la diferencia no es un sujeto sino una relación. Cuando la diferencia se vuelve sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos de desvío, de anormalidad, de lo incompleto, plagada de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos. (Skliar, 2015, p. 165)

Para que la diversidad sea un concepto puesto en función de la práctica pedagógica es necesario que se vean todas las dimensiones de aplicabilidad . Esto quiere decir no ceñirse al concepto como aquel que genera una categorización diferenciada de las personas, los roles y quehaceres en el aula, sino antes bien, un concepto que, desde sí, marca un panorama amplio a las diferencias que conviven en el aula. La diferencia, entonces, será el pilar para fundar estrategias y uso de herramientas pedagógicas y didácticas que sean utilizadas; será, pues, el foco para establecer la mediación. Cuando se habla de un aula diversa, en la que convergen las diferencias que hacen sobresalir a cada individuo en la colectividad del aula, debe pensarse en aquellos medios que posibiliten el acto educativo; llámense estrategias para planear las clases, o llámense herramientas para llevar a cabo la aplicación de esta; cada paso y medio que se utilice para promover el respeto y la acción, con la diferencia marcarán una pauta para la realización. Se sabe que medios hay por montón ; podría darse una lista de herramientas-medios para realizar una actividad, pero sobre lo que aquí se enfatiza es el cómo se usan, aplican y proyectan en la mediación.

La mediación en el acto educativo, respecto de algún medio, será la clave para que este logre tener impacto en el aula. Puede verse que en los proyectos educativos institucionales y gubernamentales le dan énfasis al logro por competencias, proyectando así estándares de calidad. La calidad, más que una finalidad, se vuelve directriz y fundamento para la aplicación de cualquier medio y estrategia . El problema con la calidad que promueven los centros es que no tiene en su núcleo de interés las capacidades e intereses del estudiantado que deberá cumplir con esos parámetros, más bien es un acumulado que homogeniza los procesos y por ende, a las personas que responden a esos procesos. Deberá lucharse por una calidad en términos prácticos, que sí promueva el desarrollo óptimo con base en las capacidades e intereses del estudiantado. Esto es, en efecto, una idea de calidad muy diferente, y por ello, la mediación será pilar para lograr su eficacia.

Si por cuenta de los agentes educativos, preocupados por el conocimiento, hubiera estado la idea de calidad, seguramente no habría estado lejana de aquello que se expone como problematización. Como dijimos atrás, si se aprende para no tener que aprender más, el papel del maestro está en no dar consistencia a lo sabido, para lo cual él mismo debe estar en esa posición, única que daría lugar a desear el saber. “Calidad”, en tal condición, es poner lo mejor de uno/a para que el saber tenga que ser discutido, ensayado, replanteado, entendido en su dimensión histórica. En cuyo caso, el mejor regalo que se le puede hacer a una escuela no es un buen aparato, sino un buen maestro... claro que si, además, hay buenos aparatos, no hay problema. (Bustamante Zamudio, G. 2004, p. 46).

Poner lo mejor de sí representa esa apertura a la diferencia, ese reconocimiento de lo fundamental en el aula : la relación. El reconocimiento de la diferencia y la consolidación por medio de ello a la posibilidad de un aula diversa se da por medio de la mediación , entendiendo esta última en función de las relaciones interpersonales, así como en la relación con el saber.

De esta manera, si el valor de los medios emerge en función del sistema de pensamiento históricamente determinado que vienen a apuntalar, entonces no sólo los medios no tendrían un sentido único, derivado de un valor intrínseco, sino que los propósitos en relación con los medios caen en el vacío cuando se promulgan para una escuela homogénea, en la que todos piensan igual y en la que no hay diversos intereses.

Requerimos los medios, pero también requerimos los análisis que muestren —desde la perspectiva que sea— una escuela diversa, heterogénea, permeable a las diferencias e intereses sociales. Requerimos una vida escolar que problematice su relación con el saber, con la interacción, con la comunicación, con la sociedad de la que hace parte, que utilice los medios para lograrlo, y que someta esos medios a la misma mirada que haría posible una escuela de tal naturaleza. (Bustamante Zamudio, G. 2004, p.46)

El aula diversa entra en correlación con las estrategias y los medios que se procuren en la misma. La diferencia entra a hacerse latente cuando se reconoce la necesidad histórica de cubrir espacios que antes estaban invisibilizados, en el proceso mismo de hallarse diferente y reconocer la diferencia en las demás personas que cohabitan el aula. Es por ello que al hablar de aula diversa y de reconocimiento de las diferencias, la mediación termina siendo esa condición de posibilidad para que ya no sea un mero discurso, sino una apuesta educativa en conjunto y correlación entre lo que se usa, piensa y hace en el aula.

Terminaremos este apartado haciendo hincapié en la necesidad de transformar las miradas que encierran, constriñen y limitan a las personas a ser. La necesidad de que las prácticas sean liberadoras para generar nuevas realidades. Alexandra Arias (2020), en el libro *Las diferencias como experiencias de conocimiento pedagógico en la escuela*, específicamente en el capítulo 3 , “Diferencia y diversidad encarnada en la discapacidad”, menciona lo siguiente:

Desde el momento en que vemos al(la) otro/otra, a partir de la idea o necesidad de identificarlo con un rótulo, diagnóstico o etiqueta y asumirlo desde una suerte de “especialidad”, entonces, estamos actuando desde lo políticamente correcto, desde ese lugar que matiza la práctica, que pone una máscara a nuestras acciones y no permite la vivencia real con los seres humanos con los que cotidianamente nos relacionamos, y estamos quitando el derecho para que cada quien se constituya no por su “condición”, sino por la posibilidad de ser, estar y actuar en el mundo, desde quien es y no desde cómo yo lo veo, lo entiendo o lo asumo. (Arias, A. 2020, p. 37)

### 323 Orientaciones pedagógicas

Este apartado tiene como objetivo mostrar por qué las orientaciones pedagógicas del MEN<sup>2</sup> no son suficientes para la relación de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en un aula diversa. Las orientaciones pedagógicas, según el Ministerio de Educación, son referentes para guiar la actividad pedagógica en un área fundamental y obligatoria.

Anteriormente hemos esbozado algunas apreciaciones del documento de *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (2010)* que profundizaremos en este apartado. Este documento nos explica que

En el marco de la política de calidad de la Revolución Educativa, el Ministerio de Educación Nacional ha elaborado referentes que orientan el quehacer de los maestros del país en todas las áreas de la educación básica y media, con el propósito fundamental de mejorar la calidad del sistema educativo. Los referentes son criterios que establecen el nivel de desarrollo de las competencias básicas que se espera todo estudiante alcance para enfrentar los retos que se le presentan en el mundo actual. (MEN, 2010, p.7)

De acuerdo con lo que plantea el Ministerio en referencia a las orientaciones y su finalidad en la actividad educativa, habría que resaltar que por la objetividad viciada se pierde de vista sobre quién recae esa actividad educativa. Claramente se da cuenta de unas orientaciones con pretensión de cumplimiento, que rigen así mismo los resultados en términos evaluativos de quienes se ven inmersos en la labor educativa institucional. Pero hay muchos matices en dicha labor, pues no se habla de sujetos homogéneos tanto en quien enseña como en quien aprende, y la dirección unívoca de esta relación. Esos matices son los que imposibilitan el cumplimiento eficaz de la labor a partir de orientaciones que limitan y encierran tanto los criterios como los alcances. Dichos matices son el mundo, más allá de ser el actual, siempre el mundo, con sus contextos, diversidades y contingencias.

Ese mundo actual del que hablan allí es precisamente el que no les posibilita funcionar de la manera en que se plantean las orientaciones en el Ministerio. Pues ese lugar al que se espera que “todos” lleguen en el desarrollo de las “capacidades básicas”, está

---

<sup>2</sup> *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (2010)* y *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017)*

obviando y dando por hecho el mundo al que justo después hace referencia. Sin contextualización no puede haber proyección, a menos de que se piense esa proyección solo para cumplir con resultados estandarizados y poco objetivos con la realidad educativa concreta del país . Si es así, no es objetable este punto, pero muy objetable dicha finalidad.

Siguiendo con lo planteado por el MEN sobre las orientaciones referentes a la enseñanza de la filosofía:

Uno de los propósitos fundamentales de la Revolución Educativa es lograr una educación de calidad, es decir, aquella en la que los niños, niñas y jóvenes logren desarrollar sus competencias básicas, independientemente de su condición económica, social y cultural. Para ello el Ministerio de Educación Nacional ha formulado lineamientos, estándares y orientaciones pedagógicas, que constituyen referentes claros, a través de los cuales docentes y estudiantes pueden llevar a cabo sus procesos pedagógicos y de enseñanza. (MEN, 2010, p.7)

Dicho esto, las orientaciones del MEN sobre filosofía no salen de los estándares planteados anteriormente en la tradición filosófica y de la enseñanza tradicional, donde se evalúa a los/las estudiantes a partir de estándares sobre lo que supuestamente debe brindar la filosofía a los sujetos y de qué metas debe cumplir este a través de la filosofía. Se ve a todos/as los/as estudiantes con el mismo parámetro, sin comprender sus diferencias tanto internas como externas. La educación es indispensable verla relacionada bajo las condiciones y los contextos de los/as profesores/as, y de los/as estudiantes, reconociendo que el fin de su aprendizaje no es el mismo.

De acuerdo con el MEN:

la enseñanza de la filosofía sirve para formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y de la creatividad, lo cual enriquece sin duda el desarrollo de las competencias básicas; y como éstas son indispensables para vivir en el mundo contemporáneo, entonces el aumento de su desarrollo, procurado por el de las específicas de la filosofía, resulta sumamente útil. (MEN, 2010, p. 38)

¿Qué hacemos frente al estudiante que no le interesa ser autónomo o que no le gusta dialogar? Desde el MEN se ve al estudiante de una forma homogénea, que tiene las mismas finalidades, metas, competencias, cualidades, habilidades, y en este sentido su

visión de la enseñanza de la filosofía se corresponde con la educación de personas con dichas características.

En el mismo sentido, las orientaciones realizadas para estudiantes con discapacidad en el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017), nos arroja una visión del estudiante con discapacidad como alguien que es distinto al que no tiene discapacidad, pero es homogenizado con su par, también con discapacidad. Para el MEN:

Es vital que los maestros conozcan sobre los perfiles de funcionamiento cognitivo, social y emocional de los estudiantes con discapacidad, y sus necesidades en los distintos niveles educativos. Esto les permitirá comprender mejor no solo la situación de sus estudiantes, sino la manera como pueden agenciar diversos apoyos para potenciar su aprendizaje (2017, p. 27)

¿El maestro debe reconocer los perfiles de funcionamiento de los estudiantes con discapacidad? Claro que sí, pero no exclusivamente . ¿Acaso no es labor del maestro reconocer esos perfiles de sus estudiantes en general? Es de este modo que las diferencias en el aula no son exclusivas de los/as estudiantes con discapacidad, sino son generalizadas.

Si bien, se reconocen cuestiones justas como la necesidad de dejar de ver la discapacidad “como una deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano” (MEN, 2017. p. 15), nos apartamos de estas orientaciones debido a que sus posiciones y argumentos buscan homogenizar a las personas en condición de discapacidad, entrando en la lógica de que ellos/as son los/as ‘diferentes’ porque no ven, no escuchan, etc. Estos postulados niegan que el aula en general es diversa, y que ello implica que así Juan, María, Tomas y Simona sean ciegos, su forma de comprender, aprender, relacionarse con la enseñanza-aprendizaje es distinta. Es necesario ver más allá de su ceguera para que el/la profesor/a pueda generar las condiciones de posibilidad para su aprendizaje. Por ello vimos la necesidad de generar referentes para guiar la actividad pedagógica que requiera el aula diversa, de allí el surgimiento de nuestras orientaciones.

## 4 Marco metodológico

En este acápite se pretende exponer el proceso metodológico llevado a cabo en la práctica en el Colegio República de China IED, lo cual, también se propone como propuesta pedagógica para optar por el título de licenciadas en filosofía. Esta se desarrolló desde los fundamentos del paradigma cualitativo y el enfoque de investigación-acción, guiado por el texto Metodología de la Investigación del autor Roberto Hernández Sampieri (2014).

En un primer momento se explicará cómo y por qué la metodología de la investigación responde al paradigma cualitativo y al enfoque de investigación-acción. En un segundo momento, se dará cuenta de las fases de la investigación de forma detallada, dando a conocer el proceso, sus transformaciones y su resultado.

### 4.1 Metodología

El proceso pedagógico investigativo desarrollado se fundamentó en el paradigma cualitativo y siguió el enfoque de la investigación acción . Frente al paradigma cualitativo Hernández señala:

Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio. (Hernández, 2014, p. 7)

Y acerca del enfoque de investigación-acción el autor menciona que:

Es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente [...]. Asimismo, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales. [...] Pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas

tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. (Hernández, 2014, p. 496)

Nuestra investigación, inicialmente se desarrolla a partir de la experiencia en las prácticas en el IED República de China [Ver anexos 7.2] y el acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lógica con el compañero Yeison Tapasco, de la licenciatura en filosofía de la UPN en el semestre 2017-2 [Ver anexo 7.3].

Nuestra investigación se basa en el paradigma cualitativo porque examina la forma en que las personas entienden su entorno y experimentan los fenómenos que allí se presentan, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Además, en la medida que recolectamos la información y analizamos los datos, generamos unas preguntas durante el proceso investigativo que permitió el desarrollo, transformación y resultado de este. Hernández (2014) lo representa como un proceso “circular”, a lo que nosotras llamaríamos un proceso en espiral, pues, con nuestras ideas iniciales fuimos contrarrestando hechos e interpretaciones que llegaron a transformar la investigación y su enfoque. Se comprende como espiral porque no llegábamos al mismo punto, sino que avanzamos, lo cual rompe con lo circular.

La investigación aplica el enfoque de investigación-acción porque buscamos resolver y comprender problemáticas específicas que viven los docentes de filosofía en medio de un aula diversa, cuando se enfrentan a retos dentro de su labor, que incluso hace que cuestionen sus aprendizajes, capacidades y su propio proceso formativo.

Esta investigación nace de nuestra angustia y preocupación para resolver y tomar las decisiones adecuadas dentro de un aula diversa, donde nosotras como docentes vemos la necesidad de aportar información que oriente a una transformación de las dinámicas y relaciones en el aula. Nuestro objetivo es lograr generar las condiciones de posibilidad para que todos y todas tengan la oportunidad de adentrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, sociales, culturales, entre otras.

En esta investigación se emplea como técnica de investigación la observación cualitativa, entendida

No [como] mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); [sino que] implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández, 2014, p. 399).

Con esta analizamos las metodologías, mediaciones y relaciones en un aula con personas en condición de discapacidad visual. Esto permitió no sólo plasmar lo observado, sino la discusión y síntesis de los problemas, realizar procesos de reflexión, cambio y mejora en la práctica pedagógica, tomando en cuenta los aprendizajes, falencias y propuestas observadas en el aula. Esto se realizó por medio de diarios de campo, planeaciones e informes. En los diarios de campo sintetizábamos los hechos al detalle para posteriormente hacer una reflexión de las actividades realizadas en el aula de clase ; estos eran tanto de observaciones como de mediaciones. Las planeaciones, eran los diseños que proponíamos como docentes en formación para mediar pedagógicamente en el aula, en las cuales, se menciona el tema de la clase a realizar, el propósito y su metodología. Los informes eran documentos donde teniendo en cuenta el conjunto de las clases en las que participamos durante el semestre, realizábamos un documento donde se plasmaba contextualización, una síntesis de temas y actividades trabajadas en clase, y un análisis y reflexión del proceso pedagógico.<sup>3</sup>

## **4.2 Fases de la investigación**

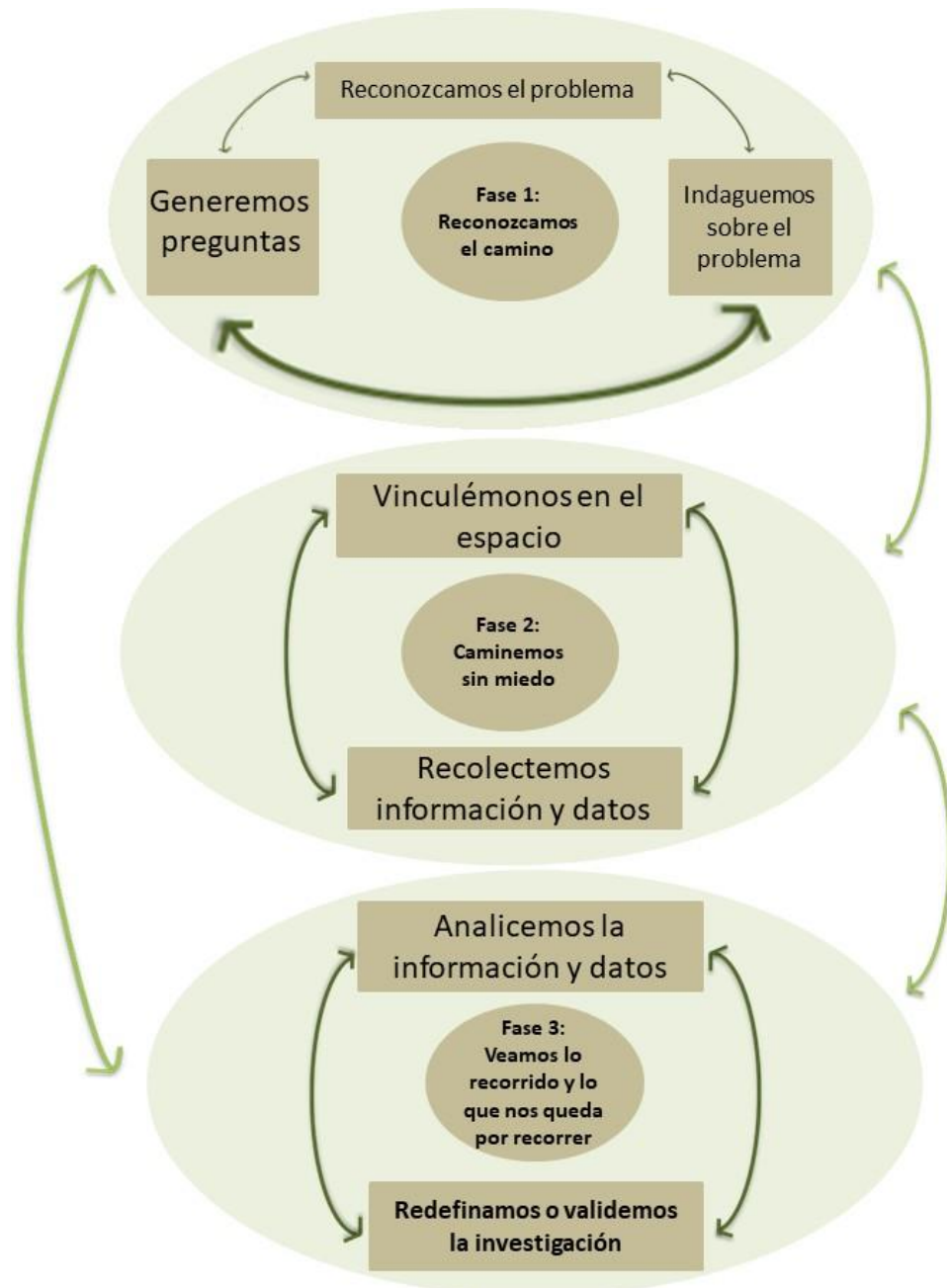
Este apartado tiene como objetivo mostrar cuáles fueron las distintas fases de la investigación, cómo se trabajó en cada una de ellas, cuáles fueron los resultados del proceso investigativo, cómo y por qué se transformó la investigación.

Frente a las fases de la metodología de investigación nos basamos principalmente en tres, I) Reconozcamos el camino, II) Caminemos sin miedo, III) Veamos el recorrido y lo que nos queda por recorrer. Cada fase se explicará a partir de la siguiente gráfica, basada en Hernández:

---

<sup>3</sup> Ver anexos 7.1 (apartado 3.2), 7.2, 7.3.

Imagen 2



Fuente: Producción propia basada en Hernández, 2014, p. 498.

### 4.2.1 Fase uno: Reconozcamos el camino

La fase uno se tituló *Reconozcamos el camino*, la cual buscaba iniciar o reiniciar la exploración del proceso investigativo. Esta fase constó de tres momentos . A continuación, exponemos su desarrollo durante de la investigación.

#### 1. Reconozcamos el problema:

La investigación nace a partir de dos situaciones . La primera fue un diálogo con el compañero Yeison Tapasco de la Licenciatura en Filosofía de la UPN<sup>4</sup>, y la segunda inició con las prácticas en la Colegio República de China IED en el primer semestre del 2018<sup>5</sup>. Estas situaciones nos permitieron reconocer el problema de acceso a textos filosóficos por parte de personas con discapacidad visual. Es conocido ampliamente que la filosofía es una disciplina donde el centro del conocimiento es la lectura, discusión, debate y problematización de textos. A partir de esto, indagamos sobre los retos o dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad visual al estudiar esta disciplina . Encontramos que su reto más grande era hallar textos que se adecuaran de forma auditiva con facilidad, pues el número de audiolibros filosóficos es reducido, y muchas veces los docentes envían los textos digitales que no pueden ser leídos por el software de lector de pantalla.

Con los procesos de indagación, consulta, investigación y reflexión evidenciamos que este problema era “la punta del iceberg”, pues, conocimos la existencia de múltiples herramientas de apoyo,<sup>6</sup> desconocidas para nosotras hasta ese momento. También, conocimos los docentes de apoyo, los cuales se encargan de ayudar al docente de área a llevar su conocimiento disciplinar a los estudiantes en condición de discapacidad<sup>7</sup>.

Estos conocimientos nos llevaron a reconocer que existen herramientas que posibilitan y abren las puertas al aprendizaje de la filosofía ; aunque aún evidenciamos problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía con personas con discapacidad visual que van más allá de la condición que se tenga. Empezamos a fijar la

---

<sup>4</sup> Ver Anexo 7.3

<sup>5</sup> Ver Anexos 7.2 y 7.4

<sup>6</sup> Entre estas herramientas para personas en condición de discapacidad visual están: La máquina Perkins, lectores de audio libros, lectores de pantallas tanto de celular como de computador, las impresoras braille, Pac Mate con Línea Braille y el escáner All Reader.

<sup>7</sup> Esto se realizó gracias al vínculo de las investigadoras con las salas tiftotecnológicas del IED República de China y de la Universidad Pedagógica Nacional.

mirada en la relación que existe en ese proceso, la relación docente-estudiante . Allí evidenciamos, a partir de nuestra experiencia, unos problemas de formación en los docentes de filosofía en la UPN con respecto a su papel en la enseñanza del área a personas con discapacidad, no sólo visual sino en general . Esto sucede porque dentro de la formación tanto pedagógica como disciplinar no se había abordado nunca la posibilidad y la necesidad de aulas que tengan estudiantes con discapacidad.

Con el acontecimiento de tener en el aula un estudiante en condición de discapacidad visual, también contemplamos la posibilidad de tener estudiantes con alguna otra discapacidad, y de tener estudiantes sin discapacidad. Nuestro enfoque problémico siguió siendo el/la docente y su relación con los/as estudiantes. Reconocimos que estos últimos son todos/as diferentes, no solo en cuestión de capacidades, sino de gustos, ideas, pensamientos, culturas, razas, orientaciones sexuales, sexo, género, etc., y que la tarea del/la docente, era encontrar formas óptimas para todos/as en el aula, para que se diera el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

## 2. Indaguemos sobre el problema:

Nuestra búsqueda de información inició por medios virtuales de bibliotecas públicas como Biblored (Red distrital de bibliotecas públicas), la Biblioteca Luis Ángel Arango y en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), donde encontramos que el acceso a audiolibros es restringido en su generalidad, más aún de filosofía en particular. En Biblored aparecen como resultados de búsqueda de ‘audiolibros de filosofía’ 16 resultados, a los cuales no se puede acceder directamente. En la biblioteca Luis Ángel Arango ante la misma búsqueda son nulos los resultados. La UPN, por su parte, cuenta con la existencia de la sala tiflotecnológica de la Universidad, donde se dispone de una serie de herramientas para el trabajo con esta comunidad. Sin embargo, muchas de estas herramientas, respecto al uso de audiolibros no se empleaban, pues los/las estudiantes traducían los textos, pero estos no quedaban registrados para ser anexados a una suerte de repositorio que funcione posteriormente como audiolibro.

Nuestra experiencia como docentes de filosofía en formación, nos permitió comprender los distintos problemas que reconocimos en los/las estudiantes de las prácticas. Frente a los textos filosóficos en formato PDF, encontramos una dificultad cotidiana de

estudiantes de la Licenciatura, y es que generalmente no hay forma de acceder a ellos virtualmente . Por ello, los docentes o compañeros hacían el esfuerzo de escanearlos para aquellos que no tienen la posibilidad de acceder a estos físicamente, pero esta forma no permite que el lector de pantalla lea las letras, lo cual dificulta el proceso de lectura y hace que las personas con discapacidad visual dependan de otras personas para leer los textos.

Vimos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía durante nuestra formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional, desde el año 2014 al 2018, no se hablaba acerca de la preocupación del docente a la hora de enseñar a alguna persona con discapacidad, o quienes lo hacían no tenían el mismo reconocimiento investigativo de aquellos que desarrollaban proyectos en el ámbito exclusivamente filosófico. En medio de eso, vimos que hay un ambiente que nosotras mismas interiorizamos en nuestra concepción de la enseñanza a personas en condición de discapacidad, en el que se asume que eso es sólo asunto de los/as educadores/as especiales, y que nuestra obligación como docente en filosofía es pensar en cómo enseñar la filosofía, y así respectivamente con cada disciplina.

También reflexionamos que en medio del proceso de enseñanza-aprendizaje están inmiscuidos tanto docentes como estudiantes . Es por ello que decidimos asumir la pedagogía socio-crítica, específicamente con Paulo Freire (1968), para clarificar y reafirmar ideas que habíamos venido asumiendo a lo largo de la carrera: dejar de ver al estudiante como dominado y al docente como dominante, transformar nuestra concepción de la relación docente-estudiante, o en términos de Freire, educador-educando, y verla como pares que aprenden y enseñan al mismo tiempo, tanto la disciplina como el mismo proceso de enseñanza.

Frente a las cuestiones de la educación inclusiva, del aula diversa, de las discusiones sobre si hablar de inclusión, de diversidad, de diferencia, empezamos a concebir el aula diversa, mostrando los nuevos retos que afrontan los docentes, y la necesidad de la transformación de la forma en la que conciben a sus estudiantes. Esto, debido a que en el aula diversa somos capaces de reconocer que todos los estudiantes son diferentes, no sólo los que tienen una discapacidad. “Creo en la igualdad como gesto inicial, como gesto primero, como si se tratara de una atmósfera a crear inmediatamente, de paridad, no de equivalencia ni de identidad, sino de un encuentro entre pares.” (Skliar, 2017, p. 32)

### 3. Generemos preguntas:

Las preguntas en la investigación fueron la base para su desarrollo . Estas fueron transformadas en tres ocasiones por decisión nuestra, debido a la transformación del centro del problema y, por ende, de la investigación.

En un inicio, vimos central el desarrollo de un audiolibro para permitir el acceso a la información filosófica a las personas con discapacidad visual, especulando que había insuficiencia de herramientas. Por ello nuestra pregunta en un inicio fue ¿cómo los audiolibros posibilitan el aprendizaje-enseñanza de la filosofía en personas ciegas?

Esta pregunta se transformó, porque vimos que la creación de una herramienta era una cuestión muy limitada para responder al proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en personas con discapacidad visual. Así que decidimos centrarnos en la generación de estrategias. Por ello, la pregunta pasó a ser ¿qué estrategias pedagógico-didácticas permiten la enseñanza-aprendizaje de la filosofía con población en condición de discapacidad visual, en un aula diversa de grado 11 en la IED República de China?

Por último, haciendo un balance de nuestra investigación, evidenciamos que en nuestras indagaciones, estudios y pensamientos sí se habían considerado distintas estrategias, pero hablar sólo de estas era limitado para el conjunto de reflexiones que se habían hecho en la investigación. Por ello, decidimos desarrollar unas orientaciones que permitieran al docente conocer nuestras experiencias, reflexiones, acciones y transformaciones como docentes en formación. Además, evaluamos que nuestro planteamiento del problema iba más allá de la discapacidad visual, era central hablar del aula diversa que incluye la discapacidad y otros múltiples factores. De ese modo planteamos la pregunta final, ¿qué orientaciones pedagógico-didácticas en un aula diversa permiten la enseñanza-aprendizaje de la filosofía?

#### **4.2.2 Fase dos: Caminemos sin miedo**

La segunda fase la titulamos *Caminemos sin miedo*, cuyo objetivo fue recolectar información, aprender sobre los nuevos conceptos y discusiones prácticas que vivíamos; reflexionar sobre los hechos y buscar posibles causas y soluciones de nuestro problema. En esta fase desarrollamos dos momentos.

## 1. Vinculémonos en el espacio:

La vinculación a un espacio de práctica cotidiana de la enseñanza de la filosofía a personas con discapacidad visual era indispensable para la investigación, por este motivo inicialmente nos centramos en buscar cuáles serían estos espacios.

Uno de estos espacios fue la UPN<sup>8</sup>, aunque fue un espacio complementario para nuestra investigación. El principal fue la Colegio República de China IED<sup>9</sup>. En el primer caso nos vinculamos específicamente en la sala tiflotecnológica y en la Licenciatura en Filosofía. Esto se realizó desde la clase de Lógica I en el semestre 2017-II, acompañando al compañero Yeison Tapasco, de la misma licenciatura. En este espacio extra-clase, con el docente encargado, Yeison y las dos investigadoras, a partir de la enseñanza-aprendizaje entre pares, se realizaron mediaciones pedagógicas por medio del ajuste, diseño y adaptación de materiales, por ejemplo, representando tablas de verdad de forma tridimensional que permitiera al compañero comprender los ejercicios lógicos que el docente presentaba.

A través de las prácticas pedagógicas que tienen que realizar los/las docentes en formación de la UPN, nos vinculamos al que fue nuestro espacio principal para desarrollar el planteamiento del problema, el Colegio República de China IED, específicamente en las aulas de grados décimo y once de los años 2017, y grados once 2018, y la sala tiflotecnológica. Aquí analizamos algunas estrategias pedagógico-didácticas que realizaba la docente a cargo, y nos arriesgamos a proponer algunas. Esto se hizo en función de encontrar cuáles estrategias funcionaban, y cuáles no, para todos/as los/as estudiantes y qué factores eran los que no permitían que los/as estudiantes sintonizaran con las propuestas de la docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

Alguna de las estrategias que identificamos y aplicamos fueron el uso de la oralidad y lo sensorial para las actividades a desarrollar en clase<sup>10</sup>, desistir de la clase magistral como centro de la enseñanza de filosofía en el aula, crear un vínculo estrecho entre el docente y estudiante como semejantes y no aplicar la jerarquía dentro del aula, el vínculo

---

<sup>8</sup> Ver Anexo 7.3

<sup>9</sup> Ver Anexos 7.2

<sup>10</sup> Ver Anexo 7.1 apartado 3.2

entre estudiantes para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía y la ligazón de la enseñanza de la filosofía con la vida cotidiana.

Es a partir de esta experiencia, que logramos analizar, sintetizar, reflexionar y desarrollar las orientaciones pedagógicas para el docente en un aula diversa, para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, y con personas en condición de discapacidad visual.

## 2. Recolectemos información y datos:

Nuestra recolección de información bibliográfica frente a las diferencias se profundiza en Carlos Skliar (2017) como referente teórico importante, que nos permite ver la discapacidad no como una imposibilidad sino como una condición más que hace a las personas diferentes y diversas. Si bien él es el primero que nos aproximó a la idea de diferencia, y nos encaminó en la búsqueda de esta alternativa práctico-educativa, no es el primero en quien nos basamos en el rastreo de antecedentes y el fundamento teórico en su totalidad. También trabajamos a partir de una compilación hecha por L. Barton (1998), que nos permitió darle un carácter social a la discapacidad.

Con respecto al análisis docente, inicialmente centramos la recolección de información por medio de la observación en el aula, con la cual comprendimos que hay factores fundamentales que es preciso tener en cuenta en un aula diversa con población ciega. Se da la necesidad de traducir todo nuestro entorno en palabras, pues, debemos hacer el entorno accesible para todas aquellas personas que habitan el aula. Por ejemplo, hablar todos aquellos apuntes, dibujos, gráficas, tablas, etc., que hagamos en el tablero.

También, frente a herramientas que se utilizaban en el aula, logramos comprender que no necesariamente debemos pensarlas sólo para los/las estudiantes con discapacidad visual en el aula, sino intentar encontrar herramientas que sean de uso generalizado para todos/as los/as estudiantes. Por ejemplo, si desde la filosofía vamos a hablar de cómo el ser humano adquiere conocimientos y abordamos la teoría empirista, no traemos a colación solo ejemplos visuales, sino táctiles, olfativos, del gusto, o de la escucha; de esta forma, lograremos llegar al conjunto de los/as estudiantes, sin tener que ejemplificar adicionalmente para las personas con discapacidad visual.

Otro de los aprendizajes fue no asumir, como docentes, un papel paternalista con aquel/la estudiante que tiene discapacidad visual, esto quiere decir que si mi estudiante

ciego se está durmiendo en clase, le llamó la atención de la misma forma en que se la llamaría a un estudiante sin discapacidad. Si bien requieren unos apoyos específicos, su condición no los/as hace personas más sensibles, o con restricciones que impliquen tener un trato “especial”, sino que llegan al mismo objetivo por caminos diferentes.

Es a través de todas estas reflexiones en el aula de clases que llegamos a la conclusión de que el aula no es diversa simplemente porque estén personas con discapacidad visual, sino que toda aula es diversa en sí. Comprender de esta forma el aula, es comprender que los estudiantes tienen formas distintas de comprender, que mientras *x* que es ciego aprende de forma táctil, y también ciego aprende de forma auditiva y que *z* que ve, no aprende de forma visual, sino auditiva, etc.

#### **4.2.3 Fase tres: Veamos lo recorrido y lo que nos queda por recorrer**

La última fase de la investigación se titula *Veamos lo recorrido y lo que nos queda por recorrer*, donde se hacía un balance del conjunto de la investigación, se definía si estábamos por el camino adecuado o si debíamos cambiar el rumbo. En esta fase desarrollamos dos momentos, que se explican a continuación.

Recolectemos información y datos:

En el Colegio República de China IED se hizo entrevistas a la profesora titular de filosofía, a 4 estudiantes y 2 tiflólogas, por medio de las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son los materiales que funcionan para el aprendizaje en conjunto de estudiantes con y sin discapacidad visual?, 2) ¿cuáles son los espacios que hacen una educación incluyente?, 3) ¿cuál es la relevancia del proceso de formación para un educación incluyente?, 4) ¿qué se comprende por inclusión?, 5) ¿cómo acceden a la información filosófica las personas en condición de discapacidad visual?, 6) ¿qué herramientas tiflotecnológicas permiten el acceso a la información filosófica?, 7) ¿qué herramientas pedagógicas existen para el acceso a la información filosófica para todos y todas?, 8) ¿cómo los audios y los audiolibros posibilitan un mejor acercamiento a la filosofía para los estudiantes en condición de discapacidad visual?

De estas entrevistas logramos sintetizar algunas ideas sobre el trabajo en el aula, donde se habla de la necesidad de que las herramientas que se utilizan en clase sirvan para

todos/as, tanto estudiantes con discapacidad visual como sin discapacidad, aunque no deben dejar de utilizarse herramientas específicas para los/as estudiantes que son visuales, sino estas deben adaptarse para los chicos que no ven.

También reconocimos que dentro de la institución se busca velar por espacios donde se comparta el conocimiento a la par, que las personas desde sus distintos roles y condiciones creen necesario generar espacios teniendo en cuenta la diferencia que existe en el aula, pero no por ello de exclusividad, sino de compartir a partir de esas diferencias, buscando las formas que posibiliten el ejercicio académico e incluso personal. El/la docente tiene la tarea del reconocimiento y orientación hacia el trabajo entre todos/as dentro del aula, a pesar de no tener una formación en 'inclusión' o educación especial. Es importante el apoyarse en colegas para llevar a cabo esta tarea.

Esta herramienta investigativa también nos permitió comprender que el/la docente de apoyo tienen la labor de mediador del proceso académico en aquellas asignaturas que son complejas, y que, además, no cuentan con la disposición del profesor titular para que las mediaciones sean incluyentes. El ejemplo que la docente de apoyo exponía en la entrevista hace referencia a una situación típica en un contexto de clase, donde el/la profesor/a se expresaba de la siguiente manera: "este ángulo más este ángulo da esto", lo que hace que las/los chicos en condición de discapacidad visual no entiendan. Es allí donde la mediación empieza a tener toda la relevancia en el acto educativo. En términos del proceso de formación, la tiflóloga no puede interferir en las formas que adopta el docente de aula, pues esa es su responsabilidad, pero sí garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan la comprensión de los conceptos trabajados.

Si bien es interesante que el docente de área aprenda herramientas tiflotecnológicas sin necesidad de ahondar en sus tecnicismos, lo más importante es que genere las mediaciones con su saber. Es ahí donde el trabajo mancomunado del docente de apoyo y del área, donde el primero se encarga de generar medios para que la persona con discapacidad visual aprenda, pero son los docentes encargados quienes deben generar las condiciones de posibilidad para que estas mediaciones y aprendizaje se lleven a cabo. Entre los dos se llega a la elaboración de una estrategia donde el docente de aula pone su

conocimiento del área y el docente de apoyo pone las estrategias que más favorecen a las personas con discapacidad, en este caso en concreto, visual.

Frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en Colombia, iniciamos la recolección de información y datos sobre este tema, ya que nuestra propuesta pedagógica aborda específicamente este asunto, por nuestra disciplina. Para ello leímos a Diana Paredes y Andrés Carmona (2019), nos permitieron la comprensión de la enseñanza de la filosofía en los últimos 20 años en nuestro país. También, abordamos las orientaciones para la enseñanza de la filosofía del MEN, viendo gubernamentalmente cuáles son las formas de comprender el rol docente de filosofía. Por último, respecto a este tema abordamos a Diana Acevedo y Maximiliano Prada (2017) con la filosofía práctica, donde tratamos la filosofía no como algo aislado a la cotidianidad y meramente teórico, sino como parte de la vida y su faceta práctica.

También profundizamos acerca de las orientaciones que existe desde el MEN frente a estudiantes con discapacidad, en el texto titulado *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*, que nos permitió ver cuáles son las orientaciones gubernamentales en el proceso de aprendizaje con estudiantes con discapacidad.

### 3. Redefinamos o validemos el plan

A partir del análisis de las entrevistas se pudo reconocer que el problema de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en un aula diversa con personas en condición de discapacidad visual no se iba a resolver con el audiolibro. Las respuestas a esta entrevista arrojaron que las herramientas no son la principal dificultad en el proceso educativo, en cambio se vio un peso mayor a las relaciones que se gestan en el aula, pues, si dentro del aula se tienen todas las herramientas inimaginables, pero por ejemplo, el docente no tiene disposición a pensar sus clases desde las particularidades de sus estudiantes —tengan alguna discapacidad o no— en la práctica la clase no estaría aportando en el proceso-enseñanza aprendizaje de todo/as en el aula.

También la teoría de Skliar (2007) y de Freire (1968), nos permitió reflexionar que la igualdad en el aula también se gesta a partir del reconocimiento a los y las estudiantes como pares que pueden y deben aprender paralelamente y donde no se crea una herramienta

exclusivamente a una población en el aula, sino para todo/as en su conjunto. Este reconocimiento de los estudiantes y docentes como pares, centra nuestras reflexiones en la necesidad de transformar las relaciones dentro del aula, comprendiendo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje están inmiscuidos todos aquellos que se relacionan en la clase, lo que implica dejar de ver al profesor exclusivamente como el que enseña, y los estudiantes como exclusivamente los que aprenden, sino que tanto unos como los otros aportan a la enseñanza y al aprendizaje.

A partir de las reflexiones anteriores, tomamos la decisión de redefinir el objetivo del proyecto de investigación, donde nuestro centro ya no fuera una herramienta que pudiese ser de uso general pero centrado en las personas con discapacidad visual, como el audiolibro, y abandonar las herramientas como nuestro foco de investigación, y ponerlo en las estrategias pedagógico-didácticas ; de allí que surgiera como resultado investigativo las orientaciones pedagógicas<sup>11</sup>. Esta decisión se da a partir de la necesidad de generar relaciones diversas en el aula, principalmente para el docente ; veíamos que con la generación de estrategias podríamos cumplir ese objetivo. Después de un corto tiempo de trabajar en estas, vimos que, si bien son necesarias al igual que las herramientas, eran solo una parte del todo para responder a nuestro objetivo: posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en un aula diversa. Por ello , decidimos desarrollar las orientaciones pedagógicas para el docente, pues estas permiten agrupar todas las reflexiones, pensamientos, ideas, transformaciones, metodologías, estrategias, herramientas que utilizamos en el aula para desarrollar de forma adecuada este proceso.

---

<sup>11</sup> Ver Anexo 7.1

## 5 Conclusiones

A lo largo de nuestra experiencia en la universidad y lo que esto implicó, nos hemos percatado constantemente de prácticas que catalizan las relaciones de dominación y generan exclusión, tanto en las/os profesoras/es, administrativos, funcionarios, pares, como en nosotras mismas. Estas prácticas que aparentemente son invisibles se reproducen en todos los niveles relacionales, afectando a las personas a un nivel en que el currículo, y el proceso educativo en sí, no llega, o no le interesa llegar. Pensar-nos como futuras docentes implica revisar las prácticas de quienes nos enseñan a serlo y de revisar nuestras prácticas en el proceso de serlo. Por ello, cuando pensamos en cómo surgió esta investigación, no hay otra respuesta que la de una crítica y autocrítica a las formas de ser y relacionarse con la/el otra/o, respecto al acto educativo y en todos los escenarios de cohabitación.

Esta investigación no puede entenderse como un mero investigar académico, pues se reúnen en ella no solo años de revisiones y visiones, sino, también, sentires y pensares puestos en función de aquello que es posible, y está más allá de la inclusión, la diferencia.

Pensar-nos en y para la diferencia ha atravesado aspectos de nuestras vidas que incomodaban, y que incomoda tocar, socavar, mover... Cuando se habla de transgredir las prácticas es porque estas están en un lugar cómodo, y nosotras, que estuvimos en ese lugar, ahora reconocemos que no hay lugar más reconfortante, aunque cueste, que ese incómodo espacio en el que uno se pierde un poco, pero se encuentra, encontrándose con-en la/el otro.

Somos insistentes en esta investigación con la necesidad de un cambio de perspectiva, de prácticas y de discursos en lo referente a el quehacer educativo y en las prácticas relacionales en general. Hacemos énfasis en los procesos de formación de las/os profesoras/es, que, en últimas, son quienes posibilitan y generan esas condiciones de posibilidad para que se dé una relación de enseñanza-aprendizaje en el marco de un aula diversa, en y para la diferencia.

Entre las enseñanzas que nos dejó este proyecto pedagógico vemos que está la vida escrita y ordenada que podría dividirse en metáforas del cuerpo, principalmente del cuerpo en su estructura, lo que se hace con él. Sin embargo, podríamos hablar de cómo cambia la

mirada aun cuando no veamos, pues saber al otro en medio de esa inmensa diferencia que le hace ser, es mirarle . Y ese cambio de mirada que pasa de una en la que solo se veía la representación de lo que se quería ver, a una en la que los mundos, las posibilidades y las personas aparecen como floreciendo, hace que los ojos brillen ante esa inquietante incertidumbre de la diferencia, y se agüen ante esa hegemonizada y cruel indiferencia y normalidad. Podríamos hablar de cómo cambia la voz y más que la voz, lo que esta proyecta, cambiando ese lugar de eterno mecanismo de dominación en la relación educativa, transformándose en mecanismo comunicador de ideas transformadoras y reconfortantes, solidarias. Podríamos hablar de cómo cambia el gesto del abrazo, que antes se daba caritativamente a quien la lástima se le volvía parte del lenguaje social, y ahora se da y enseña a dar desde el afecto, la empatía y el amor. Podríamos hablar de cómo cambia el caminar, que antes era un compuesto de inseguridades y prejuicios que se sostenían mezquinamente en la idea de normalidad, y ahora es la acción que lleva a ese lugar donde ya no se camina sola, donde la aparición de la/el otra/o emerge como compañía y horizonte. Podríamos hablar de todo y más, pero creo que de lo que no se puede hablar mucho porque las palabras serían insuficientes, es cómo cambia la vida, tanto al vernos a nosotras misma, como al ver a aquellas personas que están y estarán en nuestras vidas.

La investigación permitió que comprendiéramos que la formación docente ha relegado el pensar y actuar con respecto a la discapacidad a los/as educadores/as especiales, centrando en el resto de los/as profesores/as la enseñanza específica de la disciplina, con la comprensión del aula diversa, y la necesidad de comprender cada vez más la particularidad que existe en el salón de clases. Se comprende la necesidad de ampliar los conocimientos necesarios del/a docente para poder impartir su disciplina adecuadamente a los/as distintos/as estudiantes.

Este proceso hace parte de una continua formación durante su proceso laboral, en el que se aprenda de las distintas áreas del conocimiento y busque apoyo de otros profesionales para su desenvolvimiento en el aula. De esta forma, generará adecuadamente condiciones de posibilidad para la relación de enseñanza-aprendizaje para todos y todas. En ese sentido, defendemos que la discapacidad no es un problema, es una parte de las tantas diferencias que existen entre los individuos que componen la sociedad. Verla como parte de

lo humano es una necesidad pedagógica, que permita potenciar las habilidades de los/as estudiantes, encontrándose a gusto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, la labor docente implica la evaluación propia, es decir, ejercicios de crítica y autocrítica en el aula, donde no solo son los/as estudiantes quienes son evaluados sino también los/as profesores/as, dispuestas a cambiar y reconstruir sus metodologías, mediaciones, dinámicas a partir de escuchar atentamente las necesidades de los estudiantes y sus expresiones. Somos los/as profesores/as quienes en el aula tienen más posibilidades de potenciar el gusto por aprender, y quienes pueden generar las mejores condiciones a partir del contexto para que los/as estudiantes sean felices en la relación y el proceso de enseñanza-aprendizaje para la vida.

## 6 Bibliografía

- Aristóteles. (2005). *Política*. Trad. García, G., Pérez, J. Alianza.
- Arnaiz, P., y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana De Educación*, 1(67), 227-245. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce227.245>
- Acevedo, D., y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 15-37.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Ediciones Morata.
- Barnes, C. (2006). Un chiste malo ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? Trad. Mariano Sánchez Ventura. FCE. México.
- Brogna, P. (Comp.) (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P. (2006). *Representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes*. FCE. México.
- Bustamante, G. (2004). La educación, ¿un asunto de medios? *Revista Colombiana De Educación*, (46). <https://doi.org/10.17227/01203916.5503>
- Castro, E. (2014). Perspectiva pedagógica socio-crítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 6(12). <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/265>
- Carmona-Cardona, A., & Paredes Oviedo, D. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones De Filosofía*, 5(24), 21-48. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>
- Cavalcante, J.; Sartoreto, S.; Mosca, C. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 95-122.

- Currea, A. (2016). *Propuesta de enseñanza de la filosofía para la educación media en Bogotá*. (Tesis de Maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/38401/CurreaVargasAndres2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Davis, L. (2006). *Cómo se construye la normalidad. La curva bell, la novela, y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX*. Trad. Mariano Sánchez Ventura. FCE. México.
- Edler, R. (2006). *La clasificación de la funcionalidad y su influencia en el imaginario social sobre las discapacidades*. Trad. Mariano Sánchez Ventura. FCE. México.
- Freire, P. (2005) *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez, M. (2011). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones De Filosofía*, (12). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.662>
- Hernandez, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana editores, S.A.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jiménez, F. y Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2010) *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá.
- Paredes, D. y Villa, V. (2013) Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Rollos nacionales* (37-48)

- Rico, A. (2014). El maestro de filosofía: al rescate de una educación filosófica en la escuela. *Magistro*, 8(16), 101-121.
- Rojas, L. (2015) *La enseñanza de la filosofía en la educación media*. (Tesis de Pregrado) Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2215/2015luisrojas.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Santos, M. (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1): 01-15. [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)
- Skliar, C. (2008). ¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿que pretende la idea de "diversidad" con nosotros? (23-25)
- Skliar, C. (2015) *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Miño y Dávila editores.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Villa, Y. Bernal, F y Arias, A. (2020). *Las Diferencias como Experiencia de Conocimiento Pedagógico en la Escuela*. CONACED.

## **Anexos**

### **7.1 Orientaciones 2017**



# ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LAS/OS PROFESORES EN LA RELACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, EN UN AULA DIVERSA

-Especificación de aula diversa con estudiantes en condición de discapacidad visual y enseñanza de la filosofía-

## Contenido

1. **Presentación**
2. **Relaciones importantes para recorrer el camino de las orientaciones**
  - 2.1. **¿Cómo se relacionan aula diversa y la sociedad?**
  - 2.2. **¿Cuál es la relación de enseñanza-aprendizaje de los/as estudiantes en un aula diversa?**
  - 2.3. **¿Cuál es la relación de enseñanza-aprendizaje de los/as docentes en un aula diversa?**
3. **Enseñanza-aprendizaje: un camino de nunca acabar**
  - 3.1. **¿Discapacidad? Solo un factor de la diversidad**
  - 3.2. **Para quienes quieran o deban enseñar filosofía para aulas diversas**
4. **Anexos**



## 1. Presentación

### ¿Qué son las orientaciones?

“Las orientaciones pedagógicas se refieren a todas las acciones que deben realizarse en el aula y con los estudiantes, para facilitar, potenciar y estimular sus procesos de aprendizaje.” (MEN, 2017, p. 12). Las orientaciones son puntos de partida; pues si bien no son las respuestas o pautas absolutas para el quehacer en el aula, sí ayudan para que los/las profesoras, desde sus perspectivas afines a esta orientación, se apoyen y orienten ese quehacer.

### ¿Para qué una orientación?

Hacer una orientación se fundamenta, más que en un pretexto pedagógico<sup>1</sup> de establecer un nuevo punto de vista del cual partir, en la necesidad de abrir las posibilidades discursivas, pedagógicas y prácticas para que las/os profesoras se replanteen y propongan esas nuevas formas. Ninguna orientación debe darse por terminada, solo es una alternativa. La orientación es un lugar para hacer más lugares posibles. Un punto que genera, junto a muchos otros puntos, una línea de acción pedagógica en las aulas, esta más que buenos discursos que sustenten el quehacer, necesita prácticas transformadoras.

### ¿Cuál es su enfoque?

Estas orientaciones tendrán un enfoque socio-crítico, lo que hace que se desarrollen a partir de un contexto específico, pero que permitan identificar en contextos diferentes similitudes y convergencias para que puedan ser aplicadas. Hay que agregar, además, la relación que se transforma en la enseñanza-aprendizaje en torno al rol del profesorado y el estudiantado. Por otro lado, hay que señalar que lo anterior implica que tanto las orientaciones como su aplicación parten de la realidad contextual donde se desarrollen, y las realidades próximas de quienes se vean involucrados/as en el ejercicio. Se espera que aun con este enfoque las diferentes líneas pedagógicas, que se adopten en el aula y en la práctica profesoral, permitan abrir con estas orientaciones el foco de atención y participación; nutriéndose, ampliándose y/o modificándose según la aplicación necesaria.

---

<sup>1</sup> Referentes pedagógicos de apuestas por la inclusión con el enfoque en la discapacidad hay muchos, estas orientaciones estarán permeadas por los planteamientos decoloniales, pedagogía de las diferencias, alteridad y constructivismo, de los cuales más que referencias directas, se sugerirán textos puntuales en anexos, para fines del/la interesado/a.

## ¿Cuál es su objetivo?

Si se parte de la idea de que sea contextual tanto la incidencia como el desarrollo del contenido de estas orientaciones, su objetivo va dirigido a las/os profesores, que bajo la formulación de la experiencia como aprendizaje y como foco de enseñanza, estén en continua formación, evaluando y reevaluando sus prácticas y su lugar de enunciación. Si bien nunca se deja de aprender, es necesario que esa

premisa esté sujeta a la pertinencia del trabajo colectivo, tanto con las/os pares como con las/os estudiantes. Así mismo, se espera que la relación se mantenga con todas las partes que estén relacionadas en el acto educativo, ya sea la institución, el currículo o la mediación misma dentro del aula. Estas orientaciones van dirigidas específicamente a las/os profesores, a su proceder y a su relación con esas partes, que se mencionaron anteriormente.

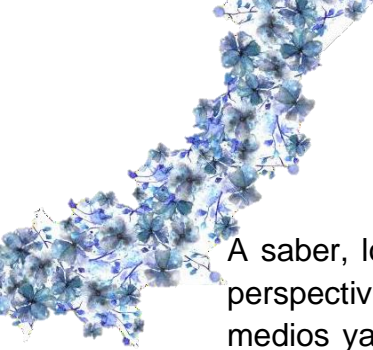
El lugar de las/os profesores es fundamental en la transformación de las realidades educativas del país, por ello es que se necesita que esas/os profesores se transformen. Como se ha venido desarrollando en esta investigación, estas orientaciones son una propuesta alternativa y un punto de partida para la comprensión del aula desde otras voces y miradas. Se contempla entonces la posibilidad del/la profesora para empezar a pensarse dichos cambios.

Las orientaciones deben partir de la práctica y el recorrido pedagógico que se ha hecho, para que así desde un contexto específico, se muestre la posibilidad de transformación, presentando y cuestionando una serie de prejuicios, miedos, dudas y respuestas que se presentan usualmente en la práctica de las/os profesores y en su quehacer constante en el aula.

Estas orientaciones se sitúan desde la transgresión de los conceptos de diferencia, diversidad, capacidad, discapacidad y normalidad. La transgresión de los discursos y lugares de enunciación permiten la apertura a nuevas prácticas, dando cabida a la realización de nuevas estrategias que, en la aplicación de herramientas, estrategias o mediaciones, generen relaciones transformadoras en las realidades, a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje.



*Nota:* Adaptado de Pexels [Fotografía].  
<https://www.pexels.com/es-es/foto/abigarrado-aficion-arcoiris-arcoiris-1153895/>



A saber, lo que dejan estas orientaciones para quien las lee, es precisamente la perspectiva que abre a otras perspectivas. La práctica que abre a otras prácticas y medios ya usados y la posibilidad de usar otros nuevos medios que permitan un repositorio para el quehacer docente.

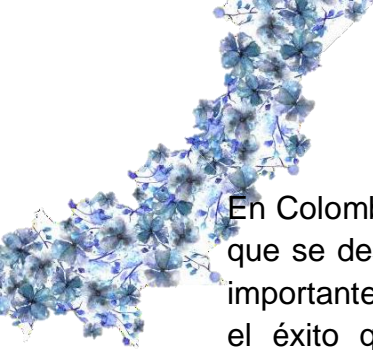
## **2. Relaciones importantes para recorrer el camino de las orientaciones**

### **2.1 ¿Cómo se relacionan el aula diversa y la sociedad?**

Partimos de la idea de que estas orientaciones nacen de una crítica, en términos de Freire (2005), a la educación bancaria. Este tipo de educación busca producir buenos sujetos, los cuales reproduzcan el sistema mercantil, sujetándose a una vida de parámetros, estándares, calificaciones, que no miden realmente su conocimiento y motivación en la vida. Dicho sistema busca crear buena mano de obra futura, sin importar si las personas están motivadas y felices. Así, el autor brasileño en la siguiente cita manifiesta las características de este tipo de educación:

Al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción. De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educado el que es educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quien jamás se escucha, se acomodan a él
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (Freire, 2005, p.80)



En Colombia, como en el mundo, la educación responde al sistema económico en que se desenvuelve la sociedad. Muestra de eso es que un economista sea más importante que un artista o que la matemática sea una materia más relevante para el éxito que la filosofía. Bajo estos estándares se han reproducido ideas y prácticas acerca del enfoque que debe tener la educación.

La sociedad y la educación ante los/as estudiantes en condición de discapacidad toma dos posiciones claras: la primera, excluirlos porque su nivel de productividad está por debajo o porque son necesarias adaptaciones específicas a su condición para que su productividad aumente, la segunda, impulsar la 'inclusión' dentro de la sociedad, no en miras de que es justo valorar a todas las personas en su diversidad y aceptar esas diferencias, sino de intentar que cumplan los estándares, parámetros y calificaciones de productividad que la sociedad impone para ser 'útil'.

"Estudia para que seas alguien en la vida" se escucha regularmente. Poco se escucha "estudia para ser feliz". La educación, a veces es un peso en las vidas de los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as. Se educa por obligación más no por voluntad. Las madres y/o padres llevan a sus hijos/as al colegio no solo para que aprendan, sino para tenerlos en un lugar seguro mientras ellos/ellas van a trabajar.

La sociedad hoy en día, con el objetivo principal de producir, para consumir y acumular riquezas, necesita personas que produzcan y consuman esos productos. Es por ello, que lo 'regular' toma el papel principal en el aula, y la diversidad es generalmente ignorada; pues la escuela, el colegio, la universidad, se han vuelto fábricas de manos de obra calificada, que producen a gran escala individuos obedientes, acostumbrados a estar más de seis horas diarias en la misma posición, haciendo cosas que no los motivan y contra su propia voluntad. A los/as estudiantes les estamos preparando para su triste futuro laboral.

Frente a este panorama, cada docente debe preguntarse ¿qué estudiante quiero formar y para qué quiero que se forme?

## **2.2 ¿Cuál es la relación de enseñanza-aprendizaje de los/as docentes en un aula diversa?**

Nuestra experiencia como docentes en formación ha generado en nosotras la necesidad de pensar, reflexionar, discutir y transformar las concepciones y condiciones de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Esto es pensado tanto para los estudiantes como para los/las docentes y tanto a nivel general como en

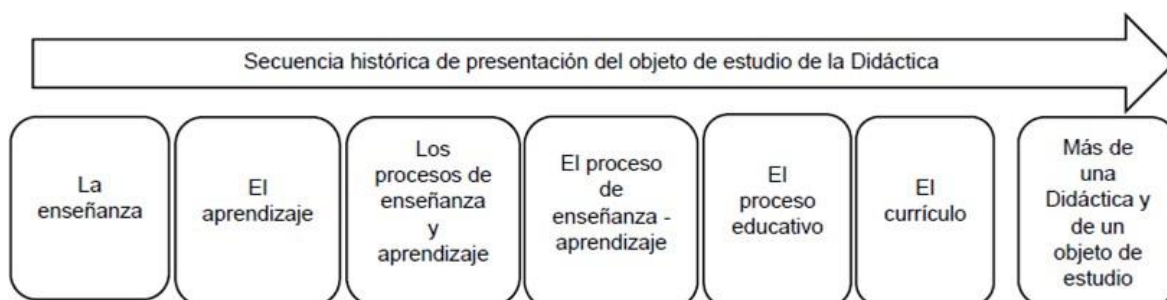


nuestra disciplina, la filosofía. Creemos que por este proceso han pasado, pasan y pasarán mucho/as profesores/as, los/as cuales pueden sentirse identificados/as con los miedos, las dudas, los imaginarios que nosotras, como autoras de esta propuesta, inicialmente tuvimos al enfrentarnos a un aula “no convencional”, a un aula diversa. Esta última será el escenario donde convergen las personas en su libre desarrollo, siendo principio el ver a quien confluye como persona, sin rótulos que limiten su ser y hacer frente al proceso. De esta forma se va generando una relación de enseñanza-aprendizaje que potencie capacidades individuales para metas colectivas, sin que sea el centro aquello que “no se puede”, enfocándose en lo que sí y generando estrategias y mediaciones a partir de ello.

### **Formación:**

El proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como una relación, en la que ambas partes, tanto quien enseña como quien aprende, se ven directamente interpeladas por el acto mismo de enseñar. El enseñar se puede entender como un proceso, pero se da cuenta de él en el efecto del aprendizaje. Por eso quien enseña, se dice que enseña, porque hay un alguien que aprende. Esta relación es indispensable en el aula, puesto que sin ella, no se cumple la función atribuida a cada una de las partes dentro de la relación.


**Fig. 1.<sup>2</sup>**



Tomado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>

Si bien desde la educación tradicional se ve que es una relación unidireccional, a saber, los/as profesoras enseñan, mientras los/as estudiantes aprenden. La pedagogía socio-crítica desmonta esta unidireccionalidad, la cual en la práctica pedagógica pierde funcionalidad, pues, tanto en el ámbito convivencial –de habitar el mismo espacio-, como en el ámbito contextual–evaluativo y procesual-, se hace evidente que hay un intercambio de saberes, sentires y pensares, que hace parte

<sup>2</sup> Presentación de la secuencia histórica del objeto de estudio de la Didáctica. Fuente: Abreu, Omar, Rhea, Soraya, Arciniegas, Gabriela, & Rosero, Maribel. (2018). Objeto de Estudio de la Didáctica: Análisis Histórico Epistemológico y Crítico del Concepto. Formación universitaria, 11(6), 75-82.



de la relación de enseñanza-aprendizaje. En esta relación, los sujetos implicados en el aula se relacionan, enuncian y manifiestan según sus diversos intereses.


Por ello, pensar la relación de enseñanza-aprendizaje es adentrarse a la posibilidad de tránsito entre el aprender y el enseñar. Si aceptamos el argumento inicial del aprendizaje como efecto aun cuando la/el profesor se disponga a enseñar, solo sabrá el contenido de lo que enseñó cuando el estudiante dé cuenta del aprendizaje. Allí, reconocerá un nuevo aprendizaje para sí mismo/a, el de enseñar. Producto de esta relación, si el/la docente reflexiona lo suficiente, se percatará de cuánto aprendió de sus estudiantes. En este sentido, la relación es continua y multidireccional, no solo enseña a quien tradicionalmente ha tenido el rol de enseñanza, sino también a aquel al que históricamente se le ha delegado el rol de aprender.

Así pues, la relación de enseñanza-aprendizaje en el aula no solo se da entre profesor/a y estudiantes, sino también entre compañeras/os, amigas/os, y colegas. Ciertamente, la relación en tanto multidireccional no es la misma en cada caso, si bien hay relación en cada una de las personas que interactúan en el aula, esa relación no es igual en términos de jerarquía.

### **Relación con el saber:**

Esta relación puesta desde la perspectiva del vínculo profesor/a→ estudiante, denota una jerarquía en el saber, donde quien lo posee es el/la profesora, y quien lo recibe es el/la estudiante. Esta relación de implicación unidireccional trunca las relaciones con el saber que puedan darse en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se puede simplificar esta relación o; no se debe pensar que solo se da de esta forma (profesor/a→ estudiante), pues esto es negar otras formas de relaciones, que no se pueden desconocer, como serían las relaciones: estudiante→ estudiante, estudiante→ profesor/a, profesor/a→ profesor/a, currículo→ estudiante, profesor/a→ currículo, currículo→ profesor/a. Sobre esta última relación (entre currículo y profesor/a), se puede entender que no solo el/la profesor/a opera sobre el currículo, sino que este, siendo muchas veces producto de la institución en la cual se enseña y en la cual se aprende, opera sobre el quehacer del profesorado y el estudiantado.

Para profundizar sobre esta relación, es importante tener en cuenta desde dónde se sitúa el saber, hacia quién, y cómo va dirigido. Lo que pasa generalmente es que se asume que se sabe. Se cree con tanta fuerza que el saber le pertenece al/la docente, que se da por sentado hacia quién y cómo va dirigido, en este caso, al/la estudiante. Cuando se tiene en cuenta el quién y el cómo, es el momento en el que se rompe la línea divisoria que hace de un triángulo, una pirámide. Sin esa



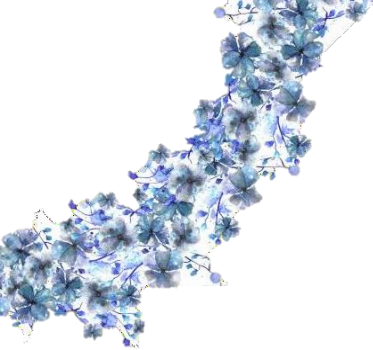
base sólida que le da el saber a quién pretende y alardea poseerlo, quitándole ese lugar de poder y privilegio, solo quedan personas en diálogo. Claro está, que frente a una disciplina del saber específica, hay personas que saben más que otras y ese no es el problema. El problema radica en que desde un saber específico, tan específico que quizá ni abarque ámbitos de la vida social y común; se anule al otro, además de su relación con el saber, con su propio saber. El saber entonces, como relación en la que se involucra un algún otro, ya sea persona, objeto, mediación, etc.; se da en relación con otras personas y con uno/a misma.

Pero la relación que más se debe cuestionar y transformar es la relación profesor/a-estudiante, pues esta está fundamentada bajo relaciones de poder, donde el docente domina en el aula, y el/la estudiante es quien acata las órdenes. Es allí donde se genera una relación jerárquica y no de pares, lo cual hace que el/la profesora 'tenga la razón' y el/la estudiante 'sea quien ignora', y por ende quien deba dejarse guiar por el/la 'maestra' conocedora.

El/la profesora debe aceptar que está inmerso en un prolongado aprendizaje, y que sus estudiantes, aún sin ser conscientes de ello, con sus acciones le enseñan al/la docente a cómo hacerlo mejor. Si Juanita, se está quedando dormida, la primera reacción del docente no debe ser enfadarse con Juanita, sino comprender por qué actúa de ese modo. Si Pedro, en medio de la clase solo atiende al celular, debemos comprender qué es lo que lo motiva realmente. Pero no conseguiremos hallar las respuestas a estas incógnitas, si no logramos comprender que nuestro papel dentro del aula es encontrar estrategias para que voluntariamente los alumnos deseen aprender lo que nosotros queremos enseñarles.

Esto se puede entender como motivación, despertar ese deseo de aprender, en cuyo caso será un objetivo principal en la práctica profesoral y en todo lo que ella implica. Ese deseo no viene de la persona en sí misma, sino que aparece cuando se van generando condiciones de posibilidad de la mano con los intereses del estudiantado y de todos/as las involucradas en el aula, además en la mediación del material pedagógico y los contenidos:

Si de cuenta de los agentes educativos preocupados por el conocimiento hubiera estado la idea de calidad, seguramente no habría estado lejana de "aquello que se pone como problematización". Si (...) se aprende para no tener que aprender más, el papel del maestro está en no dar consistencia a lo sabido, para lo cual él mismo debe estar en esa posición, única que daría lugar a desear el saber. "Calidad", en tal condición, es poner lo mejor de uno para que el saber tenga que ser discutido, ensayado, replanteado, entendido en su dimensión histórica. En cuyo caso, el mejor regalo que se le puede hacer a una escuela no es un buen *aparato*, sino un buen maestro (...). (Bustamante, 2004, p. 46)



## 2.3 ¿Cuál es la relación de enseñanza-aprendizaje de los/as estudiantes en un aula diversa?

La relación con el saber se divide en tres panoramas educativos, los cuales atraviesan a quien aprende e involucran directamente a quien enseña. Estos panoramas son producto de nuestra experiencia como estudiantes que atravesaron diferentes instituciones educativas tanto escolares como universitarias y como docentes en formación que se han enfrentado a prácticas profesoras en distintos contextos.

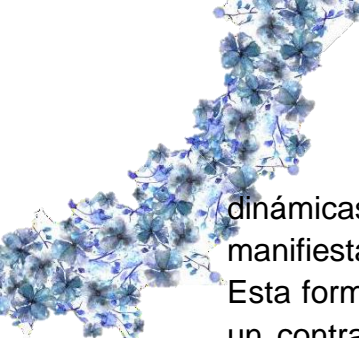
Hay que considerar evaluar estos panoramas en el ejercicio práctico, puesto que aun cuando el que enseña se asuma desde una posición argumentativa desde x o y corriente; en la práctica esas líneas gruesas que se quieren trazar para diferenciarse de una u otra quedan invisibles. Esta sección sí pretende inclinarse por una de esas formas que atraviesan a quien aprende. Se trata de la que abre la posibilidad de la relación autónoma con el saber. Es claro que la práctica educativa es contingente, hay demasiados factores que la atraviesan y no permite de ella una regularidad perpetua. Es por ello que, más que un absoluto, acá se plantea una opción, un punto de partida.

### **Relación con el saber:**

Quien estudia y a quien se le atribuye el rol de estudiante, pareciera que en ello firmara un contrato de subordinación frente al saber. Esos términos contractuales se quiebran en tres aspectos: 1) el estudiante entra en insubordinación con el saber y con quien lo profesa, 2) el estudiante pierde interés por el saber y por el ejercicio de adquirirlo y 3) quien profesa el saber o lo imparte, le permite a quien lo adquiere ejercer de forma autónoma una relación propia con el mismo.

- 1) *El/la estudiante entra en insubordinación con el saber y con quien lo profesa:*

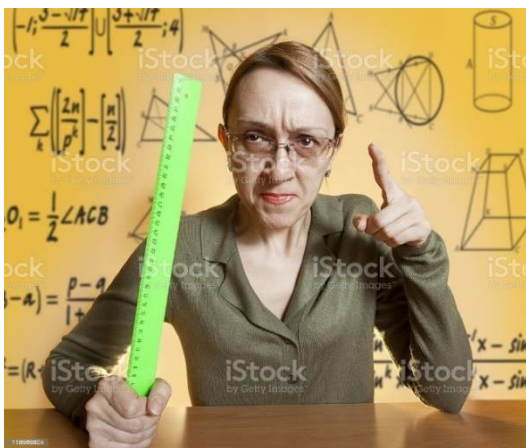
En este aspecto se pueden rastrear dos formas de manifestación de la insubordinación, a saber, el rechazo y el alejamiento. Se da cuenta del rechazo cuando se evidencia aversión por quien enseña y por el saber mismo, pero se da dentro del escenario contractual. Un ejemplo de esto puede ser quien no acepte el contrato estatal y luche contra él, aun cuando se encuentre inmerso en todas sus



dinámicas. El alejamiento se evidencia cuando esa aversión no necesariamente se manifiesta, y lo que acontece es, precisamente, el alejamiento de ese contrato. Esta forma puede verse desde la *autodidaxis*, donde quien aprende ya no quiere un contrato con el saber y quién lo imparte y se aleja para aprender según su propio criterio, separándose del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejemplo: El/la estudiante que se desprende de la relación hasta tal punto de abandonar los lugares en los que esta se da, evocando sus intereses y proyectos en función de lo opuesto a esta relación contractual. En Colombia este factor es muy común. Niños/as, jóvenes y adultos/as que se niegan a estudiar por considerarlo algo inútil, pues lo que se enseña está lejos de estar en un lugar de realidad próximo. Ellos/as terminan trabajando, drogándose, o sometiéndose a alguien que les supla sus necesidades. Claro está que la relación con el saber no se rompe, se rompe es esa relación contractual, pues de una u otra forma se aprende, se adquiere un saber, pero no por los medios que se dan para que se aprenda y se priorice lo que se debe aprender.

## 2) *El/la estudiante pierde interés por el saber y el ejercicio de adquirirlo*

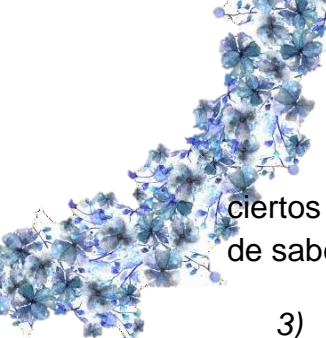


Nota: Adaptado de iStock [Fotografía]  
<https://www.istockphoto.com/es/foto/crazy-hembra-maestro-gm118969824->

En este aspecto se rastrean comportamientos habituales en las aulas tradicionales, donde quien aprende no muestra y efectivamente no siente interés por aquello que se está enseñando. Acá pueden rastrearse varias causas, pero independientemente de ellas está quien imparte el conocimiento, y más que el quién, está el cómo. También hay rupturas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejemplo: Es el caso del/la estudiante que permanece donde se da el término contractual, pero no muestra ningún interés por el saber que allí se le imparte. Este caso es similar al anterior, solo que en este no se ve un proceso de deserción, lo que implica que pueda verse ante el prejuicio como “la/el vago”, “perezoso/a”, “inútil”, “desjuiciado/a”, etc.

El caso acá planteado es muy común en los ambientes educativos, los/as estudiantes pierden el interés por lo que se enseña, tanto que pueden llegar a “sabotear” los propósitos de quien enseña. En el punto anterior y en este está claro el fenómeno, pero no sus causas. Una de ellas, y quizá la que la mayoría niega, es que la relación contractual no motiva, obliga a estar allí y a aprender



ciertos temas de ciertas maneras específicas, por lo cual se niega la multiplicidad de saberes y seres que se ven interpelados en la enseñanza y el aprendizaje.

3) *Quien enseña le permite a quien aprende a ejercer de forma autónoma una relación consigo misma/o*

En este aspecto es fundamental el rastreo del comportamiento de quien enseña el saber en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este comportamiento puede gestar esta ruptura, y con ella la apertura a un conocimiento reflexivo, crítico y consciente; pero también puede ser el factor determinante para que se den los escenarios anteriores.

De esta última perspectiva nacen las preguntas ¿qué forma promuevo?, ¿qué forma quiero promover? Estas son dos preguntas aparentemente sencillas, pero cuando se evalúan en la relación con el saber, se evidencia como educadores/as también se está directamente involucrados/as en las prácticas propias del quehacer educativo. Con lo anterior habrá entonces una tensión entre lo que se desea realizar con los estudiantes y lo que realmente se hace.

Este último quiebre en el contrato hipotético que se firma con el saber, no refiere a la desestimación de los escenarios donde ese contrato pudo haber surgido, sino a



Nota: Adaptado de Pixabay [Fotografía]  
<https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1os-la-escuela-riendo-diversi%C3%B3n-602967/>

la transformación de los mismos, a saber, los colegios, las instituciones, las escuelas, los centros educativos, etc. Estos escenarios sin ese contrato de subordinación frente al saber dejan atrás las tradiciones que los amarran a una historia de discriminación, de segregación, dándole cabida a una nueva

historia llena de nuevas prácticas y relaciones. Es posible cambiar los lugares donde se enseña, si se

cambia la manera en cómo se enseña. Finalmente, los lugares son lugares, el espacio se llena y ocupa con lo que viene y con lo que se permite. Es menester permitir la diferencia para que venga la multiplicidad.



### 3. Enseñanza-aprendizaje: un camino de nunca acabar

Nunca paramos de aprender y de enseñar. Nos educan para ser los/as que tienen la razón en el aula. Es por ello que vemos la necesidad de plantear, replantear, cuestionar y reflexionar nuestras ideas, pensamientos, conocimientos, experiencias y acciones en el salón de clases; en la relación que tenemos con nuestros/as estudiantes y con el conocimiento que hemos adquirido en nuestro proceso formativo. Creemos que si el/la docente no tiene la disposición de pensar sus clases desde las particularidades de sus estudiantes, tengan alguna discapacidad o no, en la práctica, la clase no estaría aportando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos/as en el aula.

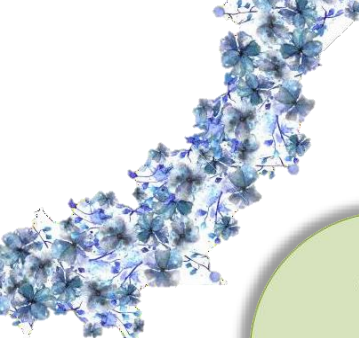
#### *Nuestros miedos, prejuicios y dudas*

Nosotras, a manera personal, creemos que todos y todas hemos pasado por esos primeros momentos de arriesgarnos a dar una clase, de prepararla minuciosamente con la emoción de que todos/as aprendan... ¡Esto es un reto!

Pero, ¿qué hacemos cuando este reto aumenta? Nuestro primer despertar de un aula “no convencional” fue perceptible cuando tuvimos estudiantes que evidentemente eran diferentes. Enfrentarnos a un aula con estudiantes en condición de discapacidad fue el inicio para iniciar un proceso de entendimiento del aula diversa. Este reto trajo consigo, además, un repensar sobre nuestra labor docente.

#### *¿Qué miedos tuvimos?*

Debemos confesarles que si bien estábamos emocionadas y con muchas expectativas, nos embargaba un temor de no saber hacerlo bien, de cometer algún error, y empezamos a cuestionarnos a nosotras mismas, nuestras capacidades y sobretodo nuestra formación. Empezamos a hacer un recuento de nuestros espacios académicos, y nos dimos cuenta que ninguno nos había preparado, ni siquiera planteado la posibilidad de tener un/a estudiante en condición de discapacidad en nuestra clase. Esta simple particularidad, hizo que iniciáramos un camino de replantearnos nuestra concepción y acción docente porque teníamos sensaciones que nos hacían ver la discapacidad como un problema, pero nos negábamos a normalizar esas sensaciones.




- \* Nunca en toda la carrera me dijeron que podía educar estudiantes en condición de discapacidad... ¿Qué es lo que tengo que hacer?
- \* ¿Estoy violentando el derecho a la educación de la persona en condición de discapacidad cuando no genero mediaciones para que aprenda o cuando pretendo que quien lo/la eduque sea un educador especial?
- \* "Nos vemos la próxima clase muchachos"... ¿dije ver?, pero tengo estudiantes ciegos, ¿está mal?
- \* ¡Y si no soy capaz de enseñar a cuarenta estudiantes adolescentes, y además algunos con discapacidad!
- \* ¿Es la discapacidad un problema o es la metodología de enseñanza la que no es pertinente?
- \* ¿Y si no explico lo suficientemente bien para que todo/as comprendan?

### Reconocimiento de los prejuicios

Nosotras llegamos a creer que, si bien no teníamos un gran conocimiento, éramos unas personas inclusivas y no excluyentes, que teníamos la capacidad de valorar a las personas independientemente de su raza, género, orientación sexual, capacidad o discapacidad. Pero cuando empezamos a reflexionar sobre nuestras ideas y actitudes, descubrimos que de forma encubierta encarnábamos ideas de subestimar a las personas con discapacidad.

Las personas discapacitadas han sido receptoras de una variedad de respuestas ofensivas por parte de las otras personas. Entre ellas el horror, el miedo, la ansiedad, la hostilidad, la desconfianza, la lástima, la protección exagerada y el paternalismo. (Barton, p. 24, 1998)

Generalmente pensamos la exclusión solo desde el punto de vista del horror, el miedo, la ansiedad, la hostilidad y la desconfianza, donde es evidente que se deja de lado a las personas, donde se trata al otro como un inferior que debe ser maltratado, repudiado, rechazado, separado de los otros que si son "normales". Pero, empezamos a reconocer que la lástima, la protección exagerada y el paternalismo, era un tipo de exclusión encubierto, que se hacía pasar por igualdad, por inclusión. Y reconocimos, que este era el tipo de exclusión que nosotras practicábamos.




Veíamos a una persona ciega por los pasillos de la universidad o del colegio, incluso por la calle, y corríamos a auxiliarlo... Nos empezamos a cuestionar ¿qué es lo que nos hace creer que nos necesita?, ¿qué es lo que nos impulsa a ayudarlo? Empezamos a ver que quizás esta persona no estaba perdida, ni necesitaba orientarse, y que incluso puede saber perfectamente lo que está haciendo. Nos dimos cuenta que lo más probable es que las desorientadas éramos nosotras.

Nuestra inexperiencia e ignorancia ante estas nuevas situaciones nos hacía creer que el trato a las personas con discapacidad visual debía ser diferente que con las personas sin discapacidad. Incluso existían imaginarios entre nosotras que había un tipo de receta para dar clase a personas con discapacidad visual, una para dar clase a una persona con discapacidad auditiva, otra para personas sin discapacidad, entre otras. Estas concepciones, nos hacían sentir un peso mayor cuando nos enfrentábamos a un aula con personas en condición de discapacidad visual, nos hacía asistirlos, tratarlos como niños cuando ya son adolescentes, creer que toca explicarles más detalladamente las cosas, solo porque presentan una discapacidad. Nuestra buena voluntad nos llevó al asistencialismo, al pesar y a la lástima.

- **¿Pueden compartir aula las personas con discapacidad y las que no la tienen?**
- **¿Toca prestarle una atención adicional a los estudiantes con discapacidad?**
- **¿Está mal preguntar a las personas con discapacidad sobre cosas que no entendemos o necesitamos guía?**
- **¿Podemos hablar de la condición de discapacidad de nuestras/os estudiantes? ¿Si lo hacemos se sentirán mal?**
- **Si trato como a cualquiera a mi estudiante en condición de discapacidad, ¿no podría estar corriendo el riesgo de descuidar su proceso?**

### *Las dudas creadoras de ideas nuevas*

Nos enfrentamos a nuestros miedos y prejuicios, cara a cara, y decidimos que eso no podía dirigir nuestro actuar. Todas las dudas que surgían de esto, las

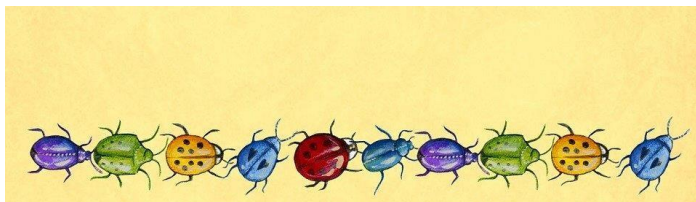


convertimos en reflexiones que nos ayudaran a comprender cuál es nuestra labor como docentes y qué aporte podemos dar a la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, con el fin de que llegue a la vida y mente de todos y todas.

Es allí cuando surgieron las primeras nuevas ideas, ya pasamos por el proceso de afrontar y reflexionar, ahora nos toca llevar todo esto a la necesidad de crear para transformar. Comenzamos a reflexionar lo que realmente era la inclusión, el aula diversa, la discapacidad y la capacidad. De allí surgió nuestra nueva forma de concebir el ser maestras.

Un aula regular precisamente habla de lo que es “común” encontrarse en las cuatro paredes del salón, de lo que todo el mundo piensa que es normal y nadie cuestiona, porque es una tendencia, porque es lo que ocurre con frecuencia, como estudiantes que escuchan y ven, como estudiantes que quieren aprender, como estudiantes que pueden caminar y correr. ¿Y si algo se sale de ese esquema, deja de ser regular y se convierte en algo diferente?


En este sentido, podría pensarse que hay estudiantes regulares y estudiantes diferentes. Nosotras creíamos ingenuamente, que lo regular era tener estudiantes sin discapacidad, y a esto correspondía tener un aula regular, y lo diferente era tener estudiantes con discapacidad, es decir, un aula diversa. Pero bastó con analizar a todos los estudiantes en su conjunto, ver sus intereses, motivaciones, angustias, sobre lo que les gusta aprender; con lo cual comprendimos que ningún aula es en su totalidad regular. A partir de esto, nosotras como profesoras de filosofía nos situamos en la necesidad de reconocer la multiplicidad que existe entre nuestro/as estudiantes, sus distintas formas de percibir, de aprender y de sentir en el mundo; para hacerles comprender, entender y mostrarles lo que es la filosofía, transgrediendo la escuela y prácticas tradicionales.



Nota: Adaptado de Pixabay [Imagen]  
<https://pixabay.com/es/illustrations/banner-plantilla-orange-errores-1018810/>

No es que neguemos que exista lo regular, pero dentro de lo regular existe la diferencia, y dentro de la diferencia seguirá existiendo la regularidad. Esta regularidad no debe ser norma, no se instaura como lo “normal”, sino que es más

semejante a una tendencia que a una obligación de ser. Nuestra labor es aprender a llevar tanto lo regular como la diferencia, con el fin de encontrar la manera de instaurar un proceso de enseñanza-aprendizaje para todos/as quienes estamos habitando en el aula.



Históricamente hemos concebido y dado protagonismo a lo regular, lo cual ha acarreado con ello dejar en un segundo plano lo diferente. Por esta razón es que queremos apelar al respeto de las diferencias en el aula, y por ello manifestamos que *¡toda aula es diversa!*

No hablamos de aula inclusiva, porque para nosotras la inclusión implica directamente que algo estaba excluido en algún momento, y nosotras no queremos una labor de reconocer lo excluido como un acto de caridad o una obligación para ser políticamente correctas. Queremos reconocer lo que en realidad siempre ha estado en el aula y no se ha reconocido, la diferencia.

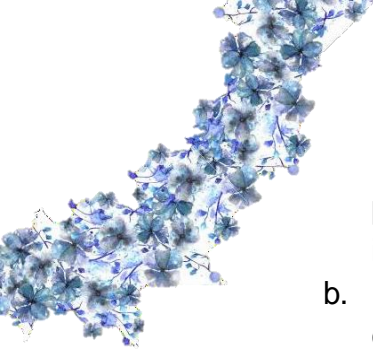
A partir de todo este proceso experiencial e investigativo nacen estas orientaciones pedagógicas:

### **Aspectos generales a tener presente:**

1. Reconoce tu desconocimiento, tus temores y tu necesidad de aprender nuevas cosas. Debemos reconocer como profesores/as que estamos en un continuo aprender-desaprender, además de que nuestro ejercicio pedagógico e investigativo debe ser gestor de nuevas ideas y acciones en el aula.
  - a. Haz una lista de preguntas, imaginarios y posibles respuestas, según tu criterio, frente a tus concepciones de la educación, de tus estudiantes, de la diversidad, de cómo enseñar tu disciplina.
  - b. Investiga, busca nuevos autores, experiencias de otros lugares que te ayuden a ampliar tu espectro.<sup>3</sup>
  - c. Charla con tus colegas, amigos, compañeros de estudio, para reconocer otras dudas, otros imaginarios y otras posibles respuestas.
2. Piensa y reflexiona acerca de las ideas que tienes sobre tus estudiantes. Piensa en qué ocasiones puedes tener prejuicios hacia ellos por diferentes criterios, no solo la discapacidad, sino su raza, su género, su orientación sexual, etc.
  - a. Haz una lista con las cosas que consideras prejuicios o que crees que tienes arraigadas, sobre la normalidad en el aula, el aprendizaje, en los modos, formas de ser y estar en el mundo, sobre la discapacidad, etc. Reflexiona no solo sobre las cosas evidentes, sino también sobre aquello que podría llegar a ser considerado “normal”, que puedes

---

<sup>3</sup> Puedes iniciar tu proceso investigativo con los autores que mencionamos en el apartado de Anexos.



pensar o hacer, pero que en realidad puede que sea guiado por estas ideas prejuiciosas.

- b. Investiga otras experiencias y charla con allegados. Discute si lo que consideras son prejuicios, si es correcto o incorrecto. Siempre es bueno escuchar las ideas de otros para definir las nuestras o para reconocer que son ideas que están constituidas en la sociedad y que son necesarias desaprender.
3. Analiza tu situación concreta, tu aula de clases, reflexiona sobre las similitudes y diferencias que encuentras entre tus estudiantes. Crea unos planes piloto para experimentar en el aula de clases sobre cómo conocer a tus estudiantes. Si no tienes muy claro esto, o hasta ahora va a ser tu primera vez en el aula, organiza tu clase intentando responder esta incógnita. *Reconocer quienes son tus estudiantes es un paso muy importante.*

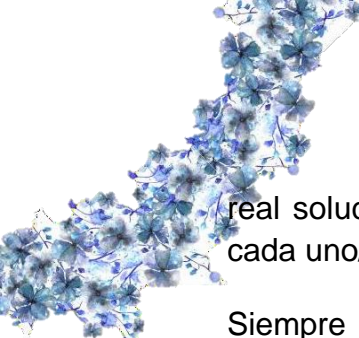
### **Aspectos a tener en cuenta para planear tus clases:**

Lo primero que se debe hacer es reconocer el contexto general del/a estudiante y sus motivaciones personales para lograr una proyección en el aula que realmente reconozca las diferencias y se piense en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello es importante reconocer en cada uno/a los siguientes interrogantes, y a partir de sus respuestas, pensar cómo con la diversidad de contextos y gustos puedo preparar mi currículo y diseñar el microcurrículo.

- ¿A qué estrato pertenece?
- ¿Con quiénes vive?
- ¿Qué labores desempeña su familia?
- ¿Qué le gusta?
- ¿Qué hace en sus tiempos libres?
- ¿Qué disfruta hacer?
- ¿Cómo le gusta aprender?
- ¿Cuál es el/la profesor/a que recuerda con cariño? ¿Por qué?

Para ello se debe encontrar una metodología pertinente a nuestra aula y nuestros/as estudiantes, reconociendo que estas respuestas pueden tener una



real solución a lo largo del proceso académico: viendo, hablando y analizando a cada uno/a<sup>4</sup>.

Siempre es necesario pensar en unos apoyos que funcionen para los/as estudiantes a partir de nuestro reconocimiento como profesores/as. En cuestiones de herramientas, debemos comprender que no todos aprenden al mismo ritmo y de la misma forma. Hay algunas personas que interiorizan más la información a partir de los apoyos visuales, otras a partir de recursos auditivos y otras de manera táctil. Debemos adaptar nuestra clase según las características de las personas que habitan en el aula.

Con respecto a las cuestiones de tiempos, debemos pensar en las presentaciones en términos evaluativos, de mediación y contenidos a proponer. Frente a las herramientas debemos tener en cuenta la lectura de textos, los lectores de pantallas, audiolibros, explicación entre pares, docentes de apoyo, etc. Por ejemplo, con los docentes de apoyo, hay que incentivar que entre los dos se llega a la elaboración de una estrategia donde el docente de aula pone su conocimiento del área y el docente de apoyo pone las estrategias que más favorecen a las personas en condición de discapacidad.

### **Para la evaluación:**

La primera incógnita que se debe responder frente a la cuestión de la evaluación es acerca del ¿para qué evaluar? Debemos reconocer que calificar y evaluar son asuntos distintos. La calificación se reduce a términos netamente cuantitativos que son exigidos para formalizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el aula institucionalmente con el objetivo de ver si han adquirido los conocimientos necesarios para culminar sus distintas etapas escolares.

Pero la evaluación va más allá de traducir en términos cualitativos el aprendizaje del estudiante. La evaluación compete a todos los miembros del aula, implica reflexionar y analizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y ver qué se puede mejorar, qué debe mantenerse, y qué ha sido un error.

Entonces, yo como docente ¿Para qué evalúo?, ¿evalúo porque es un requisito legal?, ¿evalúo porque necesito saber qué tanto aprendieron mis estudiantes en mis clases?, ¿evalúo para demostrarles a mis estudiantes que son ignorantes?, ¿evalúo para ejercer mi dominio en el aula?, o ¿evalúo para evaluarme?

---

<sup>4</sup> Esto se profundiza en el apartado 5.1 en los subtítulos 'Lectura de contextos' y 'Consejos para abordar las lecturas de los contextos'



Nota: Adaptado de iStock[Fotografía].  
<https://www.istockphoto.com/es/foto/grupo-multi%C3%A9tnico-de-estudiantes-de-preescolar-en-clase->

Los/as profesores/as debemos ser conscientes de que nuestro proceso de evaluación puede influir directamente en la vida de nuestros/as estudiantes, pues, puede ser un proceso de construcción o destrucción. Lo anterior depende del/a profesor/a.

¿No les ha ocurrido que intentan iniciar clase varias veces, pero sus estudiantes se encuentran dispersos y sin disposición? ¡Saquen una hoja! Es el mandato

de muchos para ejercer el dominio. Si no me haces caso, te evalúo, porque así tengo el control sobre ti, porque ¡no evalúo tus conocimientos!, ¡te evalúo a ti como persona! De esta forma cambiamos el sentido de la evaluación al de un castigo, como algo que puede destruir la autoestima, el ánimo y la pasión por aprender.


- ¿Qué buscamos evaluar?

Los/as estudiantes pueden memorizar conocimientos pero no comprender ni aprender ni analizar sobre ellos. Es por este motivo que el docente debe buscar la forma adecuada de evaluar los conocimientos y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que en medio de este, lo que se busca es la mejora en dicho proceso.

Muchas veces nos han enseñado, que precisamente enseñar refiere a que el estudiante responda correctamente a los exámenes o preguntas que hacemos los/as profesoras, pero que a veces logran llegar a esas respuestas por azar, copia o mecanización. Como docentes, nuestra meta es lograr que realmente los estudiantes aprendan, comprendan, analicen, argumenten y comparen sus aprendizajes. Se busca que los/as estudiantes logren investigar, aprender y crear nuevos conocimientos.

En dichos procesos de evaluación, debemos comprender que el ritmo y estilo de aprendizaje son diversos. Por lo anterior, no podemos tener puntos de comparación entre estudiantes, sino diferentes mediaciones que acompañen los procesos en medio de esas diferencias: este es el factor a evaluar.

Todos nuestros estudiantes tienen distintas capacidades, gustos y conocimientos. Debemos evaluar sus procesos, no simplemente los resultados, pues caeríamos



en la dinámica de la educación bancaria, de evaluar productos, sin conocimiento del proceso que ha llevado a ese resultado final.

- Evaluación al/la profesora

La evaluación no es solo del/a profesora hacia los/as estudiantes, sino también de los estudiantes al/la profesora. Muchas veces nosotros/as como profesoras tendemos a ver los errores y problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los/as estudiantes, pero no vemos los problemas y errores que cometemos nosotros/as mismas. Es por ello que debemos aceptar los cuestionamientos y comentarios que tengan los estudiantes sobre nuestra labor. A partir de ello se deberá evaluar nuestra práctica docente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina sea ameno y fructífero para todos/as.

### **3.1. ¿Discapacidad? Solo un factor de la diversidad**

Las personas en condición de discapacidad visual han sido leídas por la sociedad desde prejuicios, miedos y muchas dudas. Cuando hacemos un breve barrido de la discapacidad nos damos cuenta de que hay tres miradas fundamentales desde las cuales esta ha sido estudiada a través de la historia. Brogna, en el capítulo Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes, del 2006, el cual se encuentra dentro de una compilación titulada *Visiones y revisiones de la discapacidad* (2009); da cuenta de estas tres miradas, las cuales, señala, están entrelazadas.

La primera es la mirada médico clínica. Esta ve a la persona con discapacidad como un ser enfermo, como una persona que no solamente no tiene la capacidad, por ejemplo, de ver, sino que tiene problemas de salud visual y la solución es buscar los tratamientos para curarla, para prevenirla, etc. A partir de esta mirada se le asigna a la persona con discapacidad visual un lugar desde la segregación y de exclusión social. En el momento en el que hay un proceso de inclusión con esta persona, se le incluye bajo una mirada correctiva –de cura–, porque está enferma.

La segunda es la del asistencialismo. Esta mirada se centra en que la persona necesita ayuda. Basándose en la perspectiva de la primer mirada, esta reafirma que hay una enfermedad allí presente o que hay allí un problema. Hay que ayudar, hay que salvar. Se generan un montón de obstáculos para el desarrollo óptimo, en tanto que se le ve discapacitado, se le niegan todas sus otras capacidades y se centra en la discapacidad, generando un ambiente en el que vuelve inútil a la persona. A esta mirada se le llamará mirada rehabilitadora o asistencialista.



La tercera mirada está puesta desde los ojos del entorno mismo. Se asume que la persona está enferma, además, que necesita rehabilitarse y que nuestra asistencia es la que permite dicha rehabilitación. Aquí entra en conflicto el escenario mismo donde esta persona se desenvuelve. Esta mirada es la del entorno incapacitante, donde el contexto termina siendo ese lugar donde se desarrolla social, económica, política y familiarmente la persona; pero que finalmente, es el que la incapacita. Un ejemplo de esto es cuando una persona con movilidad reducida no encuentra lugares adaptados que le permitan su libre desarrollo, dificultando no solamente el movilizarse sino el acceder a escenarios educativos, recreativos, políticos y sociales.

Después y dentro de estas miradas es que emergen las dudas, los prejuicios y los miedos. Si estas no se superan, todo ello seguirá presente sin dar lugar a la



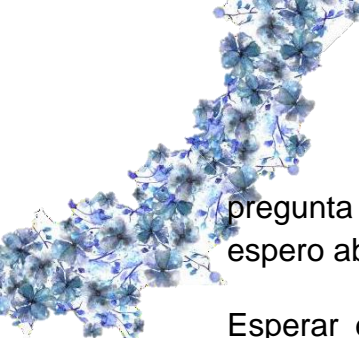
Nota: Adaptado de iStock[Fotografía].  
<https://www.istockphoto.com/es/foto/braille-de-ni%C3%B1a-eading-gm135167391->

transformación. Así, un primer momento al que se enfrenta quien enseña es el de revertir, cuestionar, transformar o legitimar alguna o las tres miradas. Es precisamente donde aparece la idea sobre cómo transformar esas miradas hacia una nueva perspectiva, la de la diferencia. La diferencia, entonces, permitirá que ya no se vea en el/la estudiante un niño o una niña enferma, con necesidad de rehabilitar o asistir, sino que reivindica y genera formas para que su entorno les capacite;

generando un desarrollo óptimo emancipador.

Una de las preguntas que aparece más frecuentemente es ¿qué hago si tengo un estudiante ciego? Esta pregunta además de ser la más común, es la más general. Partir de ella es partir de un error. ¿Por qué? Precisamente, porque esa pregunta lleva y da cuenta de las tres miradas. Es una pregunta cargada de historia que vuelve temerosas a las personas frente a la discapacidad. No es normal preguntar si en un entorno habrá niñas y niños. Asimismo, no debe ser normal preguntar si hay o qué hacer con una/un estudiante ciego.

Cuando aparece ese primer enfrentamiento con un aula que trae consigo esa gran palabra: INCLUSIÓN, los miedos que emergen no son por las personas catalogadas bajo una normalidad arbitraria, sino que lo son por aquellas que precisamente se están incluyendo. Allí es donde surge la modificación a la pregunta inicial ¿cómo abordo pedagógicamente a un estudiante ciego? Al ser la



pregunta tan amplia y común, tiene la una modificación muy sencilla: ¿cómo espero abordar pedagógicamente a un estudiante ciego?

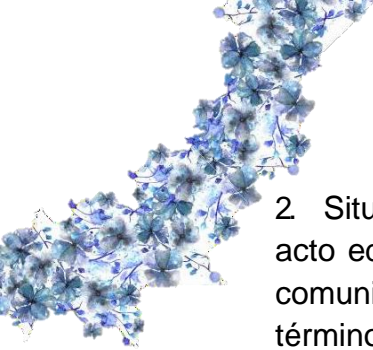
Esperar es norma cuando se trata del acto educativo. Por supuesto, hay que planear, estudiar y generar hipótesis, pero no fundamentar estos procesos en estigmas, prejuicios o suposiciones; antes bien, siempre se debe partir de la premisa del sometimiento al cambio y la constante reflexión y transformación. Esperar es estar dispuesto/a al cambio y lo que viene. Cada aula es un mundo, si bien hay cosas en común entre los mundos, no se puede saber más de él hasta estudiarlo abierta y rigurosamente.

Desde el momento en que vemos al(la) otro/otra, a partir de la idea o necesidad de identificarlo con un rótulo, diagnóstico o etiqueta y asumirlo desde una suerte de “especialidad”, entonces, estamos actuando desde lo políticamente correcto, desde ese lugar que matiza la práctica, que pone una máscara a nuestras acciones y no permite la vivencia real con los seres humanos con los que cotidianamente nos relacionamos, y estamos quitando el derecho para que cada quien se constituya no por su “condición”, sino por la posibilidad de ser, estar y actuar en el mundo, desde quien es y no desde cómo yo lo veo, lo entiendo o lo asumo. (Arias, 2020, p. 37)

### Lectura de contextos:

Si bien la lectura de contextos se hace desde el análisis de un contexto en concreto para ser aplicado a otros; el autor Bronfenbrenner (1987), en su libro: *La ecología del desarrollo humano*, postula las implicaciones del contexto y el análisis del mismo para determinar actitudes, actividades, ambiente y condiciones de las que puede ser susceptible el sujeto. Por lo anterior, se continúa con una apropiación de la lectura de los contextos, dando primacía a lo hallado en la práctica y las variables de contexto que puedan incidir en el factor de la enseñanza-aprendizaje. Así pueden señalarse tres tipos de contextos que se deben contemplar, a saber, contexto macro, contexto situado y contexto micro.

1. Macro: este se refiere al entorno donde está ubicado el colegio. Es importante identificar en este la condición socioeconómica; si hay o no una problemática social en cuanto a consumo, distribución, violencia y abuso. Este análisis del contexto permite identificar las cosas que hay que tener en cuenta en el momento de abordar el aula. No hay una relación con personas que habitan un lugar en el aula, sino que existe una relación con personas que ocupan un lugar en la sociedad.



2. Situado: este contexto hace referencia a la instalación donde se efectúa el acto educativo. Es importante identificar en este la relación e incidencia en la comunidad. Elementos importantes a tener en cuenta son: los sectores en términos territoriales y de población; cuáles son los objetivos educativos y las líneas pedagógicas que maneja; cuales son los procesos para seguir en caso de conflictos o inconvenientes; cuál es el grupo profesoral y administrativo. La lectura de este contexto es fundamental para las relaciones dentro y fuera del aula, fortaleciendo vínculos tanto con el escenario como con las personas que lo habitan. Asimismo, tener en cuenta este contexto posibilita proyectarse respecto a nuevos objetivos o aportes para los que están, involucrándose no solo en la formación, sino en la estructura que posibilita dicha formación. Este contexto no va antes o después del macro, pueden ambos ir de la mano para la lectura general.

3. Micro: este contexto hace referencia a la interacción con las personas, en especial con aquellas que están en el aula. Este contexto parte de preguntas orientadoras para saber intereses, preocupaciones y lecturas de los contextos anteriores. Si bien no siempre es posible llegar a hacer este trabajo de lectura de contexto micro de manera rigurosa, puesto que muchos/as cuentan con más de 100 estudiantes a quienes enseñarles en un año, sí es importante hacer un “barrido general”. Para el barrido se debe identificar en los primeros encuentros unos mínimos de los cuales se puede partir para generar propuestas pedagógicas que sirvan como base para la revisión y observación de la práctica en el aula y el acto educativo. Es precisamente en esta lectura de contexto micro en donde se determinará la diversidad en el aula, siempre la habrá, pero con ciertas particularidades que son fundamentales a la hora de encontrar mediaciones oportunas para la relación con el aprendizaje. Este será el contexto que permitirá revisar otros aspectos que quizá no se tuvieron en cuenta en las primeras lecturas macro y situada. Si hay un/a estudiante que necesite alguna mediación específica, pero que además ni el territorio ni el escenario educativo la posibilitan; debe revisarse qué ocurre allí y cómo esto termina siendo un limitante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo la presentación de las lecturas de contexto, se preguntarán nuevamente: ¿cómo abordo pedagógicamente a un/a estudiante ciega? Si la respuesta a esta pregunta es esperar, la condición para que sea efectiva la relación es, dadas las lecturas, establecer en un caso hipotético lo que se necesita para llevar a cabo el acto educativo. Se debe evaluar los contextos e identificar qué determina el proceso de enseñanza-aprendizaje.



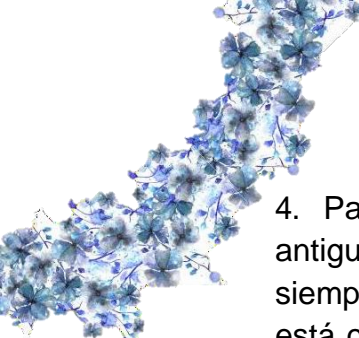
Si en el contexto macro es claro que la estructura de las calles no posibilita una buena movilidad en caso de ser una persona ciega, o con movilidad reducida, esto es algo que se debe marcar como importante.

Si en el contexto situado no hay condiciones para que se den las mediaciones, es decir, no se cuenta con una sala tiflotecnológica que dé apoyo a las/os docentes y a las/os estudiantes respecto a la escritura braille y la traducción de textos, así como las TIC's; o tampoco se cuenta con barandas que permitan ser un apoyo en la movilidad, ni con rampas que permitan el acceso a la estructura y el desplazamiento frente a la misma; si no hay unos objetivos en el claustro que estén dirigidos al mejoramiento de las condiciones de cada uno/a de los/as estudiantes dentro del mismo; si no hay una revisión del trabajo colectivo por parte del cuerpo profesoral respecto al mejoramiento de las condiciones en el acto educativo; todos estos aspectos deben marcarse como importantes.

Si efectivamente en la lectura de contexto micro hay una inconformidad latente por parte del estudiantado y termina siendo un problema estructural y no una situación de mediaciones específicas; debe marcarse como importante. Todo es un proceso de exploración, verificación, reflexión y transformación. Es en este contexto donde todas esas limitaciones que impone tanto lo macro como lo situado, se presentan como retos en la aplicación de propuestas pedagógicas que transformen y permitan con ello el goce eficaz del derecho a aprender de las/los estudiantes.

### **Consejos para abordar las lecturas de los contextos:**

1. Para el contexto macro es indispensable buscar referencias que hablen del mismo, antecedentes, y experiencia de campo.
2. Para el contexto situado sirve leer planes, objetivos y proyecciones, así como documentos que permitan ver de dónde viene y a dónde va el escenario. Asimismo, es aconsejable leer manuales de convivencia, el PEI, misión y visión, y todo documento relacionado de la institución.
3. Para el contexto situado se puede hablar con los/as profesoras que llevan más tiempo si se es nuevo/a, luego hablar con las/os que han ingresado más recientemente y contrastar las visiones que se tienen sobre el escenario y el estudiantado; partiendo, así, de la experiencia personal y del aprendizaje que se ha obtenido.



4. Para el contexto situado hablar con las/os profesores nuevos si se es antiguo en el escenario, preguntar sobre sus expectativas y sus formas, siempre estar dispuesto/a a escuchar y a la reflexión. El aire nuevo siempre está cargado de esperanza, si no hay esperanza quizá ya no es nuevo; habrá que renovarlo para aquellos a quienes se dirige. Será la responsabilidad del docente, pues, abordar estas nuevas formas de enseñar y aprender. Se trata de una apuesta educativa.

5. Para el contexto micro es recomendable conocer a las/los estudiantes, sus gustos particulares: colores, canciones, libros, películas, etc. Esto permite generar un primer acercamiento que libera la tensión. También se puede preguntar ¿para qué creen que sirve eso que se va a enseñar? Toda respuesta ante esta pregunta permitirá revisar los intereses que pueden manifestarse frente a la misma, así como los casos donde la atención debe estar más dispuesta para que sea eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Habiendo realizado las lecturas, tome nota y realice una tabla donde pueda ponerlas, identificando los factores que considera importantes y los que considere pueden relacionarse directamente con las otras lecturas. Después de realizada la tabla, identifique el contexto micro que debería haber en la lectura macro y situada que no estuvo en un primer momento. Si al revisarlas no se evidencian los detalles o se habían omitido, márkelos en rojo. Posiblemente encontrará las cosas que truncan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si por otro lado, encontró cosas necesarias en la lectura micro que se manifiestan en las otras como positivas o que se tienen y no hacen falta, sino hay que potenciarlas; márkuelas en verde. Posiblemente encontrará en ellas una ruta inicial desde la cual arrancar con un primer acercamiento educativo y relacional. Si encuentra en las lecturas varias categorías que no se repiten en ninguna otra, márkuelas en el color de preferencia distinto a rojo y verde; revíselas cada vez que emerja de la práctica algo nuevo, pues quizá no sea tan nuevo, solo que no era tan evidente. En el espacio investigativo estos elementos son también llamados categorías emergentes.

Ejemplo de la tabla:



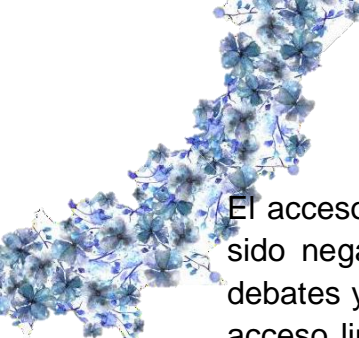
<b>Macro:</b>	Periferia	Conflicto armado	Comunidad muy unida	Poca presencia estatal	Calles en mal estado
<b>Situado:</b>	Pocos profesores del sector	PEI incluyente	Estructura donada de fundación x	Más de 1000 estudiantes	Pocas aulas
<b>Micro:</b>	Personas de diferentes etnias, razas, géneros, capacidades y condiciones socio-económicas.	Pocas herramientas para aplicar en el aula de la institución.	Conflicto entre estudiantes de un mismo curso.	Estudiantes se conocen, posibilita que ayuden en la movilidad a aquellos/as que no les es tan fácil.	Les gustan cosas muy diferentes a cada una/o.

Aparecen en el macro puntos a revisar, como el tema de la movilidad en el sector para aquellas personas que tienen movilidad reducida. En el situado revisar si la estructura y los equipos están adaptados para las necesidades vitales de las/os estudiantes. Tener en cuenta lo que se marcó en otro color, pues puede ser un factor que contribuya a lo positivo, como a las cuestiones a revisar como factores que truncan el proceso educativo y óptimo de las/os estudiantes.

**Tabla: creación propia. (Véase el apartado 6 de los consejos frente a los contextos)**

### 3. 2. Para quienes quieran o deban enseñar filosofía para aulas diversas

Pensar en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, es una tarea, que si bien ha dado avances a través de los años en nuestro país, parece ser una tarea inacabada. Nuestra labor como profesores/as de filosofía es reflexionar acerca de nuestro actuar en el aula y transformar nuestras acciones, para que a partir de las diferencias que existen entre nuestros/as estudiantes, se puedan generar las mejores condiciones de posibilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina.



El acceso al conocimiento filosófico históricamente ha sido reducido, e incluso ha sido negado a que sea ampliamente tratado por las personas. Los conceptos, debates y teorías, muchas veces están alejadas de la realidad cotidiana, y son de acceso limitado si la población no tiene un nivel alto de educación. Por ejemplo, este es el caso de la habilidad de comprensión de textos. Nuestra labor docente implica el acceso a ese conocimiento a los distintos niveles de comprensión, interés, motivación de alumnos, y lograr que la filosofía sea un área de conocimiento para todos/as.

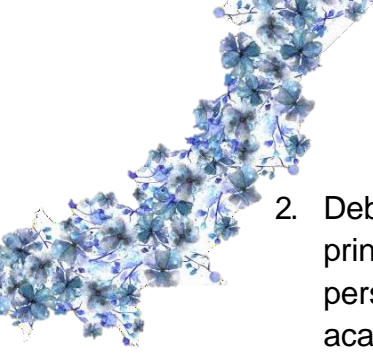
Si bien, desde el año 2000 en nuestro país, las orientaciones y lineamientos para la enseñanza de la filosofía hablan de la necesidad de desarrollar competencias de comunicación, resolver problemas a través de indagar y examinar lo justo, lo correcto y bueno, desarrollar el pensamiento crítico para que el/la estudiante piense autónomamente, incentivar la creatividad y aprender a través de las situaciones reales de la sociedad; en muchas ocasiones esto se queda en lo teórico y no se pone en práctica dentro del aula. Por lo anterior, desarrollamos una serie de pautas para la enseñanza específicamente de la filosofía en un aula diversa que se compone de los siguientes puntos:

1. Reconocer, reflexionar y evaluar el contexto particular en que se desenvuelven los/as estudiantes. Entender su condición social en general, sus deseos y expectativas en particular; también, respecto a cuestiones generales mencionadas anteriormente, y cuestiones particulares que ayuden a entablar un aprendizaje filosófico:

Preguntas para guiarse.

- ✓ ¿Qué les gustaría aprender?
- ✓ ¿Qué entienden por filosofía?
- ✓ ¿Cuál creen que es la utilidad de la filosofía?
- ✓ ¿Cuáles problemas evidencia en la sociedad?
- ✓ ¿Qué problemas de la vida cree que son importantes para reflexionar?

Según el contexto en que se encuentre el/la docente, se podrá encontrar una metodología adecuada para responder estas preguntas. Muchas veces, en el primer momento se va a tener respuestas muy generales, que no permiten comprender completamente quiénes son realmente mis estudiantes, pero con el transcurso del tiempo, estas preguntas se irán ampliando, no solo por lo que verbalicen los/las estudiantes, sino por sus propias acciones. Es por lo anterior que debemos estar atentos a su forma de relacionarse con el mundo.

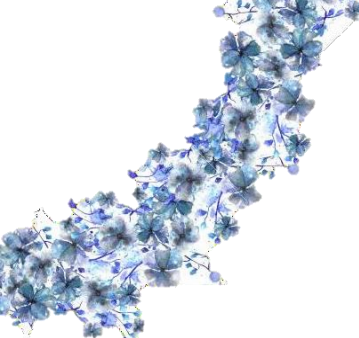


2. Debemos comprender que si nuestra labor docente se desenvuelve principalmente en primaria o secundaria, nuestros estudiantes no son personas que deseen dedicarse y especializarse en la filosofía de manera académica. Esto implica un esfuerzo de nuestra parte para encontrar la motivación en ellos, y cómo relacionarla con la filosofía. Puede ser a través de aspectos académicos, con otras disciplinas, o con aspectos personales y sociales, por ejemplo dilemas morales cotidianos que puedan tener sobre relaciones familiares, amorosas, de amistad, que implique una reflexión profunda y un intento de comprender el comportamiento, las ideas, la forma de pensar, etc.

Esto parte de la comprensión de que la filosofía no es solo un estudio riguroso de textos, teorías, autores, etc., sino que la filosofía puede concebirse como una forma de vida, donde esos textos, teorías, autores, son llevados a la práctica, y fomentan e incentivan el análisis y reflexión de la vida cotidiana. Se pueden revisar así los hechos que acontecen en el mundo y cuestionar tanto a nivel interno como externo dichos acontecimientos. Esto puede y, en ocasiones, debe interrelacionarse con otras disciplinas.

Por ejemplo, estamos trabajando a partir del texto *Vigilar y castigar* (1975) de Foucault sobre la sociedad disciplinar y de control. No vamos a quedarnos con los ejemplos que el autor trae de Europa, sino que vamos a analizar cómo funciona la sociedad disciplinar y de control en nuestro país, a través de ejemplos de la vida cotidiana de nuestros/as estudiantes y también de la historia de Colombia. Para ello será necesario interrelacionar la filosofía con la historia. A partir de esas reflexiones, podemos cuestionar las manifestaciones externas de lo disciplinar y de control, dar un debate de si eso es necesario, es bueno o malo, es justo o injusto, pero también sobre cómo cada uno lleva sus acciones. Una relación concreta a analizar bajo la teoría foucaultiana puede ser la de docente y estudiante, como metodología podemos usar el diálogo abierto, tipo mesa redonda, donde el/la profesora del área y los estudiantes se cuestionen acerca de los escenarios en los que han ejercido acciones disciplinarias o de control.

Esta forma de llevar la filosofía en el aula permite comprender claramente la teoría y postulados del autor, pero también permitir que la filosofía se lleve a la práctica y se asuma como una forma de vida dentro de la misma; que trasciende de la misma, para transformar a los sujetos que la componen.

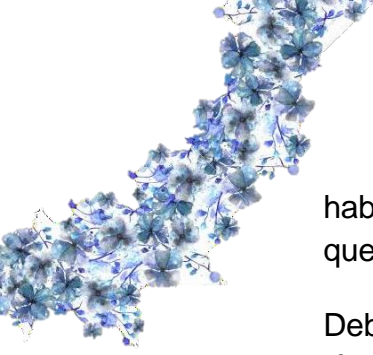


*Si nuestra labor docente es con personas que profesionalmente se dedican a la filosofía o su enseñanza, debemos comprender que la filosofía es amplia y abarca distintas ramas y teorías, lo cual conlleva, a que existe la posibilidad de que a los/as estudiantes no les interese o motive comprender completamente la rama o teoría filosófica a la que yo como docente me dedico. Esto no significa que él o ella sean malos para la filosofía.*

3. Se recomienda acercarse al estudiante de forma amena a la filosofía, primero desde su propia experiencia, donde nuestra labor es encontrar la forma de vincular sus deseos, conocimientos, gustos y vivencias con la filosofía. Muchas veces, como profesores/as creemos que es importante que el estudiante me responda qué es la ética, la epistemología, la ontología, la metafísica, la estética, etc., y que si el/la estudiante es capaz de responder a esto, entiende y sabe de filosofía. En muchas ocasiones este conocimiento es memorístico y mecánico para salir del paso. Es por ello que la mejor forma de llegar a comprender las distintas ramas y teorías de la filosofía para aquellos que no conocen de ella, o incluso tienen rechazo a ella, es por medio de sus propios gustos y vivencias.

Para ello debemos reconocer cómo son los niños/as y jóvenes de hoy en día, qué los motiva. Se puede tener en cuenta su vínculo constante con lo tecnológico, cómo se relacionan, qué les gusta, quiénes son su ejemplo a seguir, qué problemas son los que les interesa.

4. No hay que presionar al estudiante a tomar posición por alguna teoría filosófica. En medio de su exploración puede incluso que lleguen a conciliar debates que llevan siglos, intentando dar respuesta a incógnitas o problemas de la vida, el mundo, la sociedad. Debemos guiarles y orientarles para que comprendan, pero no presionarlos para que defiendan X o Y posición, de ser así estaríamos adoctrinándoles y no educándoles.
5. Es necesario emplear un lenguaje sencillo inicialmente, es decir, un lenguaje vinculante, el cual permita que todos/as las que estamos en clase comprendamos lo que se está hablando. Esto no significa que nunca vamos a usar un lenguaje técnico y especializado, solo que vamos a ir introduciéndolo a nuestro hablar cotidiano procesualmente, donde los/as estudiantes no tengan que traducir la jerga para comprender lo que se está

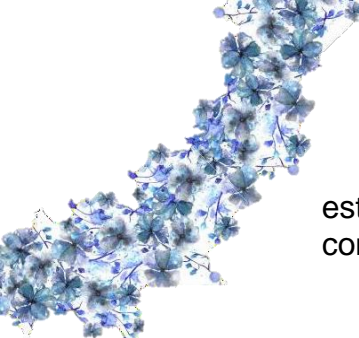


hablando, sino que se amplíe su vocabulario. La idea es que se entienda lo que cada concepto significa.

Debemos incentivar a nuestros/as estudiantes a que hagan lo mismo, los jóvenes crean y reproducen una jerga propia, de la cual muchas veces los/las profesor/as no tenemos conocimiento.

6. No reducir la enseñanza de la filosofía al aspecto histórico-lineal, pues, generalmente en los colegios y universidades, se trata la filosofía de forma lineal, por la clasificación de la filosofía a partir de fases históricas como antigua, media, moderna y contemporánea. Si bien comprender el contexto de los autores para entender su pensamiento es muy importante, no debemos reducir la enseñanza de la filosofía por medio del aspecto histórico, muchas veces vacío; es decir, repetir hechos y acontecimientos, sin entender cómo estos transformaron la vida de los seres humanos de esa época y cómo afectó el conjunto de la humanidad. Se puede abordar la filosofía desde temas específicos, donde se vea cómo los autores de distintas épocas daban solución o problematización a la misma cuestión.
7. No reducir la filosofía al pensamiento occidental. Esto es una tarea actual e incipiente de la filosofía, incluso una discusión filosófica aún vigente, de si existe filosofía más allá de la occidental. Para nuestros/as estudiantes es importante comprender estos debates actuales e invitarlos a reflexionar respecto a ellos, respecto a la visión eurocéntrica de la filosofía y la necesidad de ampliar el panorama. Hay que incentivar que en Asia, África, América y Oceanía ha existido y existe pensamiento, que vale la pena conocer, estudiar y analizar al igual que el europeo.
8. Ampliar las formas en las que se enseña la filosofía. No solo aspectos de lectoescritura, parafraseo de autores clásicos, clase magistral, grandes textos de filosofía, disertación y comentarios de textos. Para nuestros/as estudiantes no suele ser motivador este tipo de metodologías, incluso lo que hacen es apartar al estudiante de su interés por aprender, por ello, creemos necesario que nosotros/as como profesores/as encontremos otras nuevas formas de enseñar la filosofía.

Por ejemplo, si desde la filosofía vamos hablar de cómo el ser humano adquiere conocimientos y hablamos de la teoría empirista; no habrá que centramos en ejemplos visuales, sino también táctiles, olfativos, del gusto, o de la escucha, sobre todo si en nuestra aula están presentes personas ciegas o baja visión. De esta forma, lograremos llegar al conjunto de los/as



estudiantes, sin tener que ejemplificar adicionalmente para las personas con discapacidad visual.

Traemos dos ejemplos de planeaciones sobre la enseñanza de la lógica y del debate entre racionalismo y empirismo para trabajar con los/las estudiantes:

- *Debate entre racionalismo y empirismo:*

Propósito de aprendizaje: incentivar a los y las estudiantes a conocer, comprender y entender la filosofía moderna.

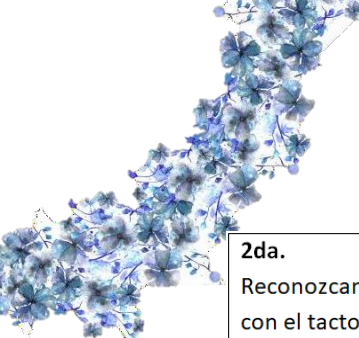
Propósitos específicos: lograr la aprehensión de los contenidos acerca de la introducción a la filosofía moderna. La actividad se dividirá en 3 partes, la primera constará en reconocer el conocimiento a través de los sentidos, la segunda será el debate frente a cómo conocemos, la tercera en la reflexión y toma de postura frente a cómo cada uno de los/as estudiantes generan una meta-cognición.

Esta actividad tiene como propósito incentivar a los/as estudiantes a conocer, comprender y entender la filosofía moderna, a partir de dinámicas que permitan la reflexión, la discusión y la toma de posturas acerca de teorías filosóficas que se han desarrollado específicamente en esta época.

Fases	Temas	Actividades	Recursos	Tiempo
1ra. Socialización de la actividad y organización.	-Conocimiento -Sentidos	Se trabajara en parejas, una de las personas no ve y la otra se dedica a sintetizar el ejercicio.	-Salón -Estudiantes	10 minutos

1ra parte.

Los/as estudiantes se organizan en los puestos que desean en el aula de clase. Aquellos que se encuentren solos deberán buscar con quien quieren realizar la actividad. Seguido de eso les explicaremos que uno de los dos debe no ver durante la actividad y que el otro debe escribir los resultados del ejercicio.



<b>2da.</b> Reconozcamos con el tacto	-Conocimiento -Sentidos	Se pasaran unos objetos a las personas que no ven para que los describan mientras sus compañeros lo relatan de manera escrita. Después se socializará la experiencia.	-Tapajos -Objetos distintos que sean poco identificables, medianamente identificables e identificables -Papel y lápiz	1 hora
--	----------------------------	---	---	--------

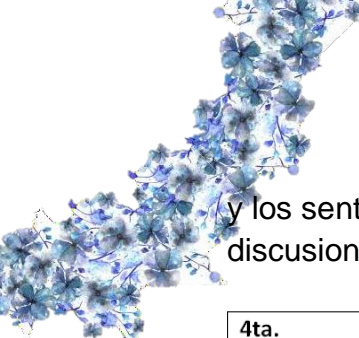
### 2da parte.

Las docentes pasaran unos tapajos u otro objeto que cumpla esta función para aquellas personas que los necesiten. Cuando todo el curso esté preparado para iniciar la actividad se pasaran unos objetos a las personas que no ven, con el objetivo de que los describan lo más detalladamente posible. El/a compañera debe consignar lo que la otra persona le está describiendo, con el fin de socializar más adelante la información consignada. Este ejercicio se realizará con al menos dos objetos para cada persona, dependiendo del tiempo que los/as estudiantes se tomen para realizar la actividad. Después, todos los/as estudiantes obstruirán su vista. Por parejas uno tocara el objeto y el otro lo olerá. Cuando guardemos el objeto todos deberán consignar que creían que era. Finalmente, daremos paso a la socialización de lo que se creía que eran los objetos y se los mostraremos.

<b>3ra.</b> Reflexionemos acerca de cómo conocemos	-Conocimiento -Sentidos -Razón -Ideas	A partir del ejercicio anterior daremos una discusión acerca de cómo conocemos, a partir de la pregunta ¿cómo creen ustedes que conocemos, por los sentidos o por la razón? Después daremos una explicación acerca de la discusión filosófica de racionalismo/empirismo.	-Salón -Estudiantes	30 minutos
---	--	--	------------------------	------------

### 3ra parte.

Con la experiencia llevada a cabo en la actividad anterior, se realizará una discusión entre los estudiantes a partir de la pregunta ¿cómo conocemos, por la razón o por la experiencia? Se incentivará la participación de la mayoría y que permita la reflexión. A partir de lo que digan los estudiantes se realizara la explicación conceptual del racionalismo y el empirismo, y su relación con la razón



y los sentidos. Cómo los filósofos de la época creaban teorías a partir de las discusiones acerca de cómo los seres humanos conocíamos.

4ta. Tomemos posición.	-¿qué pensamos?	En las parejas que se trabajó en la primera actividad, discutir qué posición tienen acerca de la pregunta ¿cómo conocemos?, y redactar en un papelito la postura que decidieron tomar.	Hoja pequeña de papel, algo para escribir.	20 minutos.
---------------------------	-----------------	--	--	-------------

4ta parte.


Con la discusión entre los estudiantes y la explicación de las docentes se pedirá que tengan una discusión en parejas acerca de qué postura creen que es más correcta y acertada, y realizarán en una hoja un párrafo explicando el por qué piensan eso.

- Planeación actividad sobre los tipos de proposición en lógica:

Esta actividad tiene como propósito incentivar el aprendizaje de la lógica a partir de dinámicas recreativas como el juego, logrando la aprehensión de los contenidos vistos en sesiones anteriores, correspondientes a los tipos de proposiciones en la lógica aristotélica. El juego como mecanismo de aprendizaje posibilitará la participación activa de los estudiantes y les mostrará que hay múltiples formas para aprender y aplicar la lógica. Este ejercicio dará cuenta de los contenidos, además de que ellos/as podrán divertirse aprendiendo. Dicha actividad se dividirá en tres partes: la primera, constará en que el curso se divida en cuatro grupos; la segunda será la realización de la actividad; y finalmente, la tercera versará sobre la evaluación de la actividad.

1ra parte

Los estudiantes se organizarán en los puestos que deseen en el aula de clase. Luego, iniciando por la izquierda, ellos/as se enumeran de 1 a 4, esto para posibilitar que trabajen con compañeros/as con los/as que no suelen realizar actividades académicas y así fortalecer los vínculos de compañerismo dentro del aula. Ya habiéndose enumerado, el número uno les corresponderá el grupo A, que representa la proposición *universal afirmativa*. Los número dos tendrán el grupo O y el grupo A les dirá dónde deben acomodarse y por qué, en este caso la O será la proposición *particular negativa* e irá diagonal al grupo A. La idea de que A los organice es para que colectivamente vayan reforzando los contenidos vistos en



clase respecto a las proposiciones y sus respectivas relaciones. Luego los números tres serán la E, que representa la proposición *universal negativa*, va paralelo al grupo A y arriba del grupo O. Como en el ejercicio de A con O, en este caso será O quien acomodará a E. Se terminará así con los números cuatro, a quienes les corresponde el grupo I, siendo esta la proposición *particular afirmativa*, que se ubica debajo de A y paralelo a O. A este grupo le corresponde ser acomodado por el grupo E y decir cómo está en relación con los otros grupos según lo visto en clase.


Luego de estar acomodados los grupos, nos dispondremos entre todos a buscar un espacio propicio u ordenar el salón de clase para realizar satisfactoriamente la actividad.

2da parte.

Estando en el lugar escogido y acomodado para realizar la actividad y los grupos en sus respectivos lugares, daremos inicio a la actividad que constará de tener dos balones en el centro. Se dividirá en dos momentos: en el primero, se dirán las relaciones entre los tipos de proposiciones, es decir, contrarias, subcontrarias, subalternas y contradictorias. Para este primer momento se enumerarán los integrantes del grupo, y cuando se nombre alguna de las relaciones, el número correspondiente saldrá como se le indique (el profesor/a, encargado/a o algún/a estudiante, según se decida en el salón de clases, propondrá formas de salir como: pica-pala, corriendo, en carretilla, saltando, en un solo pie, de espaldas, haciendo cadena humana, etc.) hacia donde están los balones. Los grupos que logren coger el balón entrarán a participar por un punto, y para ganarlo tendrán que justificar a qué grupos les pertenece esa relación y por qué. Los grupos que no logren coger los balones participarán por medio punto con la misma condición. Si algún grupo no logra justificar su respuesta no gana puntos.

En el segundo momento, se leerán algunas frases en las que se evidencian las relaciones entre proposiciones, como este ejercicio es más de análisis, se les dará un minuto antes o después de salir a coger los balones para que lo discutan en grupo y se pueda argumentar la respuesta. Si es antes o después que salen los grupos, eso se decide colectivamente con los cuatro grupos para que ninguno entre en desventaja. Como el ejercicio anterior, en este también se juegan los puntos o los medios puntos, pero a los que lograron coger los balones si no tienen la respuesta correcta, se les dará un minuto más para que discutan en grupo y participen por medio punto.

En caso de que en el curso que se esté realizando la actividad haya una persona con algún tipo de discapacidad o capacidad diversa, se tendrá en cuenta y se



discutirá colectivamente cómo se llevará a cabo el desarrollo de la actividad, para que todas las personas puedan participar equitativamente. El profesor/a o encargado/a de la actividad no impondrá frente a esta situación ninguna regla, sino que será entre todos/as que buscarán una alternativa.

### 3ra parte

Por grupos se socializará la actividad y se dará cuenta de la utilidad de la lógica aristotélica en sus contextos y vidas cotidianas. La evaluación se llevará a cabo con dos factores, por un lado, se sumarán los puntos recolectados en la segunda parte de la actividad. Por otro lado, se evaluará como grupo y su participación en la actividad, y evaluarán a el/la profesor/a o encargado/a de la actividad, en relación con la misma. Esto se hace con el fin de que los/as estudiantes puedan reflexionar sobre su trabajo en grupo y así fortalecerlo en actividades futuras. Además, para que los estudiantes puedan aportar a mejorar la actividad.

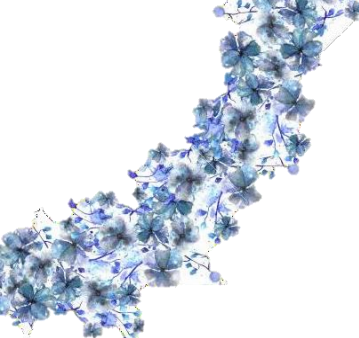
## 4. Anexos

### Textos y vídeos recomendados:

#### Aula diversa:

Skliar en varios de sus textos nos abre un horizonte que antes había estado ignorado, a saber, el de la diferencia. Este autor no solo postula insistentemente una transgresión al lenguaje, sino que se compromete con nuevas prácticas que generen condiciones de posibilidad para gestar espacios más justos, reconociéndose en la diferencia y participando activamente en pro de ella. Algunos de los textos y videos que recomendamos sobre este tema son los siguientes:

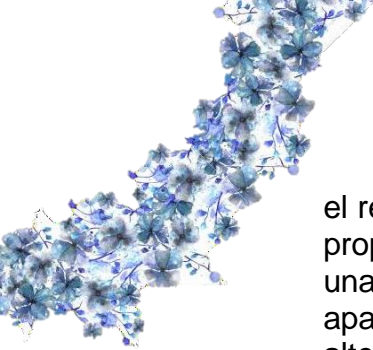
- Skliar, C. (23-25 de Abril de 2008). *¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿qué pretende la idea de "diversidad" con nosotros?*
- Skliar, Carlos. (2015) *DESOBEDECER EL LENGUAJE (ALTERIDAD, LECTURA Y ESCRITURA)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires-Argentina, Ediciones Novedades Educativas.



- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires. Noveduc.
- Portal @prender - Entre Rios (S.F.) SKLIAR | ESTAR JUNTOS. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzl>
- FLACSO Argentina (2016). ¿Qué hay en las pedagogías de las diferencias? Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mmA3UZvR610&t=252s>

### **Sobre la crítica a la idea de discapacidad:**

- Discapacidad y sociedad- Len Barton (Editorial Morata, 1998): esta compilación es una crítica a la relación que existe entre la concepción que se tiene de la discapacidad con la forma en que se ordena la sociedad. Permite la reflexión y comprensión sobre cómo la sociedad concibe a las personas con discapacidad y las distintas formas de relacionarse con ellas.
- Broyna, P. (Comp.) (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. Fondo de Cultura Económica. México. En esta compilación de Patricia Broyna pueden encontrarse artículos que hablan tanto del origen de la idea de discapacidad, como de las implicaciones sociales, políticas y éticas que esa idea ha implicado. Se da un amplio panorama para rastrear el fenómeno de la discapacidad y la incidencia tanto lingüística como práctica que esta ha tenido. La idea es generar un panorama amplio para discutir y desde el cual pelear la necesidad de transformar las ideas instauradas que perjudican a las personas por sus diferencias.
- Villa, Y. Bernal, F y Arias, A. (2020). *Las Diferencias como Experiencia de Conocimiento Pedagógico en la Escuela*. Bogotá: CONACED. En este texto que elaboran los/as investigadoras puede rastrearse la necesidad latente por cambiar el foco de atención, atendiendo más que a la discapacidad, a la diferencia. Esta última puede verse en diferentes ámbitos que superan la idea tanto de normalidad como de discapacidad. En este documento se analizan estrategias, conceptos y recorridos históricos en términos nominales y también pedagógicos, los cuales amplían el panorama a investigar, a saber, la posibilidad de aulas, sociedades y mundos posibles sin discriminación. En este libro una de las autoras fue quien, en su enorme conocimiento del caso y el enfoque de esta investigación nos acompañó en



el recorrido investigativo y práctico para poder tener este resultado teórico y propositivo. Alexandra Arias es una incansable defensora de la diferencia y una amante de la pedagogía de las diferencias. Ella muestra en sus apartados de este libro más que la historia de la idea de discapacidad, alternativas y puntos de vista para que se transforme esa historia en pro de una pedagogía que nos incluya a todos/as.

### **Sobre pedagogía:**

Paulo Freire en varios de sus textos nos da una visión crítica sobre la educación y el papel del educador en ella. En sus textos se opone a la educación bancaria, es decir, aquella educación cuyo objetivo es formar para la productividad. Estos textos nos permiten tener una visión crítica frente a la educación y la labor docente. Algunos textos que recomendamos del autor son:

- Freire, P. (1972) Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI
- Freire, P. (1990) La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Freire, P. (1993) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, P. (2005) Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. México.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo XXI.

Frente a la evaluación recomendamos al autor Miguel Ángel Santos Guerra, quien en sus textos y conferencias nos plantea críticamente cuál es el papel de la evaluación en el aula. Por otro lado, cuestiona a los/as profesores/as que la usan como parte de su poder sobre los estudiantes. Sus reflexiones permiten comprender la necesidad de pensar en evaluar el proceso de los/as estudiantes y no solo los resultados, al igual que la necesidad de evaluarnos a nosotros/as mismas como docentes. Recomendamos ver y leer:

- Santos Guerra, M. A. (2003) DIME CÓMO EVALÚAS Y TE DIRÉ QUÉ TIPO DE PROFESIONAL Y DE PERSONA ERES. Revista enfoques educacionales 5 (1): 01 – 15. Recuperado en: [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)
- Centro de Tecnologías para la Academia (2017) La evaluación como aprendizaje - Miguel Ángel Santos Guerra. Youtube.



<https://www.youtube.com/watch?v=4bdmXAhwbQE>

- UTEP San Luis (2017) La evaluación como aprendizaje - Santos Guerra - 1/4. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=HOtotBXoL\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=HOtotBXoL_o)

### **Sobre la filosofía:**

- Acevedo, D., y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. Revista Colombiana de Educación, (72), 15-37.: Los autores en este texto nos explican cómo ver la filosofía de forma práctica por medio de entender la filosofía como una forma de vida.
- Rico, A. D. (2014). El maestro de filosofía: al rescate de una educación filosófica en la escuela. Magistro, 8(16), 101-121.: la autora nos hace alusión a las distintas prácticas de la pedagogía en la escuela que están enfocadas a la filosofía. En este texto se cuestionan distintas metodologías y se incentiva al docente a pensar nuevas formas de trabajar con los estudiantes, donde se motive el aprendizaje de la filosofía.
- Carmona, A. y Paredes, D. (2019) Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica: acá podemos evidenciar dos cuestiones, primero la problematización y contextualización de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en nuestro país. Segundo, unas orientaciones para hablar de la filosofía desde Nuestramérica. Esto último es muy útil para los docentes que quieren profundizar en sus aulas sobre otra postura distinta a la eurocéntrica.

## 7.2 Diarios de campo

### 7.2.1 Diario de campo 08 septiembre de 2017

DIARIO DE CAMPO				
<p>DATOS:</p> <p>-Relación: Observación participante</p> <p>-Colegio: I.E.D República de China</p> <p>-Profesor: Rocío Cuellar</p> <p>-Curso a observar: 11-1</p> <p>-Tema: Filósofos a tratar en el encuentro filosófico del colegio.</p> <p>-Fecha de la observación: viernes 8 de septiembre del 2017</p> <p>-Población ciega: Leidy y Daniel</p> <p>-Hora de la observación: de 6:10 am a 8:10 am.</p>				
Tiempo	Descripción	Comentarios	Análisis	Categorías
.	Los estudiantes llegan al salón, acomodan sus sillas en disposición a un examen que tenían programado para ese día. La profesora Rocío llega 5 min. después y se dispone a entregar los exámenes por filas, los estudiantes empiezan a realizar sus exámenes y aunque se les dijo que solo se les daría 20 minutos para la	No pude participar en las dinámicas que se llevaron a cabo en la sala tiflotecnológica, pues la profesora Rocío me pidió que leyera la prueba que estaba aplicando y le diera su	¿Qué es eso de la paciencia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exclusión para la inclusión.</li> <li>✓ Incapacidad de una completa y real práctica cultural-política</li> <li>✓ Inclusión.</li> <li>✓ Pedagogía, didáctica.</li> <li>✓ Relación docente-estudiante</li> <li>✓ Adaptación de materiales.</li> <li>✓ Conceptualización</li> </ul>

	<p>realización de este, se ve oportuno darles más tiempo. En el salón no estaban ni Daniel, ni Leidy, quienes estaban en la sala tiflotecnológica de la institución para tener los acompañamientos debidos en la lectura y posterior realización del examen. A las 7:10 todos ya habían terminado sus exámenes y a las 7:15 ya están Daniel y Leidy en el salón para darle continuidad a la segunda parte de la clase.</p>	<p>opinión, también me comenté sobre el encuentro de filosofía que van a tener en el colegio, lo cual me ocupo el tiempo dispuesto para resolver la prueba.</p>		<p>n de una persona ciega</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Abstracción</li> <li>✓ Disposición para aprender</li> <li>✓ Mediación pedagógica</li> <li>✓ Constitución de sujetos</li> </ul>
--	--	---	--	---

### 7.2.2 Diario de campo 17 septiembre de 2017

Fecha: viernes 17 de septiembre del 2017

Cursos: algunos estudiantes de 11-1, 11-2, 11-3 y una estudiante de 10-3.

Introducción: Este diario de campo estará dirigido a la observación realizada el viernes 17 de septiembre del año en curso, con la asistencia de varios estudiantes del colegio República de China a la Universidad Pedagógica Nacional, respondiendo a el día de la filosofía, en el cual se iban a realizar algunas actividades alternativas sin dejar a un lado el carácter filosófico, como un performance realizado desde la Licenciatura y la lectura de algunos trabajos realizados por los/as estudiantes del colegio. También una visita a la sala

tiflotecnológica que posibilitaría ampliar el panorama de acompañamiento en el estudio de aquellos/as que, con baja visión o ceguera, quisieran entrar a esta Universidad.

<b>Variables</b>	<b>Descripción</b>	<b>Conceptualización</b>	<b>Categorías</b>
Estudiantes	<p>Los/as estudiantes ingresan a la universidad a las 11:15 aproximadamente, nos disponemos a socializar el orden del día y a proponerles distintas actividades. Una de esas actividades propuestas fue el performance, al cual ellos/as deciden ir juntos/as sin recurrir a ninguna de las otras opciones. Nos tomamos veinte minutos antes para que coman algo, vayan al baño y se ubiquen dentro de la Universidad. Luego nos dirigimos a las salas Paulo Freire, donde se les dará la bienvenida por parte del coordinador de la carrera: Maximiliano Prada y nos disponemos todos/as a escucharlo y los/as estudiantes le hacen</p>	<p>Al pensarse la filosofía de otro modo, ya no en un salón específico de clases, ya no con una normativa académica, o bien, fuera del aula y en todos los ámbitos de la vida, la filosofía toma otro talante. Los/as estudiantes lo perciben y lo aprecian, se identifican. La filosofía, fuera de los esquemas planteados desde tradición le postula en general como una posibilidad para el/la estudiante de acceder a ella, al menos, en el pensar. La filosofía y la enseñanza de esta se transforman para darle espacio a la didáctica y las nuevas formas de aprehenderla y aprenderla. Así pues, enuncio a Miguel Ángel Gómez, de la</p>	<p>Aquí se puede evidenciar la importancia de las otras formas de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, teniendo en cuenta las variables de participación y del ejercicio en el que se evidenciaban muchos ámbitos conceptuales y prácticos de la filosofía. Como también a partir de ella, a saber, la filosofía, ocupar unos nuevos espacios que parecían no estar dados para su desarrollo en el ámbito educativo y conceptual.</p>

	<p>las preguntas que consideran pertinentes y de su interés respecto de la carrera y la Universidad.</p> <p>Después de ello se nos hace la invitación a participar del performance, que se realizaría en la calle 72 con cra. 7ma, a cargo de la profesora Consuelo Pabón, desde el seminario de Nietzsche. Subimos por la 72, cada compañero que estaba apoyándome en el ejercicio se fue con un grupo de 5 personas. Llegamos a la 72 y nos dispusimos a hacer acto de presencia en el performance, alguno/as nos quedamos en medio del por un momento, otros cruzaron la calle hasta estar sentados en la bolsa de valores. Muchos/as estudiantes se preguntaban el qué, el porqué y el cómo de la actividad, a lo que se le dio su respectiva respuesta, ya sea por</p>	<p>Universidad Tecnológica de Pereira, en su artículo <i>Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas</i>, cuando dice: “La filosofía –campo esencial de la cultura por su historia, sus doctrinas y sus métodos de pensamiento–, cuando se convierte en una materia enseñada en el sistema educativo, debe didactizarse, es decir, tomar una forma que pueda dar lugar a los aprendizajes accesibles a los alumnos.” (Gómez, 2011,p.3)</p>	
--	---	---	--

	<p>mi parte o por la parte de profesores/as que estaban presentes, así como de muchos/as otros/as estudiantes de diferentes semestres que participaban de la actividad. Así mismo los/as estudiantes se preguntaban sobre el contexto en el que yo me relacionaba, pues había profes que se salían de sus parámetros y les causaban intriga.</p> <p>A punto de acabarse la actividad, fuimos a un centro financiero en el cual hicimos una acción simbólica, los/as estudiantes estaban contentos/as y dispuestos/as, cantando, aplaudiendo y participando.</p> <p>Terminada la actividad nos dirigimos nuevamente a la Universidad, ahí esperamos los refrigerios, y nos tomamos 20 minutos libres, en los cuales yo me dirigí con 3 personas estudiantes, uno con baja visión y</p>		
--	---	--	--

	<p>dos chicas ciegas, a la sala de tiflotecnología de la Universidad. En esta sala les mostraron los acompañamientos académicos que se les dan, los equipos y las posibilidades que tienen si quieren acceder a esta Universidad. Al salir nos volvimos a encontrar como grupo y nos dirigimos a las canchas del edificio “C”, para ver y apoyar en su juego de fútbol y baloncesto a algunos/as estudiantes, que relacionándose con los/s estudiantes de la Universidad, jugaron durante un buen rato mientras otro compañero y yo repartíamos los refrigerios. Aunque los/as estudiantes no hayan almorzado, estaban muy agradecidos por el refrigerio, que, aunque fue sólo una empanada con jugo, sirvió para mermar el hambre y seguir con el cronograma. Ya</p>		
--	---	--	--

	<p>habiendo comido nos dirigimos nuevamente a las salas Paulo Freire para dar inicio a la exposición que tenían planeada los/as estudiantes.</p> <p>Expusieron de manera tranquila y segura, con fluidez y alegría de estar allí. Cuando ya se tenían que ir, siendo las 4:40 p.m., celebramos el espacio, su participación y compromiso, expusimos y expusieron la satisfacción de saber que la filosofía si se puede hacer de otras maneras, pensar de</p>		
<p>Profesor</p>	<p>otras maneras.</p> <p>Si bien la profesora participó de todas las actividades, ella les dio a los/as estudiantes autonomía en la participación y comprensión. siempre estando distante y a la expectativa, como guiando sin interponerse en los intereses del estudiantado y las dinámicas que</p>	<p>Acá veo la conceptualización muy similar a la anterior variable, puesto que la variable en este ejercicio se difumina un poco por la relación de expectativa y novedad en la que estábamos todos/as.</p>	

	<p>proponía la licenciatura. Así mismo, permitió que los/as estudiantes intervinieran voluntariamente como les complaciera en los espacios, permitiéndome a mí y a ellos/as relacionarnos en otros espacios.</p>		
<p>Sala Tiflotecnológica</p>	<p>En la sala tiflotecnológica de la Universidad pudimos ver las herramientas, los acompañamientos y las posibilidades que hay para una persona ciega o baja visión de acceder a la Universidad Pedagógica Nacional. Así mismo, conocer a las profesoras de dicha sala y que ellas les contaran un poco de las dinámicas que allí se gestaban, también presentamos a algunos/as compañeros/as que ya estudiaban en la Universidad y hacían uso constante de esa sala.</p>	<p>Apoyo académico a las personas que por (x) o (y) condición diferenciada con su visión, no pueden acceder con facilidad a los materiales que requieren en el desempeño de alguna licenciatura.</p>	<p>Apoyo académico desde las salas tiflotecnológicas a los/as aspirantes y a los/as estudiantes.</p>

Didáctica	Con el ejercicio se evoca a pensar la filosofía de otro modo y a relacionarnos con ella de la misma manera. Los títeres, las personas-libro, la música, y en medio de todo eso la filosofía, permitía que eso de pensarse de otro modo parezca posible.	Si bien se planteó como método didáctico la enseñanza y el ejercicio de la filosofía desde formas diferentes a las tradicionales, evocando con ello al cuerpo y al territorio. Es decir, convirtiendo la expresión corpórea en instrumento conceptualizador y al territorio como fuera de los límites de un aula para ser ejercida como disciplina.	Nuevas formas de pensar y hacer filosofía.
-----------	---	---	--

### 7.2.3 Diario de campo 19 de marzo 2018

<b>DIARIO DE CAMPO</b>
<b>Fecha:</b> 19 de marzo de 2018
<b>Nombres de las docentes en formación:</b> Mónica Alejandra Beltrán- Daniela Hofbauer
<b>Propósito:</b> Fortalecer los contenidos de la lógica vista en clase por medio de didácticas
<b>DESCRIPCIÓN</b>  Colegio República de China IED: Curso: 11-3 Jornada mañana.

La clase comienza a las 8:00 a.m, se disponen a organizarse en los puestos que usualmente usan con la compañía con la persona que usualmente comparten. Ya estando en su lugar, empezamos la actividad con la parte 1, donde les explicamos cómo se va a realizar la actividad y seguido de ello, empezando por el lado izquierdo empiezan a enumerarse de 1 a 4, hasta que ya todo el curso está numerado. Se les explica que los números uno serán la letra A, que representa la proposición *universal afirmativa*, además se les indica que se podrán ubicar en el extremo que prefieran cuando estemos en el lugar donde se desarrollará la actividad y también que ubicarán al grupo del número 2, según la relación proposicional que tengan con éste. Los números dos serán la letra O, quienes representan la proposición *particular negativa* y al ser acomodados por el grupo A, acomodarán al grupo del número 3, según la relación proposicional que tengan con ésta. Luego se indica que los números 3 serán la letra E, que representa la proposición *universal negativa*, y siendo acomodados por el grupo O, se disponen a acomodar al grupo del número 4, según la relación proposicional que tengan con éste. Por último, el grupo de los números 4 tendrán la letra I, que representaría la proposición *particular afirmativa*, y como se había mencionado anteriormente, es acomodado por el grupo E, después de ello, dice como está en relación proposicional con los otros grupos. Esto nos tocó repetirlo un par de veces, con las mismas palabras, pero un poco más lento, por petición de algunas personas del aula. Ya estando clara la organización, explicamos en qué va a consistir la actividad y la evaluación, y ahí sí nos desplazamos a las canchas del colegio para iniciar la actividad.

Se pusieron los balones en el centro, los/as integrantes de cada grupo se enumeran para saber a quién le toca de primeras, luego de segundas y así sucesivamente. Nosotras dos, junto con la profesora, íbamos diciendo a qué número le correspondía salir y luego entre todos/as decidíamos la manera en que iban a llegar a los balones. La forma en que se resolvió fue que las personas respectivas que tenían que ir por el balón proponían una forma de salir, y entre ellas se ponían de acuerdo, en el caso de que alguno no cediera se decidía por mayoría, la forma de salir a coger el balón era un poco más ruda entre ellos, por cual se golpearon un par de estudiantes, pero ambos primaron en seguir la dinámica de la actividad y no concentrarse en los golpes.

La primera parte fue un poco más fácil porque se manejó como algo más de memoria, de recordar el gráfico y saber cómo se estaba ubicado, pero la segunda parte fue más compleja, pues ameritaba más argumentación, lo cual nos sorprende porque uno de los grupos usa categorías para argumentar no usadas en clase, y los otros grupos al ver que ellos argumentan de esta forma, empiezan a hacerlo igual, lo

cual les permite más aprehensión de los contenidos. Todos los grupos conseguían puntos, y existía la particularidad de que uno de los grupos, el E, era el que más bajita nota tenía, pero seguían participando de la actividad en función de su conocimiento y no de ganar puntos, lo cual nos parece muy bueno.

Al finalizar la actividad, les pedimos que sacaran una hojita, en la que debían poner sus nombres, una pequeña reflexión frente a su trabajo en equipo y su desempeño como grupo en la actividad, una nota cuantitativa de autoevaluación, una evaluación de la actividad y de nosotras, es decir, de la profesora y de nosotras como docentes en formación. Al entregar la hojita nosotras les pusimos la nota cuantitativa que era el resultado de sus puntos y así se acabó la jornada, nos dispusimos a ir al salón, nos agradecimos como grupo la actividad y se terminó la clase.

### **REFLEXIÓN**

Como la clase ya la habíamos tenido con otro grupo de once, donde estaban dos compañeros con discapacidad visual, y uno de ellos también con movilidad reducida, vimos que la actividad estaba diseñada principalmente para personas visuales, y que también sus respuestas constaban de memoria, y no de aprendizaje del conocimiento.

La actividad funcionó para que esa información inicial dejara de ser por memoria, a pasar a ser un proceso de comprensión de la lógica.

La competencia entre equipos es necesario analizarla, pues algunos se afanaban mucho para contestar de primeras y así obtener el punto, pues de ello dependía su calificación.

Es importante que la evaluación no sea solo unidireccional de profesora a los estudiantes, sino también entre los mismos estudiantes, y de los estudiantes hacia las docentes, pues, permite la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, incentivando la transformación positiva de todos los integrantes del aula.

### **PROPUESTA DE CAMBIO**

Debemos tener más en cuenta los estudiantes que no son tan participativos, que son más tímidos, pues, esta actividad nos la pensamos principalmente en las personas con discapacidad y en la participación de todos los estudiantes, debemos dar un rol a todos dependiendo de su personalidad, y que vayan rompiendo con su timidez e

inseguridad lentamente, comprender que todos los procesos y personas son distintas.

### 7.3. Informe sobre el proceso de enseñanza de la lógica con Yeison Tapasco (2018)

#### **PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LÓGICA CON YEISON TAPASCO**

**Fecha:** Febrero de 2018

**Docentes en formación:** Mónica Alejandra Beltrán - Daniela Hofbauer

**Propósito:** Apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso lógica I del semestre I del año 2018, entre el docente a cargo y el estudiante Yeison Tapasco, el cual tiene una discapacidad visual.

Yeison Tapasco es un estudiante de la licenciatura en filosofía que en el primer semestre del año 2018 estaba cursando la clase de lógica 1. El estudiante tiene una discapacidad visual y el docente a cargo no tiene conocimiento de estrategias y mediaciones para la enseñanza de su área con personas con discapacidad. Por lo anterior, las docentes en formación tomamos la decisión de apoyar unas clases adicionales con el docente de la materia y el estudiante para encontrar y experimentar una metodología y estrategia para la aprehensión de conocimientos básicos de la lógica formal específicamente de las tablas de verdad y de las reglas de inferencias lógicas proposicionales, a partir del encuentro entre pares.

El docente a cargo de la materia en este período académico era el responsable de los conocimientos sobre la lógica y las docentes en formación éramos responsables de las mediaciones necesarias para la aprehensión y aprendizaje por parte del estudiante, de los conocimientos lógicos básicos tratados en la materia.

Las tablas de verdad y las reglas de inferencias lógicas proposicionales se comprenden principalmente comúnmente por signos que son entendibles por medio de la visión. Por ello se adaptó un material hecho con fichas de cartón que representaban las conexiones lógicas, y las proposiciones con las cuales el estudiante Yeison podía interactuar táctilmente, permitiendo una comprensión en el espacio de aquellas cosas que las personas visuales tenemos con las representaciones gráficas.

Nosotras como docentes en formación no teníamos conocimientos anteriores frente a la enseñanza-aprendizaje con personas en condición de discapacidad y por lo cual éste esta actividad de apoyo nacía principalmente de nuestra voluntad de querer ayudar y aprender. Esto sirvió para aprender algunas cuestiones de la lógica al estudiante, pero debemos reconocer que hubo varias limitantes. Nosotras queríamos representar básicamente en tres dimensiones lo que visualmente veíamos, para que el estudiante interactuara con las fichas espacialmente, y comprendiera cómo estaban constituidas las tablas de verdad y pudiera resolver los problemas que el docente le ponía.

Este proceso nos ayudó a nosotras para comprender y avanzar en reconocer las estrategias, metodologías y herramientas que se pueden usar con personas con discapacidad visual, pero también a comprender que su forma de concebir el mundo es distinta. Nosotras planteamos esas estrategias y metodologías desde lo visual, lo cual trajo algunas dificultades y limitantes en el proceso del compañero.

En este momento de nuestro proceso de formación no éramos conscientes de la importancia de la labor de los docentes de apoyo para lo cual nosotras experimentamos, pero nunca buscamos consejos, ni apoyo de personas con conocimiento frente a esta área, lo cual dificulta aún más la adaptación del material para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lógica proposicional del estudiante

Otra de las limitantes en este proceso es que el docente no estaba interesado ni activo en una necesidad de aprender cómo transmitir sus conocimientos de la lógica al estudiante, lo cual implicaba una desconexión del conocimiento teórico y de la metodología pedagógica necesaria para transmitir dicho conocimiento. El docente sólo se encargaba de aportar sus conocimientos teóricos sobre el tema en específico y no en evaluar proponer e interactuar directamente con el estudiante. También existía una limitante específica de las docentes de apoyo en un conocimiento No tan profundo del tema lo cual implicaba confusiones en algunos momentos.

Eso nos ayudó a comprender a nosotras como docentes en formación que no es sólo la voluntad de los docentes que implica la buena aprehensión y aprendizaje de los conocimientos específicos del área para transmitirlo según las necesidades concretas de los estudiantes. También se necesita un diálogo y una evaluación constante del proceso de enseñanza aprendizaje donde el estudiante, el docente, los docentes de apoyo balanceen y evalúen qué es lo mejor y cuáles son las mejores formas de transmitir el conocimiento y cuáles han sido las limitantes, para transformarlas.